**Jonathan FIGUET MAHEU**

**Mémoire CAPA-SH option D**

**ESPE Haute Normandie**

**Année 2013 2014**

*Du jeu de société au «je » en société*

*ou comment le jeu de société peut aider les élèves d'ITEP à se socialiser.*

**Jeu de société pour apprendre en société**

*Je tiens à remercier ma tutrice, pour son aide.*

*Merci à Blandine, pour tout.*

*Merci aussi à Elisabeth Maheu Vaillant et Vincent Hardy, précieux relecteurs*

*Et à Jeanne et Antonin, qui ont pimenté la rédaction de ce mémoire.*

Introduction 1

1. Des jeunes rejetant le cadre 3

1) Qu’est-ce qu’un ITEP ? 3

a. Définition réglementaire 3

b. Fonctionnement général 4

c. Public accompagné 5

2) Scolarité des jeunes en ITEP 7

a. Objectif général de la scolarité des jeunes en ITEP 7

b. Fonctionnement de la scolarité à l’Éclaircie : 8

c. Des possibilités pour le maître exerçant en milieu spécialisé 9

3) De l’expérience à l’expérimentation 10

a. Prise de contact avec ma classe : 10

b. Les BEP (besoin éducatifs particuliers) de mes élèves 11

c. La compétence 6 du socle commun 13

2. Le jeu de société pour apprivoiser l’idée d’un cadre. 14

1) Qu’est-ce qu’un jeu de société ? 14

2) Les jeux de société ont ils leur place à l'école ? 16

3) Des caractéristiques intéressantes par rapport aux besoins de ces jeunes 18

4) Vers l’acceptation d’un cadre pour « apprendre en société » 20

3. Du jeu de société à la classe : quels impacts sur le comportement ? 21

1) Protocole expérimental et grille d’observation 21

2) Données recueillies 26

a. Évolution entre la première et la deuxième évaluation de comportement en classe 26

b. Évolution du temps de scolarité 27

c. Évolution des demandes et du nombre de PSA. 27

3) Interprétation des résultats, limites du protocole. 28

Conclusion : une recherche qui nourrira ma pratique 31

## Introduction

Jeune professeur initialement formé pour l’école traditionnelle, je me suis vite retrouvé à enseigner dans un Foyer de l'enfance (le foyer du Bois de la ville, IDEFHI) accueillant des jeunes de 14 à 18 ans sur demande de l'Aide Sociale à l'Enfance. Malgré des débuts difficiles pour moi, cette expérience m’a permis de constater que l’adaptation de ma pratique était non seulement possible mais stimulante. Ce fut également l’occasion de découvrir d’autres structures d'enseignement spécialisé dont les élèves qui m’étaient confiés étaient issus : IME (institut médico éducatif) et ITEP (institut thérapeutique, éducatif et pédagogique). J’ai donc ensuite demandé et obtenu d’enseigner à l'ITEP L'éclaircie de Barentin qui accueille des jeunes aux capacités cognitives normales mais dont les problèmes de comportement empêchent une scolarisation ordinaire.

Ces adolescents sont impulsifs, ne supportent pas la frustration, refusent de s’asseoir ou de se taire. Bref, ils brisent le cadre de l'école, pourtant nécessaire et indispensable à l'acquisition de savoirs. Pourtant, ma première année sur le poste sur site ainsi que mon poste actuel dans la classe ITEP intégrée au Collège Catherine Bernard ont confirmé mon intérêt pour ces élèves difficiles, ceux sans qui la norme n'existe pas. Parce que ce sont ces marges qui, historiquement, permettent au système de se recréer, d’innover. En faisant exploser le cadre, ces jeunes se placent en marge du système ; mais comme le rappelle Philippe Meirieu[[1]](#footnote-1), c'est « la marge qui tient la page ».

Ces jeunes nous imposent en effet d’adapter notre action. Ils nourrissent, par leur décalage, la réflexion que nous devons engager. Mon objectif professionnel est donc, en accord avec le principe d'éducabilité défini par le même auteur[[2]](#footnote-2) (« si nous ne postulons pas que tous les jeunes que nous avons à éduquer sont éducables, alors il vaut mieux changer de métier »), de trouver des moyens pour leur permettre de se remettre au travail, de se réapproprier les codes rendant possible une scolarisation ordinaire et de revenir vers les apprentissages. Comment, au sein d'un établissement de soin, peut-on, en tant que pédagogue, aider les élèves à améliorer leur relation aux autres et leur rapport au cadre ? Comment l'école au sein d'un établissement spécialisé peut-elle participer à apaiser ces enfants, en considérant les apprentissages à la fois comme la finalité et comme des moyens pour aller mieux? Comment faire pour enclencher le cercle vertueux de l'apaisement qui permet les apprentissages, et des apprentissages à leur tour facteurs d’apaisement?

J’ai essayé d’instaurer un rythme dynamique et de mettre en place des situations motivantes, conçues d’après leurs centres d’intérêts. J'ai aussi élaboré une pédagogie personnalisée, avec des objectifs individualisés. Cette démarche m'a permis de préserver quelques moments calmes, où les élèves s'impliquaient dans les activités scolaires. Mais l'ambiance de classe restait fluctuante et de temps en temps, la situation m'échappait. Je fus frappé de constater que leurs conduites déviantes ne se manifestaient pas dans toutes les activités. Je fus même étonné de me rendre compte qu’ils appréciaient certaines activités telles qu’aller au CDI pour feuilleter des livres, ou pratiquer des jeux de société. Je me suis demandé si je pouvais les aider à prendre conscience eux-mêmes de ces comportements positifs. Le fait de travailler plus spécifiquement l'apprentissage des règles de la vie collective, avec un retour réflexif sur ces apprentissages, était-il possible avec ces élèves à besoins éducatifs particuliers ? Quel serait le moyen approprié pour cela ? Assez rapidement, lectures et discussions entre collègues m'ont conforté dans l’idée que le jeu de société était une piste à explorer, d’une part car elle émanait des élèves eux-mêmes, mais aussi à cause de ses caractéristiques intrinsèques. C’est tout l’objet de ce mémoire.

Après avoir présenté le cadre de l’ITEP et le public avec lequel j’enseigne, je m’intéresserai donc aux caractéristiques du jeu de société avant de tenter de vérifier si sa pratique en classe permet d'avoir une action positive sur le comportement des élèves dans les autres activités scolaires et pour préparer leur retour vers l'ordinaire.

1. Des jeunes rejetant le cadre

# Qu’est-ce qu’un ITEP ?

### Définition réglementaire

Le décret 2005-11 du 6 janvier 2005 crée l'Institut Thérapeutique Éducatif et Pédagogique (ITEP). Il s'agit d'un établissement qui prend en charge « les enfants, adolescents ou jeunes adultes qui présentent des difficultés psychologiques dont l’expression, notamment l’intensité des troubles du comportement, perturbe gravement la socialisation et l’accès aux apprentissages. Ces enfants, adolescents et jeunes adultes se trouvent, malgré des potentialités intellectuelles et cognitives préservées, engagés dans un processus handicapant qui nécessite le recours à des actions conjuguées et à un accompagnement personnalisé ».

L'article D.312-59-2 définit pour l'ITEP les objectifs suivants :

- mettre en place un accompagnement de la personne au moyen d'une co-intervention d'une équipe pluridisciplinaire,

- permettre la prise de conscience des ressources et des difficultés des individus pour aller vers leur autonomie,

- dispenser soin et rééducation,

- favoriser le maintien du lien entre jeune et milieu familial ou social,

- associer les parents au choix de l'accompagnement du jeune,

- promouvoir l'intégration, notamment en matière de formation générale et professionnelle, et par là favoriser le maintien ou le retour en établissements ordinaires,

- assurer un suivi pendant une période de trois ans après la sortie,

- réaliser une étroite collaboration entre tous les acteurs professionnels à la fois dans l'ITEP (thérapeutes, pédagogues et éducateurs) tout comme en dehors quand le cas se présente (justice, aide sociale à l'enfance).

Voyons maintenant comment fonctionne l'ITEP de l'Éclaircie pour mener à bien les missions qui sont les miennes.

### Fonctionnement général

Sur l'Éclaircie, les professionnels sont répartis en trois pôles, sous la responsabilité du directeur, M. Mailly :

- le pôle éducatif (35 éducateurs, 2 chefs de services),

- le pôle médical (un médecin psychiatre, deux psychothérapeutes et sur un poste à pourvoir, une psychomotricienne. Un poste d'orthophoniste est également à pourvoir : de ce fait, les consultations des jeunes se font dans le secteur libéral),

- le pôle pédagogique auquel j'appartiens (6 professeurs des écoles, dont 2 titulaires du CAPASH D. Une professeure assure les fonctions de coordinatrice pédagogique).

« Cette approche interdisciplinaire constitue une des spécificités des ITEP » selon la circulaire interministérielle 2007-194 du 14 mai 2007. Les professionnels présents « concourent au bien-être général de l'enfant, et sont complémentaires. »

Soixante dix adolescents sont accompagnés. Il s'agit d'un ITEP non mixte, accueillant uniquement des garçons.

Compte tenu des cas particuliers, comme le demande le décret 312-59-5 et pour répondre aux besoins identifiés, cet accompagnement est évolutif. Ainsi, la prise en charge peut s'effectuer par un service d’éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD), en externat, en semi-internat ou en internat, à temps complet ou partiel, ceci en accord avec les familles.

Cette organisation est déclinée sur l'ITEP l'Éclaircie de la sorte : il existe 4 maisons d'accueil de jeunes en internat «  Pastel » pour les plus jeunes, puis « Tilous » et « Teen home », ainsi que les externes « Arc-en-ciel ». À cela s'ajoutent deux structures externes à Rouen pour les 15/16 ans et à Mont-Saint-Aignan pour les 17/18 ans.

La classe du collège Catherine Bernard dont j'ai la charge permet la scolarisation principale du groupe « Tilous » (internes) avec des jeunes de 11 à 13 ans, ainsi que des « Arc-en-ciel » (externes), selon leur âge. Il faut enfin noter qu'un jeune bénéficie d’une prise en charge particulière, une convention tripartite ayant été signée entre l'Hôpital de jour, l'ITEP et l'Aide Sociale à l'Enfance. Ce jeune est accueilli en externat.

Pour ce qui est de l'organisation temporelle, les journées sont divisées en demi-journées. D'une manière générale, chaque jeune va en classe pendant une demi journée, puis dans un atelier éducatif. Les soins sont prioritairement donnés sur le temps d'atelier pour préserver au maximum la scolarité.

Le tableau suivant présente la semaine type d'un élève:

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **Lundi** | **Mardi** | **Jeudi** | **Vendredi** | **Samedi**  **Dimanche** |
| Collège | Horticulture  (psychologue 10 H 30) | Collège | Collège | En famille |
| Arts de la table | Collège | Sports  (psychomotricienne 14H20) | Sports |
| En internat | En internat | En internat | Retour Famille |

### Public accompagné

Les jeunes accompagnés ont des capacités cognitives normales, mais des problèmes trop importants de comportement pour permettre leur scolarisation en école ordinaire. Ils sont exclus de ce système traditionnel, et par là blessés. Leurs problèmes sont divers, mais leur point commun est de se trouver très souvent en situation de non respect des droits d'autrui ou des normes sociales. Tous sont qualifiés par la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapés (CDAPH) comme souffrant de « troubles de la conduite et du comportement. »

Deux classifications coexistent au niveau international pour énoncer et classer les différents symptômes des troubles mentaux. Celle proposée par l'organisation mondiale de la santé, la **CIM 10**, et celle, plus controversée, de la société américaine de psychiatrie, la **DSM.IV-TR**.

Le terme « trouble de la conduite » désigne un comportement qui transgresse les normes sociales. Ce trouble se situe donc à l'intersection entre la psychiatrie, le « social » et la justice. Il rassemble en fait plusieurs autres troubles, dont les troubles de l'attention et l'hyperactivité.

La CIM-10 définit les troubles de la conduite selon un critère temporel : les « conduites répétitives et persistantes dans lesquels sont bafoués les droits des autres ou les normes et règles sociales, avec une notion de durée d'au moins six mois.» Cette classification propose une liste de symptômes pouvant être identifiés dans ce trouble.

Calin[[3]](#footnote-3) (2007) critique cette appellation « trouble de la conduite ». En caractérisant la conduite de l'enfant, on centre l'attention sur le sujet. Or son environnement familial ou social est très souvent partie prenante du problème, si ce n'est son origine. Il invite à ne pas perdre de vue que ce qui les caractérise est « d'être plus troublants que troublés », c'est-à-dire que leur conduite est une des manifestations d'un problème qui dépasse leur propre personne. La circulaire du 14 mai 2007 précise que la population accompagnée a des difficultés psychologiques dont « les manifestations perturbant la scolarisation et la socialisation, qu’elles s’expriment sur un mode d’extériorisation ou de retrait, ne sont pas d’ordre passager, circonstanciel ou réactionnel. » Elle acte que « les ITEP ne sont pas adaptés à l’accueil d’enfants et adolescents autistes ou présentant des troubles psychotiques prédominants, ou des déficiences intellectuelles importantes, qui requièrent d’autres modes d’éducation et de soins, et qui pourraient souffrir de la confrontation avec des jeunes accueillis en ITEP. »

# Scolarité des jeunes en ITEP

### Objectif général de la scolarité des jeunes en ITEP

Pour le code de l'éducation, « l'école favorise l'ouverture de l'élève sur le monde et assure, conjointement avec la famille, l'éducation globale de l'enfant. Elle a pour objectif la réussite individuelle de chaque élève en offrant les mêmes chances à chacun d'entre eux. Elle assure la continuité des apprentissages. » En tant que professeur des écoles, je me dois d'appliquer ce cadre général.

Je dois aussi adapter mon travail à la spécificité de mon établissement. En ITEP, la circulaire de 2007 stipule que l'accompagnement se lit « dans une perspective de maintien ou de retour dans les dispositifs habituels de scolarisation ou de formation professionnelle ». Concrètement, les jeunes n'ont pas vocation à y rester. Leur projet individuel vise leur sortie de l'établissement. Ils doivent y trouver l'aide nécessaire au développement de leur autonomie, et le développement de leurs compétences en fonction de leurs capacités, afin de pouvoir sereinement retourner dans l'ordinaire.

C'est pour cela que chaque jeune admis en ITEP conserve une place de droit dans son établissement scolaire, selon l'esprit de la loi du 11 février 2005.

En tant que professeur spécialisé, mes objectifs pour la scolarité de ces jeunes sont donc d’une part, de les aider à développer des compétences scolaires «  traditionnelles » listées dans les livrets personnels de compétences (LPC), et d’autre part de favoriser ce retour dans l'ordinaire et de promouvoir leur place dans le système traditionnel. Il s'agit de viser une inclusion pour ces jeunes. Pour cela, l'objectif principal est la création d'un parcours de scolarité en alternance (PSA).

Concrètement, chaque jeune peut demander un PSA, complet ou partiel. L'appréciation de son comportement à l'école, et du contexte, permet de réaliser une demande officielle lors de la réunion d'une équipe de suivi de scolarité (ESS). La Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) rend alors un accord qui autorise la mise en place du PSA. Le jeune bénéficie alors d'un emploi du temps aménagé permettant de suivre des enseignements dans une classe du collège, et de continuer sa scolarité et son accompagnement au sein de l'ITEP.

Il faut enfin noter que pour adapter l'institution aux évolutions rapides des besoins des élèves, la lettre de cadrage du 20 juillet 2012 de l'académie de Rouen crée une autre possibilité d'inclusion : le « projet passerelle » qui vise *in fine* les mêmes objectifs.

### Fonctionnement de la scolarité à l’Éclaircie :

L'organisation de l'unité d'enseignement est la suivante : nous disposons d'une « classe d'accueil » sur le site de Barentin, ainsi que d'ateliers.

En plus de cela, nous disposons de quatre classes externalisées en milieu ordinaire :

- une classe à l'école Fontenelle, Barentin, pour les 6/10 ans.

- la classe au collège Catherine Bernard à Barentin pour les 11/13 ans, dont j'ai la charge et qui accueille des jeunes provenant des maisons « Tilous » et « Arc en ciel »

- une classe au collège Jules Verne de Dèville-lès-Rouen pour les 13/14 ans

- une classe au collège Boieldieu de Rouen pour les 15/18 ans.

Ces classes ont pour caractéristique d'accueillir des groupes restreints (8 enfants au maximum) accompagnés en permanence d'un éducateur spécialisé.

Chaque jeune bénéficie d'un emploi du temps personnalisé qui devrait lui permettre d'évoluer positivement au cours de l'année. L'évolution peut alors avoir lieu sur le temps de scolarité ou sur le type de scolarité. En fonction du comportement observé (les difficultés de concentration des élèves sur une tâche, leur instabilité) et selon leurs désirs exprimés, je peux faire évoluer ce temps de scolarité, entre une demi-journée par semaine jusqu'à 4 demi-journées par semaine. Il s'agit alors d'une évolution quantitative.

L'évolution qualitative, intervenant dans un second temps, est rendue possible par la création d'un PSA comme décrit ci dessus.

Le schéma « organisation du pôle pédagogique »[[4]](#footnote-4) démontre les possibilités d'évolution de la scolarisation au sein de l'ITEP. Il se lit de la façon suivante : plus la position de l'élève se situe vers le bas du schéma, plus son comportement est handicapant vis-à-vis de sa scolarité. Plus il se situe vers le haut, plus il est capable de suivre une scolarité ordinaire. Le Parcours de scolarisation en alternance constitue donc, de ce fait, un objectif à atteindre.

Mon travail consiste donc pour partie à faire travailler chaque élève sur sa capacité à respecter les codes de l'école, pour qu'il puisse réaliser dans de bonnes conditions un projet d'inclusion.

### Des possibilités pour le maître exerçant en milieu spécialisé

Pour mener à bien ce travail, la connaissance du cadre d'intervention d'un maître spécialisé option D tel qu'exprimé dans le bulletin officiel n°4 du 26 février 2004 est précieuse. Ce bulletin stipule que l'intervention du professeur « a pour objectif de permettre à ces élèves de poursuivre tous les apprentissages dont ils sont capables et de favoriser autant que possible leur parcours en milieu scolaire ordinaire. » ; que son action prend en compte « les besoins éducatifs particuliers de chaque élève pour construire son projet d’enseignement », et enfin le texte souligne que pour cela, le maître spécialisé «sait utiliser et concevoir des supports pédagogiques adaptés».

J'en déduis que le choix du support de travail est laissé à l'appréciation du professeur, si tant est qu'il soit adapté aux nécessités de chaque élève. C'est une marge de manœuvre qui offre au maître exerçant en milieu spécialisé la possibilité d'explorer des pistes permettant de répondre aux spécificités des élèves.

Voyons maintenant comment et pourquoi j'ai choisi d'utiliser le jeu de société et d'en faire le sujet de ce mémoire.

# De l’expérience à l’expérimentation

### Prise de contact avec ma classe :

J'ai commencé l'année dans une classe que je ne connaissais pas, avec des élèves que je ne connaissais pas ou peu (en effet, quelques uns de ces élèves ont fait un passage au cours de l'année 2012/ 2013 dans la classe sur site dans laquelle j'enseignais). La classe est composée de deux groupes, et compte 12 jeunes. Ils ont entre 11 et 13 ans.

J'ai dès le début de l'année tenté de créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages. En effet, la fin d'année scolaire précédente avait été compliquée pour certains élèves, qui étaient peu scolarisés, voire qu’ils ne l’étaient plus du tout. Quelques uns d’entre eux avaient pris l'habitude de refuser d'entrer en classe, d'autres fuguaient régulièrement.

J'ai proposé de courtes séances de travail, d'environ 30 minutes, avec des objectifs simplifiés pour qu’ils soient compris et atteignables. J'ai ritualisé certaines activités, comme le calcul mental, tous les jours dès l'arrivée. J'ai tenu un cadre ferme et bienveillant. Une partie de la classe s'est mise au travail. Cependant, certains moments de la journée continuaient à être difficiles. J'ai notamment remarqué que, si les séances de découverte et celles où l'on fait face à de nouveaux apprentissages sont compliquées, les séances d’entraînement sont souvent plus faciles.

J'ai rapidement constaté que les problèmes de comportement ne se manifestaient pas de manière continue. Par exemple, certains élèves se montraient parfois capables d'aller au CDI du collège pendant un temps de récréation, et de respecter des règles extrêmement strictes pour eux : on est assis, on ne parle pas avec les autres, on chuchote pour demander quelque chose à la documentaliste. De même, en prenant le temps d’échanger avec les éducateurs du groupe, j'ai noté que ces jeunes manifestaient une capacité à accepter des règles à la fois précises et nombreuses lorsqu'ils participaient à des jeux de société. Il arrivait que certains passent un temps important à jouer, ensemble, sans que les comportements déviants ne viennent nuire à cette activité. Je me suis vite demandé si je pouvais utiliser cela pour que les jeunes puissent visualiser et comprendre qu'ils sont capables d'accepter la règle dans certains cas ; et s’il était possible de les amener à avoir le même comportement lors d'autres activités scolaires. Pour répondre à ce questionnement naissant, j'ai dû observer leurs comportements avec plus de précision.

### Les BEP (besoin éducatifs particuliers) de mes élèves

Durant une première partie de l'année, j'ai repéré chez mes élèves leurs besoins éducatifs particuliers, afin de cerner ce que je devais mettre en place pour mon enseignement. Bien que les degrés et les manifestations soient variables, j'ai réussi à identifier quelques constantes parmi ceux ci.

**Le comportement de ces élèves est troublé, ils ne respectent pas les règles de vie collective**. Leurs apprentissages sont perturbés par leurs comportements déviants, et, plus que cela, leur comportement met à mal leurs projets. En effet, nombreux par exemple sont ceux qui viennent me voir pour me « demander un PSA ». Ils ont compris que la fin de l'accompagnement en ITEP et leur retour vers l'ordinaire passait par la mise en place d'un tel projet ainsi que par sa réussite. Cependant, leur comportement actuel ne permet pas d'en créer un.

J'ai donc listé les troubles de mes élèves en les observant attentivement :

- violence verbale envers les camarades, l'éducateur et le maître,

-violence physique, contre les autres ou contre soi,

- problèmes généraux de posture (incapacité à rester assis, incapacité à laisser le bureau à sa place, déplacements gênants pour le groupe, etc.) et/ou intervention orale continuelle,

- provocations volontaires,

- refus d'entrer dans une tâche, refus d'entrer dans l'espace classe, voire absence due au refus de venir à l'école.

Une autre constante chez ces jeunes est le **sentiment de dévalorisation**. Souvent, j'entends en classe des commentaires du type « je n'y arriverai pas, c'est trop dur, je suis trop nul », qui manifestent leur peur de l'échec et le manque d'estime de soi. Cela empêche les apprentissages. En effet, le fait d’apprendre commence par déconstruire en partie nos anciennes représentations (Giordan[[5]](#footnote-5), 1998). Et pour accepter cette « déstabilisation des croyances » sans se perdre soi, il faut être équipé de suffisamment de confiance en soi. Il est donc important qu’en tant qu’enseignant, j'écoute cette souffrance et que je propose des activités leur permettant de s'exprimer et de prendre une place réelle dans le groupe classe sans se sentir dévalorisé.

On peut ensuite mentionner leur **refus de la proximité physique**. Beaucoup de conflits éclatent quand l’un d’eux se déplace et passe trop près de la table d’un autre, ou bien quand tel autre change de place sans raison apparente. Les élèves ne souhaitent pas travailler en groupe parce que cela implique d'être plus proches les uns des autres. Il est alors souhaitable de trouver des techniques pédagogiques pour les aider à se rapprocher sans inquiétude, que ce soit physiquement ou psychologiquement.

Il est important de noter que mes élèves ne présentent pas toujours ces troubles. Notamment, lorsqu'ils savent faire une activité, celle-ci se déroule plus souvent de manière correcte. La découverte de l'inconnu les inquiète. Ce constat met en lumière leur besoin de sécurité et leurs angoisses face à toute prise de risque. Celle-ci est pourtant nécessaire pour apprendre. Il me faut donc mettre en place des où les élèves sont tout-à-fait autorisés à faire des erreurs, où ils expérimenteront qu’il est possible de se tromper sans drame. Je vise même qu’ils comprennent que l’erreur et sa compréhension sont utiles à la progression.

Enfin, **leurs représentations sont restreintes.** Ils ont un niveau bas de connaissances sur le monde qui les entoure, un vocabulaire faible et des raisonnements limités. Leur qualité d'argumentation n'est pas élevée. Les discussions sont souvent sur les mêmes thèmes. Tout cela rend difficile leur apprentissage. En effet, plusieurs auteurs pensent que l'absence de fiabilité de leur monde intérieur est liée à ces problèmes (Boimare[[6]](#footnote-6), 2008 et Favre[[7]](#footnote-7), 2007). Il m'appartient alors de leur proposer des situations qui enrichissent leur monde culturel et leurs représentations.

### La compétence 6 du socle commun

Au regard des besoins de mes élèves pour aller vers la création d'un PSA, Il m'a semblé nécessaire de travailler la compétence 6 du socle commun de compétences et de connaissances. À l'intérieur de cette catégorie, je me suis intéressé à la compétence particulière « respecter des règles de la vie collective ». En effet le caractère troublant de leurs problèmes de comportement met directement à mal les règles de vie. S'ils sont en ITEP, ce n'est pas parce qu'on a découvert chez eux une pathologie, ce n'est pas parce qu'ils sont déficients : ils se ressemblent et se rassemblent par **leur incapacité ou leur refus d'appliquer des consignes**, principalement celles ayant trait au respect des autres et au respect de la vie collective.

Savoir « respecter des règles de la vie collective », est une compétence observable - et évaluable - à travers différentes activités. La « grille d'observation du palier 2 pour l'évaluation et la validation des compétences » précise que l'évaluation peut faire appel à des « situations concrètes, y compris en simulation. Dans cette hypothèse, des grilles d'observation doivent être élaborées pour maintenir l'objectivité nécessaire à toute évaluation. »

Pour travailler à des améliorations de leurs comportements, et étant donné leur grand sentiment d'insécurité, il m'a semblé pertinent d'utiliser une activité pour laquelle ils ressentaient de l'intérêt : le jeu de société. Nous allons voir qu'au-delà de l'intérêt des élèves, cette activité présente bien d’autres avantages qui répondent à leurs besoins.

1. Le jeu de société pour apprivoiser l’idée d’un cadre.

# Qu’est-ce qu’un jeu de société ?

Le jeu est défini dans les dictionnaires classiques comme une « activité de loisir soumise à des règles conventionnelles, comportant gagnant(s) et perdant(s) et où interviennent les qualités intellectuelles ou le hasard ». (Le Petit Robert 1998). Le dictionnaire culturel d'Alain Rey 2005 donne la définition suivante : il s'agit d'une « situation qui met en présence deux ou plusieurs sources (joueurs) en interaction, les choix de chacun influençant sans la déterminer la situation en évolution et la réalisation d'un événement déterminé », mettant ainsi l'accent sur le caractère indéterminé et la présence de plusieurs participants en même temps.

Quand au sens commun, il y associe la notion de plaisir, de gratuité et éloigne cette activité dite de « divertissement » des obligations et des contraintes de la vie courante.

Il n'y a donc pas une seule et unique définition du jeu. Brougère[[8]](#footnote-8) (2005) rappelle cela en insistant sur la difficulté à caractériser le jeu. En effet, ce nom est polysémique : il désigne à la fois des comportements («mettre en jeu »), des objets (un jeu de dames) ainsi qu'une activité (jouer au « trap-trap »). S’il y a donc un flou autour du terme et de ce qu'il représente, cette polysémique apporte également un intérêt : la « mise en jeu » n’est-elle pas à la fois une occasion d’être stimulé en tant qu’acteur actif, de permettre une médiation des relations par des objets, et de s’exercer à « se comporter » d’une certaine manière.

Plusieurs auteurs peuvent cependant nous aider à délimiter le sujet étudié dans ce mémoire.

Piaget[[9]](#footnote-9) (1936) propose de diviser les jeux en quatre catégories, chacune correspondant à un niveau de développement chez l'enfant :

> Les jeux d'exercices

> Les jeux symboliques

> Les jeux de construction

> Les jeux à règles

Pour lui, le jeu à règles est l'activité ludique de l'être socialisé. La règle remplace le symbole et encadre l'exercice dès que certaines relations sociales se constituent. C'est ce type de jeu que j’utilise dans le cadre de ce travail.

Caillois[[10]](#footnote-10) (1958) définit le jeu selon 6 caractéristiques :

1. *Séparé* : il est circonscrit dans l'espace et le temps.
2. *Libre* : on choisit d'y adhérer, de participer.
3. *Incertain* : l'issue n'est pas connue à l'avance.
4. *Improductif* : il ne permet pas de gagner quelque chose.
5. *Réglé* : il est soumis à des règles qui suspendent les lois ordinaires.
6. *Fictif* : il est accompagné d'une conscience d'être en train de jouer.

L'intérêt du jeu réside selon lui dans la socialisation de l'individu. Il montre des rapports étroits entre les constituants du jeu et ceux de l'institution sociale.

Brougère (2005), quant à lui, identifie cinq caractéristiques qui recoupent celle de Caillois :

- le deuxième degré : on joue en sachant qu'il s'agit d'un jeu, et non de la réalité.

- la présence d'une décision : tout joueur doit choisir.

- la règle : le jeu est réglé, et on ne peut s'en affranchir.

- la frivolité : il n'y a pas de conséquence.

- l'incertitude du résultat.

Nous verrons comment chacune de ces caractéristiques fait du « jeu à règles » communément appelé « jeu de société » un outil pertinent pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves.

# Les jeux de société ont ils leur place à l'école ?

Le fait de jouer reste synonyme de plaisir et d'absence de contrainte. La distinction entre le jeu et le travail, entretenue depuis longtemps, ne favorise pas son acceptation en tant que support pédagogique « sérieux ». Le jeu est souvent considéré comme récréatif, voire purement ludique, et en conséquence, il est souvent mis au ban de l'école, lieu des apprentissages formels. Or, comme le rappelle Sautot[[11]](#footnote-11) (2006) :

« On considère que l'enfant s'amuse suffisamment pour son équilibre hors du temps scolaire. Or, certains jouent rarement dans leur milieu familial et n'utilisent que peu les jeux à règles lors de leurs activités de loisirs. Ainsi, ces enfants n'ont pas une structuration de la personnalité suffisante pour profiter des enseignements. Partant de ce constat, le jeu a sa place à l'école, car il est un formidable support à la mise en place, entre autres, de compétences transversales. »

Notons bien qu'une caractéristique du jeu, la liberté de jouer ou non, semble poser problème dans le cadre de l'école. S'il est pratiqué à l'école, le jeu n'est pas une activité libre au sens où l'on demande au jeune s'il veut participer ou non. La séance prévue nécessite une participation du jeune, tout comme tout autre séance programmée. Ceci étant dit, c'est le même fonctionnement d'ordinaire à l'école. L'entrée dans les situations d'apprentissage n'est pas libre non plus, elle est imposée, mais on ne peut obliger les jeunes ni à apprendre, ni à se prendre au jeu.

L'enjeu est donc, dans les deux situations, d'amener l’élève à prendre une part active à ce qui est proposé, de lui faire comprendre qu'il y a dans toutes ces activités un intérêt concret pour son avenir, et de commencer par lui proposer d’y goûter. Il reste ensuite libre de s'investir ou non.

De nombreux collègues utilisent actuellement le jeu comme un support d'apprentissage pour des compétences cognitives. Dans ce mémoire, je ne m'intéresse pas au jeu sous cet angle mais en tant que moyen pour travailler les compétences de respect de la vie collective.

Gondonneau et Sautot[[12]](#footnote-12) (2006) précisent les 3 finalités du jeu à l'école :

- Le jeu doit favoriser le développement affectif et relationnel. L'enfant se distancie par rapport au jeu, se découvre comme auteur et acteur de ses actes. Dans le jeu il doit affirmer son autonomie car il s'adapte aux situations nouvelles,

- Le jeu doit favoriser le développement cognitif de l'élève. Le sujet joue en suivant les règles imposées. Il doit utiliser son raisonnement pour mettre en œuvre une stratégie. L'élève développe des capacités d'anticipation,

- Le jeu doit favoriser l'accès à la culture. L'enseignant doit proposer des jeux variés quant à son fonctionnement et à ses origines.

À la lecture de ces trois finalités, je pense donc que les jeux à règles ont leur place à l'école. Mais il s'agit d'être clair sur leurs conditions d'utilisation. Ils ne sont ni une simple activité purement ludique, ni un « bouche-trou occupationnel » dans le déroulement des apprentissages. Ils seront proposés dans un moment de classe bien délimité et identifié, annoncé avant la séance aux élèves, et répondront à des objectifs pédagogiques clairs, ceux-ci étant également explicités aux élèves.

# Des caractéristiques intéressantes par rapport aux besoins de ces jeunes

Nous avons vu que le premier intérêt de proposer aux élèves de jouer, c'est que cela semble intrinsèquement motivant pour eux : ils ne font pas d’effort pour entrer dans l’activité, ils sont attirés par l’idée même de jouer. Leur appétence est réelle, non feinte. Ce support est donc pertinent, car il est accepté, voire souhaité par les jeunes.

Bien que leurs comportements soient troublants, et qu'ils ne respectent pas en général les règles de vie collective, ils ne se comportent pas de la même manière quand ils jouent. Dans cette situation, ils acceptent des règles nombreuses, variées et très précises. Ce point est important, car l'école et les situations d'apprentissage leur demandent également cela. Le fait d'intérioriser les règles est un préalable nécessaire à l’acceptation du statut d'apprenant, et aux apprentissages eux-mêmes. Ainsi, la pédopsychiatre Catheline (2007) décrit les pré-requis de l'acte d'apprendre :

« Pour apprendre, il faut, d’une part des certitudes, et un narcissisme non défaillant, et d’autre part, être capable de supporter une petite dose d’incertitude sans être envahi de débordement d’angoisse face à l’inconnu. L’enfant doit également être capable de se soumettre à des règles. »

Jouer à un jeu à règles, c'est d’abord accepter de passer une dizaine de minutes à écouter des règles, à les comprendre et à tenter de les retenir. C’est ensuite accepter des retours permanents sur ces règles pendant au minimum les trois premières parties : « Non tu ne peux pas faire ça maintenant car la règle dit qu'on ne le fait qu'une fois par tour, ce que tu as déjà fait ». Le dictionnaire culturel d'Alain Rey donne d'ailleurs la définition suivante de « jouer le jeu » : il s'agit de « se conformer strictement aux règles du jeu, aux règles d'une activité. »

Les jeunes éprouvent ensuite la satisfaction d’avoir joué (indépendamment des résultats). C’est alors que l'on est satisfait d'avoir joué. Accepter les règles, c'est commencer à se libérer. C'est ce que Calin (2006) appelle « l'intériorisation de la loi qui délivre du chaos des pulsions ».

Les jeunes de la classe se sentent souvent dévalorisés. Il est nécessaire que je leur propose des situations qui n'accentuent pas ce sentiment. Or, les jeux de société, par leurs aspects fictifs, séparés et improductifs, participent pleinement à cela. En effet, leur absence d'emprise sur le réel est rassurante pour les jeunes. L’enjeu est faible, hormis le fait de gagner ou de perdre, et ceux ci disposent donc d'un espace d'expérimentation où ils peuvent essayer, tenter sans se mettre trop en danger. C'est en tout cas ce que déclare Bruner[[13]](#footnote-13) (1983).

« Le jeu fournit l'occasion excellente des combinaisons de conduites, qui, sous les pressions fonctionnelles, ne seraient pas tentées. C'est un moyen de minimiser les conséquences de ses propre actes, et, par conséquent, d'apprendre dans une situation permettant moins de risque ».

Ces élèves supportent mal de se tenir trop proches les uns des autres pendant une activité de travail. Cette attitude de « méfiance de l’autre » constitue un obstacle à la dimension socio-constructive de l'apprentissage. On apprend beaucoup par les interactions avec ses pairs. Ces interactions entre les élèves étant de fait très peu nombreuses, et particulièrement difficiles, j'ai donc choisi de commencer l'année en séparant un maximum leur table. De façon temporaire, cela les a aidé à investir leur rôle d'apprenant. Mais je gardais l’objectif de les faire travailler ensemble, dès que possible. Les jeux de société m’ont alors offert une opportunité de rassemblement temporaire autour d'un projet commun. Ils ont permis aux jeunes de jouer ensemble. Si l'on dit jeu « de société » dans le langage courant, c'est bien qu'il s'agit d'un espace de socialisation, et donc pour le pédagogue, d’une technique possible pour travailler le vivre ensemble.

Enfin, notons la place particulière que cette situation de jeu donne à l'enseignant. En effet, celui peut jouer plusieurs rôles au cours des différentes parties (arbitre, observateur, ou joueur). Le fait de s’asseoir avec eux change aussi la vision qu'ils ont de l'enseignant. Il n’est plus le maître tout puissant ni omniscient. Il est intéressant de faire évoluer l'image des professeurs qu’ont ces publics. Le jeu peut contribuer à changer cette vision, et par là-même leur rapport à l'école et aux apprentissages.

# Vers l’acceptation d’un cadre pour « apprendre en société »

Les jeux utilisés en classe ont été choisis en fonction de leur potentiel à faire jouer ensemble les élèves.

Mais si ces jeux permettent des apprentissages, c'est cependant à la condition *sine qua non* de fixer, à la fin de chaque séance, un bilan réflexif sur l'activité. Ainsi, selon Meirieu [[14]](#footnote-14)(2004) :

« Pédagogiquement, et très concrètement, pas de jeu en classe, même avec des tous petits, sans un minimum de ce que nous nommons la métacognition. C'est ainsi que, sans « scolariser » le jeu abusivement, l'école pourra faire du jeu un de ses enjeux.  ».

Dans notre cas, il est indispensable que les élèves prennent conscience de leur capacité à accepter des règles du jeu en fonction d'objectifs précis, à apprendre de leurs erreurs sans s'emporter, à respecter les autres joueurs et le matériel, à s'asseoir côte à côté, à accepter les règles de vie. Ils apprennent ainsi à travailler ensemble dans un même objectif. Cette acceptation du cadre lorsqu'ils jouent, il leur restera à le transposer dans le reste des activités. Il s'agit en effet de passer d'une situation de jeu de société à une situation du « je » en société. Ils s'inscriront alors avec plus de facilité dans un « comportement correct » semblable à celui attendu dans l'ordinaire.

L’hypothèse que nous nous proposons de vérifier dans ce mémoire, c’est que le fait de jouer aux jeux de société en pratiquant un retour réflexif permet de développer l'adoption de comportements socialisés attendus en classe.

1. Du jeu de société à la classe : quels impacts sur le comportement ?

# Protocole expérimental et grille d’observation

Pour mener à bien cette expérience, j’ai choisi de regarder deux groupes d’élèves hétérogènes en termes de niveau de compétence. Mes groupes sont constitués de quatre élèves. Ce nombre permet de jouer à tous les jeux.

Afin de rendre visibles les évolutions de comportement, j'ai choisi de réaliser une grille d'observation pendant les temps de classe. Je la remplis au fur et à mesure de la journée, et je comptabilise en fin de semaine les totaux. Je réalise cela deux fois, la première ayant lieu la semaine du 20 au 24 janvier 2014. La seconde pendant la semaine du 24 au 28 mars 2014. Cela me permet d’observer des évolutions. Il s’agit là de mon premier indicateur. En plus, j’ai décidé d’en utiliser deux autres pour me permettre d’affiner le premier, l’un étant l’évolution du temps de scolarité (l’élève a t-il demandé et obtenu des évolutions de temps de scolarité), l’autre étant l’évolution du projet de création d’un PSA (l’élève a t-il demandé et obtenu la création ou l’évolution d’un PSA). Les deux derniers indicateurs sont fortement liés au comportement de l’élève en classe.

Les séances d'atelier jeux ont commencé pendant le mois de décembre. J'ai ensuite proposé à chaque groupe, d’y consacrer un temps hebdomadaire. Il s'agit d'une heure environ, prise en fin de semaine, comprenant le temps d'explication des règles, le temps de jeu à proprement parler, ainsi que la phase de réflexion orale, juste après le jeu.

Concrètement, nous nous asseyons à la table de médiation. La boite est ouverte, le jeu est présenté. Les règles sont expliquées. S’ensuit un temps de reformulation par les élèves, de questions libres et de réponses. Cela me permet d'évaluer leur compréhension, et de remédier aux problèmes. La séance comprend le rangement du jeu par le groupe-classe.

**Le temps du retour réflexif.**

Après le rangement du matériel, vient le temps du retour réflexif. Je les questionne sur ce qu’ils ont pensé du jeu pratiqué et sur les stratégies essayées, par exemple : « À ce moment-là, comment aurais-tu pu marquer plus de points ? ». Je favorise la discussion entre pairs, et je peux aussi proposer certaines améliorations.

Puis je leur demande d'évaluer leur comportement pendant la séance de jeu. « Avez vous respecté les règles définies ? ». Cette phase reste orale, et vise un retour du jeune sur son action, une réflexion sur ce qu'il a fait et comment il l’a fait. Pour les aider, je leur fournis une grille, précise et écrite[[15]](#footnote-15). Ce support lu est rassurant, et propose des pistes d'analyse. Je m'assure alors que tout le monde ait la parole, et puisse s'exprimer tour à tour.

Les critères utilisés sont ceux proposés par  BLIN et GALLAIS-DELOFEU [[16]](#footnote-16)(2001). Ils ont été crée pour permettre d’analyser les déviances comportementales en classe difficiles.

- Déplacements gênant le fonctionnement de la classe

- Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe

- Violence verbale

- Violence physique

- Dégradation du matériel

- Quitte la classe

- Dégrade son support de travail

Ces critères me permettent alors de faire un recueil qualitatif et quantitatif, en recueillant le nombre d'apparitions de chaque problème, pour chaque jeune. Pour cela, j'ai créé pour chaque comportement un code de pointage :

0 : pas du tout

1 : un peu

2 : souvent

3 : très souvent

4 : en permanence

La grille que j'utilise est donc la suivante :

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Élève 1 | Élève 2 | Élève 3 | Élève 4 |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe |  |  |  |  |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe |  |  |  |  |
| Violence verbale |  |  |  |  |
| Violence physique |  |  |  |  |
| Dégradation du matériel collectif |  |  |  |  |
| Quitte la classe |  |  |  |  |
| Dégrade son support de travail |  |  |  |  |

Les trois indicateurs me permettent de préciser l’évolution de chaque jeune. En effet, si les trois se corroborent, cela précise le résultat. Il y a donc un tableau[[17]](#footnote-17) récapitulant l'évolution du temps de scolarité hebdomadaire de chacun (évolution quantitative au fur et à mesure de l’année, il s’agit d’un critère montrant l’amélioration globale du comportement du jeune) ainsi que la création de PSA, la demande de ceux-ci ou l’absence de demande (évolution de scolarité qualitative, montrant l’investissement du jeune et l’avancement de son projet d’accompagnement à l’ITEP). Celui-ci est disponible en annexe 4).

**Les jeux proposés.**

Voyons maintenant concrètement les jeux proposés. À titre d’exemples :

La guerre des moutons : (Asmodée)

Il s'agit d'un jeu de stratégie fonctionnant sur le principe du puzzle. Chaque joueur doit positionner parmi deux cartes celle qui va permettre d'augmenter au maximum la taille de son enclos de moutons, et ainsi gagner le plus de points à la fin. Ce jeu comporte des règles que les élèves peuvent apprendre rapidement, et finalement assez peu nombreuses.

Identik : (Asmodée)

Il s'agit d'un jeu de dessin, d’expression et d’écoute. Chaque élève doit dessiner un objet d’après la description d’un autre élève, à l’oral. Il ne s’agit pas de bien dessiner, mais de dessiner *ce qui est dit*. Un système de questions / réponses permet de vérifier l’exactitude d’avec le modèle. Les règles sont simples à comprendre, et à assimiler.

L’île interdite : (Asmodée)

Il s'agit d'un jeu de stratégie et de coopération. Tous les élèves doivent ensemble ramener les trésors et sortir d'une Île qui est en train de sombrer. Ce jeu oblige les élèves à penser ensemble la solution, sans quoi tous perdent. Les règles sont plus complexes que les jeux précédents.

Nous restons pendant deux ou trois séances sur le même jeu, pour donner aux élèves le temps de bien le comprendre. J'ai toujours en tête de faire évoluer progressivement le niveau de complexité des règles imposées. Chaque nouveau jeu proposé doit ainsi demander plus de règles, plus précises à appliquer. Plus celles-ci sont denses, plus les élèves doivent faire des efforts pour les comprendre, pour les appliquer et les faire appliquer.

Je profite aussi de cette succession de séances pour faire évoluer ma position. D'arbitre qui impose les règles et s'assure qu'elles sont bien appliquées, je passe au rôle d’observateur, voire de joueur. Cela me permet de vérifier qu'ils ont compris les règles, de les observer, mais aussi, lorsque je prends part au jeu, de changer la vision qu'ils ont du professeur, comme je l’ai déjà évoqué.

# Données recueillies

(L’ensemble des données recueillies est disponible en annexe 3 et 4)

### Évolution entre la première et la deuxième évaluation de comportement en classe

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 1 | | | | | |
|  | Jason | Théo | Nico. | Miloud | moyenne |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | -1 | = | -2 | -2 | -1,25 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | -2 | -2 | = | = | -1 |
| Violence verbale | = | = | = | -1 | -0.25 |
| Violence physique | -2 | = | = | -2 | -1 |
| Dégradation du matériel collectif | -1 | -3 | -1 | -2 | -1.75 |
| Quitte la classe | = | = | = | -1 | -0.25 |
| Dégrade son support de travail | -1 | -1 | -2 | = | -1 |

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 2 | | | | | |
|  | Christ. | Stéph. | Dylan | Ben. | moyenne |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | -1 | = | +1 | -2 | -0.5 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | -2 | -2 | -3 | -2 | -2.25 |
| Violence verbale | -1 | -1 | = | -2 | -1 |
| Violence physique | -3 | = | = | -3 | -1.5 |
| Dégradation du matériel collectif | = | = | -1 | = | -0.25 |
| Quitte la classe | -2 | -1 | = | -2 | -1.25 |
| Dégrade son support de travail | = | = | -1 | = | -0.25 |

### Évolution du temps de scolarité

Quatre élèves ont progressé au plan de leur temps de scolarité. Aucun élève du groupe étudié n’a vu son temps de scolarité diminuer. Un élève a quant à lui vu son temps de scolarité augmenter, avant de diminuer peu de temps après.

### Évolution des demandes et du nombre de PSA.

Six jeunes ont demandé un PSA. Deux ont d’ores et déjà commencé celui-ci, et quatre attendent la décision de la CDAPH. La majorité des élèves des groupes est en demande.

**Graphique récapitulant l’évolution des PSA en cours d’année**

Figure 1: En septembre 2013

Figure 2 : en avril 2014

# Interprétation des résultats, limites du protocole.

J’observe une baisse de toutes les moyennes. Beaucoup d’items diminuent. J’ai représenté dans le tableau suivant une synthèse des résultats :

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Sur 56 résultats, chaque valeur est représentée | Valeur | Nombre d’occurrences |
| +1 | 1 |
| = | 23 |
| -1 | 13 |
| -2 | 15 |
| -3 | 4 |

La moitié des résultats est égal à son niveau du début d’année. Une évolution est positive en valeur. Treize diminuent d’un point et quinze de deux points. Les écarts entre les mesures de janvier et celle de mars montrent des transformations importantes quant au respect des règles de vie collective.

Il est intéressant de noter que les items ne changent pas de la même manière entre les deux groupes. Les plus fortes baisses sont en terme de dégradation du matériel collectif et déplacements gênants (groupe 1) ou concernent les interventions perturbant la continuité du cours, les violences physiques ou les sorties de classes non autorisées (groupe 2).

Quelques items baissent de façon insignifiante : les sorties de classe ou les violences verbales (groupes 1) et la dégradation du matériel collectif (groupe 2). De ce fait, je considère que les violences verbales ne baissent pas assez pour être supportables en classe. J’explique cela par le langage utilisé par ces jeunes au quotidien, qui est tout le temps inadapté. A ce propos, je note qu’ils font un effort lorsqu’ils viennent en classe, le vocabulaire est alors bien meilleur que sur le groupe de vie : les élèves font des efforts pour montrer un comportement acceptable.

Le temps de scolarité[[18]](#footnote-18) évolue aussi. Les données montrent des augmentations à partir de la période 3 pour quatre élèves. Il s'agit alors d'une réussite. Certains temps de scolarité n'augmentent pas sur le graphique. Pour interpréter cela, il faut cependant comprendre que des contraintes d'ordre logistique (taille de la salle de classe, taille du véhicule, Besoin éducatif particuliers) ne permettent pas de passer à des groupes classe de 8 ou 9 élèves. Il faut enfin noter que les comportements de certains jeunes restent inadaptés, voire empirent. Cela s’explique par des éléments contextuels propres à ces enfants.

Six élèves ont demandé la création d'un PSA. Deux ont vu leur demande aboutir, et l’ont donc commencé. Quatre autres attendent la décision de la CDAPH. Le retour vers l’ordinaire est donc voulu par beaucoup de ces jeunes, il y a une envie de « faire un PSA ». Cela se sent en classe, lorsqu’ils m’en parlent, ou en parlent entre eux. Un élève, Miloud, demande un PSA depuis la période 4. Celui-ci n’est pas réalisable pour l’instant pour deux raisons. Outre un changement d’orientation en cours, sa pathologie propre ne permet pas la réalisation d’une inclusion dans l’ordinaire sans aide humaine.

J’observe clairement des évolutions positives. Les bilans oraux mettent en exergue ces résultats. Les données recueillies sur la création de PSA les corroborent.

L’hypothèse développée, à savoir si le fait de jouer aux jeux de société en pratiquant un retour réflexif permet de développer l'adoption de comportements socialisés attendus en classe est alors validée.

L'amélioration du comportement des élèves en classe est le principal facteur qui permet une évolution positive de la scolarité. Ils respectent bien plus les règles de vie collective, et semblent dans la majorité avoir intégré leur métier d'élève. Il faut noter que des phases de travail en groupe ont pu avoir lieu, ce qui était catégoriquement refusé en début d'année. Quelques séances de médiation ont été proposées, il s'agit là d'une réussite. Un indice de cet intérêt pour le travail en groupe, rendu possible entre autre par l'atelier-jeu, est l'utilisation de la table de médiation. Alors que jusqu'en décembre, cette table ne servait qu’à poser les affaires de l'éducateur, elle est devenue « table de jeu » en janvier et février, puis « table de travail en groupe» ou «  table de médiation ». L'atelier jeux de société est un moment apprécié, et demandé par les élèves, plus régulièrement que ce que l'emploi du temps le permet. Il contribue clairement à rendre la classe « aimante » et « attirante ».

Le travail d’analyse de leur comportement et des conséquences, durant la phase réflexive qui suit le jeu, leur a aussi permis d’expérimenter que les erreurs sont utiles à l’apprentissage et à la progression (à condition bien sûr de les accepter, de les comprendre et de tenter de les corriger), ils auront appris à s’apprécier en tant que personnes imparfaites et cherchant à s’améliorer. C’est certainement une compétence clé pour accepter de transférer petit à petit dans la vraie vie ce qu’ils auront expérimenté dans le jeu.

Il faut cependant limiter la validité de l'hypothèse.

Voici quelques raisons :

- Il est impossible de travailler dans cet ITEP l'égalité homme / femme comme demandé dans les programmes pour la compétence.

- Je n’ai pas réalisé de comparaison avec une classe témoin. Elle m’est difficile sur le plan technique. De plus, cette difficulté est soulevée par Brougère (2005) pour toute recherche sur le jeu de société. En effet l’auteur considère que les contextes fluctuent, et que des problèmes d’ordres philosophiques viennent empêcher cela.

- Une observation sur trois ou quatre périodes au cours de l’année permettrait d’enrichir les résultats et de rendre plus fiable les tendances observées.

- Il me faut aussi noter que d'autres facteurs que l'atelier et son retour réflexif peuvent influer l'envie des élèves d'avoir un comportement adéquat en classe. Ces facteurs ne sont pas, par nature, simples à appréhender. Ils sont multiples, variés, et dépendent de chaque élève, de son contexte propre, de son histoire.

J’entrevois des pistes de prolongement de ce travail, notamment par l’utilisation d’entretien avec les jeunes, pour observer et rendre visible leurs propres ressentis.

Cet atelier a montré des réussites mais n'est pas la panacée, en ce sens qu’en trois mois, il n’a pas induit encore un comportement « acceptable » pour la majorité des élèves.

## Conclusion : une recherche qui nourrira ma pratique

Ce travail m'a permis de prendre conscience de l'importance que l'enseignant spécialisé doit porter à l'observation fine des élèves, et en particulier à l'analyse critique rigoureuse de ses pratiques pédagogiques pour les ajuster et mieux les adapter au public particulier qu'il a en charge. Il m'a aussi permis d'ouvrir le champ des possibles, et de chercher ce qui pouvait convenir à mes élèves en terme de moyens pédagogiques pour transformer leurs comportements.

J'ai compris l'enjeu de la valorisation pour ces enfants, et dans cette perspective, du bénéfice qu’apporte dans la durée l’autorisation de se tromper, et le travail d’analyse des erreurs comme facteur de progrès. Les élèves l’ont senti : la réflexion menée après l'atelier jeux de société a donné des effets. Certains élèves s’y sont particulièrement investis.

Le jeu est alors un défi à relever qui place l’élève comme acteur motivé de sa réussite. La séance de retour réflexif est une occasion d’en prendre conscience. Par la mesure de leurs progrès, ils sortent là de l’impuissance et du fatalisme. En ayant un comportement correct, en respectant les règles du jeu, ils se vivent comme capables de réussir et amorcent là une dynamique de progression. En jouant aux jeux de société, ils construisent leur « je » en société.

En visualisant leurs actes, ils comprennent qu'ils peuvent avoir un comportement adéquat, et ils comprennent les liens de cause à effet de ce comportement sur leur réussite. Ils voient peu à peu émerger la possibilité d’autres progrès. Ce travail peut finalement être vécu par les élèves comme un défi à relever.

Les résultats des évaluations sont encourageants, cependant il reste des progrès à réaliser. Ils me conduisent à chercher et à envisager d'autres pistes de travail pour compléter mon dispositif pédagogique pour l’apprentissage du « vivre ensemble en société » :

- la mise en place d’un conseil coopératif pour réguler les conflits en classe, et pour donner un accès réel aux élèves à l’un des aspects de ce que l’on peut appeler la « démocratie participative », ou la « citoyenneté active »,

- la mise en place d'un travail sur la sécurité routière, avec l’organisation de mises en situation, pour mettre en actes le respect de règles, et le comportement adapté.

Je retire de ce travail un principe : je veux avoir de l'ambition pour mes élèves, parfois à leur place quand ils sont trop écrasés par la certitude « d’être nuls ». Tout en respectant leur rythme, je souhaite leur montrer qu'ils sont capables de s’améliorer, leur offrir des espaces sécurisés pour expérimenter le sentiment de se savoir en progrès… C'est ainsi qu'ils pourront prendre confiance en eux, et ainsi entrer dans des dynamiques de réussite.

Bibliographie :

Caillois, R. (1958 ). *Des jeux et des hommes*. Paris. Gallimard.

Blin J-F, Gallais-Delofeu.(2004). C*lasses difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris. Delagrave.

Boimare, S (2008) *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod. Paris.

Brougère G. *Jouer / apprendre*, Paris. Economica-Anthropos.

Bruner, J. *(1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris. Presses universitaires de France.

Favre, D (2007) *Transformer la violence des élèves,* Dunod. Paris. page 89

Giordan, A . (1998) *Apprendre !* Belin. Paris.

Meirieu, P (2004) *Le monde n’est pas un jouet,* Paris. Descleé de Brower

Piaget, J*. La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936

Sautot, J.P. (2006) *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissage,* CRDP Académie de Grenoble . p 94

Sitographie

*Consulté le 5 avril 2014*

Calin, D. Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ? <http://dcalin.fr/textes/troubles_comportement.html>2005

Calin, D. *Quelle prise en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement* ?

http://dcalin.fr/textes/troubles\_comportement.html

Meirieu, P. *Innover dans l'école, pourquoi, comment ?*

[www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf](http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf)

Meirieu, P. Le pari de l'éducatibilité

[www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm](http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/educabilite.htm)

**Programmes d'enseignement de l'école primaire**

Bulletin officiel (B.O.) hors-série n° 3 du 19 juin 2008

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

**Grilles de références pour l’évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2**, issues du socle commun de connaissances et de compétences,

<http://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/99/7/Socle-Grilles-de-reference-palier2_166997.pdf>

**Circulaire interministérielle relative aux ITEP et à la prise en charges des enfants accueillis** 2007/194 du 14 mai 2007,

<http://www.sante.gouv.fr/fichiers/bo/2007/07-06/a0060152.htm>

**Décret fixant les conditions techniques d'organisation et de fonctionnement des ITEP**

n°2005-11 du 6 janvier 2005

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000260009&fastPos=3&fastReqId=877284241&categorieLien=id&oldAction=rechTexte>

**Certification et formation pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap**

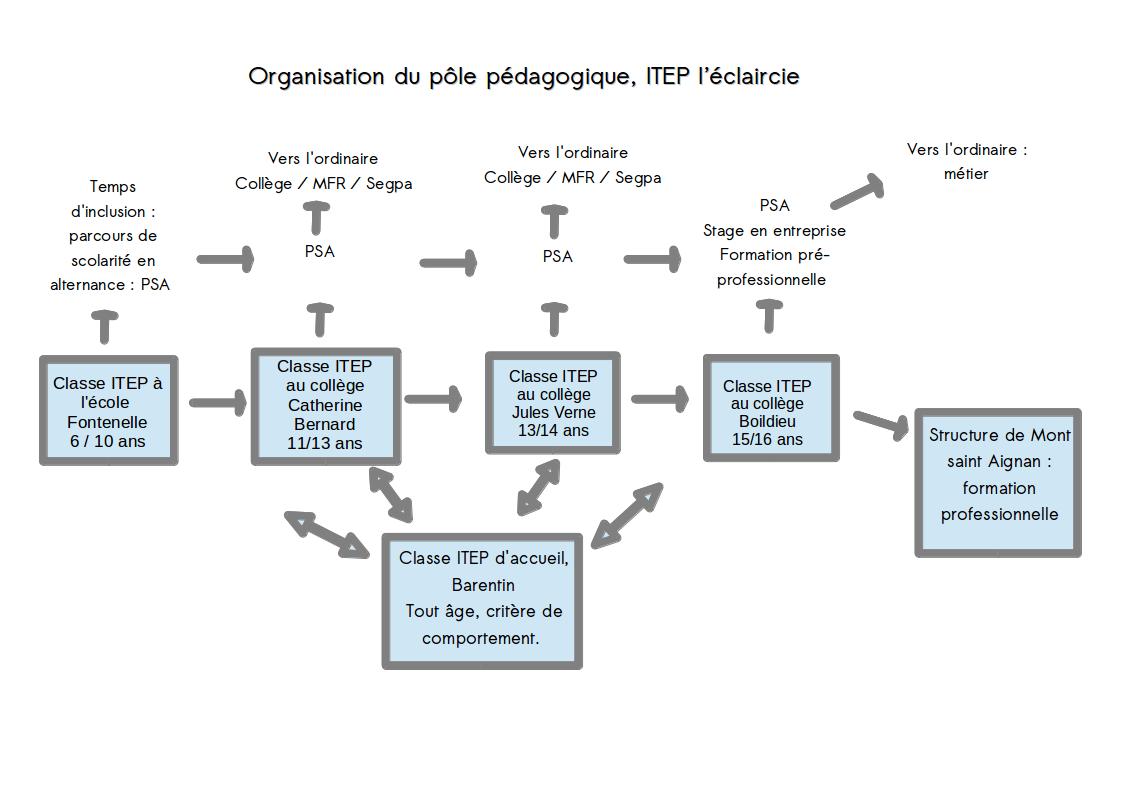
Annexe 1 du B.O. Spécial [n°4 du 26 février 2004](http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm)

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/special4/MENE0400234C.htm#annexe1>

**Annexes :**

1. Présentation du pôle pédagogique de l'ITEP.
2. Grille d'analyse de comportement pour les élèves
3. Recueil de données.
4. Grille d'évolution vers le PSA / évolution de temps de classe élève.

Annexe 1 : Organisation du pôle pédagogique, ITEP l'éclaircie.



Annexe 2 : Grille d'analyse de comportement élève.

Le code que j'utilise :

0 : pas du tout

1 : un peu

2 : souvent

3 : très souvent

4 : toujours

|  |  |
| --- | --- |
| J'ai perturbé la classe en me déplaçant sans raison |  |
| J'ai perturbé la classe en parlant d'autre chose |  |
| J'ai été violent verbalement |  |
| J'ai été violent physiquement |  |
| J'ai dégradé le matériel de la classe |  |
| J'ai quitté la classe |  |
| J'ai refusé l'activité |  |

Annexe 3 : Recueil de données

**Résultats obtenus lors de la première évaluation de comportement, du 20 au 24 janvier 2014.**

*Les résultats obtenus :*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 1 | | | | |
|  | Jason | Théo | Nico. | Miloud |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | 2 | 0 | 2 | 3 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | 4 | 2 | 1 | 2 |
| Violence verbale | 3 | 1 | 1 | 2 |
| Violence physique | 3 | 0 | 0 | 3 |
| Dégradation du matériel collectif | 1 | 3 | 2 | 2 |
| Quitte la classe | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Dégrade son support de travail | 1 | 2 | 4 | 0 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 2 | | | | |
|  | Christ. | Stéph. | Dylan | Alex. |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | 1 | 1 | 6 | 3 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | 4 | 2 | 4 | 4 |
| Violence verbale | 4 | 1 | 1 | 4 |
| Violence physique | 4 | 2 | 1 | 4 |
| Dégradation du matériel collectif | 3 | 0 | 2 | 0 |
| Quitte la classe | 3 | 1 | 0 | 3 |
| Dégrade son support de travail | 4 | 1 | 2 | 0 |

**Deuxième évaluation de comportement 24 au 28 mars 2014.**

*Les résultats obtenus :*

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 1 | | | | |
|  | Jason | Théo | Nico. | Miloud |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Violence verbale | 3 | 1 | 1 | 1 |
| Violence physique | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Dégradation du matériel collectif | 0 | 0 | 1 | 0 |
| Quitte la classe | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Dégrade son support de travail | 0 | 1 | 2 | 0 |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Groupe 2 | | | | |
|  | Christ. | Stéph. | Dylan | Ben. |
| Déplacements gênant le fonctionnement de la classe | 2 | 1 | 5 | 1 |
| Intervention verbale gênant le fonctionnement de la classe | 2 | 0 | 1 | 2 |
| Violence verbale | 3 | 0 | 1 | 2 |
| Violence physique | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Dégradation du matériel collectif | 3 | 0 | 1 | 0 |
| Quitte la classe | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Dégrade son support de travail | 4 | 1 | 1 | 0 |

Annexe 4 : Grille d'évolution vers le PSA / évolution de temps de classe élève.

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Elèves | Période 1 | Période 2 | Période 3 | Période 4 |
| Jason | 4 | 4 | 4 | 4 |
| EPS Musique | EPS Musique | EPS Musique | EPS Musique |
| Théo | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Nicolas | 3 | 3 | 4 | 4 |
| Miloud | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Dylan | 2 | 2 | 4 | 4 |
| Christophe | 4 | 5 | 4 | 4 |
| Stéphano | 4 | 4 | 4 | 5 |
| Maths |
| Benjamin | 4 | 4 | 6 | 6 |
| Hst Géo anglais | Hst Géo anglais |

Légende :

-Le chiffre indique le nombre de demi-journées de classe suivies par le jeune sur Catherine Bernard par semaine.

-En jaune apparaît la mise en place effective d'un PSA / Projet passerelle

-En turquoise apparaît la demande par le jeune d'un PSA, préalable à la création de celui-ci

1. Meirieu, P. Innover dans l'école, pourquoi, comment ?  [↑](#footnote-ref-1)
2. Meirieu, P. Le pari de l'éducatibilité [↑](#footnote-ref-2)
3. Calin, D. (2007) Quelles prises en charge pour les enfants présentant des troubles du comportement ? [↑](#footnote-ref-3)
4. En annexe 1 [↑](#footnote-ref-4)
5. Giordan, A . (1998) *Apprendre !* Belin. Paris. [↑](#footnote-ref-5)
6. Boimare, S (2008) *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod. Paris. [↑](#footnote-ref-6)
7. Favre, D (2007) *Transformer la violence des élèves,* Dunod. Paris. page 89 [↑](#footnote-ref-7)
8. Brougère G. (2005). Jouer/Apprendre. Paris. Economica- Anthropos. [↑](#footnote-ref-8)
9. Piaget, J*. La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Delachaux et Niestlé, 1936 [↑](#footnote-ref-9)
10. Caillois, R. (1958 ). *Des jeux et des hommes*. Paris. Gallimard. [↑](#footnote-ref-10)
11. Sautot, J.P. (2006) *Jouer à l'école : socialisation, culture, apprentissage,* CRDP Académie de Grenoble . p 94 [↑](#footnote-ref-11)
12. Ibid [↑](#footnote-ref-12)
13. Bruner, J. *(1983). Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire.* Paris. Presses universitaires de France. [↑](#footnote-ref-13)
14. Meirieu, P (2004) *Le monde n'est pas un jouet,* Paris. Descleé de Brower [↑](#footnote-ref-14)
15. En annexe 2 [↑](#footnote-ref-15)
16. Blin J-F, Gallais-Delofeu C. (2004). C*lasses difficiles. Des outils pour prévenir et gérer les perturbations scolaires*. Paris. Delagrave. [↑](#footnote-ref-16)
17. En annexe 4 [↑](#footnote-ref-17)
18. En annexe 4 [↑](#footnote-ref-18)