

# **HAUTE ÉCOLE BRUXELLES-BRABANT**

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

## **CATÉGORIE PÉDAGOGIQUE**

**Campus Defré**

Av. De Fré, 62 à 1180 UCCLE

Année académique 2016 – 2017

## **TOUS ENSEMBLE !**

Comment favoriser la socialisation dans un groupe classe de forme 1 en enseignement secondaire spécialisé ?

### **TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE Charlotte RAMELOT**

présenté en vue de l'obtention du diplôme de spécialisation en orthopédagogie

PROMOTEUR : Bertrand PARAGE



# **HAUTE ÉCOLE BRUXELLES-BRABANT**

COMMUNAUTÉ FRANÇAISE

## **CATÉGORIE PÉDAGOGIQUE**

**Campus Defré**

Av. De Fré, 62 à 1180 UCCLE

Année académique 2016 – 2017

## **TOUS ENSEMBLE !**

Comment favoriser la socialisation dans un groupe classe de forme 1 en enseignement secondaire spécialisé ?

### **TRAVAIL DE FIN D'ÉTUDES DE Charlotte RAMELOT**

présenté en vue de l'obtention du diplôme de spécialisation en orthopédagogie

PROMOTEUR : Bertrand PARAGE

« D'après le Petit Larousse illustré 2011, le plagiat consiste à « piller les œuvres d'autrui en donnant pour siennes les parties copiées ». Le plagiat peut concerner toute œuvre, partielle ou complète, qu'elle soit écrite, orale ou illustrée (photo, tableau...). Tous les supports peuvent être concernés par le plagiat : livre, site internet, article de revue, TFE... est considéré comme plagiat l'omission de la référence bibliographique d'un passage d'une œuvre ainsi que l'absence de guillemets lors de la reproduction littérale de passages d'un ouvrage, et ce même si la référence est indiquée. En cas de plagiat, le règlement des études stipule que « Toute fraude ou tentative de fraude à un examen, toute forme de plagiat (TFE, rapport de stage...), pourra être sanctionnée par la note de zéro pour l'activité d'enseignement proprement dite ou pour le document concerné. L'étudiant est en outre susceptible de faire l'objet d'une procédure disciplinaire ». »

(Le Travail de Fin d'Études, 2016-2017, p.7)

*Remerciements*

*À Monsieur Parage, pour ses conseils et ses enseignements,*

*À Monsieur Giannakopoulos, pour son aide, son soutien et sa confiance,*

*À Monsieur Van Langendonck, pour ses pistes,*

*Aux élèves et à l'équipe de la Clairière, pour leur participation, leur investissement et leur écoute,*

*À ma famille, pour son aide et ses encouragements,*

*À mes collègues de classe et futurs collègues orthopédagogues, pour leur soutien et leur bonne humeur.*

*« Le fardeau supporté en groupe est une plume »*

Proverbe maure

## Table des matières

Introduction .....	7
<i>Partie 1. Contexte</i> .....	8
1. Présentation du contexte .....	9
1.1. Présentation du cadre général.....	9
1.2. Constat de départ.....	9
2. Concept de socialisation.....	10
<i>Partie 2. Interventions orthopédagogiques</i> .....	13
3. Démarches et outil de base .....	14
4. Observations et analyse des besoins .....	21
4.1. Communication .....	21
4.2. Réactions extrêmes.....	22
4.3. Émotions .....	26
4.4. Fonctions cognitives.....	26
4.5. Contexte .....	29
4.6. La théorie de l'esprit .....	30
4.7. Conclusion .....	30
5. Intervention et moyens utilisés.....	31
5.1. Rituels et routines .....	31
5.2. Règles .....	32
5.3. Projets .....	33
5.3.1. Le car-wash .....	33
5.3.2. La fancy-fair.....	34
5.3.3. Le recyclage.....	37
5.3.4. Conclusion.....	38
5.4. Jeux.....	40
5.4.1. Le jeu de balles.....	40
5.4.2. Les jeux des couleurs.....	43
5.4.3. Les relais.....	47
5.4.4. Jeux à l'extérieur .....	48
5.4.5. Jeu des Indiens .....	50
5.4.6. Progression idéale d'un point de vue orthopédagogique.....	53
5.4.7. Intérêts et limites des jeux pour la socialisation.....	53
5.5. Structures .....	55

5.5.1.	Structure scolaire .....	55
5.5.2.	Structures temporelles.....	55
5.5.3.	Structures spatiales.....	57
5.6.	Conclusion .....	58
<i>Partie 3. Bilan.....</i>		60
6.	Intérêts .....	61
6.1.	Des progrès observés .....	61
6.2.	Sécurité .....	61
6.3.	Compréhension des règles de la société et de l'école.....	62
6.4.	Vers une cohésion de groupe .....	62
7.	Limites.....	62
7.1.	La communication à l'intérieur de l'équipe éducative .....	62
7.2.	L'apparition d'un comportement violent.....	63
7.3.	Le temps .....	63
7.4.	L'espace.....	63
<i>Partie 4. Rôle de l'orthopédagogue .....</i>		64
8.	Relation et communication .....	65
8.1.	Relation/communication entre les élèves .....	65
8.2.	Relation/communication entre les référents .....	65
8.3.	Relation/communication entre référents et élèves .....	65
8.4.	Relation/communication entre référents et thérapeutes.....	66
8.5.	Relation/communication entre élèves et thérapeutes .....	67
9.	Mise en place de structures .....	67
9.1.	Structure dans la classe.....	67
9.2.	Structure des moments d'activités .....	67
10.	Les moyens.....	68
10.1.	Être un outil .....	68
10.2.	L'environnement .....	68
11.	Une cohérence.....	68
12.	Définition de l'orthopédagogue .....	69
Conclusion.....		71
Bibliographie .....		74
Annexes.....		77

## Introduction

L'école fait partie intégrante de notre éducation sociale. Nous créons et entretenons différentes relations avec nos pairs, les équipes éducatives et thérapeutiques. Quant au cadre scolaire, il définit les règles de la société. Durant notre apprentissage, nous testons les limites des règles fixées, nous sommes félicités pour notre respect, nous apprenons à nous intégrer, ce qui nous donne la possibilité d'être valorisés et écoutés.

Cependant, les élèves ayant une déficience intellectuelle modérée présentent des difficultés à établir des relations et des interactions sociales. « Un certain nombre d'auteurs relèvent que ces enfants ont des déficits en adaptation sociale, en comparaison à des enfants appariés en âge de développement ou en âge chronologique, supportant l'hypothèse de « différence » de développement de l'adaptation sociale chez les enfants déficients intellectuels. » (Nader-Grosbois, 2015, p.244).

Nous posons la problématique : comment valoriser la socialisation dans un groupe classe de forme 1 en enseignement secondaire spécialisé ?

Quelle place l'orthopédagogue a-t-il dans l'apprentissage social des personnes déficientes intellectuelles ? Quels sont les moyens à utiliser ? Quelles sont les personnes avec qui il doit collaborer pour favoriser la cohésion de groupe dans une classe ? Quels problèmes peuvent se poser sur le terrain ? Est-ce utile de sensibiliser les élèves à la coopération ?

Nous allons tenter de répondre à ces questions tout au long de ce TFE. La démarche présentée se déroule en quatre parties.

La première partie présentera le contexte et les constats de départ. La deuxième partie sera consacrée aux méthodes utilisées, aux observations menées sur le terrain et aux besoins du public ; dans la troisième partie, nous aborderons la mise en place des outils utilisés selon une réflexion orthopédagogique ; dans la dernière partie, nous tenterons de déterminer le rôle de l'orthopédagogue dans le milieu de l'enseignement spécialisé.

# *Partie 1. Contexte*

# 1. Présentation du contexte

## 1.1. Présentation du cadre général

Nous avons suivi durant douze semaines une classe de forme 1 en enseignement spécialisé de type 2 : la classe D2.

L'école répartit les élèves selon leur niveau et le type d'objectif à viser. La classe D2 « accueille des jeunes qui ont acquis une bonne autonomie personnelle et suffisamment de capacité de travail, mais qui montrent peu d'intérêt pour les activités du type artisanal et artistique. Ils participent donc à des activités plus physiques et dynamiques, à l'intérieur de l'institution (recyclages ménagers et de matériaux, tris sélectifs, manutention, ramassage des feuilles mortes, etc.) comme à l'extérieur (collecte de vieux papiers...) » (La Clairière, 2015).

Comme tous les élèves, les élèves de la classe D2 ont plusieurs professeurs différents qui sont toujours accompagnés d'un éducateur. Le groupe D2 ne possède pas de classe de référence et change constamment de local suivant le cours et le professeur. L'horaire est défini en début d'année et est identique pour chaque semaine.

Les six élèves de la classe D2 âgés de quatorze à vingt et un ans ont une déficience intellectuelle modérée avec des troubles associés tels que le spectre de l'autisme, les troubles oppositionnels et les troubles psychomoteurs.

Chaque élève est suivi par un ou plusieurs thérapeutes : psychologue, logopède, kinésithérapeute, ergothérapeute. Ils sont pris en charge une à deux fois par semaine selon le cas.

## 1.2. Constat de départ

La particularité de cette classe est que les élèves ne se connaissent pas avant la rentrée, contrairement à la majorité des groupes de l'école. Ils interagissent peu entre eux. Plusieurs hypothèses sur les difficultés d'interaction ont été posées :

- ils n'osent pas interagir avec l'autre ;
- ils ne savent pas comment interagir ;
- leur manière de communiquer n'est pas adéquate ;
- l'élève ne comprend pas qu'un autre veuille interagir avec lui ;
- ils ne veulent pas interagir.

Les enfants présentant une déficience intellectuelle ont, comme tous les autres enfants, un besoin de communiquer. Dans ce cas-ci, nous nous basons sur les acquisitions du

langage oral et du langage écrit. D'après les tests, basés sur EXALang 3-6<sup>1</sup> effectués par la logopède de l'école, les élèves ont un niveau de dénomination de vocabulaire de réception et de production situé entre deux ans et demi et cinq ans et demi. Le niveau de vocabulaire de production de phrases allant de moins d'un an à quatre ans et le niveau de vocabulaire de compréhension de phrases pouvant aller jusque quatre ans.

En ce qui concerne le langage écrit, les élèves n'écrivent pas, mais certains savent reconnaître les lettres ou lire des mots.

Ces difficultés de communication orale (difficultés de prononciation, construction de phrases et de compréhension du sens, écholalie...) sont un frein à l'interaction. Des disputes peuvent naître suite à des incompréhensions.

Après ces constatations, nous affirmons que les élèves ont des difficultés d'interagir avec leurs pairs, d'effectuer des tâches en coopération, de communiquer leurs besoins, de comprendre les codes de la société. Leurs difficultés sont centrées sur la socialisation, la communication et l'interaction entre pairs.

L'intervention se base sur leurs besoins et difficultés. Nous allons tenter d'exploiter démarches et outils pour aider les élèves à interagir entre eux.

## 2. Concept de socialisation<sup>2</sup>

La socialisation est le stade où l'enfant établit des liens avec son entourage.

Afin de comprendre au mieux les mécaniques qui ont lieu dans les groupes d'élèves, nous introduisons ici quelques concepts.

D'après le programme intégré<sup>3</sup> (FÉDEFoC, s.d., p.4), les compétences transversales relationnelles comprennent :

- se connaître, avoir confiance en soi (identité) ;
- connaître l'autre et ses différences (relation) ;
- s'impliquer dans la vie sociale (engagement).

---

<sup>1</sup> Logiciel de bilan réservé aux logopèdes qui reprend une batterie de tests comprenant des épreuves verbales testant la phonologie, le lexique, la mémoire, la sémantique, expression et compréhension, mais également des épreuves non verbales. Étalonnage de chaque épreuve par tranche de 6 mois. (Orthomotus, s.d.)

<sup>2</sup> « Processus par lequel l'enfant intériorise les divers éléments de la culture environnante (valeurs, normes, codes symboliques et règles de conduite) et s'intègre dans la vie sociale » (Larousse, s.d.)

<sup>3</sup> Ancien programme de l'enseignement fondamental catholique

L'école a pour objectif d'amener l'enfant à se connaître en tant qu'humain pour communiquer ses besoins ; lui faire découvrir l'intérêt d'établir des relations sociales ; lui apprendre à interagir et à vivre au sein d'un groupe. (FÉDEFoC)

Druart D. et Wealput M. (2005, p.9) s'expriment sur le sujet : « Il nous paraît indispensable, dans la société pluraliste et compliquée dans laquelle nous vivons, d'apprendre à vivre ensemble. Il nous semble important de garantir dès l'école maternelle un cadre, des limites et d'établir des repères qui sécurisent les enfants. Le milieu scolaire va exercer une grande influence sur leur vision du monde. Leur regard évoluera si on les confronte à des expériences multiples. »

Que cela soit dans l'école fondamentale, secondaire, avec un enseignement ordinaire ou spécialisé, les compétences présentées se retrouvent soit dans un programme adapté à des socles de compétences soit comme objectif dans un programme individualisé.

À partir des compétences et analyses des besoins individuels des enfants et des informations récoltées sur le terrain, plusieurs facteurs peuvent entraver la formation d'une bonne ambiance dans le groupe :

- les élèves ne se connaissent pas, c'est une nouvelle classe ;
- les élèves ont des angoisses par rapport aux autres dues à leur handicap ;
- il n'y a pas de classe référente pour les élèves ;
- les élèves sont éloignés en classe (les places ne sont pas l'une près de l'autre).

Comme explicité ci-dessus, le groupe<sup>4</sup> a été formé sans que les élèves ne puissent choisir avec qui ils voulaient être mais selon un niveau de compétence évalué.

Être dans un groupe où l'on ne connaît pas les membres demande des compétences sociales et d'intégration assez importantes, même pour des personnes sans handicap. Or, les personnes avec des déficiences intellectuelles ont des capacités sociales limitées et ne sont pas toujours capables de s'adapter à des changements permanents, de faire attention aux autres membres du groupe et de comprendre les règles d'une vie commune (Pörtner, 2010).

Les membres du groupe rentrent en interaction régulièrement : pendant les activités en cours ou les temps de pauses. Ils « s'influencent » (Bromberg & Trognon, 2006, p.183.), un élève qui montre qu'il est énervé va influencer le comportement des autres :

---

<sup>4</sup> « Un groupe est un champ psychosocial dynamique constitué d'un ensemble repérable de personnes dont l'unité résulte d'une certaine communauté du sort collectif et de l'interdépendance des sorts individuels. Ces personnes, liées volontairement ou non, sont conscientes les unes des autres, interagissent et s'influencent directement. » (Leclerc, C., 1999, p.30 in Bromberg & Trognon, 2006, p.183.)

expression d'angoisse ou d'énerverment. En plus des élèves, les références qui s'occupent du groupe vont avoir une réaction qui va en entraîner d'autres dans le groupe.

Sensibiliser les élèves aux autres membres du groupe a comme objectif sur le long terme de permettre à chacun de s'intégrer socialement et éventuellement d'établir une cohésion de groupe.

La cohésion de groupe<sup>5</sup> est l'un des derniers objectifs pour la classe, car la difficulté de créer le fragile équilibre de la cohésion de groupe est présente. Cependant, pour arriver à l'établir, nous devons prôner et faire intégrer aux élèves certaines valeurs (que nous nommerons « finalités » par la suite) qui sont en cohérence avec, au départ, la sensibilisation à la coopération et au final à la cohésion de groupe. Celles-ci correspondent aux mêmes valeurs que celles décrites par Druart D. et Waelput G. dans le livre « *Coopérer pour prévenir la violence* » (2005, p.9)<sup>6</sup> :

- « *respecter l'autre et considérer qu'il tient une place indispensable dans le groupe* » ;
- « *prendre conscience de sa place parmi les autres* » ;
- « *tolérer la liberté d'autrui, ses manières de penser, d'agir, de s'exprimer, d'être et de reconnaître son droit à l'erreur* » ;
- « *communiquer et vivre des relations saines sans soumission ou domination* » ;
- « *être autonome et agir sans se laisser écraser par les autres et sans les écraser* ».

Nous avons tenté d'introduire ces valeurs au groupe D2 pour qu'ils puissent évoluer dans une atmosphère sécurisante et stimulante socialement.

---

<sup>5</sup> « La cohésion de groupe est la résultante de toutes les forces qui agissent sur les membres d'un groupe pour les maintenir au sein du groupe ». (Festinger, 1950, p.185 In Bromberg & Trognon, 2006, p.188).

<sup>6</sup> Certains points ne correspondent pas aux objectifs fixés pour élèves et ont été volontairement omis. En effet, ils représentent des points très avancés en ce qui concerne la relation avec l'autre et avec le groupe, par exemple « critiquer de façon constructive et positive les idées des autres » (Druart D. et Waelput G. 2005, p.10).

*Partie 2. Interventions  
orthopédagogiques*

Pour résumer la partie précédente en lien avec cette nouvelle partie, les objectifs du groupe D2 sont d'apprendre à vivre ensemble, à communiquer, à appliquer les règles sociales, autant apprises en classe qu'à l'école, grâce à des projets collectifs, des jeux tant associatifs que coopératifs, des structures adaptées et des repères aménagés. Le groupe est soutenu par les équipes éducatives et thérapeutiques. L'orthopédagogue permet d'établir des liens entre les élèves et les équipes afin de mettre au point d'éventuelles méthodes et outils adaptés pour tous.

### 3. Démarches et outil de base

Pour la démarche méthodologique du métier d'orthopédagogue, nous nous sommes basée sur les points de vue de Nathalie Nader-Grosbois<sup>7</sup> (2015) et sur l'« élaboration du projet » conciliant « l'intervention éducative spécialisée »<sup>8</sup> (Parage, 2014-2015) et « la grille d'Ardoino » (Grootaers, 2005).

Dans ces démarches, nous constatons que chacune d'elles se basent sur les besoins personnels des sujets. Pour chaque démarche, il est intéressant de développer une anamnèse pour comprendre les difficultés de la personne, ses besoins et les besoins de son entourage.

Nathalie Nader explique également que l'orthopédagogie « s'appuie les connaissances du développement typique, des particularités du fonctionnement et du développement des enfants et des adolescents à développement atypiques » (Nader-Grosbois, 2015, p.20). Connaître le développement « normal » des enfants et adolescents permet de repérer les retards et les déficits chez les enfants et adolescents ayant un handicap intellectuel.

Les besoins décelés, l'orthopédagogue fixe avec l'équipe entourant la personne, un but, une finalité et des objectifs du court terme au long terme. (Nader-Grosbois, 2015). Ces points sont repris dans les PIA<sup>9</sup> qui sont gérés par l'équipe qui entoure l'enfant ou l'adolescent porteur d'un handicap ou ayant des retards.

Reprenons les points de Nathalie Nader et appliquons-les à la classe D2 :

- La finalité : les élèves vont vers une cohésion de groupe harmonieuse dans un cadre sécurisant.

---

<sup>7</sup> Cfr annexe n°3

<sup>8</sup> Cfr annexe n°4

<sup>9</sup> Programme individuel d'apprentissage.

- Le but : développer une relation sociale de confiance entre les élèves pour qu'ils puissent se sentir à l'aise dans les apprentissages pendant leurs années d'études et se sentir intégré au groupe.
- Objectifs à long terme :
  - Sentiment de sécurité en classe : les élèves seront capables de travailler ensemble et apprendront à se connaître pour augmenter le sentiment de sécurité.
  - Comprendre les règles sociales et les appliquer : les élèves développent des comportements socialement acceptables que cela soit dans le groupe, dans l'école ou à l'extérieur (en société).
  - Autonomie : les élèves travaillent en autonomie pendant les activités, lorsque celles-ci sont connues et répétées.
  - Cohésion de groupe : s'intégrer dans le groupe afin que chacun y trouve sa place.

Pour la classe, ce sont des objectifs à long terme qui sont repris. Les objectifs à court et à moyen terme sont fixés pour chaque élève de manière individuelle.

En ce qui concerne l'intervention, « l'orthopédagogie considère les personnes dans leur globalité, elle s'intéresse à tous les domaines du développement des personnes en situation de handicap, en l'occurrence les domaines cognitif, psychomoteur, communicatif, émotionnel et, par conséquent, elle incite à proposer des interventions de natures variées : psychomotrices, sensorielles, expressives, ludiques, socio-communicatives, visant l'apprentissage ou le bien-être, la qualité de vie, etc. » (Nader-Grosbois, 2015, p.20). Les natures des interventions proposées à chaque élève de la classe D2 sont essentiellement :

- ludiques ;
- psychomotrices ;
- socio-communicatives ;
- sensorielles.

Les interventions qui se basent sur les activités prévues, comme les jeux, se déroulent entre les cours des élèves (lors de moments creux, lorsqu'un professeur n'est pas là, etc.) ou pendant des moments d'activités en présence de leur titulaire. Elles sont réalisées soit en classe soit dans la cour de récréation.

Un autre type d'intervention est effectué : pendant les cours qui se donnent en groupe, certains élèves ont besoin d'être pris individuellement soit pour des explications supplémentaires, soit pour une aide matérielle ou psychomotrice, soit pour prévenir ou réagir à un comportement inadapté. Cette intervention correspond au rôle d'éducateur dans l'école mais également à celui de l'orthopédagogue.

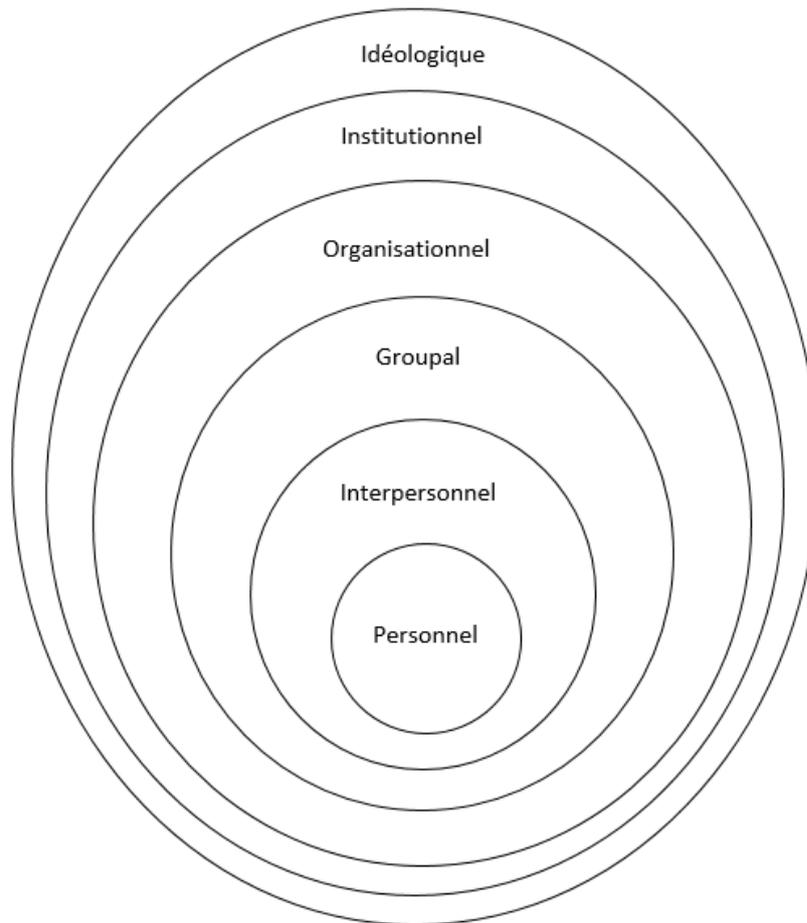
L'évaluation se fait sur le long terme en relevant les progrès des élèves. Certains d'entre eux ont commencé à s'épanouir en classe et dans les activités proposées. Cependant, chez un élève, des troubles du comportement ont été en recrudescence en fin de stage, la cause étant familiale. Diverses attitudes inhabituelles se sont manifestées chez les jeunes, en réponse à son comportement difficile : peur et angoisse, fuite, se cache, etc. Les manifestations de menaces et de craintes ne favorisent pas la cohésion de groupe et les relations sociales, car cela crée un rapport persécuteur-victime. Ces rapports prendront beaucoup de temps à changer et n'évolueront pas sans aide de l'équipe pédagogique : orthopédagogue, psychologue, titulaire, éducateur, etc.

Il est important de subvenir au besoin de l'élève de manière individuelle afin de l'aider à se réintégrer au sein du groupe, mais également aider les adolescents qui sont plus angoissés et qui ont conservé l'idée que le jeune est dangereux.

Pour l'intervention éducative spécialisée et la grille d'Ardoino, les ressemblances avec les écrits Nader-Grosbois sont observables. L'idée de partir de la personne vers un accompagnement qui correspond à ses besoins est respectée. Cependant, certains points diffèrent :

- La démarche dans « l'élaboration du projet » peut s'établir dans plusieurs sens possibles ;
- Le contexte, les hypothèses de travail, les situations insatisfaisantes et les réponses données en fonction du cadre sont clairement pris en compte dans la démarche ;
- La grille d'Ardoino prend en compte la réalité socio-éducative (Grootaers, 2005) des individus.

L'utilisation de la grille d'Ardoino<sup>10</sup> permet à l'orthopédagogue de se situer dans son intervention : travaille-t-il pour les besoins individuels de l'élève ? Mène-t-il des activités de groupe ? Voici un schéma de la grille d'Ardoino qui se lit de l'intérieur vers l'extérieur, autrement dit, du point de vue le plus personnel de la personne vers un point de vue macro-social.



---

<sup>10</sup> Présentation de la grille d'Ardoino présentée en cours selon Parage (2014-2015)

Le tableau suivant explique l'utilisation de la « grille d'Ardoino » pour la classe D2 à partir des définitions et des exemples de stage.

Tableau I : Utilisation de la grille d'Ardoino en stage

Les 6 niveaux de la grille d'Ardoino	Définitions de Grootaers et utilisation de la grille en stage
Le premier niveau, l'individuel	<p>« De ce point de vue, on éclaire le comportement de la personne par ses caractéristiques individuelles, ses désirs, sa motivation mis en relation avec son profil et son histoire propres » (Grootaers, 2013).</p> <p>Nous sommes partie des besoins individuels des élèves. Depuis le début de l'année, ils sont travaillés par le titulaire, M. Giannakopoulos et l'équipe éducative qui entoure la classe. L'hypothèse émise est que si les besoins individuels sont travaillés, les sentiments de sécurité, d'intégration et la cohésion de groupe vont se développer plus aisément. Les besoins individuels comprennent :</p> <p>Apprentissage des gestes d'hygiène (se laver, aller à la toilette, laver les mains, etc.) et de l'habillement ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ travail cognitif : suites logiques, discriminations visuelles, tableaux à double entrées, notions de grandeurs, lecture de lettres et de mots, etc. ;</li> <li>○ respecter les codes et les règles de vie à l'école et en société ;</li> <li>○ respecter les référents et les autres élèves ;</li> <li>○ développer ses qualités, et tenter d'améliorer les déficits et les difficultés.</li> </ul> <p>Les besoins individuels continuent à se développer tout au long de la scolarité de l'élève.</p>
Le deuxième niveau, le relationnel	<p>« De ce point de vue, on considère les relations entre les personnes, plutôt que la personne elle-même. Celle-ci est regardée à travers ses interactions avec d'autres individus. » (Grootaers, 2013).</p> <p>Nous nous sommes ensuite intéressée aux relations, qu'il y a entre deux élèves ou entre un élève et un référent, et ce, pour chaque membre de la classe. Ces relations ont permis de comprendre la manière dont chacun interagit avec l'autre et vers qu'ils vont pour avoir une interaction. Les</p>

	comportements sociaux ont été observés en classe et durant les répétitions du projet « Top Chef » <sup>11</sup> .
Le troisième niveau, le groupal	<p><i>« De ce point de vue, on met l'accent sur le groupe en tant que tel. On considère que certains phénomènes collectifs se passant au sein du groupe ont des caractéristiques propres, dépassent le jeu des relations interpersonnelles entre les individus présents » (Grootaers, 2013).</i></p> <p>Certains comportements d'élèves perturbent la classe. Si un élève est en colère, le reste du groupe se pose des questions, angoisse, adopte des comportements inhabituels.</p> <p>Lors des jeux collectifs appréciés par le groupe, les élèves qui ne souhaitent pas jouer observent l'activité. Cela leur donne parfois envie de s'intégrer dans le groupe de jeu. Une dynamique de groupe s'installe pendant ces moments d'activités collectives.</p> <p>Lors d'une activité appréciée par le groupe, une atmosphère positive se développe. Dans le cas contraire, les élèves ne sont plus concentrés, n'écoutent pas les consignes et parfois, se lèvent et sortent de la classe.</p> <p>Il est important que les règles soient comprises. Il faut préciser le temps de l'activité, le lieu, les participants et les consignes. Les repères fixés, il est plus aisé de travailler ou de jouer en groupe.</p> <p>Par exemple, les élèves doivent mettre du papier mâché sur des ballons pour construire des légumes géants<sup>12</sup>. Les élèves reçoivent une tâche, le temps de la tâche, avec qu'ils vont l'exécuter, la manière dont ils vont la réaliser. Cette dynamique permet à chacun d'avoir sa place dans le groupe et de travailler en coopération ou en association</p>
Le quatrième niveau, l'organisationnel	<p><i>« À ce niveau, on considère un ensemble de personnes qui coopèrent et se coordonnent pour poursuivre ensemble un objectif, avec une préoccupation d'efficacité. Cette coopération passe par une structure et des règles plus ou moins codifiées, donnant à l'organisation un minimum de stabilité et de durée. Les relations ne sont plus alors envisagées dans leurs dimensions interpersonnelles, ni lues</i></p>

<sup>11</sup> Ce projet est décrit de la page 31 à 33.

<sup>12</sup> Cfr le point suivant : « 5.3.2. Fancy-fair » page 32.

	<p><i>par rapport aux phénomènes de groupe, mais elles sont regardées plutôt comme des relations de pouvoir, d'échange, de conflit, de négociation, etc. où chacun joue un certain rôle, en essayant d'y trouver son intérêt.</i> » (Grootaers, 2013).</p> <p>Ce sont les référents qui gèrent la dynamique en se posant comme autorité. Ils collaborent entre eux et donnent la possibilité aux élèves de coopérer et d'exécuter le rôle qui leur est attribué dans le système scolaire. En cas de conflits entre élèves, les référents sont à leur disposition pour les résoudre.</p> <p>Si l'on retrace la hiérarchie, le directeur se pose au sommet. Tous les changements importants doivent être communiqués (établir les objectifs du PIA, conférence, changement de classe...)</p>
<p>Le cinquième niveau, institutionnel</p>	<p><i>« Le fonctionnement d'une entité collective, telle une organisation, obéit à des règles qu'elle ne peut définir totalement elle-même et desquelles les actions individuelles, de groupe ou d'organisation sont tributaires. [...] À côté de la face visible des institutions, de leur versant structurel, qui se traduit dans des structures formelles, des règles explicites et des lois, existe également un ensemble de manières communes d'agir, relativement informelles et implicites, un ensemble de manières communes de penser, de ressentir les choses de réagir aux problèmes et de se comporter dans sa vie quotidienne. Ces manières de penser et d'agir, qui sont partagées collectivement et sont considérées comme évidentes et allant de soi dans une société donnée, correspondent à la face cachée, au versant culturel des institutions. »</i> (Grootaers, 2013).</p> <p>Les règles de l'école, qui sont en lien avec les règles de la société et les lois, sont celles que l'élève doit apprendre. Par l'intermédiaire des éducateurs et des professeurs, il intègre petit à petit ses droits et ses limites. Il teste constamment ce qu'il peut ou ne peut pas faire.</p>
<p>Le sixième niveau, historicité ou idéologique (Colot, 2010-2012)</p>	<p>L'historicité peut être définie comme l'action que la société exerce sur elle-même et à travers laquelle elle est capable de se transformer.</p> <p>Ce niveau n'est pas repris dans les analyses des besoins des élèves.</p>

Les questions posées selon les différents niveaux permettent de poser certaines hypothèses qui peuvent être vérifiables sur le terrain et dont les réponses varient selon la structure posée et évoluent au cours du temps. La grille permet de comprendre dans

quel système se trouve l'élève et sur quels points l'orthopédagogue peut agir selon le ou les objectifs posés.

Grâce au tableau descriptif, nous observons que les observations et les interventions se sont situées essentiellement sur les besoins individuels, interpersonnels et groupaux pour la classe D2.

## 4. Observations et analyse des besoins

### 4.1. Communication

Certains élèves présentent des troubles associés comme les troubles du spectre autistique, dont un qui est diagnostiqué comme étant une personne autiste. Les personnes autistes ont tout particulièrement des difficultés à établir des relations et ont des déficits au niveau des relations interpersonnelles (Vermeulen P., 2011).

La communication entre les élèves n'est pas optimale. Certains élèves ne comprennent pas l'autre ou ont des difficultés à se faire comprendre. Après observation, les comportements de chaque élève pour engager la communication et l'interaction ont été définis :

- Écholalie
- Écholalie différée
- Imitation d'un élève ou un référent
- Pointage
- Cris
- Violence physique (coups)
- Toucher avec la main la personne de manière répétitive
- Appeler quelqu'un,
- etc.

La citation de Nathalie Nader confirme nos observations : « *Leurs attitudes [...] peuvent nuire également à la relation : leur langage peu socialisé, les initiatives intempestives, les difficultés à contrôler leurs gestes, leurs postures et leurs attitudes [...] peuvent éloigner les autres personnes* » (Nader-Groisbois, 2015, p.244).

La communication des émotions chez les personnes autistes sera plus souvent négative que positive lorsqu'ils veulent partager leur attention. (Vermeulen P., 2011). En effet, en classe, les élèves vont attirer surtout l'attention d'un référent en lui indiquant une douleur particulière, un évènement qui a été traumatisant ou un imprévu. Cependant,

l'attention peut également être attirée vers la joie de l'arrivée d'une fête répétée depuis des années comme l'anniversaire de l'élève ou le Carnaval.

Les émotions sont clairement présentes chez l'individu, mais l'expression de celles-ci est plus complexe. Établir une relation avec une personne autiste n'est pas chose aisée. Nous comprenons maintenant la difficulté pour deux élèves à communiquer si chacun présente des déficits au niveau émotionnel, relationnel et communicationnel.

Le contact social est difficilement établi puisque l'un s'exprime d'une manière qui lui est propre et l'autre ne reconnaît pas et/ou ne comprend pas les émotions de son interlocuteur (Vermeulen P., 2011). L'action de l'un peut engendrer une réponse non attendue de l'autre (comme crier sur la personne, frapper la personne ou un objet, etc.) ainsi que des conflits et de l'angoisse. « *Les personnes avec autisme expriment leurs sentiments d'une manière spécifique. Elles ne peuvent se faire comprendre qu'auprès de quelques personnes en particulier qui ont appris à déchiffrer leurs comportements souvent incompréhensibles et troublants pour les inconnus.* » (Vermeulen P., 2011, p.25).

En ce qui concerne les personnes ayant une déficience mentale, « *une difficulté d'idéation et d'expression de leur propre pensée constitue un autre frein : vu la confusion de pensée, communiquer de manière compréhensible avec autrui est difficile, l'envie de parler avec eux diminue, le réseau relationnel se réduit.* » (Nader-Grobois N., 2015, p.244).

#### 4.2. Réactions extrêmes

Les réactions extrêmes sont l'expression des sentiments de la personne d'une manière extrême (Vermeulen, P. 2011). Cela se manifeste par un fou rire lorsque la personne aime ce qu'elle voit ou entend, une crise d'angoisse due à une situation inconnue ou décriée comme dangereuse ou une crise de colère après une frustration ou une incompréhension.

La personne avec une déficience intellectuelle a des difficultés à communiquer ses ressentis, à comprendre ses émotions et celles des autres. C'est à l'adulte de l'aider à décoder en posant des mots sur ce qu'elle ressent. (Klinger-Delarger, 2013). Pendant un moment d'angoisse, l'adulte exprime en mots ce qu'il perçoit de l'élève « Je vois que tu as peur, mais ne t'inquiètes pas, rien ne va t'arriver. Les adultes sont près de toi. Trouve un moyen de te calmer ». C'est ce qui a été dit pour un élève en crise.

Les réactions extrêmes peuvent être dues à un trouble oppositionnel et à un non-contrôle de ses émotions comme la frustration. Ne sachant pas comment réagir, la violence est utilisée. « Par la violence, l'enfant exprime le besoin de contrôler son

environnement. Éprouvant une grande insécurité, il est déstabilisé lorsqu'il est confronté à une situation qui lui échappe. » (Lerquin & Vincelette, 2013, p.43).

Afin de comprendre certains comportements inadéquats, nous nous sommes basée sur le cours d'« introduction à des questions générales propres à l'orthopédagogie » de S. Frère (2016-2017).

Plusieurs élèves manifestent des comportements inadaptés en classe. Pour comprendre leurs comportements, nous nous posons plusieurs questions telles que :

- En quoi son comportement n'est-il pas adapté ?
- Quel est impact au niveau social ?
- Est-ce que le comportement n'est pas adapté au lieu ?
- Est-ce que le comportement n'est pas adapté au moment ?
- Est-ce que cela dérange les personnes présentes ?

La pertinence de ces questions a été vérifiée grâce à l'intervention de Phillippe Schpilka du « Centre des Jacinthes » qui nous a présenté une « Introduction à l'ABA » le 02 mai 2017.

*Tableau II : exemple d'un comportement socialement inadéquat en stage*

Contexte	Un élève prénommé M. et toute la classe nettoient une voiture d'un professeur dans le garage de l'école comme tous les lundis après-midi afin de récolter de l'argent pour la classe verte. Cela fait plusieurs mois qu'ils sont habitués à nettoyer la voiture et aux gestes à adopter. Un changement important est à signaler : le titulaire de la classe n'est pas là, c'est un autre professeur qui le remplace. Cependant, l'éducatrice habituelle est avec eux ainsi que la stagiaire qu'ils connaissent bien. M. a une déficience intellectuelle modérée avec des difficultés psychomotrices, est non verbal et a des troubles associés ressemblant à des troubles autistiques.
Comportement	Peu après avoir commencé le rinçage et le nettoyage de la voiture, M. commence à se promener dans le garage, prend de la nourriture dans les pièces réservées aux ouvriers, prend les éponges et le produit pour laver la voiture et les amène à sa bouche. Il crie, il ennuie les autres élèves en allant près d'eux et en leur touchant l'épaule ou le dos de manière régulière et intensive.
Comportement Inadéquat	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ne réalise pas les activités demandées et connues ;</li> <li>- absorbe des produits nettoyants ;</li> <li>- ne prend pas compte des remarques des référents ;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- va distraire volontairement les autres élèves.</li> </ul>
Conséquences du comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- les référents s'énervent sur l'élève ;</li> <li>- l'élève est de plus en plus énervé ;</li> <li>- les autres élèves sont excités et font des choses inhabituelles (comme racler la voiture avec une raclette pour sol) ;</li> <li>- les élèves sont étonnés par le comportement de leur pair et semblent intéressés ou désemparés (ne comprennent pas ce qu'il se passe) ;</li> <li>- l'élève met en danger ;</li> <li>- l'activité coopérative qui amène la cohésion du groupe est défailante.</li> </ul>
Hypothèses du changement de comportement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- le manque du repère principal (le titulaire) qui peut engendrer une angoisse ;</li> <li>- probable changement dans le comportement des référents dû à l'intégration d'un autre professeur avec qui l'élève n'a jamais travaillé ;</li> <li>- besoin de tester la nouvelle organisation de l'activité.</li> </ul>
Interventions immédiates	<p>Plusieurs solutions sont envisageables :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- amener l'élève à réaliser l'activité avec un référent qu'il connaît. Celui-ci l'aide dans ses gestes, lui donne une consigne à la fois. Il l'empêche d'effectuer des actions nocives pour lui et fait du renforcement positif (renforcements sociaux) lorsqu'il réalise l'activité demandée ;</li> <li>- en renforcement négatif : sortir l'élève de la pièce pour lui faire exécuter une autre activité : vérifier s'il doit aller aux toilettes, se promener dans l'école, aller en classe pour faire une activité en face à face ;</li> <li>- « <i>Punissement</i> »<sup>13</sup> : rester avec l'élève assis sur une chaise en lui interdisant d'effectuer toute activité en réponse à son mauvais comportement ;</li> <li>- recentrer le groupe sur l'activité en cours.</li> </ul> <p>Les interventions immédiates ne sont pas toujours les plus favorables. Cependant, il arrive que sur le terrain il ne soit pas</p>

---

<sup>13</sup> Le mot « punissement » est employé dans la méthode ABA en français afin de ne pas utiliser le mot « punition » qui est péjoratif, en particulier à l'école. (Schpilka, P., 2017)

	<p>toujours possible de réaliser l'intervention idéale pour l'élève, en particulier lors de crises d'angoisse ou de colère conséquentes. De plus, les comportements inadaptés à l'intérieur du groupe peuvent porter préjudice à sa cohésion et au sentiment de sécurité avec les pairs. En extrapolant, certaines attitudes inadaptées peuvent être reproduites en société. Le regard des autres sur ce comportement peut diminuer l'estime de soi de l'individu, d'où l'importance de la valorisation et de l'apprentissage social sur le long terme.</p>
Interventions sur le long terme	<p>Les comportements sont travaillés constamment à travers des activités quotidiennes et cognitives. Des difficultés d'adaptations</p> <p>Les activités de type coopération et association sont les plus adéquates pour travailler la socialisation. L'apprentissage se déroule sur plusieurs années durant lesquelles les élèves vont apprendre à travailler, non seulement avec leur groupe, mais également avec d'autres groupes.</p> <p>Il est important que l'équipe éducative soutienne l'élève et le pousse à évoluer, même s'il fait preuve, par moment, de comportements difficiles à maîtriser.</p>

D'autres cas peuvent être analysés. Par exemple, certains élèves des D2 présentent des comportements inadaptés dans certaines conditions :

- se promener dans la classe et retirer tout le matériel accroché au mur ;
- prendre des objets, comme des feuilles et des crayons, sans demander et qui ne sont pas à lui ;
- se mettre en colère dès qu'il y a un obstacle ou une consigne qui n'est pas acceptée ;
- mettre du produit de nettoyage et des éponges en bouche ;
- ...

Nous analysons les moments où les comportements inadéquats sont déclenchés :

- changement d'environnement : être dans une classe qu'il ne connaît pas peut perturber l'élève. Il souhaite découvrir ;
- suivant les réactions des référents : lorsque l'élève émet un comportement, les réactions des référents varient. Selon ce qu'il a comme feed-back, il reproduit, ou non, son comportement pour avoir la même réaction ;
- lorsqu'il y a une frustration : on lui interdit de faire quelque chose ou les écholalies gênent l'élève.

### 4.3. Émotions

Que la personne soit déficiente intellectuelle avec ou sans autisme, comprendre ou exprimer ses émotions et ses sentiments est complexe. Il est à noter que les personnes avec un trouble du spectre autistique ont tendance à exprimer plus de sentiments négatifs que positifs. (Vermeulen, P. 2011) Nous avons constaté que les élèves de la classe D2 vont, le plus souvent, exprimer des sensations négatives associées à une émotion négative dans un contexte passé et le répéter régulièrement. Par exemple, si l'élève s'est cogné le pied il va le rappeler en répétant verbalement « aïe aïe aïe » et en montrant l'endroit touché pendant toute la journée même s'il a été soigné ou s'il n'a rien. Il est obnubilé par ses sensations et a parfois des difficultés à se concentrer sur autre chose comme sur activités cognitives.

Pour les personnes ayant un retard intellectuel, Nathalie Nader explique que *« concernant la théorie de l'esprit, des travaux ont identifié un retard développemental de la compréhension des émotions chez des enfants, adolescents et adultes déficients intellectuels. En effet, des résultats indiquent que les enfants déficients intellectuels et typiques, appariés en âge de développement, ne diffèrent pas dans leurs compétences en compréhension des causes et conséquences des émotions. Ces travaux soutiennent davantage l'hypothèse de « retard » de développement de la théorie de l'esprit chez les enfants déficients intellectuels »* (Nader-Grosbois N., 2015, p.242).

En ce qui concerne les personnes trisomiques 21, l'expression faciale des émotions se fait moins intensément et plus brièvement. Ils semblent moins réagir à l'environnement que les enfants typiques. *« D'après Frijda (1998), les difficultés d'expression de leurs émotions sont liées à leur fonctionnement cognitif altéré, dans la mesure où les réactions émotionnelles résultent de la compréhension de l'évènement. Cicchetti et al. (1991) mentionnent leur maturation neurologique retardée et leur développement cognitif déficitaire comme cause de leurs difficultés à réguler leurs émotions. »* (Nader-Grosbois N., 2015, p.242).

### 4.4. Fonctions cognitives

L'une des fonctions exécutives les plus importantes, et qui fait défaut chez la personne ayant une déficience intellectuelle, est la capacité d'attention.

Il faut *« prendre en compte la fragilité des capacités d'attention »* de la personne avec une déficience intellectuelle. (Klinger-Delarge, 2013, p.41).

Pour réaliser les jeux ou toute autre activité fonctionnelle avec les élèves, ils ont besoin de concentrer toute leur attention sur leur tâche. Cette attention est très peu développée chez les élèves D2. « *Ces difficultés d'attention se manifestent parfois par un désintérêt apparent par rapport aux activités proposées* » (Klinger-Delarge, 2013, p.41). Les activités proposées doivent être simples. Les accompagnants doivent sans cesse solliciter l'adolescent vers sa tâche. Plusieurs observations nous le confirment :

- M. apprend à faire le recyclage de papier. Son rôle est de prendre les papiers à jeter, de les déchirer avant de les mettre à la poubelle. Les papiers sont devant lui et la poubelle est à côté de lui. L'enchaînement des comportements à suivre est appris. Dès qu'il est connu, l'élève est capable en autonomie, cependant ce n'est pas le cas. Il a sans cesse besoin qu'on lui donne une feuille de papier ou qu'on la dispose en évidence devant lui. Sinon, il se désintéresse de l'activité et va se lever pour faire autre chose.
- S. aime beaucoup s'occuper seul quand on est en classe, par exemple : balayer, tailler des crayons, colorier sur une feuille ou dessiner au tableau. Mais quand elle commence une tâche, elle arrête après quelques minutes, distraite par autre chose. Par exemple, si un élève a un objet qu'elle apprécie, elle décidera de le lui prendre des mains (qu'il en ait envie ou non, qu'il en ait besoin ou non). Elle a besoin qu'on lui dise de remettre les objets à leur place, de lui expliquer qu'il faut d'abord finir sa tâche avant de commencer autre chose.

Un autre problème est posé du fait de leur difficulté à rester attentif :

- Nous sommes en train de faire un jeu avec plusieurs élèves. D'autres s'occupent seuls ou sont guidés par un éducateur. Si l'éducateur parle trop fort, sort puis rentre en classe, discute avec une autre personne, demande à un élève de faire quelque chose... Les adolescents qui sont en plein jeu n'arrivent plus à se concentrer et se désintéressent ce dernier. Dans ce cas-ci, les difficultés sont cumulées : déficit attentionnel, environnement bruyant et visuellement attractif (les personnes bougent sans cesse, contrairement au jeu qui est plus lent).

Odile Klinger-Delarge (2013, pp. 41-42) conseille d'organiser les activités dans un environnement favorable pour la concentration ce tableau décrit les situations où les conditions sont réunies pour la classe D2 :

*Tableau III : organiser des activités dans un environnement favorable à la concentration*

Conseils de Mme Klinger-Delarge	Situation de la classe
« <i>Faire travailler l'enfant dans un environnement sonore calme, sans sollicitation extérieure</i> » ;	Les sollicitations sont présentes. L'exemple précédent explicite ces difficultés.

<p><i>« ne pas mettre un enfant qui a des difficultés d'attention près d'espaces vitrés donnant lieu de passage » ;</i></p>	<p>Les lieux de passage ne sont que les portes qui s'ouvrent vers les couloirs. Lorsqu'elle est ouverte, nous observons que les élèves sont attirés parce qu'il se passe à l'extérieur. Si un fait ou une personne attire leur attention, même sans sollicitation, ils sortent de la classe.</p>
<p><i>« éviter également d'installer trop près d'une fenêtre où son regard serait trop fréquemment attiré vers l'extérieur » ;</i></p>	<p>Un élève en particulier aime se mettre près de la fenêtre et regarde régulièrement dehors. Malgré tout, les activités sont réalisées, mais probablement plus lentement que s'il n'était pas près de la fenêtre. Ceci n'a pas été vérifié.</p>
<p><i>« organiser, surtout dans les petits niveaux de classes, des emplacements spécifiques pour chaque activité. C'est alors le milieu qui, de fait, pose les règles de fonctionnement dans l'espace de travail de l'enfant, qu'il est alors possible de lui rappeler » ;</i></p>	<p>Il n'y a pas d'endroits spécifiques dans les classes, ceux-ci n'étant pas prévus. Soit il y a une table centrale, soit les bancs sont disposés en une ligne ou deux.</p>
<p><i>« permettre à l'élève de « souffler » en lui offrant un espace où il peut se relaxer tant physiquement avec des coussins, possibilité de s'allonger voire de se « vautrer » ; que mentalement : s'évader, ne penser à rien, avoir le droit de ne rien faire... » ;</i></p>	<p>Il n'y a pas beaucoup d'espaces qui permettent aux élèves de se relaxer mis à part l'espace Snoezelen<sup>14</sup> et deux gros coussins dans le local de remplacement. Ce petit local sert aux élèves lorsque le professeur est absent. C'est un éducateur qui se charge de la surveillance.</p>
<p><i>« proposer des activités attrayantes et variées » ;</i></p>	<p>Dans la mesure du possible, des activités proposées sont attrayantes et variées. Les activités préférées des élèves, et nous le constaterons par la suite, sont les moments où ils peuvent bouger (courir, lancer...) dans un grand espace.</p>
<p><i>« choisir les moments de la journée les plus propices à la concentration pour proposer des activités exigeantes » ;</i></p>	<p>Non seulement choisir les bons moments mais nous devons en plus adapter en fonction de l'état des élèves. Nous constatons qu'ils sont plus calmes le</p>

---

<sup>14</sup> L'espace Snoezelen est « un lieu où la personne met à la mesure de ses capacités sensorielles les moyens qui sont mis à sa disposition. Il contribue également à rassurer les personnes insécurisées par les mouvements qui les entourent et qu'elles ne peuvent pas ou ne peuvent plus accomplir ou maîtriser (bruits, gestes, lumières...) » (Snoezelen sans frontières, 2017)

	matin et plus enclins à travailler. Contrairement à l'après-midi où ils sont plutôt excités, tout particulièrement avant de retourner à la maison.
« adapter la durée des activités aux possibilités d'attention de l'enfant ».	Les activités proposées doivent être courtes. Cependant, lorsque cela ne demande pas d'attention continue, les élèves peuvent jouer plus longtemps.

Sur le plan social, les faibles capacités attentionnelles présentent une difficulté lorsque :

- l'élève n'est pas attentif à une activité de coopération ;
- les sollicitations doivent être régulières pour plusieurs élèves lors d'une activité de groupe ;
- les difficultés environnementales cumulées aux difficultés attentionnelles, le taux de réussite, pour la réalisation d'une activité sociale, est faible ;
- l'élève ne fait pas attention et oublie les règles posées par le cadre rapidement si la sollicitation ne se fait pas. Les renforçateurs peuvent être une aide.

D'autres fonctions cognitives, qui sont déficitaires, peuvent être prises en compte. Elles sont reprises dans *Psychologie du handicap* (Nader-Groisbois, 2015, p. 231) :

- « L'attention sélective (fait également partie des difficultés attentionnelles) impliquant des difficultés à sélectionner les stimuli les plus pertinents en cours de tâche ».
- « La planification de comportement, de séquences », l'élève ne peut prévoir quand le comportement de quelqu'un va changer. Cela peut générer de l'anxiété et donc éventuellement empêcher de créer et d'entretenir des liens sociaux ;
- « L'inhibition de stimuli distrayants, d'actions motrices ou de comportements non verbaux et verbaux » ;
- « Le transfert et la généralisation, induisant une difficulté à utiliser de nouvelles connaissances ou stratégies dans des situations différentes ».

Ces difficultés peuvent être un frein à la compréhension des activités, des comportements des autres élèves et des référents.

#### 4.5. Contexte

Le contexte, rappelons-le, n'est pas optimal pour apprendre aux élèves à construire des liens entre eux et à construire une structure et des repères qui leur permettent de se

sentir en sécurité et s'intégrer dans le groupe. Sans classe définie, les élèves n'ont pas de matériels appropriés et moins de repères concrets pour les aider à être autonomes.

Les transferts d'informations ne se font pas aisément. Certains membres de l'équipe éducative ne sont pas prêts à amener les élèves à jouer entre eux, à s'entraider et à leur apprendre les règles de la vie collective. Peu d'outils sont mis en place pour aider l'équipe. Ces insuffisances de moyens et de transfert d'informations sont en lien avec le fonctionnement de l'école secondaire et du manque de classe pour le groupe.

#### 4.6. La théorie de l'esprit

*C'est « la conscience et la connaissance de la vie émotionnelle personnelle des autres, de leur monde intérieur, de leur situation mentale ou intellectuelle (les idées, les sentiments, les désirs, les souhaits, les convictions) » (Vermeulen, 2011, p.50).*

Les élèves ont des difficultés à comprendre le comportement des autres, d'autant plus si ceux-ci ne communiquent pas clairement leurs besoins, leurs envies...

D'après Vermeulen (2011), les personnes avec autisme ne savent pas prédire le comportement des autres. Nous avons pour exemple l'élève N. qui après avoir assisté à une crise de colère de l'élève S. l'a associé au danger. À chaque fois qu'il la voit, il se déplace ou se cache. Cela prouve qu'il a appris à se protéger grâce au conditionnement et non en prévoyant le comportement agressif : « S. = Danger en toute circonstance » au lieu de « quand S. est frustrée et a le visage qui commence à manifester de la colère = Danger ».

*« Selon l'hypothèse de « retard de développement », ces enfants déficients intellectuels, par rapport aux enfants typiques, progressent selon des étapes séquentielles similaires, mais avec un rythme plus lent, lorsqu'ils sont appariés en âge de développement. Selon l'hypothèse de « différence de développement », des spécificités apparaîtraient dans ces différentes composantes de cognition sociale » (Nader-Grosbois N., 2015, p.241).*

#### 4.7. Conclusion

Les difficultés communicationnelles, un manque de compréhension de ses émotions, l'expression d'un comportement extrême et un déficit de planifier les réactions des autres engendre de l'angoisse et parfois de la colère chez les adolescents. Adopter un comportement social qui permette d'entrer sereinement en relation avec l'autre est laborieux. À partir de ces observations, nous constatons que les besoins de sécurité et d'intégration dans le groupe sont primordiaux pour développer ces différents points :

- Adopter des comportements socialement acceptables (respect de l'espace de l'autre, être patient, laisser passer les personnes dans le couloir, respecter les règles de politesse, écouter l'autre, etc.)
- Tisser des liens positifs avec les membres du groupe (demander de jouer ensemble, discuter ensemble, accepter qu'un autre vienne à côté de soi, apprendre que l'autre n'est pas nécessairement un danger, etc.)
- Être coopératif (effectuer les tâches demandées quand on est en groupe, accepter d'attendre l'autre, aider l'autre, être autonome, etc.)
- Comprendre les règles du cadre scolaire et a fortiori, les règles de la société (être poli, demander quand on a besoin de quelque chose, comprendre pourquoi il y a une sanction, etc.)

Ce cheminement avec le groupe se fait doucement. Parfois, il est possible que cela régresse. Le groupe a besoin qu'on le soutienne, qu'on l'encadre afin de se sentir en sécurité, intégrer et serein pour développer des contacts sociaux, car, si ces conditions ne sont pas réunies, l'envie d'élargir son cercle de connaissance pourrait être peu présent ou peu identifiable d'un point de vue extérieur.

## 5. Intervention et moyens utilisés

### 5.1. Rituels et routines

Le rituel et la routine ont chacun leur rôle dans la classe. Le but premier est qu'ils amènent un moment répétitif dans le temps et l'espace pour donner une certaine sécurité aux élèves. En classe, les rituels, comme les routines, sont définis par l'enseignant et ne sont pas universels.

À la différence de l'apprentissage des routines qui permettent la mémorisation des actions quotidiennes répétées, le rituel met en place les codes sociaux et la cohésion du groupe. Il crée « *un sentiment d'appartenance, le sentiment d'être partie du groupe, dans un espace partagé* » (Baranger, 1999, In Dumas, 2005, p.4.). Ce qui amène à la cohésion de groupe.

Le rituel aide les élèves à se socialiser. Il permet d'intégrer les élèves et de leur donner un rôle et une place dans le groupe. Il développe les comportements sociaux, chaque membre doit accepter le rythme du groupe, les règles en classe. Lorsque les élèves réalisent une activité ritualisée en groupe classe, ils apprennent à écouter, à se décentrer et peuvent interagir avec les référents ou les élèves.

Le rituel aide à la formation du groupe. En stage, il a pris différentes formes :

- Durant la semaine, des heures sont préposées au jeu. Qu'il soit avec des puzzles, avec des petites balles ou des ballons, le but est que les élèves se retrouvent ensemble autour d'un même jeu. La coopération est privilégiée, mais les jeux de compétitions ne sont pas à bannir comme jouer avec de fausses épées à un contre un permet aussi de créer des liens.
- Se réunir autour de la table pour prendre le déjeuner, chacun ayant sa place.
- Prendre connaissance de l'horaire et du menu du jour. Les professeurs présentent l'horaire avec les photos des référents et le menu avec des images de la composition du plat. Les professeurs accompagnent l'explication orale et les images de gestes de la méthode Sésame<sup>15</sup>.
- Chaque semaine, les élèves font le recyclage tous ensemble, chacun a un rôle et une poubelle qui lui sont attribués.

Comme expliqué au début de ce point, le rituel et la routine permettent les actions répétitives. C'est très utile pour aider à mémoriser des habitudes quotidiennes chez les personnes avec un trouble de l'efficacité intellectuelle. La mémoire à court terme d'une personne atteinte de trisomie 21 n'est pas efficace. L'empan mnésique n'évolue que très peu durant le développement de la personne et n'atteint que 2 items chez l'adulte trisomique alors que chez l'adulte sans handicap, il est de 7 items. (Fortin. 1999).

D'après Klinger-Delarge (2013), les rituels vont permettre à l'élève déficient intellectuel :

- d'être rassuré et donc de diminuer les angoisses ;
- d'être autonome dans les tâches connues et répétées ;
- d'augmenter l'estime de lui, car il aura un feed-back rapide de sa réussite.

Nous ajoutons qu'au niveau social, le rituel peut être un moment où tous les élèves se rassemblent pour une activité commune qui est répétée.

## 5.2. Règles

La nécessité d'imposer des règles et des limites aux élèves avec une déficience intellectuelle est nécessaire comme pour tout autre enfant ou adolescent. Cette structure leur permet d'avoir des repères pour le comportement à adopter. Les règles ne doivent pas être nécessairement nombreuses, mais doivent être comprises, cohérentes et respectées. Si ce n'est pas respecté et répété, cela peut être le sujet d'un trouble du comportement. Nous remarquons dans la classe un élève qui manifeste un

---

<sup>15</sup> La méthode Sésame est une « méthode gestuelle de communication gestuelle alternative. » Elle a été créée à l'école de la Clairière et « développée par une équipe de professionnels ». (La clairière, 2015, en ligne sur : <http://www.laclairiere.be/code/page.php?p=87>)

trouble oppositionnel avec provocation lorsque toutes les conditions habituelles ne sont pas réunies. Le changement est probablement angoissant. Dans ces moments-là, il ne cesse de bouger et de prendre en main et en bouche tout objet, provoquer les élèves ou le référent, demande sans cesse pour aller à l'extérieur, refuse de jouer ou de travailler en lançant les objets dans la pièce et crie.

Selon Klinger-Delarge, O. (2013, p.23) « *Dès le plus jeune âge, l'environnement doit poser des limites à l'enfant et lui apprendre les règles de la bienséance et des bonnes manières. [...] Ces règles, même si leur application semble éloignée des compétences de l'enfant, doivent être présentées dès le plus jeune âge, comme des objectifs à atteindre. [...] L'important est de faire comprendre à l'enfant l'existence d'un espace privé et d'un espace public, et que les règles ne sont pas toujours les mêmes. [...] Il y a partout des attitudes admises et d'autres inappropriées. Les principes en sont les mêmes, c'est-à-dire le respect de soi et des autres, le respect des droits de chacun et le respect de l'intimité. Une des règles à faire comprendre à l'enfant est que, dans la relation, il a toujours affaire à un autre qui a des droits, des besoins et des envies qui lui sont propres. Il doit donc respecter l'accord de l'autre.* »

Les règles imposées par le titulaire, et par l'école, ont été transférées chez tous les référents afin que les élèves apprennent qu'à l'école, les règles sont les mêmes pour tout le monde afin de vivre en communauté. Malheureusement, il n'est pas aisé de changer ses habitudes et d'expliquer à l'élève qu'il doit améliorer son attitude. Le travail est complexe autant pour les parents que pour les équipes éducatives et thérapeutiques. Cependant, des conseils de classe et des réunions d'équipe ont permis aux référents d'avoir quelques outils pour aider les élèves.

### 5.3. Projets

Trois projets sont amenés en classe. Ces projets peuvent être qualifiés d'activités coopératives. Chaque élève a son rôle et joue ou travaille vers un but avec les autres élèves.

À partir des projets et des jeux (décrits plus loin) nous avons réalisé des grilles d'évaluation du comportement et des actions à adopter. Celles-ci se trouvent en annexes 1A, 1B, 2A et 2B. Nous présentons l'évolution de la construction des grilles d'analyse ainsi qu'une évolution de deux élèves.

#### 5.3.1. Le car-wash

Cette activité, qui est répétée toutes les semaines durant un an, consiste à nettoyer une voiture du personnel chaque semaine afin de récolter des fonds pour le voyage en classe verte. En ce qui concerne les objectifs pédagogiques, nous fixons :

- savoir travailler en groupe ;
- apprendre les gestes de nettoyage et de la vie quotidienne (tordre, racler, utiliser un tuyau d'arrosage, essuyer, vider un seau...) ;
- effectuer une tâche en autonomie.

Le but de l'activité est d'amener les élèves à apprendre à travailler ensemble avec la supervision de référents. Cette activité répétée doit être transférée à d'autres activités pour permettre aux élèves de comprendre que, quel que soit le lieu où ils sont, ils doivent apprendre à travailler ou à jouer avec d'autres personnes. Renforcer les liens, la communication et la coopération entre les pairs dans le cadre scolaire a un impact sur la socialisation. Si l'élève apprend à vivre en communauté dans sa propre classe où il est intégré, il est probable qu'il soit plus aisé de l'aider à s'intégrer dans d'autres groupes.

Les élèves ont besoin que cela soit répété dans d'autres contextes comme le recyclage, activité réalisée une fois par semaine et qui consiste à prendre les poubelles de l'école et les vider dans le container-poubelle à l'extérieur.

### 5.3.2. La fancy-fair

Projet de classe et d'école pour lequel les élèves et les professeurs créent un scénario basé sur un thème choisi qui sera interprété sur scène devant les parents. Pour la classe D2, le thème est « Top Chef ». Un changement dans la fancy-fair vient perturber le quotidien de notre classe : une autre classe, 1 A<sup>16</sup>, participe avec la classe D2. Ils doivent travailler en collaboration pour mettre en place la pièce. Plusieurs objectifs doivent être visés puis acquis pour le bon déroulement des répétitions :

- les élèves ne se connaissent pas : cela peut générer des angoisses, un refus de travailler avec quelqu'un d'inconnu. Les élèves vont apprendre à collaborer et à se connaître ;
- un lieu différent : les élèves doivent être capables de s'adapter et de transférer leurs comportements habituels dans les classes connues lorsqu'ils se trouvent dans un nouvel environnement.

Le projet choisi favorise la coopération en groupe avec différentes personnes. Les élèves sont répartis en trois groupes (rappelons que le thème est « Top Chef » et donc basé sur la nourriture) :

- Les lanceurs de légumes

---

<sup>16</sup> La classe 1A est de forme 2.

Les lanceurs sont au nombre de quatre. Lors des répétitions, ils se lancent des balles à la place des légumes qui sont encore en confection. Les élèves doivent être capables de lancer de toutes les manières possibles : en cloche, faire rouler à terre, passer de main en main, etc.



*Les légumes sont remplacés par des petites balles*

- Les duos qui se battent avec des couverts géants

Les élèves sont par deux et ont en main un couvert géant. Ils doivent apprendre à se battre avec l'autre sans lui faire mal et avant dans l'esprit que c'est un jeu.

La psychomotricité et l'imagination sont au centre de cet exercice qui développe un lien entre deux élèves. Il est important que chacun s'implique pour que le jeu, a fortiori le spectacle, fonctionne. Il est probable qu'une envie de continuer de jouer avec l'autre se développe dans la cour de récréation.



*Pour les répétitions, les élèves prennent des bâtons utilisés en psychomotricité.*

- Les lanceurs de farine



*La farine est remplacée par du papier qui se déchire aisément*

Les élèves sont capables de lancer des poignées de confettis dans tous les sens. Des élèves avec une psychomotricité plus faible (spasticité des mains, des bras, difficulté d'occuper un espace et de se déplacer...) ont l'objectif de lancer les confettis sur les autres élèves.

Nous avons attribué pour chaque élève un rôle spécifique dans la mesure de ses compétences et de ses envies.

Tout d'abord, les élèves de la classe 1A ont la responsabilité d'aider les élèves plus faibles lors de la mise en scène. Ensuite, nous avons un élève qui n'est pas capable de lancer une balle que cela soit petite ou moyenne distance. La force de ses mains ne lui permet pas de tenir un grand objet pendant un long moment en exécutant des mouvements précis (ne pas mettre l'objet dans le visage, etc.). Par contre, il est capable de lancer des objets légers dans n'importe quel sens et de prendre et de placer des objets, quelle que soit leur taille d'un point A à un point B. En l'occurrence, de la table à sa gauche à la boîte à sa droite. Nous ne nous basons pas uniquement sur les compétences acquises des élèves.

L'élève n'est pas en situation d'échec lorsqu'il réalise l'action demandée, mais il doit apprendre à s'appropriier le contexte et prendre conscience qu'il est avec d'autres élèves. De plus, son comportement doit être adapté à la situation.

Tout au long des répétitions, les rôles ont changé. En effet, certains élèves souhaitaient plutôt jouer avec les couverts qu'à lancer les légumes. Nous avons respecté leur choix.

Nous avons décidé de travailler les différentes interactions de groupes établies avec tous les élèves de D2 en dehors des heures de répétitions pour qu'ils puissent sortir du groupe dans lequel ils se sont intégrés et ont coopéré avec les autres élèves de leur classe en utilisant leurs acquis. Ainsi, l'élève qui utilise les couverts pourra s'exercer avec

les autres élèves de D2 qui lancent les légumes et inversement. Ils utilisent leurs acquis et apprennent de nouvelles actions à réaliser en groupe.

Après plusieurs répétitions avec les deux classes, les élèves ont atteint leurs objectifs : s'impliquer à leur niveau dans un projet commun qui développe la coopération.

### 5.3.3. Le recyclage

Le troisième projet de la classe, a fortiori celui de l'école, est le recyclage. Une à deux fois par semaine, les élèves vont ensemble dans quelques classes pour prendre les petites poubelles bleues (PMC) et jaunes (papiers-cartons). Ces petites poubelles sont vidées dans de grandes poubelles installées dans le couloir. Ces dernières sont amenées au container en face de l'école. Chacun doit prendre une petite poubelle et la vider, puis amener, s'il en a les capacités, une grande poubelle jusqu'au container.

Ce projet est une activité coopérative : chaque élève a pour but d'effectuer un tri dans les déchets, mais chacun a son rôle à jouer : vider les PMC, vider les cartons, porter les déchets à la poubelle container et ramener la poubelle à sa place initiale.

L'activité a deux impacts :

- sur le quotidien : introduction d'une habitude à prendre à l'école, à la maison, en société ;
- sur la cohésion de groupe : chacun a sa place dans ce travail et tous doivent le mener à bien (selon son niveau) pour la réussite de l'activité.

Il aide au transfert des attitudes à adopter et des règles à respecter dans un but à atteindre. Étant également un projet pour l'apprentissage du recyclage, du triage et de l'écologie, il donne accès à de futurs projets qui peuvent être proposés dans certains centres qui s'impliquent avec les résidents dans l'écologie. Les adolescents étant habitués, il est probable qu'ils s'impliquent à leur tour en tant qu'adulte, à leur mesure et avec un cadre qui le leur permet.

D'autres compétences sont travaillées pour favoriser la socialisation : frapper à la porte d'une classe pour prendre la poubelle, dire bonjour, demander la poubelle, fermer la porte, rapporter la poubelle et dire au revoir. Ces phrases et actions ne sont pas automatiques chez les élèves et sont nécessaires en société.



*L'élève dépose les déchets PMC de la poubelle de classe dans une grande poubelle de couloir.*

#### 5.3.4. Conclusion

Voici les intérêts, les limites et la progression à adopter pour les projets menés.

- les élèves sont engagés dans une activité coopérative qui implique que tous les acteurs soient intégrés et impliqués autant physiquement qu'au niveau attentionnel. Chacun apprend à trouver son rôle et sa place dans un but commun. Par exemple : trois types d'activités pour le projet du spectacle sont prévus. Parmi elles, chacun a un rôle spécifique qu'il doit exécuter pour le bon fonctionnement du groupe. Si une personne manque ou ne fait pas sa tâche, il y aura un problème dans le fonctionnement de l'organisation du groupe ;
- ils apprennent à faire attention à l'autre pour engager une relation. Par exemple : repérer visuellement parmi tous les jeunes présents celui à qui nous devons envoyer la balle. Il faut le regarder dans les yeux, faire le geste du lancer vers lui pour qu'il attrape la balle. Celui-ci doit comprendre qu'on joue ensemble dans le but de la réalisation du spectacle et qu'il peut, lui aussi, nous rendre la balle ;

- toutes les règles érigées pour le projet sont connues par les élèves. Ceux-ci doivent les respecter. Par exemple : respecter l'élève qui a plus de difficultés que soi, et l'aider si la responsabilité de le faire est donnée ;
- les élèves apprennent à être autonomes dans leur tâche à réaliser avec les autres. Par exemple : lors du spectacle, les élèves devront être seuls sur scène et réaliser leur suite de comportements. Autre exemple, les élèves qui font le recyclage apprennent que s'ils ont rempli une poubelle avec des déchets récoltés dans chaque classe, ils vont devoir aller la vider dans le container à l'extérieur ;
- les élèves apprennent à être patients. Par exemple : un élève plus avancé aide un élève plus faible, le premier devra comprendre que ce dernier a plus de difficultés et qu'il lui faut plus de temps pour réaliser la tâche. Il devra être patient et éventuellement l'aider ;
- un conditionnement positif s'installe : s'amuser lors d'un projet commun peut favoriser l'envie de jouer avec les autres dans d'autres contextes, et sinon, diminuer les angoisses lors de la proposition de ce type de projet.

#### Difficultés :

- le temps qu'a besoin le groupe pour qu'une dynamique s'installe. Il faut faire plusieurs répétitions. Parfois cela fonctionne après trois répétitions, mais les vacances peuvent casser le rythme, il faudra alors reprendre du début ;
- solliciter régulièrement les élèves pour les recentrer sur leur tâche ;
- plusieurs personnes doivent être sollicitées pour la formation de gros projets, tout particulièrement si plusieurs classes travaillent ensemble ;
- chaque élève va demander une attention particulière à cause de ses difficultés ;
- chaque élève étant différent, les besoins seront différents.

#### Progression :

- la progression et les attentes se font en fonction du niveau des élèves. Nous irons plus vite et plus loin avec un groupe soudé et rodé aux projets, surtout si les projets se ressemblent, qu'avec un groupe qui découvre cela pour la première fois.

L'orthopédagogue peut proposer, voire coordonner, ces types de projets à l'équipe éducative. Cela donnerait l'occasion aux membres de l'équipe de collaborer et aux élèves de coopérer avec leurs pairs de manière ludique et motivante.

## 5.4. Jeux

Les jeux sont un outil très populaire pour l'apprentissage, car il mélange plaisir, travail cognitif et/ou psychomoteur. Il est possible de varier les lieux pour aider les élèves à faire des transferts. Par exemple, en classe nous jouerons avec une petite balle que l'on fait rouler sur la table ; dans une petite salle, il est possible de se mettre à terre pour jouer avec la balle ; dans une grande salle ou dehors il est possible de lancer une grande balle ou un ballon avec les mains ou les pieds. L'objet change de dimension et l'espace est différent. Les parties du corps sollicitées pour le jeu changent ainsi que la force à déployer. Au travers d'un jeu en groupe, plusieurs compétences sont sollicitées. Celle qui nous occupe est la compétence sociale.

Deux types de jeux sont essentiellement utilisés :

- Le jeu coopératif

*« Activité ludique ayant un ou des buts précis et des rôles complémentaires dans l'intention de réussir une tâche commune, pour relever ou affronter ensemble un défi commun. L'organisation de l'activité suppose une entente et une complémentarité des efforts de chacun des participants » (Filion, 2015, p.173).*

Les activités coopératives sont essentiellement les projets développés précédemment. Peu de jeux coopératifs sont utilisés. Les jeux de règles menés en classe de manière coopérative sont, soit plus difficiles à comprendre pour les élèves soit l'intérêt et le sens ne sont pas assez explicités pour eux. Les jeux coopératifs sont plus appréciés lorsqu'ils sont à l'extérieur et que la psychomotricité est travaillée, par exemple, courir à deux vers un but.

- Le jeu associatif

*« Activité ludique en présence d'autres joueurs, où ils échangent, imitent, se suivent, mais sans but précis et sans véritable organisation » (Filion, 2015, p.168).*

*« L'activité associative appartient aux premières formes collectives de participation sociale. Les joueurs s'amuse en compagnie d'autres personnes. [...] Il n'y a pas de véritable division des rôles ou d'organisation dans les relations sociales concernées, chaque joueur agissant un peu comme il le veut, sans subordonner ses intérêts ou ses actions à ceux de l'autre joueur ou du groupe » (Filion, 2015, p.168).*

Les jeux associatifs sont pratiqués en classe sur base de matériels et de jeux connus. Ils aident à l'intégration des règles de respect dans un groupe.

### 5.4.1. Le jeu de balles

*Tableau IV : le jeu de balle*

## Jeu de balles

**Classification ESAR<sup>17</sup>** : le jeu fait partie de :

- la facette A : types de jeux  
A400 : jeu de règles. A404 : jeu d'adresse ;
- la facette B : habiletés cognitives  
B400 : conduite opératoire concrète. B408 : relations spatiales ;
- la facette C : habiletés fonctionnelles et motrices  
C300 : compétence. C311 : coordination œil-main, C315 : orientation spatiale ;
- la facette D : types d'activités sociales  
D200 : activité associative. D201 : jeu associatif.

**Durée :**  
10'-15'

**Nombre de personnes :** 2 ou +

**Lieu :** en classe, sur table ou debout

**Matériel :** Une balle utilisée (en préparer plusieurs avec différentes dimensions)

**Objectif :** Inciter les élèves à jouer et à travailler ensemble. Selon Druat, D. & Waelput, M. (2005) la première étape est d'« *apprendre aux élèves à mieux se connaître et à vivre la proximité.* »

**But :** Faire rouler ou lancer la balle à l'un et l'autre tout en respectant ses partenaires et en émettant une alerte (dire le prénom) pour prévenir à qui l'élève lance la balle.

**Description :**

Pour créer un climat de coopération, un premier jeu est proposé en classe. Il consiste à se passer une petite balle en la faisant rouler sur la table. Chaque élève doit prononcer le nom d'un autre élève avant de lui envoyer la balle.

Au début, nous expliquons et montrons aux élèves les règles du jeu. Lorsqu'ils commencent à jouer, nous leur proposons, dans un premier temps, l'élève à qui ils doivent envoyer la balle et dans un deuxième temps, leur demander de choisir la personne. Il nous faut répéter à chaque fois les consignes sous forme de question :

« À qui veux-tu passer la balle ? »

« Dis le prénom de la personne. »

« Pointe la personne avec le doigt. »

Au fil des séances, nous observons une évolution : le référent doit de moins en moins répéter les questions ci-dessus, les élèves agissent d'eux-mêmes. À force de répéter, les élèves avec des difficultés de mémorisation des prénoms commencent à les retenir et à les prononcer.



<sup>17</sup> Nous utilisons la classification ESAR pour analyser nos jeux. Pour plus d'information sur les tableaux ESAR cfr les annexes 5A et 5B.

S'il y a assez d'espace en classe, les élèves forment un cercle et se lancent la balle.

### **Intérêts et difficultés :**

Ce jeu comporte plusieurs avantages observables :

- La joie de certains élèves de pouvoir jouer avec les autres ;
- La mémorisation des prénoms de tous les élèves : si l'enfant présente des difficultés à nommer les autres élèves, il lui faudra plus de temps pour retrouver le nom ce qui peut engendrer des angoisses et un comportement associé comme être en colère et se frapper la tête ;
- Amener les élèves à s'asseoir l'un à côté de l'autre sans rester dans un coin isolé ;
- Permettre aux élèves d'envoyer la balle à une autre personne que celle avec qui il a des affinités.

Le jeu est une activité associative, car il n'y a pas de but précis à atteindre pour les élèves. Il s'agit d'une « *activité ludique en présence d'autres joueurs, où ils échangent* », dans ce cas-ci, un objet. (Filion, R., 2015, p.168).

La difficulté, qui est présente au début, consiste à respecter les consignes. Dans ce cas-ci, deux consignes sont données :

- Donner le prénom de la personne
- Faire rouler la balle vers elle

Pour ceux qui n'ont pas la balle, ils doivent être attentifs quant à l'alerte donnée (le prénom) pour savoir s'ils doivent être prêts pour réceptionner la balle.

### **Progression du jeu :**

Le jeu peut être introduit en face à face, élève et référent avant de réunir tout le groupe. Les règles varient : faire rouler la balle, lancer la balle, donner la balle de main en main en utilisant des balles de différentes tailles et en variant le lieu. Les élèves apprennent à s'adapter aux différents paramètres qui peuvent changer tout en effectuant la même tâche : celle de se transmettre un objet, prendre plaisir à être ensemble, s'intégrer dans un groupe et à apprendre à respecter l'autre.

### **Remarque :**

Le jeu de balle a permis la création de la première grille d'analyse (cfr. annexe 1). Les observations visent, dans un premier temps, les capacités psychomotrices et sociales lors d'un échange de balles dans le contexte du jeu. Très vite, les grilles se précisent et se différencient. Elles sont, en fin de stage, individuelles et prennent en compte le contexte. Par exemple : « l'élève sera capable d'adopter un comportement adapté

durant les répétitions de la fancy-fair »<sup>18</sup> Les objectifs ont une même finalité mais sont individuels et varient selon les difficultés de l'enfant, les objectifs définis au PIA et ses besoins.

#### 5.4.2. Les jeux des couleurs

Tableau V : le jeu des couleurs

<b>Les couleurs<sup>19</sup></b>		
<p><b>Classification ESAR</b> : le jeu fait partie de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- la facette A, types de jeux A400 : jeu de règles. A401 : jeu d'association ;</li> <li>- la facette B : habiletés cognitives B400 : conduite opératoire concrète. B401 : classification ;</li> <li>- la facette C : Habiletés fonctionnelles et motrices Selon l'étape : C300 : compétence. C307 : mémoire visuelle C400 : performance. C410 : patience, C411 : précision C400 : performance. C408 : rapidité ;</li> <li>- la facette D : types d'activités sociales Selon l'étape : D100 : activité individuelle. D101 : jeu individuel D200 : activité associative. D201 : jeu associatif D300 : activité compétitive. D301 : jeu compétitif D400 : activité coopérative. D401 : jeu coopératif ;</li> <li>- la facette E : habiletés langagières E200, langage productif oral. E212 : Mémoire lexicale.</li> </ul>		
<b>Durée :</b> 15'	<b>Nombre de personnes :</b> 2 ou +	<b>Lieu :</b> en classe, sur une table
<p><b>Matériel :</b> il se compose de pastilles de couleurs (rouge, orange, jaune, vert, bleu et blanc), d'une palette (réelle ou dessinée), de pions, d'un dé allant de 1 à 3 et une image du peintre.</p>		

<sup>18</sup> Pour évaluer les élèves durant les jeux et la fancy-fair, nous avons réalisé deux grilles qui se trouvent en annexes 1A, 1B, 2A et 2B.

<sup>19</sup> Le jeu est tiré du livre « *Coopérer pour prévenir la violence : jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2 ½ à 12 ans* » de Druart, D. & Waelput, M. (2005) et a été adapté aux élèves.

**Objectif principal :**

- Coopérer vers un but commun
- Apprendre à faire attention aux actions des autres joueurs

**But principal :** pour aider le peindre à finir sa peinture, il faut retrouver les couleurs pour compléter sa palette.

**Description selon une progression :***Étape 1*

Pour cette étape, le but principal n'est pas présenté. Dans un premier temps, le référent demande à un élève de prendre une couleur déterminée et d'aller donner la pastille à un élève déterminé. Dans un deuxième temps, les élèves choisissent eux-mêmes la couleur et vont la donner à un élève choisi. C'est une activité qu'ils connaissent et qui est en rapport avec le jeu de balles.

*Étape 2*

L'objectif et le but de cette étape sont différents des points précédents car, le jeu présenté est compétitif.

**Objectifs :**

- travailler l'alerte phasique : être rapide et attentif à l'alerte donnée ;
- faire attention aux actions des autres élèves.



**But :** attraper le plus vite possible la pastille de couleur désignée.

Dans un premier temps, une seule couleur est présente sur la table. Au fur et à mesure des parties, le référent ajoute des pastilles de couleur. À chaque fois, il demande aux élèves de citer toutes les couleurs présentes et de les pointer du doigt. Lorsque le référent dit une couleur (exemple : rouge), les élèves doivent le plus vite possible prendre la pastille rouge.

Pour que les élèves les plus lents soient en situation de réussite, plusieurs pastilles de même couleur sont introduites.

*Étape 3*

Le jeu avec le but principal est présenté individuellement à chaque élève pour comprendre le mécanisme du jeu en jouant avec l'orthopédagogue. Il explique le but du jeu et vérifie les acquis des élèves :

- connaissance de toutes les couleurs (association nom de la couleur/pastille de couleur) ;
- compréhension des consignes ;
- reconnaissance des schèmes des nombres d'un à trois.



L'orthopédagogue installe le jeu sous cette forme :

L'élève choisit son pion et l'installe sur une case départ. Il lance le dé, et avant selon le nombre affiché. Lorsqu'il est sur une pastille de couleur, il vérifie si elle se trouve sur la palette. Si oui, il ne la prend pas et c'est au joueur suivant. Sinon, il prend la pastille sur laquelle il est et la place sur la palette. Lorsque toutes les couleurs sont réunies, le groupe a gagné.

#### *Étape 4*

Les élèves sont à deux à jouer en présence de l'orthopédagogue. Celui-ci gère le jeu en répétant les consignes, en les aidant à vérifier leur réponse. Par exemple :

- « Tu es sur une pastille de quelle couleur ? »
- « Verte. »
- « Est-ce qu'il y a une pastille de couleur verte sur la palette ? »
- « Non. »
- « Que vas-tu faire ? »

L'élève prend la pastille et la pose dans un des trous de la palette.

L'orthopédagogue demande à l'autre élève si ce qui a été fait, et observé par lui, est correct. Si l'élève n'a pas compris ou n'a pas observé, l'orthopédagogue demande au joueur de réitérer son action, si possible en expliquant.

#### *Étape 5*

Une étape qui peut être ajoutée est une memory des couleurs qui sera essentiellement joué en individuel et peut être travaillée sous forme d'activité associative.

Pour le jeu individuel, l'élève est aidé d'un référent qui joue le rôle d'un animateur en lui présentant une combinaison de couleurs. Il retourne face cachée chaque pastille et nommant à chaque fois la couleur retournée. Quand cela est fait, l'animateur demande de retrouver une couleur particulière. Cela n'a pas été testé, mais reprendre le jeu traditionnel memory est une possibilité dans la progression de ce jeu.

En associatif, qui peut être considéré également comme compétitif, les élèves doivent retenir la même combinaison de couleurs, mais doivent trouver la couleur demandée l'un après l'autre.

Cette forme de jeu valorise la réussite et les compétences de la mémoire de travail de l'élève et est moins importante au niveau social. Cependant, l'estime de soi peut être développée par la réussite. Une bonne estime de soi permet de plus facilement d'aller vers les autres.

#### **Intérêts et difficultés :**

- utilisation d'un matériel connu ;
- pas de plateau, le matériel peut être utilisé pour diverses adaptations et diverses activités ;
- le jeu part sur les acquis des élèves : le nom des couleurs. Cependant, les élèves ne sont pas obligés de connaître les noms pour jouer. Il est possible de lui demander de prendre une pastille en utilisant le verbal et le geste. Pour développer le vocabulaire, nous conseillons de désigner les pastilles par leur couleur et les pointer. Si nous voulons demander à l'élève de prendre la pastille rouge, bien qu'il ne connaisse pas les couleurs, nous pointons et désignons la pastille par sa couleur ;
- travailler les mathématiques : correspondance terme à terme, classification, utilisation du schème ;
- les élèves jouent ensemble sans qu'un élève se sente supérieur à un autre. Chacun est amené à jouer à son rythme et chaque réussite est valorisée ;
- les différentes variantes permettent de jouer de manière coopérative (avec un but) ou associative (apprendre à être ensemble pendant une activité) ;
- apprendre à respecter le temps de chacun, à faire attention à ce qu'il fait pour prévoir quand c'est son tour, être concentré sur une courte tâche.

#### **Progression du jeu :**

Comme décrit dans le tableau précédent, le jeu peut se décliner en différentes étapes qui prévoient des moments individuels, des activités associatives et enfin une activité principale qui est coopérative. Pour les élèves de classe D2, les jeux coopératifs et compétitifs sont les plus difficiles, car cela leur demande beaucoup plus de concentration.

Lors des jeux associatifs, où les consignes sont plus simples que les jeux coopératifs présentés, les élèves comprennent et exécutent les actions demandées, celles-ci étant répétées et devenues habituelles. Dans le jeu coopératif, il faut à chaque fois faire attention au fait que l'autre joueur ait trouvé la couleur à ce qu'il doit faire si c'est le cas et à ce qu'il se passe quand l'autre joueur ne le trouve pas. En ce qui concerne le jeu compétitif, la réaction à l'alerte donnée est très lente pour trois élèves sur six (ils prennent plusieurs secondes à réfléchir à ce qu'il doit faire. Parfois, ils ne comprennent pas ou oublient le but). Un seul jeu compétitif a été réalisé en classe (cfr étape 2). Les élèves ont eu des difficultés à apprécier le jeu, car il leur semblait compliqué. Les données ne sont pas suffisantes pour affirmer que tous les jeux compétitifs sont une difficulté pour chaque adolescent.

#### 5.4.3. Les relais

Tableau VI : la course à deux

<b>La course à deux</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Classification ESAR</b> : le jeu fait partie de :</li> <li>- La facette A : types de jeux A400 : jeu de règles. A405 : jeu sportif et moteur</li> <li>- La facette B : habiletés cognitives B400 : conduite opératoire concrète. B408 : relations spatiales</li> <li>- La facette C : habiletés fonctionnelles et motrices C300 : Compétence. C 312 : coordination œil-pied, C315 : orientation spatiale</li> <li>- La facette D : Types d'activités sociales D200, activité coopérative : D201, jeu coopératif</li> </ul>		
<b>Durée :</b> 10'	<b>Nombre de personnes :</b> par 2	<b>Lieu :</b> cour de récréation
<b>Matériel :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- soit deux objets identiques de couleurs différentes</li> <li>- soit des objets à mettre dans une boîte</li> <li>- soit le titulaire ou un référent</li> </ul>		
<b>Objectif :</b> Coopérer en prenant en compte les difficultés de l'autre. <b>But :</b> Courir le plus vite possible par deux vers « une ligne d'arrivée » signalée par l'adulte.		

**Description :**

La consigne est simple : par deux en se donnant la main, démarrer d'une ligne de départ, courir et aller taper dans la main d'un adulte ou d'un autre élève et revenir.

Les variantes sont :

- aller mettre un objet dans boîte
- aller toucher un objet parmi deux identiques, mais de couleur différente avec comme consigne le nom de la couleur. Par exemple, s'il y a deux coussins identiques, mais de couleur différente, les élèves doivent aller sur le coussin dont la couleur a été citée.

**Intérêts et difficultés :**

Cette activité a été appréciée par les élèves dès la première fois. Les duos ont été constitués de manière à soit rapprocher les élèves qui ne se parlent jamais, après leur avoir demandé s'ils étaient d'accord.

Des responsabilités ont été octroyées : donner une responsabilité d'un élève plus fort qui mène l'élève plus faible tout en aidant l'élève à maîtriser sa force. Certains élèves n'ont pas conscience de la force qu'ils peuvent exercer sur une autre personne ou sur un objet. L'explication verbale peut suffire sur le moment. D'autres exercices de pressions avec les mains, de motricité fine et globale doivent être travaillés avec l'élève. Amené à leur faire prendre conscience de leur force peut éviter des conflits et des quiproquos entre élèves. Le fait de tirer quelqu'un trop fort pour lui montrer quelque chose peut être mal compris par l'autre élève : agression, colère...

**Progression du jeu :**

La course à deux a, tout d'abord, été pratiquée dans une grande classe où sont installés deux gros coussins identiques, mais de couleurs différentes. Cette approche s'est de nouveau réalisée à l'extérieur avec le titulaire.

#### 5.4.4. Jeux à l'extérieur

*Tableau VII : Les jeux d'extérieur*

**Jeux d'extérieur**

<p><b>Classification ESAR</b> : le jeu fait partie de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La facette A : types de jeux A400 : jeu de règles. A404 : jeu d'adresse, A405 : jeu sportif et moteur</li> <li>- La facette B : habiletés cognitives B400 : conduite opératoire concrète. B408 : relations spatiales</li> <li>- La facette C : habiletés fonctionnelles et motrices C300 Compétence. C311 : coordination œil-main, C312 : coordination œil-pied, C315 : orientation spatiale.</li> <li>- La facette D : Types d'activités sociales D200 : activité coopérative. D201 : jeu coopératif.</li> </ul>		
<b>Durée :</b> 15'	<b>Nombre de personnes :</b> 2 ou +	<b>Lieu :</b> cour de récréation
<b>Matériel :</b> Une balle/un ballon		
<p><b>Objectif :</b> Amener les élèves à se connaître et à vivre ensemble dans n'importe quel environnement</p> <p><b>But :</b> Se lancer la balle à l'un et l'autre tout en respectant ses partenaires et en émettant une alerte (dire le prénom) pour prévenir à qui l'élève lance la balle.</p>		
<p><b>Description :</b></p> <p>Les élèves se placent en cercle. L'un d'eux a la balle et doit la lancer à un autre élève de son choix. Pour ce faire, il doit prévenir la personne en prononçant son nom pour qu'il soit en alerte. L'un des principaux déficits des élèves est le trouble de l'attention. Ils sont très vite distraits par d'autres stimuli comme : un professeur qui passe dans la cour avec des élèves, une personne qu'ils connaissent traverse le lieu ou simplement un bruit. Il leur faut également plus de temps pour comprendre qu'ils vont recevoir la balle. L'adulte doit parfois répéter plus intelligiblement le prénom pour qu'il réagisse. Les adolescents de ce groupe ont tendance, d'après nos observations, à réagir à la voix d'un adulte qu'il connaît qu'à la voix ou l'action d'un autre élève.</p>		

### Intérêts et difficultés :

Le plaisir de jouer est l'un des intérêts majeurs de ce jeu. Il a été observé une différence de comportements selon si les élèves se trouvent en classe ou à l'extérieur. Ils manifestent plus d'enthousiasme à jouer l'extérieur avec leur classe. Le contexte de la cour de récréation est un lieu de jeu et d'amusement pour la plupart des élèves, alors que la classe est synonyme de travail. Le jeu en extérieur est un moyen pour mettre les adolescents dans un endroit qui leur donne de la sécurité et de la joie et ainsi faire évoluer les relations de la classe grâce à des sentiments positifs.

La difficulté est un déficit d'attention. Dès qu'une personne ou un groupe de personnes passent dans la cour, les élèves veulent aller leur dire bonjour, se retournent intrigués et ne font plus attention aux autres membres de la classe, etc.

**Remarque :**

Pour valoriser la socialisation, prendre deux ou trois élèves et leur donner la possibilité de jouer à ce qu'ils souhaitent du moment qu'ils le font ensemble (jeu associatif). Le cas observé est le football entre deux élèves. On leur donne une balle et le premier réflexe qu'ils ont est de jouer au foot. C'est l'expression d'une envie de partager un jeu, un bon moment ensemble.

L'objectif est de vérifier si les élèves ressentent plus d'amusement, s'ils sont plus réceptifs à des jeux où ils doivent bouger dans l'espace avec leur corps plutôt qu'en classe avec les matériels précédemment décrits. Il s'est avéré que quatre élèves sur six ont exprimé un changement dans leur comportement lorsqu'ils jouent à l'extérieur : plus de rires et de sourires, envie de partager la balle, ou de courir vers leur titulaire pour atteindre leur but, pousser l'autre à le suivre, aider l'autre lorsqu'il perd la balle.

Le niveau de changement dans le comportement avec les autres varie selon si l'élève a une tendance ou non à exprimer ses émotions, à l'intensité des angoisses générées par la peur d'être blessé par un autre élève après l'avoir vu en crise de colère, à la réaction des adultes présents avec eux (si la personne est vive, enjouée et fait de l'humour, ils ont tendance à rire avec elle), à envie de jouer et d'être avec son groupe.

**Progression du jeu :**

Les jeux à l'extérieur peuvent se décliner de plusieurs manières en fonction de l'envie des élèves, du matériel présent et des idées d'adaptation du référent.

Pour les élèves qui sont plus centrés sur eux et ne veulent pas jouer, le laisser jouer seul pour entrer dans son jeu peut être une éventuelle solution. D'autres élèves peuvent, par la suite, venir jouer avec lui. L'hypothèse est que si le groupe tente de s'intéresser à l'élève « exclu » l'intégration de celui-ci pourrait être réalisable. Ceci n'a pas été vérifié, mais est une hypothèse à ne pas négliger.

5.4.5. Jeu des Indiens

*Tableau VIII : jeu des Indiens*

## Les Indiens<sup>20</sup>

**Classification ESAR** : le jeu fait partie de :

- La facette A, types de jeux  
A400 jeu de règles. A409 : jeu mathématique, A401 : jeu d'association
- La facette B : conduite opératoire concrète  
B400 : Conduite opératoire concrète. B405 : dénombrement.
- La facette D : types d'activités sociales  
D400 : activité coopérative, D401 : jeu de coopération.
- La facette E : Habiletés langagières  
E200 : langage productif oral, E212 : Mémoire lexicale.

**Durée** : 15'

**Nombre de personnes** : 2-4

**Lieu** : Les élèves sont sur une table avec au centre le tipi, les cartes et le sorcier.

**Matériel** : Un grand tipi en plastique, des plumes en papiers (plastifiées), des stencils du nombre de plumes à prendre (sous forme de cartes géantes).

**Objectif** : Créer un travail d'équipe, amener à travailler en équipe.

**But** : Cacher le tipi commun au sorcier indien pour le protéger.

**Description** : Chacun à leur tour, les élèves tirent une carte avec les images des plumes. Ils prennent le nombre requis et les placent sur le tipi.

Les autres élèves vérifient s'il a pris le nombre requis de plumes.

Il y a deux niveaux pour jouer :

- Prendre les plumes et les posées une à une sur le stencil. Compter le nombre de plumes sur la carte et prendre le bon nombre.



---

<sup>20</sup> Le jeu est tiré du livre « *Coopérer pour prévenir la violence : jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2 ½ à 12 ans* » de Druart, D. & Waelput, M. (2005) et a été adapté aux élèves.

### **Intérêts et difficultés :**

Le jeu de coopération, dans lequel un but est défini pour tout le groupe, est très utilisé chez les jeunes pour développer la socialisation et la cohésion de groupe.

Le jeu est lié aux mathématiques : il y a présence de correspondance terme à terme, de comptage, de mémorisation du nombre sous forme de schème mais également à l'oral.

La difficulté principale est que le but peut leur paraître abstrait. L'histoire est comprise, mais les élèves portent peu d'intérêt à l'adversaire fictif du jeu. L'envie de jouer au jeu de l'Indien n'est nécessairement présente.

Certains élèves ont des difficultés à s'adapter au jeu. Celui-ci tout particulièrement, car ce n'est pas un type d'activité travaillé régulièrement. De la colère est parfois manifestée lors du déroulement de l'activité.

### **Progression du jeu :**

Le jeu paraît complexe au premier abord pour l'élève. Les consignes doivent être répétées et expliquées en même temps que les actions à mener. Comme il y a beaucoup de matériels et d'informations, le jeu est amené en plusieurs parties :

- proposition des stencils de plumes. Pour les élèves qui en sont capables, compter le nombre de plumes sur la fiche ;
- amener les plumes en papier à replacer sur les stencils. Chaque élève choisit un stencil et réalise individuellement l'activité en remplaçant les plumes sur la fiche afin de faire de la correspondance terme à terme ;
- le contexte est ensuite amené avec l'indien et le tipi. Une brève histoire est racontée en incluant les élèves en tant que protagonistes ;
- d'abord par deux, les élèves réalisent la procédure suivante : prendre une fiche, compter le nombre de plumes, mettre les plumes sur le stencil, lorsqu'elle est complétée, placer les plumes sur le tipi ;
- le jeu est enfin joué à quatre maximum, car une trop longue ne permet pas aux élèves de jouer en gardant une attention plus soutenue.

Le jeu a été difficilement accepté par tous les élèves. Ils acceptent de jouer un court instant avant de manifester l'envie de changer d'activité. Il demande beaucoup de concentration, de coopération et attention soutenue sur ce que l'on fait et ce que les autres font.

### **Ajustements :**

Pour aider les élèves à s'immerger dans le jeu, les ajustements pourraient être :

- Amener des objets concrets en lien avec le jeu avant de le commencer : jouer autour d'un tipi, découvrir différentes plumes d'oiseaux, construire une coiffe indienne et la mettre lors du jeu...
- Créer un lien plus concret entre les projets et le jeu coopératif ;
- Changer le thème du jeu ;
- ...

#### 5.4.6. Progression idéale d'un point de vue orthopédagogique.

Le groupe d'élève est constitué d'individus aux capacités et au développement complètement différents. Nous pouvons désigner ce groupe comme étant « hétérogène ».

#### 5.4.7. Intérêts et limites des jeux pour la socialisation

Intérêts de développer les interactions sociales à partir de jeux :

Nous nous sommes basée sur différentes sources qui justifient l'utilisation du jeu pour valoriser la socialisation afin de confirmer que les outils de jeu apportés ont une influence sur le groupe :

- « *L'enfant joue pour établir des contacts sociaux.* » (Académie de Nice, s.d.)
- « *Le jeu à règle permet à l'enfant d'assimiler la réalité.* » (Académie de Nice, s.d.)
- Le jeu propose beaucoup de situations qui sont motivantes et familières (rituels, habitudes, sécurité)
- Modifie le rythme du cours pour recentrer les élèves vers une autre activité
- Fais participer les élèves timides et anxieux
- Obtenir une attention et une implication de l'ensemble des élèves
- « *Met en place une communication d'élève à élève pour rompre avec le dialogue élève professeur* » (Académie de Nice, s.d.)
- « *Il contribue au sentiment d'appartenance au groupe. Il permet de développer des situations d'entraide* » (Académie de Nice, s.d.).
- « *Il conduit à une meilleure tolérance face à l'échec.* » (Académie de Nice, s.d.). Pour aller plus loin, il contribue à comprendre et à s'habituer à appliquer les règles. La frustration est travaillée.
- D'après Roger Caillois : « *le jeu est un agent d'intégration sociale et culturelle* ». (Académie de Nice, s.d.)
- D'après « *Jacques Henriot, chercheur en Sciences de l'Éducation, l'importance toute nouvelle donnée au jeu : « dans la vie collective, dans les processus éducatifs, dans la conception que l'on a de l'homme dans son rapport au monde* ». » (Valiant, C. 2006).
- « *Les jeux à règles sont de formidables vecteurs de socialisation et des supports d'apprentissages très motivants. On découvre que la relation peut se décliner*

*autrement que dans la compétition. Les jeux de coopération telle que « le Verger » introduisent la notion de solidarité, de responsabilité de chacun au sein du groupe. Les jeux de société font écho aux jeux collectifs en EPS et peuvent déboucher sur des séances de langage dans le domaine du « vivre ensemble » ».* (Valiant, C. 2006).

Ces affirmations donnent lieu à une confirmation de l'intérêt du jeu pour amener les élèves à établir des contacts sociaux entre eux. Cependant, ceux-ci doivent correspondre aux intérêts des élèves : Keymeulen, R. (2015-2016, p.19) pose une question réflexive intéressante sur le sujet : *« un participant ayant une intelligence interpersonnelle moins développée pourrait-il avoir plaisir en se concentrant sur l'action et donc la mobilisation de son intelligence kinesthésique ou en se focalisant sur ce que l'activité va lui apporter (intelligence intrapersonnelle) ? »* Comme il le précise, les jeux de coopération vont évidemment mieux convenir à des personnes qui ont une intelligence intrapersonnelle développée.

Dans le cas de la classe D2, peu d'élèves ont visiblement des facilités à entrer en relation avec l'autre et à communiquer leur envie de jouer avec les autres. Ce n'est pas une raison pour changer d'activité, mais cela exprime un besoin qu'elle soit adaptée.

Nous avons observé que les élèves préfèrent jouer en utilisant leur corps lors des jeux coopératifs plutôt que de prêter beaucoup d'attention autour d'une table à un jeu de plateau. Sur le long terme, nous supposons que plus les élèves vont jouer ensemble, en passant d'abord par le canal kinesthésique qui semble plus agréable pour arriver aux jeux de plateau, aura un impact sur leur plaisir à jouer avec les autres et prendre conscience que l'autre existe et que c'est agréable de passer du temps avec lui.

Les jeux doivent également être motivants et adaptés à leur niveau. Même si les adolescents en T2 ont un déficit intellectuel qui exprime un niveau qui se situe entre 2 ans et 5 ans, leur donner un jeu pour petits avec des images plus enfantines n'aide pas à la valorisation. Les considérer comme des petits ne les poussent pas à se développer. Des jeux simples, clairs, voire intemporels, sans contexte enfantin sont tout aussi efficaces.

Évidemment, ces jeux possèdent certaines limites :

- il arrive que certains élèves ne veuillent pas jouer et coupent court à l'interaction ;
- si un élève a une attitude qui gêne les autres, les jeunes vont arrêter de jouer ;
- lorsque le jeu est trop long, les élèves se lassent ou se frustrerent de ne pas faire autre chose. Les moments de jeux doivent être courts pour rester attractifs et dynamiques ;

- le jeu demande beaucoup d'attention que cela soit au niveau de la compréhension, de la suite d'action à effectuer, du temps que prend l'autre jouer et des sollicitations du référent pour recentrer l'élève sur le jeu.
- L'intérêt pour le jeu n'est pas toujours présent pour tous les élèves. Varier les jeux est essentiel pour que chacun y trouve son compte en ce qui concerne le plaisir.

## 5.5. Structures

### 5.5.1. Structure scolaire

Les structures sont indispensables pour aider les élèves qui ont besoin de repères qui leur permettent de s'orienter dans l'espace et le temps. Une structure connue permet d'établir des rituels et routines et, de fait, développe un sentiment de sécurité et d'appartenance à un espace, à un groupe. Certains outils ont été mis en place pour améliorer la structuration. Cependant, nous estimons que ce qui a été réalisé n'est pas suffisant et doit être aménagé pour l'année à venir de cette classe. Certaines contraintes du terrain n'ont pas permis la construction d'outils matériels complets permettant une structure de base pour les élèves. Nous avons trouvé des solutions avec le titulaire, mais qui semblent insuffisantes pour l'instant.

### 5.5.2. Structures temporelles

- Les horaires

Les horaires sont mis en place depuis le début de l'année. Un horaire fixe représente la semaine et est installé dans un lieu de référence pour les élèves : n'ayant pas de classe, c'est le vestiaire qui est choisi. Ce repère permet à l'enfant d'avoir un point où se repérer. Nous avons remarqué que les élèves aimaient regarder l'horaire avec un adulte, connaître le menu du jour... leur rituel est important pour se fixer et se sécuriser.

L'horaire peut être vu avec l'élève en individuel ou avec le groupe. Lorsque le groupe classe est pris en entier pour citer les événements prévus de la journée, l'hypothèse est



qu'ils puissent se sentir unis : « nous appartenons à une classe et tous ensemble nous allons faire les mêmes activités avec les mêmes adultes ». Cela peut créer un sentiment d'appartenance. Cette hypothèse est difficile à prouver : les élèves ont des difficultés à communiquer des idées abstraites. Les réponses données sont de l'ordre de : citer les prénoms des autres élèves avec lesquels je suis et ce que je vais faire avec eux.

- Repères visuels pour les moments de travail

Certains élèves éprouvent un grand besoin d'être reconnu et estimé par les adultes. Suite à des perturbations dans leur quotidien, comme la naissance d'un petit frère ou une petite sœur, l'adolescent peut se sentir délaissé pour l'enfant. Établir des stratégies qui permettent de lui montrer que l'on s'occupe de lui dans le cadre scolaire avec un objectif pédagogique est une manière de rehausser l'estime personnelle et de se sentir reconnu. De plus, il a été observé que l'élève a besoin de structure. Les critères choisis pour établir ce manque sont : passer d'une activité à une autre sans permission et sans avoir terminé la tâche en cours ; déposer les objets pour en prendre d'autres, plus intéressants ; se déplacer dans la classe alors qu'une tâche est en cours sur son banc ; s'occuper des tâches des autres élèves alors que sa propre tâche est en cours. Les comportements cités sont réguliers chez l'élève.

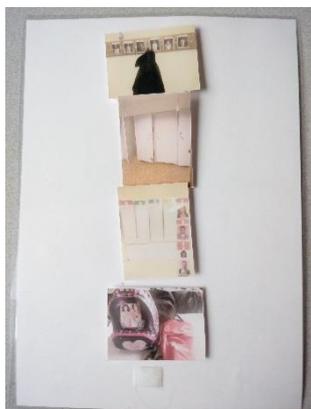
La structure temporelle proposée est un horaire personnalisé pour des périodes définies telles que les moments d'autonomie, les moments ritualisés ou les moments d'apprentissage.

Le fait que l'élève puisse avoir un repère qui correspond à ses besoins lui permet de diminuer ses envies d'envahir l'espace des autres en s'occupant de ses tâches.

Plusieurs étapes sont réalisées pour cet horaire personnalisé :

- ➔ Choisir des images qui correspondent aux activités de l'élève (cartable pour le moment de ranger son cartable, dessiner s'il aime dessiner pendant son temps d'autonomie...), photo de l'élève pour montrer que cet outil est à lui (estime de soi), photos des référents et des élèves (rappel avec qui il travaille).
- ➔ Ajuster l'horaire avec scratches et le mettre sous forme verticale (canevas de l'école).
- ➔ Lui expliquer que cet horaire est personnel, qu'il a le droit de faire des choix d'activités, mais qu'il faut s'y tenir durant un temps (d'où l'importance de l'utilisation d'un timer visuel).
- ➔ Être régulier dans l'utilisation de l'horaire même si l'élève ne le demande pas.

- Système pour le situer dans le temps : soit utilisation d'une flèche détachable ou retirer l'image à chaque étape terminée.



- Prises en charge extérieures

Le rythme des prises en charge par les thérapeutes est un moyen séparer le groupe un cours moment. Ces temps sont réguliers, ils interviennent au même moment chaque semaine.

### 5.5.3. Structures spatiales

Une hypothèse est qu'aménager une classe TEACCH<sup>21</sup> pourrait aider les élèves à se sécuriser. La classe TEACCH est un lieu où le temps et l'espace sont structurés sur base repères visuels. Les coins sont aménagés soit pour un travail individuel, soit pour un travail en face à face, soit pour un travail collectif. Le programme TEACCH développe l'apprentissage à partir de méthodes comportementalistes comme l'utilisation de renforçateurs et d'outils adaptés.

Plusieurs raisons d'instaurer une classe TEACCH pour les D2 afin de favoriser la socialisation :

- la moitié des élèves sont soit autistes, soit ont des troubles du spectre autistique. Le programme TEACCH est, de base, conçu pour aider les personnes avec des troubles du spectre autistique ;
- l'autonomie y est développée ;
- les temps de chaque activité sont programmés et définis ;

---

<sup>21</sup> « Les classes TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communications handicapped Children) sont organisées uniquement dans le cadre de l'enseignement spécialisé, car il permet un subventionnement plus important, donc une meilleure formation des enseignants et un accueil plus adapté. » (Inforautisme, 2009).

- les élèves se sentent en sécurité. Chaque moment est prévu et prédéfini. Ils se repèrent dans le temps et l'espace. Les angoisses diminuées, il est probable que la fréquence de certains stéréotypes ou de certains comportements d'angoisse (par exemple, l'élève se met en colère parce qu'il n'a plus l'impression de contrôler ou de comprendre son environnement) diminue ;
- les référents donnent davantage d'attention aux élèves plus faibles en les prenant en individuel ;
- les organisations temporelles et spatiales permettent aux élèves de connaître sa place. Chacun a son rôle et ses objectifs et cela permet de garder une ambiance propice à l'apprentissage.

Il est possible de réunir les élèves autour d'une table pour réaliser des activités sociales (jeux sur table) après avoir effectué leurs travaux personnels basés sur la réussite. Les périodes individuelles alternées de périodes collectives peuvent éventuellement établir un équilibre dans les prises en charge et valoriser chacun dans son individualité et en tant que membre d'un groupe. Une des hypothèses est que le travail collectif de manière continue n'est pas nécessairement favorable à une classe où certains élèves présentent un besoin d'avoir des moments seuls avec un référent.

## 5.6. Conclusion

Les six fonctions du jeu reprises par Van Langendonck M. (2015-2016. pp. 11-12) sont :

- Le délasserment, le jeu est une activité de loisir, mais où les joueurs sont actifs ;
- L'autonomie, s'approprier le monde et prendre des décisions en s'exerçant par le jeu ;
- La créativité, l'imagination se développe grâce au jeu ;
- La socialisation, les personnes apprennent à se décentrer et développent leur relation à l'autre ;
- Les compétences, selon les jeux, nous utilisons différentes compétences qui permettent un « *développement cognitif* ». (VAN LANGENDONCKT M. 2015-2016. P.12)
- Apprentissage, « *acquérir une culture générale* » (VAN LANGENDONCKT M. 2015-2016. P.12), enrichir son savoir et apprendre à être critique.

Le quatrième point reprend le terme de socialisation et prouve que le jeu est un moyen d'être en relation avec les autres. Beaucoup de jeux permettent les interactions sociales, car plusieurs joueurs entrent en interaction de manière compétitive, coopérative ou associative. Afin d'appuyer ce point, Van Driessche C. (2015-2016. p.26) explique dans

son article « *Le jeu et l'école* » que lors de son utilisation (et non lorsqu'on a atteint le but) « *le jeu est un véritable outil pédagogique, car il touche ou peut toucher au développement social (se décentrer progressivement pour tenir compte du point de vue de l'autre)* » en plus des développements psychomoteurs, affectifs et cognitifs.

En tant qu'orthopédagogue, ou tout autres pédagogue ou éducateur, l'outil jeu permet de développer différentes facettes selon les besoins des élèves. Il peut être modifiable et être créé pour ou avec eux.

En ce qui concerne la classe D2, les jeux sont orientés vers des activités associatives et coopératives avec des niveaux cognitifs et des engagements relationnels différents. Lors d'un jeu coopératif, et après apprentissage comme pour le projet du recyclage, chaque élève a son rôle et travaille avec ses pairs vers un but, apprendre le système du recyclage de l'école. Pourtant, ils ne communiquent pas entre eux, ils exécutent les consignes et le font ensemble. À l'inverse, lors du jeu associatif du lancer de balles où il n'y a pas de but, ils sont obligés d'entrer en communication de manière verbale. Bien que cela semble être un exercice simple, cela leur permet de les faire entrer en interaction cadrée.

Nous remarquons lors des moments de collation ou des temps creux que l'interaction se produit lorsqu'il y a une frustration (les écholalies de l'un peuvent gêner un autre élève qui le lui fait remarquer), un élève qui parle seul peut amener d'autres élèves à lui répondre ou à répéter ce qu'il dit.

Instaurer un cadre aide les élèves à trouver d'autres moyens de communication et d'entrer en interaction plus calme, moins impulsive. C'est leur donner une attitude de référence qui respecte l'autre et leur permettre de se décentrer. Les habituer à jouer avec l'attitude demandée (dire bonjour, retenir le prénom d'une personne pour l'appeler en l'utilisant, observer et apprendre à réagir par rapport aux comportements des pairs ou des adultes, etc.). Le jeu donne des outils qui après un long apprentissage à l'école, aident l'élève à adopter les mêmes comportements en société.

## *Partie 3. Bilan*

## 6. Intérêts

Quels sont les intérêts de travailler la facette sociale avec les élèves ayant des troubles de l'efficacité intellectuelle en se basant sur différents moyens comme les jeux de type associatif, coopératif, le cadre scolaire et les projets de l'école ?

### 6.1. Des progrès observés

L'ouverture d'une des élèves vers les autres et la classe. Les moments de jeu sont, pour elle, un plaisir. Le rire et le contentement lors de la réussite du jeu et l'approbation de l'élève lors d'une proposition du jeu sont une preuve. En effet, au début du stage, l'élève manifestait un certain renfermement sur elle-même. Le non verbal était explicite : dos courbé, tête baissée, se mettre tout le temps dans un coin et loin des autres, se cacher derrière des personnes, vouloir que les référents ou les élèves marchent devant elle. Ces comportements diminuent au fur et à mesure que la confiance et le sentiment de sécurité s'installent. L'élève communique un peu plus et utilise essentiellement l'imitation. Elle imite les élèves, en particulier un parmi le groupe. Celui-ci étant calme, il est probable qu'elle se sente mieux avec un élève tranquille, peu perturbateur et qui parle peu.

### 6.2. Sécurité

Les projets menés exigent un apprentissage sur le long terme pour élèves. Les moments d'engagement sont définis et exigent d'eux d'intégrer et de comprendre les actions à réaliser grâce à la répétition. Il en va de même pour les jeux : des jeux connus donnent un confort à l'élève anxieux.

Les repères ritualisés dans le temps et définis dans l'espace offrent une approche plus concrète des déroulements dans la semaine aux élèves et donnent un point d'ancrage lors d'angoisse si un événement inattendu survient. Cette sécurité de pouvoir appréhender l'avenir pourrait leur permettre de se sentir à l'aise en classe et d'accepter plus aisément les jeux collectifs et d'éventuellement être amené à renforcer les relations entre les élèves.

Le temps permet de maintenir cet équilibre : plus les élèves passent du temps entre eux, apprennent doucement à se connaître et à s'accepter, plus il est probable que des relations se consolident.

Les adolescents déficients intellectuels doivent se détacher des habitudes pour apprendre à réagir de manière positive à la nouveauté. Cependant, leur rigidité et leurs

angoisses ne les aident pas à évoluer rapidement. Ce travail se fait sur le long terme, petit à petit, année après année.

### 6.3. Compréhension des règles de la société et de l'école

*« C'est ici que se situe le travail de la maternelle. Par la socialisation et l'accès aux savoirs, l'école va permettre à l'enfant de mieux comprendre le monde et de s'y installer. Pour ce faire, il doit percevoir qu'il y a une différence de logique entre la famille et le monde scolaire ; entre l'espace privé et l'espace public »* (Valiant, C. 2006). Or les apprentissages du T2 en secondaire reprennent les bases de maternelle autant au niveau social qu'au niveau cognitif.

### 6.4. Vers une cohésion de groupe

Les jeux de socialisation visent à établir une harmonie dans la classe, une cohésion de groupe. C'est un équilibre fragile qui se construit, parfois difficilement, doucement. Une perturbation, comme le comportement violent d'un élève, peut casser les relations positives. Aider le groupe à se reconstruire est périlleux, mais pas infaisable. Les moments cadrés par les professeurs, les préventions, les habitudes, ou d'autres outils permettant de rassurer les élèves sont des atouts pour diminuer les angoisses et les crises. Être patient avec chaque membre du groupe et tout le groupe en même est important pour éviter les frustrations, les agacements, détruire la bonne ambiance et ainsi diminuer les chances d'un développement des relations sociales à l'intérieur de la classe.

## 7. Limites

Sur le terrain, il n'est pas aisé de pratiquer toute la théorie apprise. Tout d'abord par manque d'expérience et ce, plus particulièrement lorsqu'on ne connaît pas encore les élèves suffisamment pour intervenir correctement. Ces limites se sont régulièrement imposées. La prise de recul et les discussions avec l'équipe sont indispensables pour progresser dans sa réflexion orthopédagogique.

### 7.1. La communication à l'intérieur de l'équipe éducative

Certains membres de l'équipe éducative manifestent des avis très différents vis-à-vis du groupe. Plusieurs réunions ont eu lieu pour trouver une solution commune afin d'avoir une cohérence pour les objectifs fixés et la manière de les atteindre.

Nous remarquons également que les représentations des référents peuvent être très différentes du besoin réel des élèves et attendent d'eux un comportement exemplaire en groupe : les demandes et consignes dépassent ou sont en dessous du niveau de l'élève ; le sentiment d'exaspération devant l'élève lorsqu'il ne réussit pas l'activité ou l'action demandée.

## 7.2. L'apparition d'un comportement violent

Certaines observations comme l'évolution d'une cohésion de groupe ont été biaisées avant la fin du stage. La naissance d'un deuxième enfant dans la famille de l'élève. L'adolescente présentait avant mon stage quelques comportements violents comme le fait de mordre une personne. Ces moments violents étaient assez espacés et peu présents. La fréquence et l'intensité de ceux-ci ont augmenté après la naissance du bébé autant en famille qu'à l'école. Certains élèves sont pris pour cible et développent des angoisses face à l'élève violent : partir de l'autre côté de la pièce lorsque l'élève en question entre dans la classe ; s'asseoir le plus loin possible ; se cacher derrière un adulte, etc.

Lorsque les élèves ont une communication défailante à cause de l'agressivité, de l'incompréhension et de la peur, il est difficile de les amener à coopérer l'un avec eux.

## 7.3. Le temps

L'aménagement de rituels et l'introduction de jeux n'auront de résultats visibles que si le très long terme. Les personnes avec une déficience intellectuelle ont besoin de plus de temps pour assimiler des apprentissages et cela peut s'étaler sur des mois voire plusieurs années. 12 semaines de stage ne sont que trop peu suffisantes pour avoir un résultat visible d'autant plus qu'une partie du stage a été consacrée à l'observation, le temps d'intervention est dès lors réduit.

## 7.4. L'espace

Le manque de classe, déjà évoqué, est l'une des limites les plus importantes. Il est impossible de stocker du matériel propre à la classe et des repères spatiaux et visuels. Les élèves se sont habitués au changement de classe et ont construit leurs propres repères. Cela reste néanmoins un espace qui appartient à la classe, où les activités sociales (comme les jeux de coopération) seraient travaillées. De plus, le changement continu de classe fait perdre du temps à la classe, temps qui peut être réinvesti dans des activités d'autonomie en attendant le prochain cours.

*Partie 4. Rôle de  
l'orthopédagogue*

Pour amener une harmonie dans une classe hétérogène, l'orthopédagogue a une place qui va permettre d'accélérer la socialisation et a fortiori la cohésion de groupe.

## 8. Relation et communication

L'orthopédagogue aide à améliorer les relations et la communication, modifie les structures et utilise les moyens à sa disposition pour permettre un développement de la socialisation. Voici différentes implications de l'orthopédagogue relevées pour amener une évolution dans le domaine social pour un groupe en difficulté.

### 8.1. Relation et communication entre les élèves

La relation entre élèves est importante pour une bonne entente en classe. Apprendre par les jeux, par les règles, par des projets qu'ils peuvent vivre ensemble se fait petit à petit. Plusieurs voies sont empruntées pour les amener à prendre conscience de l'autre et comment communiquer avec lui sont utilisées. L'orthopédagogue a la possibilité dans une structure comme dans l'enseignement secondaire, de suivre une classe en permanence et d'utiliser les moments creux (le temps des toilettes pour certains est un temps d'attente en classe pour d'autres, avant et après une activité, quand les référents n'ont pas prévu d'activité, lorsqu'un référent est absent...) pour travailler la socialisation et favoriser le contact entre élèves tout en utilisant des outils qui sont en cohérence avec ce qui est établi par le titulaire, par exemple les projets de classe.

### 8.2. Relation et communication entre les référents

Certains référents ne s'entendent pas ou ne veulent pas travailler avec la classe et d'autres personnes. Les transferts d'informations qui aident à la gestion de la classe peuvent être réalisés par l'orthopédagogue. Des conseils de classe ou de petites réunions sur un sujet précis sont organisés pour aider à la communication. Cependant, lorsqu'une personne ne veut pas faire de compromis ou écouter les autres personnes, il a la responsabilité du refus de communiquer. L'orthopédagogue ne peut obliger le responsable d'accepter la communication. Ce dernier point revient à la personne concernée et à la direction.

### 8.3. Relation et communication entre référents et élèves

La communication est très fragile, car la plupart des élèves ne savent pas parler et ne comprennent pas les consignes complexes. De plus, ils ont un besoin de structure et de

moments répétés dans la journée et la semaine. Il arrive que certains adultes s'occupant de la classe ne perçoivent pas les besoins des élèves. Incompris, ceux-ci peuvent être angoissés et n'ont d'autres choix que de l'exprimer sous forme de troubles du comportement. L'orthopédagogue peut comprendre les besoins des élèves suite aux observations établies et aux informations récoltées auprès des anciens professeurs et du titulaire. D'après Odile Klinger-Delarge (2013), « *Les enfants présentant des troubles de l'efficacité intellectuelle ont souvent des difficultés à décrypter le monde qui les entoure* ».

Les adultes qui travaillent avec eux doivent établir une relation de confiance et valoriser l'élève en utilisant tout moment opportun à verbaliser les encouragements et les réussites. L'orthopédagogue observe cette relation et apporte des aides à l'adulte si celui-ci se retrouve démuni face aux difficultés à établir une relation sécurisante. Les aides peuvent être un feed-back d'une séance d'activité, des outils structurés et adaptés, aider à mettre la personne en relation avec d'autres collègues pour l'aider à comprendre leur fonctionnement, leur structure et leur comportement avec les élèves.

#### 8.4. Relation et communication entre référents et thérapeutes

Les psychologues et logopèdes sont en demande d'aide dans leur thérapie. S'occupant de beaucoup d'élèves, ils ne peuvent se permettre de suivre en permanence les élèves et certains exercices, par exemple d'articulation, peuvent être réalisés par les référents ou l'orthopédagogue s'ils le souhaitent.

Des conflits peuvent naître entre les adultes tels que les éducateurs ou professeurs et les thérapeutes. Les conflits concernent principalement les élèves qui représentent un problème en classe. Il a été demandé qu'un thérapeute prenne en charge un élève une fois par semaine pour décharger éducateur et professeur. Cependant, après quelques séances, le psychologue suggère d'arrêter, car l'élève ne présente pas d'évolution dans son comportement. Il juge que l'activité de départ proposée n'est pas adaptée et que ce n'est plus de son ressort, ce qui n'est pas l'avis de l'éducateur.

Marlis Pörtner (2010) préconise de travailler selon l'approche centrée sur la personne et remarque que « *travailler selon l'approche centrée sur la personne ne signifie pas considérer une personne indépendamment de son environnement et attribuer de manière exclusive à la personne elle-même les difficultés qui pourraient survenir. La tentation – et bien plus le danger- de le faire est grande lorsqu'il s'agit de personnes présentant un handicap mental [...]. Ces personnes sont parfois difficiles, et elles ont des problèmes – alors on en fait des problèmes* ».

L'orthopédagogue peut aider le référent et le thérapeute à se recentrer et à partir du potentiel des élèves au lieu du jugement de la représentation que l'on désire voir chez eux.

#### 8.5. Relation et communication entre élèves et thérapeutes

Notre rôle d'orthopédagogue s'est peu immiscé dans les relations entre les élèves et les thérapeutes.

Nous nous sommes basés sur les données des thérapeutes pour mieux comprendre les élèves. Certains ont demandé de l'aide pour réaliser une thérapie continue avec l'élève en l'aidant à faire des exercices précis quotidiennement. Des entretiens ont également été prévus entre thérapeutes et titulaire pour définir les moments de prises en charge et démarrer de nouvelles techniques de prise en charge jamais effectuées avec les élèves de D2.

### 9. Mise en place de structures

#### 9.1. Structure dans la classe

La structure de la classe peut être réaménagée selon les besoins des élèves. Dans le cas de la classe D2, aucune classe n'est aménagée. À part faire une demande pour l'année prochaine, l'orthopédagogue ne peut créer d'autres classes.

Si une classe était aménagée, il est probable qu'une classe avec une structure TEACCH (Frère S., 2017) leur convient. En effet, certains sont capables de travailler en autonomie avec une structure et un apprentissage répété, ce qui permet à l'équipe d'être attentive aux élèves plus faibles.

#### 9.2. Structure des moments d'activités

Chaque activité doit être structurée, prévue et détaillée avec un but pour l'élève. En particulier en classe, les activités doivent être courtes dans un lieu calme, car leur capacité attentionnelle n'est pas optimale.

La structure se développe petit à petit par le moyen de rituels qui pose en cadre rassurant et connu, les règles de vie en classe sont connues et chaque a sa place dans les moments d'activités ritualisées ou non.

## 10. Les moyens

### 10.1. Être un outil

L'orthopédagogue s'utilise comme outil pour aider les personnes qui en ont besoin en faisant le transfert d'informations si aucun conseil de classe n'est mis en place ; prend un élève ou un groupe d'élèves à part pour travailler selon les objectifs de chacun, etc.

### 10.2. L'environnement

L'orthopédagogue travaille en fonction de ce qui entoure l'individu ou le groupe et ce qui est mis à sa disposition pour aider la ou les personnes. Cela peut être l'utilisation du cadre, l'aménagement de salles, l'équipe éducative avec laquelle il va collaborer, les outils du commerce ou une base de matériel à adapter pour le public cible...

Ses observations permettront de déterminer si l'environnement est favorable ou non et ce qu'il peut utiliser ou ce qui est inutile afin d'accéder à des dispositifs qui permettent d'intervenir auprès de l'individu.

## 11. Une cohérence

Nous avons utilisé la progression dans notre analyse de besoin en nous basant sur la grille d'Ardoino et de la démarche méthodologique de l'orthopédagogie de Nathalie-Nader. Il est important de choisir la démarche à suivre lors d'une intervention orthopédagogique afin de nous donner des repères, des objectifs. Celle-ci peut être différente en fonction de ce qu'impose le contexte (demande d'une personne, suivant si l'on suit un groupe ou un individu...).

La réalité du terrain ne permet pas de suivre une démarche de manière linéaire. Certaines réponses aux hypothèses émises peuvent être déterminées rapidement ou après plusieurs tests, et ce, sur le long terme. Le but peut être provisoire dans un premier temps et n'être réellement défini qu'après certaines observations et interventions qui permettent d'en préciser le contenu, etc. Il en va de même pour les types d'interventions et les moyens utilisés qui changent en fonction du public cible, de l'entourage, des valeurs, de la société.

Nous partons du principe que si la démarche est cohérente en fonction de tous les éléments repris et que les liens sont établis entre la méthodologie choisie, l'objectif et l'évaluation qui sert feed-back, il est probable que l'élaboration d'un projet fonctionne.

Dans le cas inverse, les erreurs, les freins et les limites définis permettent de se cibler une nouvelle démarche.

## 12. Définition de l'orthopédagogue

Nous comparons la définition et le rôle de l'orthopédagogue de Nathalie Nader avec notre vision de l'orthopédagogie par rapport à ce qui a été vécu en stage.

Tableau IX : définition de l'orthopédagogie et de l'orthopédagogue par rapport au stage

Définitions de Nader-Grosbois	Notre expérience
« L'orthopédagogie est « un domaine d'études, de savoirs et d'activités dont le but est de permettre aux sujets, aux prises avec des difficultés ou des troubles d'apprentissage, de pallier ces entraves et de développer au mieux leurs potentialités. » (Nader-Grosbois, 2015, p.20)	Nous sommes dans le cas où les élèves d'une classe, par leurs déficiences, ont des difficultés à établir des relations et à former un groupe uni. Par les moyens utilisés, nous avons pu mener des projets pour développer la socialisation et créer une harmonie de groupe.
« L'orthopédagogie se réfère à des connaissances relevant des champs de la psychologie, de la psychopédagogie et du champ psychosocial ». (Op.cit.)	Nous nous sommes appuyée sur le développement d'enfants typiques pour comparer les difficultés des élèves de la classe D2. Grâce à cela, nous avons déterminé le type d'ouvrage pour réaliser les jeux afin que le niveau d'apprentissage soit accessible aux élèves. Au niveau psychosocial, nous nous intéressé aux définitions d'un groupe pour comprendre la finalité et le but de la démarche.
« L'orthopédagogie est concernée par la diversité des situations de handicap [...]. Elle s'adresse aux personnes se situant aux différentes périodes de la vie [...]. Elle s'intéresse aux multiples domaines du développement et de fonctionnement [...] et à tout type d'apprentissage et de	Pour la classe D2, nous sommes avec des adolescents ayant chacun une déficience intellectuelle. Nous travaillons essentiellement sur les domaines social, psychomoteur, cognitif, et émotionnel.

<p>développement de compétences. » (Op.cit., p.21).</p>	<p>Nous tentons d'amener de la motivation par les jeux, de responsabiliser les élèves en leur fournissant des outils, de leur conférer une part d'autonomie dans la vie de tous les jours en leur procurant des repères.</p>
<p>« L'orthopédagogue peut prendre le rôle de coordinateur, de conseiller, d'animateur d'une équipe de professionnels qui interviennent auprès de personnes en situation de handicap ou de vulnérabilité. » (Op.cit., p.24).</p>	<p>Dans notre cas, l'orthopédagogue a pris la place de conseiller pour certains membres de l'équipe pédagogique. Cependant, nous avons été plus proche des élèves. Nous avons, en collaboration avec l'équipe, mis au point les projets et les interventions à mener.</p> <p>Nous considérons que l'orthopédagogue doit être ouvert à l'équipe, il peut la coordonner et doit surtout collaborer.</p>
<p>« Construire avec l'équipe éducative un plan d'intervention, dont le Plan Individuel d'Apprentissage ou PIA » (SEGEC, 2007, p.2-3 In Nader-Grosbois, 2015, p.25)</p>	<p>Nous avons eu l'occasion d'assister à des réunions pour compléter les PIA des élèves en mi-parcours scolaire. Nous n'avons pas pu intervenir, mais la consultation des PIA nous a permis de mieux cerner les besoins des élèves et les interventions de l'équipe.</p>

En plus de ce tableau qui définit le rôle de l'orthopédagogue dans le milieu scolaire spécialisé, nous proposons d'ajouter quelques points qui permettent de le compléter :

- Que la méthode soit créée ou choisie, il est important qu'elle soit cohérente pour l'orthopédagogue, l'équipe éducative et l'individu qui est au centre. Les objectifs, les méthodes et les feed-back doivent être cohérents. Sinon, l'orthopédagogue doit prendre du recul pour comprendre en quoi son intervention est défailante.
- L'orthopédagogue s'adapte en fonction des besoins des personnes et n'impose pas ses envies. Il varie ses méthodes en fonction du contexte : en milieu scolaire ordinaire ou spécialisé, en inclusion, avec des personnes âgées, préparation à la naissance d'un enfant porteur d'un handicap, animation dans un centre... Il est un soutien qui peut être externe ou interne à un établissement.
- Il utilise les moyens qui sont à sa disposition. Mais il ne s'arrête pas à ses connaissances actuelles ; il va constamment se renseigner dans des ouvrages, à des conférences, sur internet (où il vérifie ses sources).

- Les demandes d'intervention ne sont pas nécessairement pour des enfants ayant un handicap, des troubles d'apprentissages ou une maladie, mais pour les équipes éducative et thérapeutique qui ont des difficultés d'organisation, de moyens, d'outils...
- L'orthopédagogue ne doit pas devenir indispensable. Lorsqu'il intervient pour des besoins, il doit aider l'individu en demande ou l'équipe qui prend en charge le bénéficiaire à être le plus autonome.
- L'orthopédagogue peut être un point central pour coordonner une équipe. Il peut également travailler de manière individuelle avec un individu. L'orthopédagogue peut donc agir sur plusieurs plans.

Pour résumer ce qu'est un orthopédagogue, nous choisissons de le décrire brièvement en plusieurs points :

- l'orthopédagogue est polyvalent, car il peut venir en aide ou en soutien dans une multitude de situation. Il touche à tous les plans : psychologie (affectif, émotionnel, social, cognitif, etc.) ; pédagogie (apprentissage, différenciation, inclusion ;
- il peut choisir des moyens matériels ou immatériels pour aider les personnes qui en ont besoin ;
- il est cohérent dans ses méthodes, ses objectifs et ses choix d'intervention ;
- il s'adapte au contexte et aux personnes qu'il a en face de lui ;
- il reste ouvert et à l'écoute de l'individu, du groupe ou d'une équipe avec qu'il collabore ;
- il a la possibilité de coordonner des projets ou une équipe en demande ;
- c'est un chercheur qui ne cesse d'apprendre sur le terrain ou de manière plus théorique grâce à des conférences ou des ouvrages ;
- l'orthopédagogue est avant tout un humain qui a des valeurs, qui respecte l'autre, son avis et ses besoins.

## Conclusion

Pour intervenir auprès de la classe D2, nous nous sommes basée sur un outil et une démarche que nous avons conciliés : la démarche orthopédagogique de Nathalie Nader et l'intervention éducative spécialisée, toutes deux soutenues par la grille d'Ardoino. À partir de cela, nous avons observé les besoins des élèves, ciblé les objectifs et nous sommes intervenue en utilisant différents outils adaptés.

Les besoins des élèves sont centrés sur le besoin de sécurité, de compréhension de leur environnement, et de compréhension du comportement des différents membres du groupe. Notre objectif est donc de développer certains points de socialisation, tout

particulièrement la coopération, développer des moments particuliers avec les autres pour créer et entretenir des relations.

Nous avons démarré l'intervention en nous basant sur ce que les élèves connaissent : les différents projets déjà mis en place par le titulaire. Cela nous a permis de choisir le matériel et les activités en lien avec les projets afin de créer des jeux adaptés.

- Tous les projets mis en place après plusieurs mois ont donné des résultats concluants quant à la coopération. Chaque élève réalise sa tâche avec concentration, il n'y a pas d'apparition de troubles du comportement durant les activités, un élève se montre plus ouvert et souriant qu'au début de l'année, l'apparition de crise d'angoisse chez les élèves a diminué lorsqu'ils sont en activité.
- Les jeux qui demandent aux élèves de bouger, qu'ils soient associatifs ou coopératifs, étaient plus appréciés que les jeux de plateau. Les élèves manifestent le besoin de sortir, de faire, éventuellement, du sport, des activités qui leur permettent de bouger. Cependant, ces moments ne sont pas fréquents pendant les cours.

Cependant, plusieurs limites nous ont empêchés d'avoir des résultats observables pour notre évaluation :

Les changements de comportements :

- l'évolution du comportement de certains élèves nous a permis de conclure que l'intervention menée les a aidés à s'épanouir en classe ;
- pour d'autres, l'évaluation est biaisée par des facteurs externes, certains ajustements doivent être établis par l'équipe éducative.

Le contexte :

- il n'y a pas de classe de référence pour les élèves ce qui rend difficile la création de repères, l'installation de matériel adapté et la délimitation de zones comme dans une classe TEACCH ;
- les problèmes de communication à l'intérieur de l'équipe éducative sont un frein à la mise en place d'interventions concrètes et cohérentes.
- La création d'une structure spécifique aux difficultés d'une population dans une école qui n'a pas encore créé de classes suffisamment adaptées serait une piste à envisager.

Le temps :

- en tant que stagiaire, le temps nous a manqué pour intervenir efficacement auprès du public ;
- l'évaluation de l'intervention n'est presque pas présente, car l'évolution était très faible. Ce sont les comportements des élèves qui ont permis de choisir les meilleures pistes à suivre.

L'orthopédagogue, dans ce contexte, mène une intervention qui consiste à développer les relations et la cohésion de groupe dans une ou plusieurs classes. Ses interventions doivent être de longue durée et se déroulent en collaboration avec l'équipe éducative. Si ces conditions ne sont pas réunies, l'évolution du comportement social des membres du groupe sera difficilement observable.

Le rôle de l'orthopédagogue consiste à sensibiliser l'équipe éducative et à jouer un rôle de « centralisation » afin que les interventions soient cohérentes en fonction des besoins des élèves. Les méthodes doivent répondre aux objectifs fixés et l'évaluation est un retour d'information qui permet la vérification de la cohérence du projet et de son bon fonctionnement.

Une émergence de relations sociales positives est apparue tout au long de l'année, mais n'est pas encore suffisante pour créer une cohésion de groupe. Les difficultés du terrain ne permettent pas d'avoir continuellement des résultats positifs. Malgré ces difficultés nous devons continuer à développer l'envie d'aller vers l'autre, de favoriser les relations sociales en prenant en considération les règles de la société. L'orthopédagogue a sa place dans ce cheminement vers l'épanouissement social de la personne déficiente intellectuelle.

En suivant une démarche orthopédagogique personnelle, enrichie et dirigée par des démarches et des méthodes reconnues et adaptées au contexte, il est possible de mener un projet cohérent qui répond aux besoins du public. Pour la classe D2, les objectifs et les moyens utilisés ont permis de découvrir les goûts et les besoins individuels de chaque élève.

## Bibliographie

### Ouvrages

Bromberg, M. & Trognon, A. (2006). *Psychologie sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.

Bronselaer, D. (2010). *Réussir à l'école*, Namur : Labor Éducation.

Cudré-Mauroux, A. (2012). *Le personnel éducatif face aux comportements dévifs*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Druart, D. & Waelput, M. (2005). *Coopérer pour prévenir la violence : jeux et activités d'apprentissage pour les enfants de 2 ½ à 12 ans*. Bruxelles : Édition De Boeck

Dumas, C. (2009). *Construire des rituels à la maternelle*. Paris : RETZ

Fortin, C. (1999). *Je coopère, je m'amuse : 100 jeux coopératifs à découvrir*. Québec : Chenelière.

Filion, R. (2015). *Le système ESAR. Pour analyser, classer des jeux et aménager des espaces*. Québec : À LA PAGE.

Frère, S. (2016). *Introduction à des problématiques spécifiques à l'orthopédagogie : Le spectre de l'autisme*. Bruxelles : HE2B Defré.

Juhel, J-C. (2016). *La personne ayant une déficience intellectuelle : découvrir, comprendre, intervenir*. Laval : Chronique sociale.

Klinger-Delarge, O. (2013). *100 idées pour accompagner les enfants déficients intellectuels*. Paris : Tom Pousse.

Laxer, G. & Trehin P. (2001). *Les troubles du comportement associés à l'autisme & aux autres handicaps mentaux* (2<sup>e</sup> éd.) Grasse : AFD.

Lerquin, P. & Vincelette, S. (2013). *Gérer les comportements difficiles chez les enfants*. Bouge : Éditions Érasme.

Le Travail de Fin D'Études. (2016-2017). *Le Travail de Fin D'Études : Spécialisation en orthopédagogie*. Bruxelles : Haute École Bruxelles-Brabant.

Magerotte, G., Deprez, M. & Montreuil, N. (2014). *Pratique de l'intervention individualisée tout au long de la vie*. (2<sup>e</sup> éd.). Louvain-la-Neuve : Édition De Boeck.

Nader-Grosbois, N. (2015). *Psychologie du handicap*. Louvain-la-Neuve : Édition De Boeck.

Normand-Guérrette, D. (2012). *Stimuler le potentiel d'apprentissages des enfants et adolescents ayant besoin de soutien*. Québec : Presse de l'Université du Québec.

Grootaers, D. (2014-2015). *Grille d'Ardoino*. Bruxelles : Haute École Bruxelles-Brabant.

- Parage, B. (2016-2017). *Cours de déficience intellectuelle*. Bruxelles : Haute École Bruxelles-Brabant.
- Petiniot, M-J. (2015). *Accompagner l'enfant atteint de troubles d'apprentissage*. (2è éd.). Lyon : Chronique sociale.
- Pörtner, M. (2010). *Écouter, comprendre, encourager – L'approche centrée sur la personne*. Lyon : Chronique Sociale.
- Rogé, B. (2015). *Autisme, comprendre et agir* (3è éd.). Paris : DUNOD.
- Rondal, J-A., Comblain A. et al. (2001). *Manuel de psychologie des handicaps : sémiologie et principes de remédiation*. Sprimont : MARDAGA.
- Schopler, E., Lansing, M. & Waters, L. (2001). *Activités d'enseignement pour enfants autistes*. Paris : MASSON.
- Vermeulen, P. (2011). *Autisme et émotions* (2è éd.). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

#### Articles

- Keymeulen, R. (2015-2016). « Les intelligences multiples, un outil pour redessiner les ludothèques ? » **In:** *L'artichouette*, t. 32. Bruxelles : LUDO ASBL, pp. 19-20.
- Van Driessche, C. (2015-2016). « Le jeu et l'école » **In:** *L'artichouette*, t. 32. Bruxelles : LUDO ASBL, pp.25-26.
- Van Langendonckt, M. (2015-2016). « L'importance des jeux dans l'enseignement » **In:** *L'artichouette*, t. 32. Bruxelles : LUDO ASBL, pp. 11-12.

#### Sites internet

- Académie de Nice. (s.d.). *Le jeu en pédagogie* [en ligne]. Disponible sur <[http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre\\_Ressources/Jeux\\_serieux/Le\\_jeu\\_en\\_pedagogie.pdf](http://www.ac-nice.fr/ienash/ash/file/Centre_Ressources/Jeux_serieux/Le_jeu_en_pedagogie.pdf)> (Consulté le 08.05.2017).
- AFrHAM, (2013). *La déficience intellectuelle* [en ligne]. Disponible sur <[https://www.avig.be/handicap/pdf/documentation/publications/informations\\_particulieres/fiches\\_deficiences\\_emploi/Fiche06-Deficiencointellectuelle-ACCOK.pdf](https://www.avig.be/handicap/pdf/documentation/publications/informations_particulieres/fiches_deficiences_emploi/Fiche06-Deficiencointellectuelle-ACCOK.pdf)> (Consulté le 01.04.2017).
- Bazier, F. (2002). *La grille d'Ardoino appliquée au conflit* [en ligne]. Disponible sur <<http://www.universitedepaix.org/la-grille-dardoino-appliquee-au-conflit>> (Consulté le 05.05.2017).
- Castra, M. (2013). *Socialisation*. [en ligne]. Disponible sur <<http://sociologie.revues.org/1992>> (Consulté le 10.04.2017).

Colot, M. (2010-2012). *La grille d'Ardoino* [en ligne]. Disponible sur <http://apprenons.apaap.be/outils-de-formation/47-la-grille-dardoino.html> (Consulté le 05.05.2017).

Cosnier, J. (1996). *Les gestes du dialogue, la communication non verbale* [en ligne]. Disponible sur [http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II9\\_Les\\_gestes\\_communication.pdf](http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/jcosnier/articles/II9_Les_gestes_communication.pdf) (Consulté le 9.04.2017).

Fédération de l'Enseignement Fondamental Catholique. (s.d.). *Programme intégré adapté aux socles de compétences* [en ligne]. Disponible sur <http://lewebpedagogique.com/venetiaf/files/2013/05/PIASC.pdf> (Consulté le 11.05.2017)

Grootaers, D. (2014-2015). *Élaboration du projet* [en ligne]. Disponible sur <http://www.extpdf.com/ardoino-pdf.html#a1> (Consulté le 17.11.2016).

Inforautisme. (2009). *Organisation de l'enseignement spécialisé en Communauté Française*. [en ligne]. Disponible sur <http://www.inforautisme.be/03bel/ecoles.htm> > (consulté le 19.05.2017).

La Clairière. (2015). *Projet d'établissement* [en ligne]. Disponible sur <http://www.laclairiere.be/secondaire/> (Consulté le 27.02.2017).

Larousse. (s.d.) *Socialisation* [en ligne]. Disponible sur <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/socialisation/73141> > (Consulté le 19.05.2017).

Orthomotus. (s.d.). *ExaLANG 3-6* [en ligne]. Disponible sur <http://orthomotus.eu/logiciels-de-bilan/15-exalang-3-6.html> (Consulté le 24.02.2017).

Snoezelen sans frontières. (2017) *Qu'est-ce que l'approche Snoezelen ?* [en ligne]. Disponible sur [http://www.haderer.fr/snoezelen\\_officiel/index.php/en/vous-avez-dit-snoezelen/le-concept](http://www.haderer.fr/snoezelen_officiel/index.php/en/vous-avez-dit-snoezelen/le-concept) > (Consulté le 19.05.2017).

Tinan, N. (s.d.) *La grille d'Ardoino contre le stress professionnel négatif*. [en ligne]. Disponible sur <http://www.ciep.be/images/BoiteAOutils/FichePedagEspelurette/F.Ped.Esper65.pdf>. (Consulté le 25.05.2017).

Valiant, C. (2006). *Un outil pédagogique particulier : le jeu* [en ligne]. Disponible sur [http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost\\_files/outil\\_pedag\\_jeu\\_sept06.pdf](http://sylvain.obholtz.free.fr/cariboost_files/outil_pedag_jeu_sept06.pdf) (Consulté le 08.05.2017).

## Annexes

Dans le cadre scolaire, les élèves apprennent, grâce à leurs échanges, différentes manières de créer des liens sociaux avec leurs pairs ou leurs professeurs. En école spécialisée de type II, certains élèves ont des difficultés à établir des relations sociales dans leur groupe. Durant douze semaines, nous tentons d'amener une approche orthopédagogique afin de permettre aux élèves de développer leurs relations au sein du groupe. Nous nous inspirons de démarches éducatives soutenues par un outil basé sur la réalité socio-éducative afin de déceler les besoins, poser des objectifs, mener une intervention. Nous proposons des moyens, comme des jeux coopératifs ou des structures adaptées, qui sont utilisés au bénéfice des élèves ayant des difficultés d'intégration, de communication et de socialisation.