



Adaptation des jeux à différents types de handicap

Année de spécialisation en « Orthopédagogie »

Cours donné par : Giannakopoulos Constantin

Année académique 2016-2017

Introduction

En tant que ludothécaire, l'accueil est primordial. Il vise avant tout d'offrir des possibilités d'épanouissement dans les activités qu'il propose. Son rôle est d'autant plus applicable lorsqu'il reçoit des personnes en situation de handicap. En effet, être ludothécaire c'est d'instaurer dans sa ludothèque un rôle social d'égalisation de l'offre et de réduction des injustices sociales.

Elle donne à tous les enfants, en situation de handicap ou non, les mêmes chances de s'épanouir par le jeu et elle essaye de couvrir l'ensemble des offres du marché et spécialement les jeux les plus difficiles à trouver ou les plus chers.

De ce fait, il propose des activités par :

- L'accueil qui permet l'ouverture à un plus large public et la prise en charge individualisée des enfants en fonction de leurs besoins spécifiques.
- L'autonomie de la personne au sein de la ludothèque par différents biais (des référentiels, un code couleur, des formes, des étiquettes des jeux, etc.).
- L'adaptation de l'espace selon les besoins (espace de détente et de relaxation, stimulation sensorielle, espace individuel de loisir structuré ou libre « teacch »)
- L'adaptation et la création de jeux en réponse aux besoins.

Dans le cadre du cours « adaptation des jeux à différents types de handicap » nous aborderons :

1. Définition du handicap
2. Besoins spécifiques des personnes présentant des troubles visuels,
3. Besoins spécifiques des personnes présentant une déficience auditive,
4. Besoins spécifiques des enfants présentant une déficience mentale,
5. Besoins spécifiques des enfants présentant de l'autisme.
6. La relation des parents-enfants

Des activités concrètes vous seront présentées afin de comprendre l'impact que cela demande d'adapter une activité pour les personnes en situation de handicap

1 introduction et définition du handicap

Parler du handicap n'est pas facile. Très souvent, les mots comme « déficience intellectuelle », « handicap mental », « arriération mentale », « déficience mentale », sont des termes très souvent employés dans la société. Cependant, nous avons du mal à pouvoir mettre réellement un sens.

De plus, dans un contexte social, l'évocation du terme « handicap provoque à elle seule un rejet brutal chez de nombreuses personnes. L'une des raisons que l'on peut évoquer est d'ordre psychologique.

En effet, comme il a été expliqué lors du cours, l'attente d'un enfant constitue pour les parents une période d'imagination intense. Si l'enfant qui naît s'écarte de la normalité pour une raison quelconque, cette différence est vécue par les parents comme un échec, une incapacité à faire comme tout le monde. On parle à ce moment de blessure narcissique.

1.2. Origine du mot handicap

Le mot handicap provient de l'anglais « hand in cap », la main dans le chapeau, qui initialement était un jeu de hasard très célèbre au XVI^e siècle. En 1915, l'usage du mot handicap prend le sens d'une déficience physique ou mentale ne visant que les enfants infirmes.

À partir de 1950, les personnes atteintes d'un handicap physique ou mental sont considérées (à leur tour) comme handicapées. Viennent ensuite les infirmes, invalides, attardés, inadaptés, etc. À cette époque le terme handicap a une connotation péjorative.

Plus tard le rhumatologue britannique Ph. Wood a introduit la conception du handicap, d'ailleurs l'OMS (l'Organisation Mondiale de la Santé) s'en est basée. Il distingue nettement le handicap selon trois concepts :¹

Un désavantage : il peut être rencontré dans le domaine social, professionnel ou scolaire. Selon l'environnement dans lequel la personne handicapée se trouve, son handicap peut soit se réduire, soit s'accroître. Par exemple : au niveau de la mobilité, la scolarité, le travail, l'intégration sociale ...

Une déficience : elle peut se rencontrer soit au niveau psychologique, soit au niveau physiologique et anatomique. Par exemple : déficiences du langage, auditives, intellectuelles, motrices...

Une incapacité : est un amoindrissement (partiel ou total) de l'accomplissement des activités. Par exemple : incapacité concernant la communication, le comportement, la locomotion ...

¹ DE BACKER, B. (2005). *Des entreprises pour travailleurs handicapés à Bruxelles Réalités, défis et perspectives*.
« Monographie des Entreprises de Travail Adapté. Page 19

Malgré ses facultés diminuées, la personne handicapée pourra très bien s'intégrer dans la société et parmi ses pairs dits « normaux », à condition qu'on l'aide, entre autres, à acquérir et développer son autonomie.

Depuis 2001 l'OMS définit l'handicap de manière suivante : « *perturbations de degré de développement des fonctions cognitives telles que la perception, l'attention, la mémoire et la pensée ainsi que leur détérioration à la suite d'un processus pathologique* ». ²

Concrètement, l'OMS représente le handicap selon deux parties bien distinctes :

La première est la « **composante organique** » : elle touche aux maladies, traumatisme, accident ... tous ces facteurs peuvent endommager la composition anatomique ou organique d'une personne.

La deuxième partie concerne la vie sociale de la personne. Elle présente les « **facteurs environnementaux** » (les comportements sociaux, les situations sociales ...) et les « **facteurs personnels** » (les études, les origines de chacun, l'âge, le sexe ...).

En définitive, cette nouvelle version de l'OMS « *décrit un profil du fonctionnement, du handicap et de la santé des individus dans leur environnement personnel.* » ³

Cette nouvelle description de l'OMS est beaucoup plus humaine que la précédente, elle utilise des mots moins violents et moins péjoratifs par rapport au handicap. Elle marque plus l'aspect social et environnemental de la personne.

Pour terminer, le handicap peut être la cause de multiples facteurs. Dont les plus connues sont : génétiques, chromosomiques, biologiques, organiques, et environnementales. De ce fait, nous pouvons distinguer deux types de formes : la forme endogène et la forme exogène.

Après avoir exposé la définition du handicap de l'OMS, voyons à présent comment l'AAMR (L'association américaine sur le retard mental) définit le retard mental.

1.3. Définition du retard mental en 2002 de l'Association Américaine sur le Retard Mental

² Thibaut N. (2006-2007). Note de cours d'orthopédagogie : type 1 et 2 arriération mentale légère, modérée ou sévère, Haute Ecole de Bruxelles : département pédagogique de Fré

³ Myriam De Carlo-Bovin (page consultée en mai 2007), Nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé « Réflexions et enjeux pour la pédagogie spécialisée », [en ligne] www.szh.ch/f/pdf/ps.2.2003.inhalt.pdf

« Le retard mental est une incapacité caractérisée par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif qui se manifeste dans les habilités conceptuelles, sociales et pratiques. Cette incapacité survient avant l'âge de 18 ans. »⁴

Pour accompagner la définition du retard mental l'AAMR, décrivent cinq postulats :

- « Les limitations dans le fonctionnement actuel doivent tenir compte des environnements typiques du groupe d'âge de la personne et de son milieu culturel.
 - Une évaluation valide tient compte à la fois de la diversité culturelle et linguistique de la personne ainsi que des différences sur les plans sensorimoteurs, comportementaux et de la communication.
 - Chez une même personne, les limitations coexistent souvent avec forces.
 - La description des limitations est importante notamment pour déterminer le profil du soutien requis.
 - Si la personne présente, un retard mental reçoit un soutien adéquat et personnalisé sur une période soutenue, son fonctionnement devrait s'améliorer. »⁵
- Pour compléter ce qu'est le retard mental, je me suis référé au DSM IV, qui le classifie selon certains critères.

1.4. Définition du retard mental selon le DSM IV

Le DSM IV (diagnostic and statistical manual of mental disorders) est un manuel utilisé dans le monde entier. Il contient un système de classification ainsi qu'une liste de symptômes détaillant les divers troubles que peut rencontrer un individu, défini par des critères cliniques.

Dans le DSM IV nous retrouvons cinq degrés différents de retards mentaux. Ils sont classés d'après le déficit intellectuel qui sera déterminé par le QI (quotient intellectuel). Ces retards mentaux sont :

« Retard mental léger : niveau de QI de 50-55 à 70 environ

Retard mental moyen : niveau de QI de 35-40 à 50-55

Retard mental grave : niveau de QI de 20-25 à 35-40

Retard mental profond : niveau de QI inférieur à 20-25

Retard mental, sévérité non spécifiée. »⁶

1.5. Définition du handicap selon la COCOF⁷

⁴ MORIN, D. & Ph. D. (2003). *Retard mental, définition, classification et systèmes de soutien*. Editions Behaviora inc (10^e édition). Page 8.

⁵ MORIN, D. & Ph. D. (2003). *Retard mental, définition, classification et systèmes de soutien*. Editions Behaviora inc (10^e édition). Page 9.

⁶ DSM-IV. (1996). *Manuel ? Diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Editions : Masson (4^e édition 2002).Page 47

⁷ Commission communautaire française

Depuis le décret du 4 mars 1999, elle définit le handicap de la manière suivante :

« Par handicap, il faut entendre le désavantage social résultant d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou empêche la réalisation d'un rôle habituel par rapport à l'âge, au sexe, aux facteurs sociaux et culturels ».

1.6. Définition du handicap selon la constitution belge

Selon l'article 2 de la constitution belge, la personne handicapée est définie comme :
*« Toute personne dont l'autonomie est limitée en raison d'une déficience physique ou sensorielle ».*⁸

2. Besoins spécifiques des personnes présentant des troubles visuels

Les personnes aveugles et malvoyantes en raison de leur situation de handicap éprouvent certains besoins. Cependant, il est important de préciser que les besoins identifiés sont variables d'une personne à l'autre. De ce fait, une liste non exhaustive des propositions vous est sélectionnée ci-dessous :

Le besoin de **pouvoir être autonome dans leurs activités quotidiennes** pour leur donner confiance en eux et leur démontrer qu'il est possible de se débrouiller seul dans des tâches du quotidien. Au sein d'une ludothèque, il s'agit de leur permettre de circuler seuls et de s'y retrouver dans le choix des jeux.

Le besoin de **travailler et développer le sens du toucher**, mais également de **l'ouïe** afin de « compenser » la perte de la vue par un autre canal et ainsi permettre une plus grande expérimentation et autonomie de l'individu.

Le besoin d'un **type de guidance approprié** aux demandes ainsi qu'aux capacités de la personne en étant à l'écoute de cette dernière, que ce soit par rapport aux règles, aux renseignements divers qu'à la découverte des jeux.

Le besoin d'une **adaptation des jeux de société** afin de permettre l'intégration, la socialisation ainsi que l'expérimentation et la découverte de l'individu.

Le besoin **d'avancer à son rythme** et permettre **la découverte tactile des jeux** de façon personnelle.

L'estime de soi et la confiance en ses capacités sont également travaillées en privilégiant l'autonomie dans la conception de l'espace étant donné que la personne se rend compte qu'en mettant des « moyens » en place, il est capable de se « débrouiller » seul dans un espace connu ou non connu.

⁸ Gisèle Marlière & Rose Eboko (page consultée en mai 2007), *Terminologie du handicap en France et en Belgique*, [en ligne] www.mutsoc.be/NR/rdonlyres/D88E6DA6-654F-4811-8479-86DE8252C75F/0/29terminologieduhandicap.pdf

Il n'y a que très peu de personnes totalement aveugles, c'est pourquoi il a été important d'organiser l'espace en tenant compte du fait que la plupart perçoivent certaines choses.

2.1 Adaptation de l'espace-ludothèque

Dans une ludothèque il est important de permettre, aux personnes malvoyantes de s'y retrouver, comme mentionner précédemment. **L'autonomie** est un objectif principal à penser. Il est certain qu'une personne venant à la ludothèque une première fois ne pourra être directement autonome ; une guidance sera donc de mise. De ce fait, il est important de mettre en place des repères sensoriels clairs, fiables, des espaces larges bien définis pour permettre d'aider la personne à s'y retrouver seule.

Dans l'ortho-ludo de Deffré on retrouve :

Des couleurs contrastées dans l'armoire de rangement des jeux afin que l'individu puisse dissocier les catégories et ainsi retrouver les jeux avec lesquels il veut jouer.

Une forme par catégorie a également été placée dans chaque casier de l'armoire pour permettre aux personnes ne sachant pas dissocier les couleurs de se référer au « toucher » à l'aide d'une forme en trois dimensions et d'ainsi retrouver les jeux.

Un référentiel de classement des jeux est placé à gauche de l'armoire et reprend le principe de classement des jeux, il est également une aide dans le choix du jeu. Dans le cas d'une personne malvoyante, une explication devra être donnée par le ludothécaire en lui « montrant » les différents repères dont il peut se servir pour être autonome.

Une horloge parlante est mise à disposition pour que l'individu puisse gérer son temps.

Un espace permanent qui s'organise en différents « coins » et qui permet à la personne malvoyante de se retrouver dans le connu. En effet, lors de chaque visite à la ludothèque, elle retrouvera systématiquement la même disposition, à savoir : l'armoire de jeux à droite, la table de travail au milieu laissant deux « allées » pour circuler et se rendre au mur tactile, à l'espace de relaxation ou aux murs de jeux interchangeables.

2.2 Adaptation des jeux

L'adaptation des jeux pour les malvoyants est primordiale afin de leur donner l'occasion de jouer seul ou en groupe et d'ainsi permettre la socialisation, l'intégration et également une certaine forme d'autonomie et de découverte.

Lorsque l'on adapte des jeux pour des personnes qui ne voient pas ou dont la vision est réduite, il est important de prendre plusieurs aspects en considération.

Il est préférable que **le plateau de jeu** ne soit **pas trop grand** (ne dépassant par la longueur du bras tendu) afin que l'entièreté du plateau soit accessible au joueur. On

a tendance à penser qu'il faille agrandir les supports, ce qui est vrai pour la lecture, mais pour ce qui est du jeu de société, il faut être vigilant à la **proximité** et à la **stabilité** du jeu. Il est également important de réaliser des **repères tactiles** pour permettre à l'individu de se repérer plus facilement.

La stabilité du jeu peut être assurée en aimantant, scratchant ou trouant les cases pour que le pion puisse adhérer au plateau et rester mobile.

Réaliser des **cases** sur le plateau de jeu **délimitées en relief** pour que la personne puisse identifier par l'intermédiaire d'un repère tactile le changement de case.

Jouer sur le **contraste des couleurs** et **noircir** les contours pour bien délimiter les objets et les illustrations.

Les pions doivent être facilement dissociables les uns des autres à l'aide du toucher pour que chaque joueur puisse le retrouver avec aisance.

Les règles du jeu peuvent être adaptées de différentes manières. Elles peuvent être écrites en braille (nous ne l'avons pas fait étant donné que la ludothèque accueille des enfants du primaire, il est rare que ces derniers maîtrisent le braille), c'est pourquoi nous avons privilégié l'explication de celles-ci par le ludothécaire afin de le guider et de l'aider à se familiariser avec le plateau en prenant la main de l'enfant et en l'aidant dans la fixation des différents repères ainsi que dans l'organisation de l'espace jeu. Il est envisageable de mettre les règles sur CD radio.

L'adaptation des dés peut varier. On distingue ceux avec des matières différentes sur chaque face se référant la plupart du temps à une matière du plateau de jeu sur lesquels les schèmes ont été mis en relief ou creusés.

D'après Lydia GONZALES, il est préférable que **l'écriture** soit dans la police Arial et de taille 26 au minimum pour une lecture plus aisée.

On peut également adapter **les boîtes des jeux** pour les malvoyants en plaçant un repère tactile sur le couvercle ou sur un côté de la boîte.

Lorsque l'on adapte des jeux, il est donc important d'utiliser au maximum le sens du toucher et de l'ouïe pour travailler et développer davantage les autres sens de la personne. Cependant, il est également essentiel pour les personnes malvoyantes de continuer à exercer l'œil pour conserver la vue qui leur reste.

2.3 Type de guidance, d'encadrement

Avant d'entrer dans le type de guidance, il est intéressant de lire le livret « Pour un contact heureux avec les personnes malvoyantes... » réalisé par l'œuvre Royale pour Aveugles et Malvoyants. Ce dernier nous donne des renseignements pratiques sur le comment se comporter avec une personne en situation de handicap visuel.

« Avant toute chose, la considérer comme une personne « à part entière » et non comme une personne « entièrement à part » ; rester spontané, naturel, amical, utiliser le contact direct pour lui signifier que c'est bien à elle, que l'on s'adresse.

Surtout, s'adresser directement à la personne non voyante, ne jamais passer par l'intermédiaire de l'accompagnateur : l'aveugle n'est pas sourd...

Prendre soin de « lui demander » s'il a besoin de quelque chose lui « offrir » son bras ou son aide, ne jamais la lui imposer.

Ne jamais oublier qu'il existe les mêmes proportions de personnes irascibles ou aimables, intelligentes ou limitées, avenantes ou bougonnes chez les non-voyants tout comme chez les voyants. La cécité ne signifie pas nécessairement « gentil », dénué de toute personnalité, le non-voyant a le droit d'accepter une aide ou de la refuser ».

L'extrait cité ci-dessus est, bien entendu, la base de l'état d'esprit à adopter en général. Cependant en ce qui concerne le type de guidance et d'encadrement de la personne, certains **moyens** sont mis en place et des **attitudes** sont adoptées par les ludothécaires lors de moments clés.

La préparation et l'arrivée de la personne

Nous veillons à ce que les **espaces** soient bien **dégagés** pour permettre un déplacement sans « difficulté »,

Lui permettre de prendre connaissance de l'espace à son rythme avec le ludothécaire ou l'accompagnant pour qu'il puisse prendre ses repères.

Expliquer à la personne **l'organisation de l'espace** (comment est-il organisé ?).

L'inviter à découvrir les différents « coins » proposés en lui donnant une **explication** de ce qui s'y trouve.

Le laisser explorer seul avant de lui **proposer une aide** dans le choix d'un jeu ou autre activité qu'il a envie de réaliser.

Choix du jeu ou de l'activité

Le ludothécaire accompagne l'individu et se réfère au classement des jeux. Il lui explique la manière dont ils sont classés et, comment, il peut les retrouver seul tout en lui permettant de toucher les différents **repères** (l'explication doit être donnée dans le but qu'il puisse être autonome lors des prochaines visites).

En fonction de l'autonomie et des envies de la personne, le ludothécaire apporte une **guidance appropriée** (physique ou verbale) pour le passage à la table de jeu (lui montrer où se trouve sa chaise, etc.).

Préparation du jeu

Découverte tactile des différents éléments de celui-ci (plateau, pions, dé, etc.).

Installation du jeu et prise de conscience des différents **repères spatiaux**, localisation des différents éléments (où se trouve la case départ, la pioche ? etc.).

Si la personne en est capable, il lit et comprend les règles du jeu seul. Sinon, le ludothécaire, le compagnon de jeu ou autre lui explique le but et le fonctionnement de celui-ci en allant à l'essentiel (les explications doivent être concises, claires et courtes). Pour une compréhension optimale, il combine la prise de repères avec ses explications du jeu.

Pour vérifier la bonne compréhension du principe, le ludothécaire propose à la personne de lui **réexpliquer les règles** brièvement en lui montrant les différents repères.

Durant le jeu

Un maître du jeu est nommé. Son rôle est de tenir le(s) joueur(s) au courant de l'avancement du jeu (qui gagne, le temps restant, guider les joueurs pour repérer les différents éléments si nécessaires, etc.).

Inciter les personnes à **échanger** leurs impressions, ressenties et exprimées ce qu'ils font à l'autre dans la mesure du possible.

Le type de guidance et d'encadrement proposé est bien évidemment relatif et adaptable en fonction des personnes venant à la ludothèque. Certains sont plus autonomes que d'autres, c'est pourquoi le ludothécaire doit **s'adapter à l'individu** et lui demander ses envies, par exemple, en lui proposant les possibilités de fonctionnement. Il doit être constamment à l'écoute, mais également **faire preuve d'empathie** pour pouvoir répondre au mieux aux besoins de ces personnes.

Exemple de jeux présents à proposer :

Dominos tactiles



Lotto sonore



Le quarto



3. Besoins spécifiques des personnes présentant une déficience auditive

Les personnes présentant une déficience auditive vont répondre plus ou moins aux mêmes types de besoins et de guidance que chez les personnes avec une déficience visuelle. D'évidence, ces personnes auront besoin de repères visuels, des explications plus lentes et audibles. En effet, pour les personnes portant des prothèses, il est nécessaire de parler lentement et bien articuler. Il est important de préciser que ces enfants ont une intelligence dite « normale » mais suite à leur handicap les capacités intellectuelles influenceront les apprentissages.

Il existe plusieurs formes de surdités :

La surdité de transmission qui voit une atteinte des organes de transmission du son (oreille externe et moyenne).

La surdité de perception qui touche l'oreille interne, les nerfs auditifs, les centres nerveux.

On définira la gravité de la surdité en évaluant le seuil d'intelligibilité en décibels.

Une audition sera considérée comme normale si le seuil est compris entre 0 et 20 dB.

On parlera de déficience ou de surdité légère si le seuil est compris entre 20 et 40 dB. Elle se marquera par une difficulté à identifier certains éléments de la parole.

Une surdité sera considérée comme moyenne si le seuil se situe entre 40 et 70 dB.

Dans ce cas, de nombreux éléments de la parole ne sont pas identifiés.

Une surdité sera qualifiée de sévère lorsque le seuil sera compris entre 70 et 90 dB.

La parole normale ne sera pas perçue. Seule la voix forte le sera.

Enfin, une surdité sera qualifiée de profonde ou totale lorsque le seuil d'intelligibilité est supérieur à 90 dB. Dans ce dernier cas, aucune parole n'est perçue.

Pour aider ces personnes, il existe des méthodes de rééducations :

- La langue des signes également appelée langue gestuelle qui possède ses propres règles grammaticales différentes de la langue française orale.
- Le français signé ou les gestes suivent le langage oral.
- Le langage parlé complété dit aussi LPC. Cette méthode est utilisée pour faciliter la lecture labiale.
- La méthode verbo tonale est utilisée pour des séances de réadaptations de la parole. Cette méthode se base sur le mouvement du corps. Elle est utilisée pour les personnes ayant une incapacité de la communication.

3.1 Conseils pratiques pour parler et signer simultanément dictés par la Clairière

1 parler et signer vont toujours de pair.

2 se regarder mutuellement est très important

3 chercher l'essentiel du sujet, de la phrase ou de l'action

Signer uniquement les mots importants

4 adapter le langage

- *Vocabulaire simple*
- *Construction de la phrase simple et directe*
- *Élocution posée*
- *Pauses et arrêts entre les différents signes*

5 adapter les gestes en fonction du contexte

6 pas d'invention de gestes

Être créatifs avec les gestes connus

7 utiliser l'espace

Localisez vos gestes en fonction du contexte

Pointez vers les objets présents

8 faire les gestes avec rigueur

Soyez un vrai modèle pour la personne avec qui vous communiquez, faites des gestes précis.

Ne changez pas de main pour les gestes qui se suivent.

9 accompagner les gestes de l'expression faciale et corporelle adaptée

3.2 L'espace du signeur

Cet espace est limité dans les trois dimensions

Le signe n'est jamais fait à bras tendu

Plan vertical

- Pas plus de la hauteur d'une main au-dessus de la tête.
- Pas plus de la hauteur d'une main au-dessous de la taille.

Plan horizontal

- Le signe ne dépasse l'épaule que de très peu.

Plan avant-arrière

- Arrière : arrivée naturelle du bras (les signes ne se sont jamais faits de manière forcée), la main dépasse à peine l'épaule.
- Vers l'avant les bras restent toujours légèrement fléchis.

4. Besoins spécifiques des enfants présentant une déficience mentale

Des difficultés langagières sont souvent associées à la déficience intellectuelle. On peut parfois observer un retard marqué du langage expressif, des problèmes de prononciation, des difficultés à comprendre les directives, il faut donc porter une attention particulière au **développement du langage** et privilégier **la communication** sous toutes ses formes.

L'enfant présentant une déficience intellectuelle peut aussi avoir un retard du développement moteur, particulièrement en **motricité fine** (coordination oculo-manuelle par exemple : jeux d'enfilage, jeux de pince).

Certaines personnes ayant une déficience intellectuelle ont parfois un ou plusieurs sens défectueux. Lors des apprentissages, il faudra veiller à accorder une place importante aux **cinq sens** pour que la personne puisse tirer un maximum d'expériences de ceux-ci.

Un déficit au niveau de la vitesse de traitement des informations et de la mémoire à court terme est souvent associé, il est important de respecter le temps dont il a besoin pour comprendre une consigne et mettre en place des processus de **morcellement des tâches** plus longues (analyses de tâches).

Une grande place au support visuel et au contact tactilo-visuel doit être présente. L'enfant comprend et assimile mieux des situations concrètes. C'est pour cela qu'un **apprentissage par imitation** (guidance gestuelle) est souvent privilégié. Ce dernier consiste à montrer les différents gestes successivement en permettant dès lors à l'enfant de réaliser une tâche spécifique en imitant l'intervenant.

4.1 Adaptations de l'espace ludothèque

Pour répondre au besoin de communication, il est important de mettre à la disposition des enfants une série de **pictogrammes** leur permettant de se faire comprendre et de faire leur choix (photos des différentes activités proposées).

Par exemple dans l'ortho-ludo, la majorité des jeux sont mis à la portée des enfants ce qui leur permet en dehors de l'autonomie de pouvoir poser un **choix concret**.

Une **analyse de tâches** est placée dans les toilettes pour permettre à l'enfant de morceler l'action de se laver les mains.

Mais l'analyse peut être applicable dans les jeux autonomes (cf voir le point sur les besoins spécifiques des enfants présentant de l'autisme)

Pour répondre au besoin de sécurité, un espace « TEACCH » est prévu.

Il est noté que tous handicaps confondus peut présenter également une déficience mentale. Elle peut être légère, moyenne à sévère.

4.2 type de guidance, d'encadrement

Il est préférable que dans un premier temps l'enfant soit accompagné par une personne qu'il connaît bien.

Suivant les besoins de l'enfant, l'accompagnement le stimulera à l'aide de jeux, par exemple, la psychomotricité fine, le langage, etc.

L'accompagnant veillera à proposer des jeux adaptés à son niveau pour ne pas que la tâche lui semble insurmontable et ne provoque une frustration.

Lorsque l'accompagnant demande une tâche simple à l'enfant (ranger un jouet par exemple), il doit prendre le temps de lui faire une démonstration.

Pour une tâche plus complexe, il peut utiliser la technique de l'analyse de tâches, qui consiste à « découper » la tâche qu'on désire à apprendre en plusieurs étapes.

5 Besoins spécifiques des enfants présentant de l'autisme

Définition de l'autisme⁹ :

Les manifestations amenant au diagnostic d'autisme

On parle classiquement de « triade autistique ». Celle-ci comporte :

- Une altération qualitative des interactions sociales, qui est une manière singulière d'entrer en relation ;
- Le caractère restreint, répétitif et stéréotypé du comportement, des intérêts et des activités qui ne permet pas l'exploration de l'environnement matériel et humain ni la confrontation à la nouveauté ;
- Des troubles de la communication verbale et non verbale. La plupart des enfants autistes ont un retard du développement langagier et on n'observe pas de compensation par le geste ou la mimique. Certains ont à l'inverse un langage complexe présentant des particularités. Quel que soit le niveau de langage de l'enfant la compréhension est altérée à des degrés différents.

Le tableau est complet à trois ans dans l'autisme typique mais des signes plus précoces sont régulièrement notés en particulier par la famille et il est nécessaire d'en tenir compte sans attendre que l'enfant atteigne l'âge de trois ans.

La clinique des Asperger présente des spécificités importantes à repérer.

Depuis peu le DSM V a été publié. La description des caractéristiques de l'autisme a été modifiée. Autre fois on parlait de trouble envahissant du développement. À présent nous parlons de trouble du spectre de l'autisme (TSA). Actuellement la description et en terme de diagnostique, sont modifiées de ce qui était dans le DSM IV.

⁹ Anne-Yvonne Lenfant, Catherine Leroy-Depiere. « autisme : l'accès aux apprentissages. Pour une pédagogie du lien ». ed : DUNOD, paris 2011. P. XI

Critères diagnostiques du DSM V

Critères devant être rencontrés A, B, C, et D

A Déficit persistant dans la communication sociale et les interactions sociales dans l'ensemble des contextes.

B Comportements, intérêts ou activités restreintes ou répétitives (y compris particularités sensorielles).

C Symptômes présents dès la jeune enfance.

D Symptômes limitent ou handicapent la vie quotidienne.

E Difficultés non expliquées par la déficience intellectuelle ou un grave retard de développement.

Ces définitions ainsi que les caractéristiques diagnostiques mettent en évidence des perturbations dues à l'autisme qui engendre certains besoins.

On peut remarquer que les relations et interactions sociales sont peu développées. Il est extrêmement difficile pour eux de créer des liens d'amitié ainsi que des liens amoureux. Afin de répondre à ce besoin, il est essentiel que la personne autiste vive parmi les autres et en aucun cas ne soit mise à l'écart. Pour accroître la réponse à ce besoin, il est également important de leur donner la possibilité de suivre des services éducatifs complémentaires (logopédie, ergothérapie, le SUSA, etc.) dans le but de favoriser la socialisation.

Un deuxième besoin émergent dans les définitions est la communication. Concernant la communication verbale, certaines personnes autistes parviennent à formuler des phrases qui sont souvent syntaxiquement incorrectes et dénuées de sens. Pour la communication non verbale, soit il ne laisse rien transparaître, on le voit alors comme inexpressif et/ou dépourvu de sentiment, soit il arrive à exprimer des intonations ou expressions, mais elles sont rares et difficiles à interpréter.

L'une des réponses à ce besoin est le plaisir. En effet, si la personne présentant des troubles autistiques prend plaisir dans l'action qu'elle exécute, le contexte de communication et d'échange est alors plus favorable.

À noter que le rôle de l'accompagnant est primordial quant à la recherche d'activités faisant émerger cette notion de plaisir (possibilité de réalisation par la personne, matériel attrayant et solide, etc.).

Enfin, un dernier besoin mis en avant dans les définitions est la notion de sécurité. Des angoisses, des peurs, de la colère, peuvent être engendrées par un manque de structure et/ou une méconnaissance de l'environnement, de l'endroit, des personnes et des actions proposées. Afin de les éviter, la personne doit évoluer dans un cadre sécurisant pour elle. Pour répondre à ce besoin, certains moyens peuvent être mis en place, comme la méthode « TEACCH » par exemple, qui permet à l'enfant de savoir ce qu'il a à faire sans se sentir perdu. Il faut également que l'environnement soit ordonné pour que la personne sache ce que l'on attend d'elle dans les différents endroits qu'elle occupe.

À noter que cet environnement doit être suffisamment flexible afin de pouvoir permettre une évolution suivant le développement de chacun.

5.1 adaptations de l'espace-ludothèque en réponse aux besoins

Afin de pouvoir accueillir des personnes présentant des troubles autistiques, certaines adaptations et mises en œuvre doivent être effectuées au sein dans une ludothèque.

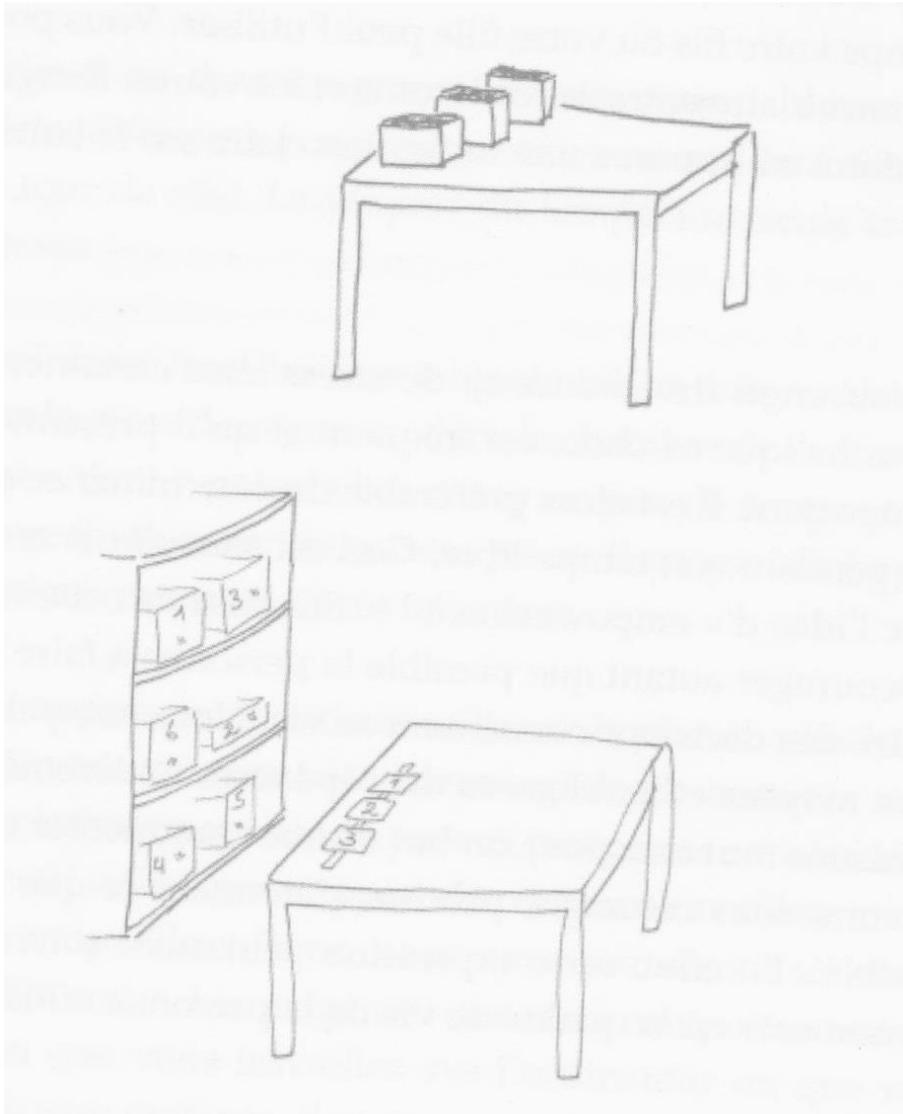
“Un espace « TEACCH » (Treatment and Education of Autistic related communication handicapped Children). Créé en 1966 à l'université de Caroline du Nord, ce programme repose sur le principe, démontré aujourd'hui, que l'autisme est lié à une anomalie cérébrale organique. Dans cette approche, les parents sont considérés comme co-thérapeutes. Concrètement Teacch est un programme éducatif structuré spécialisé dont l'objectif est de permettre à l'individu de développer ses compétences. Des zones spatiales sont associées à des activités spécifiques. L'emploi du temps est planifié et décomposé de manière très détaillée et l'enseignant s'attache à créer des « routines ». Le programme prévoit aussi de favoriser autant que possible les contacts entre enfants autistes et classes ordinaires. »¹⁰

Un espace de relaxation et de détente est à penser pour permettre aux personnes de se sentir sécurisées.

Et enfin, l'aménagement de l'espace doit être organisé en différent espace, cela permet à chaque enfant de jouer de façon individuelle, tout en permettant à d'autres activités de se dérouler simultanément sans que ce dernier ne soit trop perturbé.

¹⁰ Anne Idoux-Thivet. « Ecouter l'autisme livre d'une mère d'enfant autiste ». Ed : autrement. Paris 2009. P 28

Exemple d'une structure individuelle



Cette structure peut être utilisée temps dans les apprentissages que dans les temps de loisir structurés et/ou libres. L'objectif est de parvenir que l'enfant maîtrise cette structure et puisse s'occuper de manière autonome.

Cette structure informe l'enfant de l'organisation visuelle des activités. En effet, le système visuel (sur le schéma c'est une bande numérique) précise de manière claire à la personne ce qu'elle doit faire. Sur le schéma nous voyons qu'il y a trois activités. De ce fait, ce système indique à la personne ce qu'elle doit faire, combien elle doit faire d'activités et ce qui se passe après.

L'organisation s'effectue de gauche à droite ou de haut en bas.

Quant à l'identifiant des activités, nous pouvons mettre comme sur le schéma ci-dessus une bande numérique, des objets, des formes géométriques, des couleurs, des lettres, des photos...

5.2 Adaptation des jeux

Il est important d'utiliser un matériel solide et lavable pour des questions d'hygiène et de durabilité. Quant à la spécificité d'adapter des jeux, certains enfants ont besoin d'un cadre autour des puzzles pour leur permettre de mener à bien l'activité.

La motricité fine est pour une grande majorité des personnes présentant ce trouble une difficulté, c'est pourquoi il est important de leur proposer des jeux d'encastrement, d'emboîtement d'enfilage de perles...

5.3 type de guidance, d'encadrement

Différents types de guidances peuvent être envisagées telles que la guidance physique qui consiste à guider la personne lors d'activités dans lesquelles elle a besoin d'une aide. Il est à noter que si la personne accepte d'être touchée on peut par exemple lui prendre la main pour l'aider à réaliser une activité, l'aider à lancer un dé de couleur, ou un dé de constellation ou lui apprendre à lancer un ballon.

La guidance visuelle : peut être réalisée en proposant à la personne des outils par exemple des pictogrammes, des photos, des objets ou l'analyse de tâches, ces éléments permettent d'entrer en communication avec la personne autiste.

La guidance verbale : sont généralement appuyés par le biais de guidance physique et/ou visuelle. Cependant, elle peut s'utiliser seule pour une progression de la compréhension des consignes.

Une aide gestuelle : peut être apportée à la personne en faisant le(s) geste(s) qui doivent être réalisé(s) dans la tâche à effectuer. La personne agira donc par imitation.

L'ensemble de ces guidances peut être effectué simultanément, mais d'autres stimulus interviennent (le matériel, l'environnement, l'endroit, le moment).

L'analyse des tâches : est un système qui va morceler la tâche à accomplir. En clair, elle définit la durée de l'activité. Mais surtout de permettre à la personne autiste de comprendre ce qui est attendu d'elle, rendre clair ce qu'il y a à faire. Pour augmenter les chances de finir et de réussir.

Pour optimiser cette réussite, il faut rendre les règles explicites en les visualisant pour qu'elles soient :

- Plus faciles à retenir et à apprendre
- Stables et cohérentes

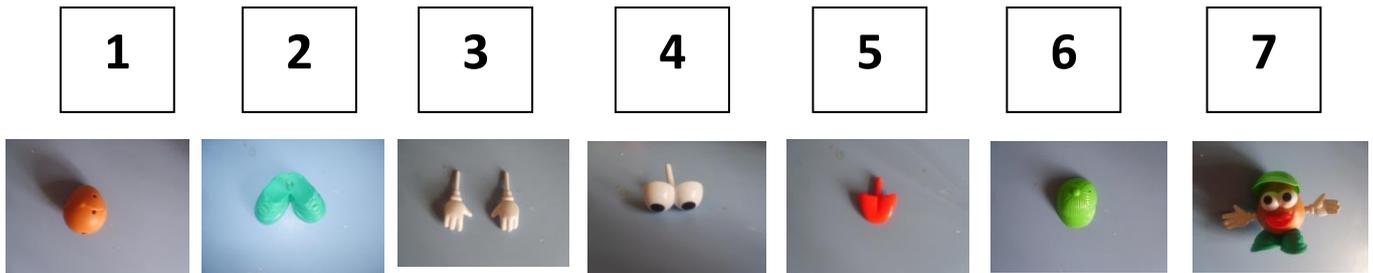
Par exemple : un enfant autiste joue avec « Mr Patate », mais ne parvient pas à placer les pièces correctement. On peut également proposer le même type d'activité avec un encastrement, un puzzle, enfiler des perles...

Pour procéder :

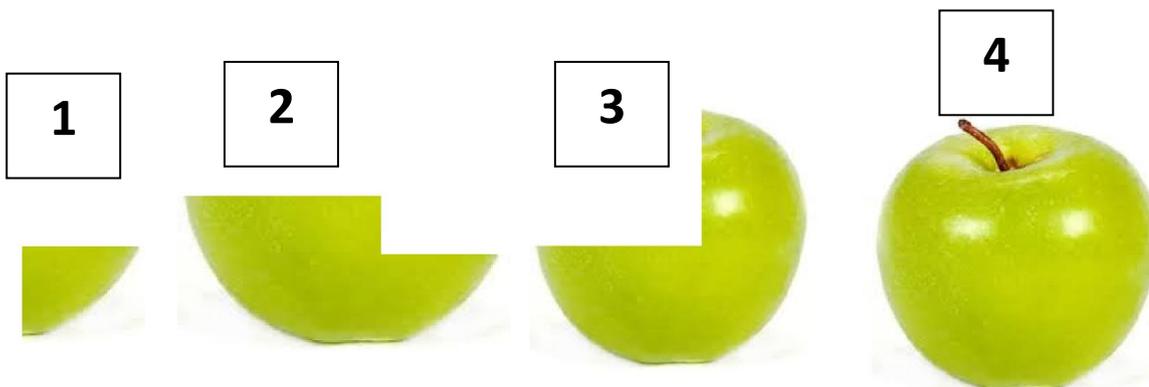
Préparer le matériel avant d'entamer l'activité,
Ne présenter que le jeu à exploiter,
Prévoir un endroit dépourvu de toute stimulation.

Ensuite à l'aide d'une guidance visuelle, on précise à l'enfant l'ordre à réaliser ou l'aider à organiser par une guidance physique l'activité.

Exemple d'organisation sous forme de bande.



Exemple d'une activité structuré pour construire le puzzle d'une pomme



6 La relation des parents-enfants

Que l'on soit dans un milieu favorisé (par exemple les écoles ordinaires, les pleines) ou dans les milieux à discrimination positive ou encore les écoles spécialisées, les parents sont soucieux de l'éducation de leur enfant. Certaines familles plus que d'autres se retrouvent démunies des difficultés qu'ils rencontrent. Ça l'est encore plus pour des parents qui éduquent leur enfant en situation de handicap.

Dans le cadre du cours « adaptation des jeux à différents types de handicap » la conclusion du cours va se porter sur les pistes de réflexion que nous professionnel pouvons suggérer.

En effet quel que soit le métier exercé, nous sommes confrontés à cette problématique. Des parents sont demandeur d'activités pour occuper leur enfant ou d'avoir une relation.

Les activités en famille renforcent l'esprit de famille

Favoriser une activité familiale c'est créer, recréer ou enrichir la relation parents - enfants en la fondant sur autre chose que la relation conflictuelle d'autorité ou la recherche de la performance scolaire. La participation à l'activité familiale permet de résorber ou de mettre à jour les rivalités et les conflits familiaux.

Les activités en famille sont autant d'occasions d'échange qu'elle soit de l'ordre de la communication verbale ou non verbale avec son enfant. Elle est un vecteur de transmission de connaissances, de culture ou de traditions; par exemple la cuisine les jeux intemporels de toujours, les chansons traditionnelles françaises. De là, le plaisir et la confiance s'instaurent. Les apprentissages vécus sous forme de jeu sont moins rébarbatifs. En effet, grâce au jeu nous donnons du sens et renforçons les acquis scolaires.

Idéalement, c'est le message à véhiculer. Mais les familles en « souffrance » ont déjà tout tenté et bien souvent, sont découragées. Afin de « reconstruire », il est important d'inviter le parent à participer à l'activité, montrer sans imposer les gestes adéquats, les possibilités des jeux selon le niveau de l'enfant ou de l'adolescent avec des outils adaptés.

Les parents « demandeurs » ont besoin de retrouver leur confiance leur sentiment d'appartenance à une famille.

Les activités en famille à la maison

Nous pouvons proposer diverses idées et ce, si c'est possible aux parents. Ils peuvent transférer les activités concrètes, peu coûteuses à la maison, comme la cuisine, les activités créatives et les jeux.

La cuisine est l'occasion de faire du calcul sans s'en apercevoir. Les loisirs créatifs permettent à l'enfant de développer sa créativité et une bonne estime de soi, de développer ses capacités psychomotrices: en l'occurrence la coordination oculo-manuelle (coordonner l'œil et la main).

Les jeux comme les jeux de comptines, de mots ou manipuler les pictos, sont une occasion d'acquérir de nouvelles connaissances ou de les renforcer de manière ludique, attractive et concrète pour l'enfant.

ANNEXE

Références

Syllabus

¹ Thibaut N. (2006-2007). Note de cours d'orthopédagogie : type 1 et 2 arriération mentale légère, modérée ou sévère, Haute Ecole de Bruxelles : département pédagogique de Fré

Wilkin A. (2005-2006) l'enfant handicapé dans l'enseignement spécialisé.

Internet

Commission communautaire française

Gisèle Marlière & Rose Eboko (page consultée en mai 2007), *Terminologie du handicap en France et en Belgique*, [en ligne] www.mutsoc.be/NR/rdonlyres/D88E6DA6-654F-4811-8479-86DE8252C75F/0/29terminologieduhandicap.pdf

Livres

Anne-Yvonne Lenfant, Catherine Leroy-Depiere. « autisme : l'accès aux apprentissages. Pour une pédagogie du lien ». ed : DUNOD, paris 2011. P. XI
Anne Idoux-Thivet. « Ecouter l'autisme livre d'une mère d'enfant autiste ». Ed : autrement. Paris 2009. P 28

Steven Degrieck « autisme et loisirs temps « mort » ou temps « libres » ? » ed : ccc.
DE BACKER, B. (2005). *Des entreprises pour travailleurs handicapés à Bruxelles Réalités, défis et perspectives*. « Monographie des Entreprises de Travail Adapté. Page 19

Myriam De Carlo-Bovin (page consultée en mai 2007), Nouvelle Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé « Réflexions et enjeux pour la pédagogie spécialisée », [en ligne] www.szh.ch/f/pdf/ps.2.2003.inhalt.pdf

MORIN, D. & Ph. D. (2003). *Retard mental, définition, classification et systèmes de soutien*. Editions Behaviora inc (10^e édition). Page 8.

¹ MORIN, D. & Ph. D. (2003). *Retard mental, définition, classification et systèmes de soutien*. Editions Behaviora inc (10^e édition). Page 9.

¹ DSM-IV. (1996). Manuel ? *Diagnostique et statistique des troubles mentaux*. Editions : Masson (4^e édition 2002).Page 47

Formation

Formation à la méthode teacch donnée par le SUSAS
Formation de base à la Clairière.

mercredi dans le désert d'Atacama, dans l'Altiplano chilien. Son ambition ? Pas moins que de permettre de percer les secrets de l'origine du cosmos.

Et il fonctionne bien, puisque des scientifiques annoncent ce jeudi avoir fait, grâce à lui, l'observation de la plus vieille molécule d'eau jamais observée (lire ci-contre).

En plein désert d'Atacama, le plus aride au monde, sur le plateau de Chajnantor à plus de 5.000 mètres d'altitude, Alma, un réseau de 66 radiotélescopes, permet désormais d'observer la lumière invisible à l'œil humain,

rométrie, c'est-à-dire qu'il combine les signaux reçus par plusieurs antennes pour obtenir une image globale plus précise : en combinant les mêmes informations reçues par des télescopes de taille modeste situés à plusieurs centaines de mètres les uns des autres, on obtient une image similaire à celle que recevrait un instrument unique aussi vaste que la plus grande distance séparant deux antennes. Chaque parabole de 12 mètres se déplace de manière autonome. Elles peuvent être concentrées dans un périmètre de quelques centaines de mètres ou, au

seur de l'atmosphère terrestre se trouve déjà réduite.

Autant de paramètres primordiaux pour observer des radiations qui ne supportent ni l'humidité ni une atmosphère trop importante qui serait de nature à bloquer une partie des rayonnements dans ces longueurs d'ondes. Les images prises par Alma seront traitées par un superordinateur, le Corrélateur, un des ordinateurs les plus puissants du monde, qui peut effectuer jusqu'à 17 quadrillions d'opérations-seconde.

Ce télescope géant est le premier observatoire astronomique

Autisme : un cerveau différent

NEUROLOGIE Des réseaux dévoilés par un chercheur de l'UCL

Ce que nous avons découvert pourrait changer la façon dont nous observons le cerveau des enfants atteints d'autisme. » Maxime Taquet, doctorant à l'UCL et chercheur invité à la Harvard Medical School a mis en évidence des différences structurelles dans les connexions cérébrales des enfants atteints d'autisme, en utilisant les électroencéphalogrammes (EEG) pour définir les communications électriques au sein du cerveau. Chez les autistes, il a constaté des connexions redondantes entre des zones adjacentes du cerveau au détriment des connexions à longue distance.

Cette étude, qui vient d'être publiée dans la revue *BMC Medicine*, permet de mieux comprendre certains comportements liés à l'autisme. Elle se base sur les méthodes d'analyse de réseau » utilisées pour caractériser les réseaux aériens, sociaux et électriques. « Nous avons examiné le réseau de connectivité du cerveau dans son ensemble, du point de vue de sa

capacité à traiter et à transférer l'information », explique Jurriaan Peters, neurologue du Boston Children's Hospital, et coauteur. Concrètement, les chercheurs ont analysé les enregistrements cérébraux de deux groupes d'enfants autistes : 16 enfants atteints d'autisme et 14 enfants dont l'autisme est lié à une sclérose tubéreuse de Bourneville. Chez les deux groupes de patients atteints d'autisme, ils ont observé plus de connexions entre les régions voisines du cerveau et moins de connexions reliant les régions plus distantes.

« Un visage en colère »

D'après les chercheurs, un réseau cérébral qui favorise les connexions à courte distance au détriment des connexions à plus longue distance semble compatible avec le profil cognitif classique de l'autiste, un enfant qui excelle dans des tâches spécifiques mais qui ne peut pas réaliser des tâches nécessitant l'intégration d'informations venant de différentes zones du cerveau. Par

exemple, un enfant autiste peut ne pas comprendre pourquoi un visage semble vraiment en colère parce que son centre cérébral visuel et son centre cérébral émotionnel communiquent moins.

« De la même façon que l'on peut voyager de Boston à Bruxelles, même lorsque l'aéroport de Londres est fermé, l'information continue à être transférée, quoi qu'il arrive, dans les cerveaux des patients atteints d'autisme », explique Maxime Taquet. « Dans un tel réseau, aucun centre ne joue un rôle spécifique et le trafic peut circuler à travers de nombreuses routes. » Cette redondance est en accord avec l'observation au niveau cellulaire et moléculaire d'une diminution, chez les enfants atteints d'autisme, de l'« élagage » des connexions du cerveau qui se produit pendant le développement neurologique. « C'est un réseau plus simple, plus rigide et moins capable de répondre aux stimulations de l'environnement. » ■

FRÉDÉRIC SOUMOIS

Le soir 1413 113

Annexe 3

APPRENDRE PAR LE JEU

Depuis de nombreuses années, l'école genevoise, s'inscrivant dans la tradition instaurée par Claparède, considère que le jeu constitue un excellent moyen d'apprentissage. Pourtant il faut bien reconnaître que cette conception de l'enseignement ne fait pas que des adeptes, notamment du côté de certains parents. Si l'on admet généralement la place du jeu dans la scolarité non obligatoire, dès la première année primaire, et plus encore en deuxième, le jeu tend à être réservé parfois aux enfants qui ont terminé d'autres types d'exercices, c'est-à-dire à ceux qui sont les plus rapides et souvent les plus précoces. De ce fait, il n'est pas rare que les élèves au rythme de développement plus lent, ceux qui en auraient probablement le plus besoin, n'aient que peu d'occasions d'apprendre par le canal du jeu. Il faut donc rappeler ici que :

Une école qui utilise le jeu comme moyen d'apprentissage n'est pas une école où l'on s'amuse.

Le jeu est constitutif de l'être humain; dans toutes les cultures, il prend une place non négligeable comme instrument de développement du raisonnement et de socialisation, à côté des contes et des récits traditionnels. Le jeu constitue aussi l'un des éléments du milieu socio-culturel et l'école ne saurait oublier que la pratique extra-scolaire des jeux et la valorisation que l'on accorde à certains d'entre eux plutôt qu'à d'autres change en fonction du milieu familial des élèves. De ce point de vue, le jeu est assez proche de la lecture : comme pour cette dernière, son importance, son utilité, et le temps qui lui est consacré peuvent être plus ou moins reconnus. Il en découle que, dans certaines écoles, les enseignants peuvent se trouver confrontés à des parents pour qui une bonne école se doit d'être sérieuse et rébarbative, non une école où l'on gaspille son temps à jouer. Il faut donc que l'enseignant soit suffisamment armé pour défendre la fonction des jeux auxquels il recourt dans le cadre de son projet global de formation.

Il va de soi que, de temps à autre, après un temps d'activité intense ou un passage difficile, le jeu peut avoir fonction de délassement et contribuer à ramener le calme dans une classe agitée. Sans du tout nier l'utilité de telles pratiques, ce n'est pas de ce jeu-là dont nous parlerons ici, pas plus que du rôle des jeux comme éléments régulateurs permettant d'occuper les enfants qui ont plus vite fini leur travail que les autres.

Si la direction de l'enseignement primaire, depuis de nombreuses années, subventionne l'acquisition d'un certain nombre de jeux, c'est bien parce qu'elle reconnaît l'importance de leur rôle, aussi bien dans la formation de la personne que dans le développement du raisonnement et la construction des connaissances. Dans l'opinion publique, et même parfois chez certains enseignants, il existe une tendance à considérer que le jeu a sa place dans la scolarité, en 1E et 2E, mais qu'il devient superflu dès le début de la scolarité obligatoire. Cette manière de voir n'est pas défendable : au contraire, c'est tout au long de la scolarité primaire que le jeu trouve une place de choix parmi les instruments d'enseignement et d'apprentissage.

En soi, la notion de jeu peut recouvrir des choses très diverses. On pourrait, par exemple, distinguer jouer pour rêver, jouer pour faire partie d'un groupe, jouer pour affiner un geste, jouer pour faire semblant, jouer pour contenir son émotion, jouer pour apprendre, etc. Dans cette perspective, et sans nier les autres approches comme par exemple le jeu symbolique qui, à lui seul, mériterait de longs développements, on se limitera à quelques considérations sur les jeux utiles dans l'apprentissage de la mathématique et qui, à travers cette discipline, interviennent aussi dans la formation globale de l'écolier.

Dès l'entrée à l'école - et avant déjà - l'enfant s'intéresse à toutes sortes de jeux : jeux d'imitation, jeux de création, jeux de simulation, jeux de règles, etc. Par le moyen de ces jeux, l'enfant exerce des aptitudes diverses comme :

- l'aptitude à trier, sélectionner, sérier, classer;
- l'aptitude à interpréter des informations reçues sous diverses formes;
- l'aptitude à établir des relations entre des éléments ou entre des ensembles;
- l'aptitude à symboliser des éléments et certaines de leurs propriétés;
- l'aptitude à représenter;
- l'aptitude à prévoir, à anticiper;
- l'aptitude à tenir compte du partenaire ou de l'adversaire, à prévoir ses réactions, à les prendre en compte dans sa propre démarche.

Il est également amené à s'orienter dans l'espace, à prendre en compte les propriétés d'objets divers, à les énumérer ou à les décrire, à préciser son langage. Dans beaucoup de jeux, le nombre occupe une large place, aussi bien sous son aspect ordinal que cardinal. Enfin le jeu implique la coopération, le respect de règles, la recherche de stratégies, la persévérance, le fair-play.

Le jeu demande aussi que l'enfant prenne des initiatives. Pour pouvoir jouer seul ou à plusieurs, il faut être capable d'un certain degré d'autonomie, cette autonomie qui sera si nécessaire par la suite, lorsque l'enfant devra assumer seul une partie de ses apprentissages. Certains élèves n'y parviennent pas spontanément, mais l'école, par le canal des jeux éducatifs, peut faire beaucoup pour les encourager à s'engager par eux-mêmes dans les activités proposées.

Nul besoin d'insister sur le fait que de nombreux jeux ont de fortes composantes mathématiques. C'est l'une des raisons pour lesquelles ils constituent un élément essentiel dans l'apprentissage de cette discipline. Mais, pour être efficace, un jeu de ce type demande des objectifs précis, sinon il ne consiste qu'en une occupation relativement peu utile. Les grands jeux traditionnels, pour la plupart, se suffisent à eux-mêmes; il serait dommage de les dénaturer en les transformant dans un but excessivement didactique. En revanche, parmi les innombrables dérivés qui se trouvent sur le marché, beaucoup de jeux peuvent être exploités utilement, par exemple en modifiant certaines règles ou en laissant les enfants eux-mêmes inventer de nouvelles règles.

Rappelons encore qu'un jeu trop facile n'apprend rien, tandis qu'un jeu trop difficile décourage. Tout l'art de l'enseignant réside dans le choix de jeux qui exigent un véritable effort de la part de chaque enfant, mais qui lui donnent à terme le sentiment d'avoir réussi quelque chose de difficile, en d'autres termes d'avoir grandi.

Sites internet

Idée de jeux pour les enfants aveugles.

<http://www.enfant-aveugle.com/spip.php?rubrique25>

Texte pris

http://www.awiph.be/pdf/documentation/publications/informations_particulieres/fiches_deficiences_emploi/Fiche02-Deficienciauditive-ACCOK.pdf

LA DÉFICIENCE AUDITIVE

La Belgique compte quelque 1.300.000 déficients auditifs, tous degrés confondus, dont environ 90.000 sourds.

La surdité se définit par la perte complète de la capacité auditive d'une ou de deux oreilles. Les déficients auditifs, de façon plus large, regroupent les personnes souffrant d'une perte complète ou partielle de la capacité à entendre. Cette perte peut être légère (de 20 à 40 Db), moyenne (de 41 à 70 Db), sévère (de 71 à 90 Db), profonde (de 91 à 119Db) ou totale (120Db).

Il existe deux types de d ficiency auditive:

Selon la partie de l'oreille affectée, deux types de déficiences auditives sont observées:

- la d ficiency auditive de transmission : problème de l'oreille externe ou moyenne (souvent curable).

Un traitement chirurgical ou médical peut souvent y remédier.

- la d ficiency auditive neurosensorielle : problème de l'oreille interne et parfois du nerf auditif (en général, permanente).

Chaque personne sourde est différente :

Selon le degré de la perte auditive, le type de surdité, l'atteinte bilatérale ou unilatérale, l'âge à laquelle elle survient (n  sourd ou devenu sourd après l'apprentissage de la langue), la surdité aura des conséquences variées.

De plus, certaines personnes sourdes utilisent un appareillage, d'autres pas. Quant au langage, certains opteront pour la méthode oraliste et d'autres pour la méthode gestuelle (voire pour les eux).

Le langage :

La langue qui est la plus accessible par la personne sourde est la langue des signes, l'accessibilité au langage est donc favorisée par la connaissance de la langue des signes. Ajoutés à cette maîtrise, le port de prothèses auditives, voire d'un implant cochléaire, et la r education logopédique peuvent aider la personne sourde   accéder à la connaissance du français. Il faut noter qu'en moyenne les sourds maîtrisent mal le français de par un enseignement généralement inadapté.

Dans le cas des personnes devenues sourdes, l'utilisation d'aides auditives et d'aides à la lecture labiale leur permet d'atteindre un niveau de compréhension acceptable.

De nombreux sourds, jeunes et adultes, préfèrent avoir recours à la langue des signes, une véritable langue, reconnue en Belgique, qui leur permet d'accéder à l'information orale de la façon la plus complète et qui leur permet de communiquer avec leurs pairs, leur famille et toutes les autres personnes l'ayant apprise. Dans la plupart des cas, il convient alors de faire appel à un interprète en langue des signes (voir ci-après). LA DÉFICIENCE AUDITIVE Page 2/8 Mise à jour au 12/03/2013 Fiche rédigée par les S.A.R.E., actualisée avec la collaboration de la FFSB et de ses partenaires,  dit e par l'AWIPH

Aspect social de la surdité

La personne sourde, qui a grandi dans le silence, dans le manque de toutes les informations sonores qui construisent et structurent l'individu dans son environnement, est confrontée à toute une série de difficultés.

Si les aides techniques (fax, internet, SMS, visio-conférence, ...) contribuent à sortir partiellement les sourds de leur isolement, les possibilités de contact restent cependant parfois limitées au regard des difficultés qu'un certain nombre d'entre eux éprouve face à la langue écrite et parlée.

Questionnement

Les difficultés peuvent être très variées d'une personne à l'autre. Les déficients auditifs n'ont pas tous besoin d'une adaptation de leur environnement de travail et pas tous des mêmes adaptations. Une série de questions peuvent être posées, par exemple :

- Comment les limitations affectent la personne ?
- Quelles tâches spécifiques sont problématiques ?
- Quels aménagements (techniques ou pas) sont disponibles pour réduire les difficultés ?

Ces questions doivent faire l'objet d'une discussion avec la personne sourde ou malentendante.

LA DÉFICIENCE AUDITIVE ET L'EMPLOI LA DÉFICIENCE AUDITIVE Page 3/8 Mise à jour au 12/03/2013
Fiche rédigée par les S.A.R.E., actualisée avec la collaboration de la FFSB et de ses partenaires, éditée par l'AWIPH

RECOMMANDATIONS

QUELQUES SOLUTIONS

Les petits plus qui aident à la communication

- ✓ Attirer doucement et visuellement l'attention du sourd avant de lui parler
- ✓ Éviter de lui parler s'il a le dos tourné ou depuis une autre pièce
- ✓ Parler face au sourd, pas trop loin, à hauteur de son visage
- ✓ Articuler distinctement et à une vitesse modérée
- ✓ Si malgré tout, il ne comprend pas, modifier la phrase en utilisant des mots plus simples ou en la raccourcissant
- ✓ Si besoin, se servir d'un support écrit (tableau, bloc, tablette PC, écran d'ordinateur .. .)
- ✓ Ne pas exagérer les mimiques et ne pas crier. Et ne pas oublier que l'expression du visage, le regard, les gestes et l'attitude générale sont pour un sourd aussi important que la voix
- ✓ éviter de masquer sa bouche ou de tourner la tête dans tous les sens
- ✓ Éviter de fumer, de manger ou de marcher en parlant
- ✓ Réduire les bruits de fond (radio, fenêtre ouverte, etc.)
- ✓ Veiller à ce qu'il y ait suffisamment de lumière, mais qu'elle n'éblouit pas la personne sourde ; ne pas se mettre à contre-jour

En groupe

- ✓ Inclure la personne sourde dans la conversation en lui faisant comprendre le sujet de celle-ci
- ✓ Laisser la personne sourde choisir sa place
- ✓ Garder à l'esprit qu'un sourd a du mal à suivre plusieurs personnes qui parlent à la fois
- ✓ Lors de réunion, fournir des documents écrits à l'avance pour préparer la réunion comme l'ordre du jour, le contenu d'une information ...

La classification des jeux

Source : le classement des objets ludiques (COL), Quai des Ludes Formation- mai 2002

1 - Le **système ESAR**, mis au point en 1980 par Denise Garon, est aujourd'hui l'un des systèmes de référence pour la classification des activités ludiques. Ce système les classe en 4 grandes catégories :

- Les jeux d'**E**xercice
- Les jeux **S**ymboliques
- Les jeux d'**A**ssemblage
- Les jeux de **R**ègles

2 - A l'intérieur de ces catégories, le COL regroupe les objets selon des procédés ludiques spécifiques :

- **jouets pour les jeux d'exercice** : o jouets d'éveil sensoriel
o jouets de motricité
o jouets de manipulation
- **jouets pour les jeux symboliques** o jouets de rôle
o jouets de mise en scène o jouets de représentation
- **jeux d'assemblage**
o jeux de construction
o jeux d'agencement
o jeux d'expérimentation o jeux de fabrication
- **jeux de règles**
o jeux d'association, de parcours, d'expression, de combinaison,
d'adresse et de sport, de réflexion et de stratégie, de hasard, de questions-
réponses

3 - Définition des différentes catégories et sous-catégories, exemples :

- **• jouets pour les jeux d'exercice**: *objets utilisés dans des activités sensorielles et motrices, pour le plaisir d'obtenir des effets ou des résultats immédiats*
- **jouets d'éveil sensoriel** : *jouets utilisés dans des activités sensorielles, sonores, visuelles, tactiles, kinésiques, répétées pour le plaisir d'obtenir des résultats et des effets immédiats*
tapis de découvertes
bâton de pluie
instruments de musique □ hochets
- **jouets de motricité** : *jouets utilisés dans des activités motrices répétées et impliquant le corps dans sa globalité*
porteurs divers □ jeux à tirer
ballons
tunnels

- **jouets de manipulation** : *jouets utilisés dans des activités motrices répétées et impliquant les fonctions motrices de la main : saisir, serrer, taper, enfiler, lacer, vider, remplir*
voitures à « remonter » □ xylophone
circuit « tape-balle »
cubes multi-activité
- **• jouets pour les jeux symboliques** : *objets ludiques qui permettent au joueur de reproduire ou d'inventer des actions, des situations, des événements, des scènes selon son imagination et en s'inspirant de la connaissance et de la compréhension qu'il a de la réalité*
- **jouets de rôle** : *jouets utilisés pour imiter de façon plus ou moins vraisemblable des personnes, des animaux, des situations, des événements. Ces objets sont proportionnels à la taille du joueur, ce qui place ce dernier en situation d'acteur*
déguisements
dinette
atelier de bricolage □ cuisine
- **jouets de mise en scène** : *figurines et accessoires utilisés pour la production de scènes spécifiques. Ils placent le joueur en situation de metteur en scène.*
Figurines
Animaux de la ferme □ Playmobil
Garages
- **jouets de représentation** : *jouets utilisés pour représenter des objets, des personnages, des situations, des événements, par le dessin, le modelage...*
pâte à modeler avec moules
jeux autour des activités manuelles
- **• jeux d'assemblage** : *éléments de jeu que l'on réunit en vue de réaliser un nouvel ensemble*
- **jeux de construction** : *éléments de jeux que l'on réunit en vue de réaliser un ensemble en 3 dimensions, en utilisant différentes techniques, telles que la superposition, le clipage, le vissage*
lego
manéticos
cubes divers
- **jeux d'agencement** : *éléments de jeu que l'on réunit en vue de réaliser un ensemble en 2 dimensions, en utilisant diverses techniques telles que juxtaposition, enfilage...*
jeux de perles □ puzzles

- **jeux d'expérimentation** : éléments de jeux que l'on réunit pour expérimenter des phénomènes chimiques ou physiques
- **jeux de fabrication** : éléments de jeu isolés que l'on réunit pour des productions de type culinaire, artisanal ou artistique
atelier de poterie □ atelier de cuisine
- **Jeux de règles** : les jeux de règles comportent un ensemble de conventions et d'obligations supposant l'adhésion des joueurs.
- **Jeux d'association** : dont le procédé ludique consiste à réunir, rapprocher, comparer des éléments selon des critères prédéfinis
Loto, domino, memory, jungle speed, uno
- **Jeux de parcours** : effectuer des déplacements selon des circuits, des trajets, des itinéraires
Jeu de l'oie, monopoly, labyrinthe
- **Jeux d'expression** : manifester sa pensée par toute forme d'expression. L'expression correspond alors à une recherche ou à une invention pour les joueurs
Pictionary, dessinez c'est gagné
- **Jeux de combinaison** : établir des relations entre des éléments isolés dans le but de reproduire un ensemble donné, ou de déterminer un nouvel ensemble
Scrabble, qui est-ce, master mind, quarto, halli-galli
- **Jeux d'adresse et de sport** : utiliser ses qualités physiques ou sportives, après avoir analysé la situation
twister, fléchettes, quilles

Jeux de réflexion et de stratégie : analyser une situation avant d'agir, faire des choix tactiques, mettre en œuvre un plan d'action
échecs, dames,

- **Jeux de hasard** : au cours desquels le joueur prend des décisions ou accomplit des actions de façon plus ou moins aléatoire
le verger
- **Jeux de questions réponses** : trouver des réponses à des questions explicitement formulées dans les grands domaines de connaissance.
Trivial poursuite

Référence internet

www.asso-alpe.fr/fichiers/martial/pagejoueraquoi/classification