

Catherine BESCOND

L'art de la rencontre

CAPA-SH option C

Inspection Académique de PRIVAS (07)
année scolaire 2005-2006

Sommaire

Introduction.....	3
1 Cadre de recherches.....	6
1 1 Au premier regard... ..	6
1 2 ... un manque de savoir « vivre ensemble ».....	7
1 3 Statut d'un élève de CLIS	7
1 4 Profil des élèves (aptitudes langagières, comportements...)	8
1 5 Structuration des moments de parole	10
2 Élaboration d'un contrat de vie de classe	11
2 1 Évolutions comportementales	11
2 2 Sanctions et félicitations	12
2 3 Élaboration du règlement	14
<i>Son adoption</i>	16
<i>Ses répercussions</i>	17
Résultats intermédiaires 1	17
<i>De la socialisation à la scolarisation</i>	18
3 L'EPS comme vecteur de scolarisation partagée	19
3 1 Profil des pathologies physiques	21
3 2 Construction du projet.....	22
<i>Première ébauche</i>	22
<i>Fabrication d'un règlement du jeu</i>	23
<i>Travail sur plan</i>	23
<i>Exposé des ajustements du jeu par les élèves de CLIS</i>	24
<i>Évaluation du dispositif et de son efficacité</i>	25
Résultats intermédiaires 2	25
Conclusion	26
Bibliographie.....	29

Introduction

C'est dans les locaux d'une classe de perfectionnement fermée depuis quelques années, au sein de bâtiments d'une école de centre ville, que la Mairie choisit d'implanter une classe d'intégration scolaire de « type 4 » (CLIS 4). Les vacances d'été mises à profit pour entreprendre ces gros travaux, le 15 septembre 2005, deux semaines et demi après la rentrée des classes, ils sont, en partie, achevés. Les élèves peuvent accéder à des locaux clairs, fonctionnels. Le cadre d'implantation de cette classe, judicieux quant à l'ergonomie, ne peut empêcher de laisser percevoir que l'identité de la CLIS passe par son isolement des autres classes.

Un SESSAD¹, jumelé à la création de la CLIS, voit le jour simultanément. Nous avons, avec sa directrice, des entretiens réguliers et fructueux. Son service connaissant déjà quelques-uns des futurs élèves, nous tombons d'accord sur les moments de prises en charges thérapeutiques, rassemblés uniquement sur les après-midi, de façon à permettre au groupe classe d'exister chaque matin.

Je profite de la date décalée de rentrée pour, dès le début du mois de septembre 2005, mettre au point des rencontres avec les parents. Les échanges s'avèrent riches et constructifs ; parents essouffés, désemparés, inquiets, ou, au contraire, sachant tout sur ce qui concerne leur enfant et devenant tour à tour enseignants, médecins, kinésithérapeutes, psychomotriciens². La souffrance étant leur lot commun. Il est question d'entendre cette souffrance, de rassurer, de poser les jalons d'un travail coopératif entre eux et nous³ pour que s'instaure un climat de confiance et pour optimiser les apprentissages. Il est surtout nécessaire de tout mettre en œuvre pour que les adultes (re)trouvent leur place...et s'y tiennent.

¹ Service d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile

² Catherine GRAINDORGE, in Comprendre l'enfant malade « Certains parents déniaient véritablement leurs affects dépressifs et se réfugient dans un statut de « super-soignants », [...]aucun relais ne peut donc se mettre en place, ce qui fragilise clairement la situation en cas d'aggravation ou de rechute (puisque tout repose sur eux !) » ed.DUNOD, 2005, p.36.

³ L' Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS) et moi même

Les rouages institutionnels et relationnels étant huilés, l'équipe enseignante en place accueillante, les conditions de l'intégration de la CLIS semblent optimales ...

Quatre jours de vie de classe avant le départ en formation, ne me permettent d'envisager que quelques situations d'apprentissages qui révèlent **la difficulté qu'ont ces enfants à nouer des relations entre eux, mais aussi avec les autres élèves de l'école**. Je m'emploie donc à observer les élèves, en classe et pendant les temps de récréation, mesurant l'ampleur du travail à effectuer.

Face à ces six jeunes garçons, âgés de 5 à 8 ans, peu scolarisés jusqu'à présent ou n'ayant connu que la maternelle, face à des comportements troublés dont je sais aujourd'hui qu'ils sont en partie liés à la déficience motrice, mon premier objectif est de mettre en place des outils et des temps nécessaires à **l'apprentissage du vivre ensemble**. Les relations, inexistantes ou conflictuelles entre eux et les autres élèves de l'école, ne leur permettent pas de rentrer dans des apprentissages qui présupposent un sens mis sur les raisons d'être de leur présence dans le « groupe CLIS », sur leur maîtrise de la place qu'ils y occupent et sur la représentation qu'ils ont de leurs apprentissages. Ce que je suppose être une réponse possible à ma préoccupation essentielle d'améliorer les conditions d'apprentissages, se trouve formulé ainsi par Hubert Montagner⁴, Directeur de Recherche à l'INSERM de Bordeaux : « *Apprendre la coopération dès le plus jeune âge atténue les conflits, régule les tensions, assure une meilleure compréhension de l'autre, enrichit les interactions sociales et améliore les compétences cognitives des enfants* ».

La problématique à laquelle je m'attache alors se conçoit ainsi :

Comment la mise en place de situations d'apprentissages coopératifs, par un enseignant de CLIS, peut-elle répondre aux difficultés relationnelles d'élèves de cycle 2 atteints d'une déficience motrice, pour leur permettre de progresser dans leurs apprentissages ?

⁴ DRUART D. et WAELPUT M., in Coopérer pour prévenir la violence, Ed. DE BOECK, 2005, Préface

Pour tenter de répondre à cette interrogation, je me propose de vérifier les hypothèses suivantes:

Hypothèse 1 :

Élaborer un outil contractuel d'évaluation, permettra à chaque élève de proposer et de se tenir à des règles de vie communautaire au sein de la classe, favorisera l'acquisition, dans un cadre sécurisant, des processus de socialisation et de la maîtrise des conduites.

Hypothèse 2 :

Faire partager, avec les élèves de CLIS 4, des situations d'apprentissages en EPS aux élèves des autres classes de cycle 2, encouragera le respect mutuel et l'acceptation du droit à la différence.

Après avoir fait état de ce qui, dans la situation actuelle d'intégration de la CLIS, a contribué à la problématique présente, cette recherche se proposera d'explorer les effets de la première hypothèse de réponse.

L'étude du cheminement de la seconde hypothèse et de ses répercussions sur les apprentissages fera l'objet d'une seconde partie de recherche.

1 Cadre de recherches

1 1 Au premier regard...

Lundi 19 septembre 2006, 8h.30, cour de l'école.

« *Elle est nulle cette école !* »... Éric, six ans, arrive essoufflé, le front baissé, les poings serrés, tout son corps exprimant la révolte...

« *C'est quand l'heure du taxi ?* »... Simon, six ans, sentant poindre une violence latente chez ce camarade de classe se réfugie près de l'AVS...

Tino, six ans, arbore avec fierté une sucette en plastique accrochée à sa poche par une chaînette. Il a délibérément posé de travers sa casquette qui lui cache un œil et lui donne une démarche en crabe peu rassurante pour son équilibre...

William, cinq ans, ne se décide pas à prendre le chemin du regroupement des élèves de CLIS, très occupé qu'il est par une « cour » d'élèves intrigués par son fauteuil roulant et tout prêts à l'aider à avancer, malgré les gestes vulgaires et les mots que l'on devine du même ordre que William leur destine...

Les mamans de Dylan, huit ans, et Rémi, sept ans, arrivent en retard, portant les cartables et le repas spécial de Dylan, ne tenant aucun compte de l'obligation inscrite au règlement de l'école des heures d'entrées et sorties...

Quel est le regard porté sur ce groupe d'élèves par leurs pairs, par les adultes ; autres parents, équipe enseignante ? quelle destinée à cette CLIS ? quels apprentissages ? quelle nature de comportement avec mes élèves, leurs parents, les enseignants, l'AVS, les dames de la cantine, les membres du SESSAD, ma remplaçante... ?

L'enjeu, s'agissant de la scolarité la plus épanouissante possible pour ces enfants, est de taille à me faire douter de mes compétences.

1 2 ... un manque de savoir « vivre ensemble »

Il apparaît, dès le premier moment de vie scolaire, que pour envisager des apprentissages avec Tino, William, Simon et Eric en particulier, il est indispensable de poser un cadre hors menace⁵. Qu'aucune pédagogie ne sera en mesure de permettre au groupe CLIS de se définir comme un groupe d'écoliers à part entière et à chacun des élèves de progresser dans ses apprentissages si les jalons des droits et devoirs de chacun ne sont pas posés et acceptés par eux. Si ce que ces enfants vivent à l'extérieur de l'école n'est pas en mesure de les rassurer sur leur place d'écolier, si leur histoire scolaire est trop minime pour leur laisser percevoir ce que peut être une scolarité mêlant l'enthousiasme d'aborder la question du savoir et l'envie d'aller de l'avant dans leurs connaissances, alors, cette année doit être celle de la découverte de leurs capacités à forger leur identité d'élève, celle du désir d'apprendre.

Les Instructions Officielles en ce qui concerne le « vivre ensemble » (cycle 2) stipulent : *« L'école maternelle centre ses efforts sur la délicate articulation entre construction de la personne et acceptation du caractère collectif de la vie scolaire [...] Les élèves apprennent à refuser la violence, à maîtriser les conflits [...] L'accès progressif à la lecture et à l'écriture, l'ouverture plus grande vers le monde extérieur permettent aux élèves de [...] s'approprier les règles du groupe, [...], de coopérer. »*

C'est le choix que je fais, d'une pédagogie tournée vers les apprentissages de socialisation, qui prendra sa source dans les situations quotidiennes de conflits, situations analysables par les élèves, objets de débats, supports de prise de conscience.

1 3 Statut d'un élève de CLIS

Nous sommes au lendemain de la rentrée. J'annonce le moment de la récréation venu. Simon me regarde, soudain visiblement anxieux :

- « *Je ne veux pas aller en récréation.* »
- « *Pour quelle raison ?* »

⁵ Jacques Lévine in *Je est un autre Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse* ed ESF 2001 p.77

- « *Parce que des enfants m'ont dit que j'étais handicapé* »
- « ... »
- « *Je ne suis pas handicapé, regarde Dylan, il bave, moi pas.* » *Simon se met à pleurer silencieusement.*
- « *J'ai bien entendu ce que tu me dis. Nous allons en récréation, si un enfant te dit quelque chose qui te blesse, viens me le dire tout de suite. Nous parlerons de tout cela au retour en classe.* »

Le temps de récréation me semble très court... Comment leur parler du handicap ? Qu'en savent-ils ? Ont-ils seulement une idée de la raison pour laquelle ils sont inscrits dans cette CLIS ? Quels mots mettre sur leurs maux ?

Ce sont les élèves qui me donnent les réponses. Ils réfléchissent, au retour de récréation, à ma question « qu'est-ce qu'une CLIS 4 ? ». Avec des mots simples, tous, à leur tour, disent leurs inaptitudes, leurs difficultés, leurs opérations, leurs médications, tous sauf Simon, dont aucun signe extérieur ne révèle ses dyspraxies, sa coordination troublée. C'est un camarade qui lui parle de sa difficulté à écrire. Rémi, visiblement bien informé, dit alors : « *On est là parce qu'on a tous un handicap, c'est une classe spéciale pour nous* ». Je propose le soir même au père de Simon d'en discuter avec son fils. « *C'est un sujet qu'on a du mal à aborder* » me répond-il. Je n'ai rien d'autre à lui dire à cet instant que : « *Mais il faut qu'il sache pourquoi il est là !* ».

Cet incident est à l'origine de nos moments de paroles.

1 4 Profil des élèves (aptitudes langagières, comportements...)

Dylan, bien qu'atteint d'une dyspraxie⁶ bucco-linguo-faciale, possède un vocabulaire riche et l'oreille avertie capte une finesse de raisonnement et une aisance dans le choix de ses mots ; il réitère sans difficulté une question ou une affirmation en se servant par exemple de synonymes. Ses difficultés articulatoires ne l'empêche pas d'avoir sur toutes choses son mot à dire, de se mêler de toutes les conversations, c'est son interlocuteur qui est en difficulté, il le sait, en joue parfois, mais le plus souvent répète ou reformule patiemment.

⁶ Dysfonctionnement entraînant des troubles du langage. Les praxies sont des fonctions cognitives élaborées, qui permettent la gestion de tous les gestes volontaires, finalisés.

Tino, ne parle de lui qu'à la troisième personne. Il construit ses phrases à l'aide de verbes à l'infinitif ou sans verbe, ne se sert que d'un nombre très restreint de mots et formule ses questions comme des injonctions sur un ton qui frise souvent l'insolence. Il lui est pénible d'écouter les autres pendant un débat, ce sont des manifestations de fatigue (bâillements sonores, préférence pour une position couchée, éclats de rire semblant incontrôlables...) qui marquent alors ses limites d'attention.

Sollicité oralement, William, se réfugie souvent dans une attitude qu'au premier abord on pourrait considérer comme de la timidité. Il semblerait que cet enfant, le plus visiblement marqué par son handicap puisque se déplaçant en fauteuil, et atteint par ailleurs d'une maladie sanguine grave, n'ait pas d'autre choix que de se faire cri ou de se murer dans le silence « le cri du silence ». C'est la réponse d'un être étiqueté, assimilé à une maladie, et qui, perdant son statut de sujet, ne se sent plus pris en considération dans son humanité. Je ne remarque cette attitude qu'au contact d'adultes. Il cache son visage ou regarde un camarade en lui chuchotant la réponse attendue. Lorsqu'il s'intéresse à une discussion, lorsqu'il est prêt à argumenter, William s'exprime à propos, il peut même s'investir pendant quelques minutes dans l'échange. Il peut, lors d'un débat, attendre son tour de parole en gardant en mémoire ce qu'il dira, tout en suivant le cours de la conversation. Ses idées sont alors exprimées clairement, à l'aide d'un vocabulaire choisi.

Simon, se tient très en retrait des débats s'il n'est pas directement sollicité. Il parle lentement, comme à la recherche de chaque mot, bute sur eux, hésite, les coupe par syllabes, impatient ses camarades. Cela semble imputable à une estime de soi défaillante. Simon est par ailleurs très anxieux et ce comportement est encore plus manifeste au retour de vacances. Il formule cependant correctement ses idées et mobilise son énergie à les énoncer clairement. Sa mémoire des détails en fait un élève référent pour chaque domaine, celui dont la réponse est attendue.

Rémi et Eric s'expriment très correctement, leur syntaxe est juste, les mots employés sont appropriés. Si Rémi fait preuve d'une écoute fine et de réponses adaptées, Eric, en revanche, semble ne pas sortir d'un monde fictionnel. Restant, pour le temps de la première phrase, dans l'idée du débat, Eric se met ensuite à divaguer sur ce qu'il énonce

comme une réalité, qui se révèle une suite de scènes fantasmatisques⁷. A la question de l'adulte ou d'un camarade sur la véracité de ce vécu, Eric soutient son propos, voire l'étaye.

1 5 Structuration des moments de parole

La mise en place des moments de parole est délicate. Les élèves sont assis côte à côte sur des fauteuils bas. Certains ne supportent pas cette promiscuité. Elle engendre très souvent des conflits de voisinage qui se terminent par des coups, des paroles agressives et autres provocations. L'espace me semble insuffisant pour réaménager la structure du coin de parole...Je concentre mon action sur ces points :

- veiller à ce que chacun s'exprime en respectant la parole de l'autre,
- encourager Simon,
- faire reformuler et contrôler la prodigalité de Dylan,
- entendre tout et plus sur des événements familiaux douloureux ou violents d'Eric et le diriger vers la psychologue, en essayant de préserver chacun de ses débordements verbaux,
- surveiller le moment de décrochage de Tino,
- arrêter le débat alors que « *j'ai encore des choses à dire maîtresse !* ».

Ces occasions de débat devenant des rituels trouvant naturellement leur place aux moments d'entrer dans la classe, il s'agit de baliser tous les contours de ces temps forts. Je propose alors aux élèves que, chaque jour, après la récréation de l'après-midi, nous écrivions dans un cahier appelé « quoi de neuf »⁸, ce que nous avons vécu pendant cette

⁷ On trouve dans Vocabulaire psychologique et psychiatrique, Michel GODFRYD, Ed. Que sais-je ?, mise à jour mai 2005, cette définition du *fantasme* : (*phantasma, fantôme, vision*) *Production de l'imagination par laquelle le moi* cherche à échapper à l'emprise de la réalité.* »

ibid M. GODFRYD «* *Moi : Ce qui constitue la personnalité, l'individualité d'un être humain. Dans la théorie psychanalytique, le moi désigne l'ensemble des motivations et des actes d'un individu qui conditionne son adaptation à la réalité, satisfait aux besoins et résolvent les conflits dus aux désirs incompatibles.[...].*

⁸ Outil de la pédagogie institutionnelle, le « quoi de neuf » est un temps de parole quotidien au cours duquel l'élève peut dire à la classe ce qu'il a envie de lui faire partager. Le but est double :

- Permettre à l'enfant de déposer ce qui lui tient à coeur, afin d'être ensuite plus disponible pour entrer dans les activités scolaires. C'est une transition entre l'école et la maison.
- Encourager l'expression orale, en mettant en place des situations de communication vraie au cours desquelles l'élève s'adresse à la classe parce qu'il a réellement quelque chose à lui dire.

journée. Ce cahier emmené chaque soir à tour de rôle par un enfant, a vocation d'informer les parents sur la vie de la classe, outil privilégié d'une communication entre eux. Les élèves se montrent très intéressés par cette trace de l'école à la maison. Sous forme de dictée à l'adulte, ils collaborent à sa constitution et la reformulation de ce que l'on dit pour devenir ce que l'on lit, prend tout son sens.

2 Élaboration d'un contrat de vie de classe

2.1 Évolutions comportementales

Il n'en reste pas moins que le retour au calme à l'entrée en classe est problématique. Pendant mes temps de formation, je reçois des appels désespérés de ma remplaçante qui ne parvient pas à gérer les conflits « *je voudrais ne pas crier, mais ils me fatiguent, me font sortir de mes gonds* ».

Les membres du SESSAD, bien qu'en relation duelle avec les enfants, sont, depuis le milieu du premier trimestre, inquiets quant à leur comportement.

L'éducatrice, en visite dans les familles, exprime les difficultés rencontrées dans les échanges qu'elle propose à certains parents concernant l'école. Ceux-ci dénoncent leurs souffrances à entendre les rapports de l'école ou à lire les courriers de la Mairie (temps de cantine) rapportant des comportements incompatibles avec la vie communautaire scolaire.

Dans l'ouvrage cité plus haut de C. GRAINDORGE, on peut comprendre la réactivation douloureuse engendrée par ces messages porteurs d'« anomalie comportementale », du processus compliqué de parentalité d'enfant handicapé ; « *Il s'agit souvent plus d'« avoir » que d'« être »... et c'est sans doute là la difficulté :*

- « *avoir un enfant handicapé* » permet de court-circuiter la culpabilité toujours sous-jacente de ne pas avoir été de « bons fabricants » (à qui la faute ? est-elle originelle ?) et tous les conflits intra-psychiques qui en découlent inévitablement [...]

- « *être parent d'un enfant handicapé* », représente un véritable processus de parentalité douloureux et compliqué, en même temps qu'un cheminement du couple parental (s'articuler au lieu de se surprotéger...)⁹

⁹ ibid C. GRAINDORGE p.151-152

La psychomotricienne, l'orthophoniste, le kinésithérapeute et l'ergothérapeute achèvent leur prise en charge avec un sentiment d'insatisfaction lié à l'impression de n'avoir pas pu engager un travail de qualité. Les comportements troublés, violents, et de refus de travail empêchent jusqu'à l'élaboration sereine des rééducations.

Il est question (premières équipes éducatives, le 15 novembre 2005) de réduire le temps de scolarisation de Tino et de William chez lesquels la fatigue¹⁰ (c'est ainsi qu'on nomma alors les causes des débordements de conduite), induit l'inefficacité des apprentissages.

Il est évident que Tino, scolarisé auparavant deux demi-journées par semaine à la maternelle de son village, ne supporte pas le temps trop long que lui impose cette nouvelle scolarisation, incluant le temps de cantine. La CLIS se situe à trois quarts d'heure de route de chez lui, il vient en taxi. Cependant, l'aménagement de son temps de scolarité n'a pas réellement répondu à ses problèmes d'exubérances comportementales. Je propose un peu plus tard à sa mère (le père ne s'est jamais présenté), d'éviter de dire devant Tino tous les ressentiments qu'elle nourrit à l'égard de l'école, Tino se faisant son porte-parole et étant visiblement très insécurisé par ses propos. Des rendez-vous téléphoniques réguliers sont pris, ce système d'échanges dont la régularité pose l'efficacité, s'arrête dès l'annonce de nouveaux problèmes de comportement...

2 2 Sanctions et félicitations

« Les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leur camarade, sinon du point de vue général. Ils découvrent que les contraintes de la vie collective sont les garants de leur liberté, que la sanction, lorsqu'elle intervient ne relève pas de l'arbitraire de l'adulte mais de l'application de règles librement acceptées. »¹¹

Comment aborder avec ces jeunes enfants une formulation de contrat de vie, simple et efficace, en classe et dans tous les lieux d'apprentissages scolaires, qui permette à chacun d'évoluer dans un cadre sécurisé ?

¹⁰ On sait la fatigabilité des élèves atteints de handicap moteur, c'est, en outre, la résultante d'efforts importants de compensations. Mais c'est aussi celle de « la place conséquente des soins et des rééducations, qui ont des répercussions sur la vie quotidienne et la scolarité. » in revue Réadaptation : « Scolarisation des enfants et adolescents présentant une déficience motrice », Ed. ONISEP N° 505 décembre 2003

¹¹ Instructions Officielles arrêté ministériel du 25 01 02.

Comment leur permettre de vivre l'école de la façon la plus sereine, en s'engageant réellement dans ce processus de socialisation ?

Comment ne pas tomber dans l'écueil de l'affichage d'un règlement vide de sens ?

Comment faire valoir les attraits d'un comportement quotidien positif ?

La mise en place d'un règlement doit comporter la réponse au dépassement du cadre qu'il impose. Si les actes « délictueux » trouvent leur sanction dans un répertoire vaste et pas toujours approprié, la réparation me semble plus à même de donner du sens à l'interdiction de la transgression de la loi. La réflexion portant sur le type de sanction tend alors vers le sens citoyen. Un travail d'utilité collective, après que des excuses au tiers victime aient été faites, me semble plus approprié qu'un travail de lecture ou d'écriture qui engendrerait un regrettable amalgame entre la sanction et le travail scolaire.

Philippe MEIRIEU¹² exprime ainsi ce que la sanction, pour rester éducative doit être :

«Les sanctions contribuent non à exclure de la classe mais à y intégrer : elles reconnaissent à l'élève la responsabilité de ses actes et, en même temps, lui permettent de revenir dans le collectif dont il s'est lui-même exclu. [...] Une sanction accessible et dont le résultat pourra être valorisé est une manière d'aider l'élève à retrouver sa dignité, à ses yeux et aux yeux des autres. Il faut, également, que la sanction ait une signification qui permette de l'investir comme réellement réparatrice.[...]La question de la sanction n'est donc pas une question séparée, qui relèverait du maintien de l'ordre et pourrait être traitée indépendamment de l'ensemble du travail pédagogique fait à l'École. La question de la sanction renvoie, tout à la fois, aux principes fondateurs de l'École et à la gestion quotidienne de celle-ci. Elle renvoie, surtout, à la cohérence nécessaire et toujours à construire entre ses principes fondateurs et le moindre geste de chacun de ses acteurs ».

Plusieurs de ces travaux d'utilité collective ne sont cependant pas accessibles à mes élèves. Comment, en regard d'une dégradation des aménagements extérieurs (détérioration d'arbustes par exemple), demander à William de ramasser les papiers qui jonchent la cour ? Ses efforts de déplacements à l'aide de son déambulateur doivent rester modérés. Il reste donc à déterminer deux ou trois pratiques de réparations ; le tri des crayons de couleurs dans leur présentoir, le rangement des livres de bibliothèque dans leur bac, ...

¹² in site www.meirieu.com « Petit dictionnaire de pédagogie »

Si la transgression du règlement est sanctionnée, il paraît tout aussi important que les efforts soient soulignés. Lorsqu'Éric serre les poings et demande l'aide d'un adulte « *pour ne pas casser la gueule à l'autre là qui m'a traité* », il mérite, après reformulation de sa demande, de très vives félicitations, quand on sait la mesure de sa retenue. Les progrès de comportement sont de l'ordre d'une volonté efficace pour rester « dans le cadre ». Il ne s'agit pas de récompenser ce qui doit rester du domaine d'une normalité, d'un engagement dans sa citoyenneté. Il s'agit plutôt de marquer sa reconnaissance du sérieux de cet engagement de l'élève. La traduction de la confiance qu'on lui accorde alors, s'inscrit dans des activités de plus grande liberté, une autonomie reconnue ; aller dans la pièce voisine pour réaliser un travail ou un jeu sans être dérangé. L'enfant porteur de handicap fait œuvre d'efforts considérables pour devenir l'élève qu'on¹³ attend. La lutte contre sa fatigue, ses troubles neuropsychologiques¹⁴, ses difficultés psychoaffectives¹⁵, son manque de confiance en soi, lui réclament une énergie massive, requérant des efforts immenses.

Les apprentissages sont chargés d'une angoisse relative à l'impossibilité pour chacun de ces élèves de pouvoir s'identifier aux élèves valides de son entourage. La construction de sa personnalité doit se faire progressivement et une structure telle que la CLIS peut lui permettre de trouver des modèles d'identification en s'appropriant des qualités de ses camarades. Ses efforts sont, à minima, à encourager.

2 3 **Élaboration du règlement**

Nous sommes en janvier. Un regard neuf, quelques apports théoriques supplémentaires, des outils de travail coopératif¹⁶ dans mon cartable vont me donner les atouts nécessaires pour mieux comprendre, mieux gérer mon groupe classe. Le regard

¹³ les parents, la maîtresse...

¹⁴ Troubles des fonctions intellectuelles du cerveau.

¹⁵ *ibid in Réadaptation* N°505 p.13 « *Ce serait une erreur de vouloir attribuer à chaque type de déficience des caractéristiques psychologiques spécifiques [...], car elles sont liées à la personnalité de chacun, à son histoire individuelle, aux relations avec son entourage, notamment familial. [...] Le rôle des professionnels, et en particulier celui des enseignants, est alors essentiel : par leur compréhension des difficultés et des potentialités de l'enfant [...], ils peuvent favoriser sa réussite scolaire et ainsi contribuer à son épanouissement.* »

¹⁶ CHENELIERE *Vivre la pédagogie du projet collectif*, collection Chenelière/didactique, éd. Les éditions de la Chenelière, 2000

extérieur averti d'une formatrice spécialisée a permis, entre autre, de restructurer l'espace de parole, en changeant de place quelques meubles, de façon à positionner les élèves en vis-à-vis. L'écoute en est améliorée, l'interlocuteur privilégié n'est plus l'enseignante.

La violence des gestes et des propos des élèves est encore de mise dans les traces que m'a laissées ma remplaçante au mois de décembre...

Je reviens sur un règlement de classe commencé quelques temps auparavant, accroché au mur, qui, bien qu'écrit sous dictée des élèves, ressemble plus à un élément du décor qu'à une référence. Nous procédons à l'inventaire de ce qu'il convient de faire pour que le temps scolaire soit le plus agréable à vivre possible, et de ce qui ne peut être admis. Chacun puise dans ses propres connaissances, ce qu'il a fait de « bien », ce qu'il a fait de « mal » (la liste s'allonge de ce côté), et nous regroupons certains faits par analogies ; donner un coup de pied ou un coup de poing, c'est avoir un geste violent, la proposition de Simon concernant l'écrasement interdit des insectes n'est pas retenue.

J'explique alors le fonctionnement de notre règlement. Ces principes sont affichés, mais ils sont aussi mesurés. Chaque élève, le matin, a en sa possession une dizaine de jetons. Au cours de la journée, il gagnera ou perdra des jetons selon sa conduite. Chaque acte interdit par le règlement est sanctionné par un nombre précis de jetons à rendre, le « coût » ayant été évalué en regard de chaque point du règlement. Il est intéressant de noter qu'une colère de ma remplaçante, concernant une clé que Tino avait dérobée, s'est inscrite dans les esprits, le délit le plus coûteux étant pour eux : « *on ne doit pas toucher aux affaires de la maîtresse* ».

Éric, qui collectionne en classe et en récréation le plus grand nombre d'exemples de « ce qu'il ne faut pas faire », se montre très féroce dans le nombre de jetons à rendre. En contrepartie, l'acte positif qu'ils valorisent le plus est celui qui consiste à « aider un camarade ». Chacun signe, après relecture, sa propre copie du règlement, conservé dans ses affaires de classe. C'est une sorte de nomenclature que l'on consulte dès que nécessaire.

Le but étant de garder tous ses jetons jusqu'au soir, je pose que, avoir moins de 8 jetons ne permet pas d'accéder au « bonus » ; temps de jeu « libre », d'une vingtaine de minutes, choisi par chaque élève le matin en arrivant, parmi les jeux de la classe, les jeux sur ordinateur, la pâte à modeler, la bibliothèque, le dessin... 5 jetons et moins, entraînant une sanction.

Son adoption

Le jour même de la signature de ce règlement par les élèves, William perd 5 jetons (un gros mot =2 et un geste violent sur un élève de CP =3). Il compte et recompte les 2 et 3 jetons, les additionne, me rend 5 jetons, sous le regard très intéressé de ses camarades, il compte ce qui lui reste, et demeure silencieux. Eric lui dit alors « Il ne t'en reste pas beaucoup, tu n'auras sûrement pas ton bonus ! » William ne répond pas. Je demande à Éric s'il sait combien il reste de jetons dans la boîte de William. L'attention générale est très sensible, je fais signe à William de ne pas répondre. Je constate avec un certain plaisir que tous mettent leurs doigts à contribution pour trouver la réponse. La notion de soustraction n'a pas encore été abordée, ce support paraît efficace. Tino, qui ne parvient à mémoriser la comptine numérique que jusqu'à deux, agite cependant ses doigts, puis renverse sa boîte de jetons pour tenter de trouver un résultat...

Mesure, constat : William va être sanctionné.

La séance qui suit entre dans un projet de communication par courrier. Les élèves ont parlé du métier qu'ils désirent faire plus tard. Chacun écrira à un professionnel de son choix pour lui demander des informations, ou l'inviter. L'objectif de cette séance est de savoir retrouver les différentes parties constituant une lettre, en s'appuyant sur une silhouette, auparavant étudiée¹⁷.

Dylan, qui commence à montrer les signes d'un refus de travail, s'agite bruyamment. Je soutiens Simon dans sa démarche de reconstitution, Tino mange un morceau de la lettre en riant de l'attitude consternée de l'AVS, Eric marmonne des mots que dans le bruit de fond, je fais semblant de ne pas entendre. William silencieux et déterminé, termine son « puzzle » de lettre en peu de temps. Je lui demande de patienter un instant. Il se penche alors vers Dylan et lui montre la silhouette en répétant : « *Regarde, c'est là que tu dois mettre la signature* ». Sa déficience motrice des membres inférieurs empêche William de se lever pour montrer plus précisément à Dylan comment terminer sa lettre. Dylan se rapproche donc, et les deux enfants coopèrent...

Je demande à voix haute pour que tous entendent ; « *William, que viens-tu de faire ?* ». Le ton de la question est neutre. William pense avoir peut-être encore fait une bêtise et ne répond pas. Je lui signifie alors qu'il vient d'aider un camarade et Rémi réplique aussitôt que, donc, il a gagné 4 jetons. Ce à quoi Éric oppose un violent « *c'est*

¹⁷ Françoise PICOT IEN in *S'engager dans l'écrit cycle 2*, Coll. outils pour les cycles, Ed. SCEREN CRDP Champagne-Ardennes 2004

pas juste, on a dit qu'il n'aurait pas son bonus ! ». J'ignore au juste en quoi ce revirement de situation pour William atteint Éric de façon si profonde.

Ses répercussions

Pour tous les élèves, il va s'opérer, à partir de ce jour, un changement de comportement qui se répercutera dans toutes les situations d'apprentissages et tous les lieux (cantine, cour de récréation, salle de sport, prise en charge thérapeutique) où ils évoluent. Les entrées en classe sont plus calmes, les élèves se dirigent directement vers le coin de parole et nous faisons le point de ce qui s'est passé pendant la récréation, le temps de cantine. Lorsqu'un élève a transgressé le règlement, il procède, dans un silence éloquent, à l'analyse de la transgression, à la remise de ces jetons, au comptage des jetons restants.

La psychologue du SESSAD me dit son étonnement d'avoir avec les enfants des entrevues plus fécondes. Elle me dit les sentir plus sécurisés, plus enclins à partager leur vie d'écolier, d'enfant, avec elle.

À l'issue d'une remise de jetons, Eric se met à protester de façon virulente, il se rend compte qu'après sa prise en charge par la psychologue, il ne pourra accéder à son bonus, le temps restant étant insuffisant pour regagner ses jetons... Je lui dis qu'en effet, les quatre jetons restant dans sa boîte signifient qu'il aura une sanction. Il exprimera alors son amertume à la psychologue, son tourment de ne pas accéder à son divertissement de fin de journée, et ses sanglots ne seront pas taris lorsque, rentrant en classe, il lui faudra se rendre à l'évidence : les autres sont tout à leur plaisir du moment du « bonus », lui doit ranger les crayons de couleur. C'est un moment douloureux, pour lui, mais aussi pour moi. Je ne cède pas. Jacques LEVINE¹⁸ commente ainsi, dans un chapitre intitulé : « *On humanise un enfant : de la loi de l'enfance à l'enfance de la loi* », ce qui se joue dans l'apprentissage de la loi : « *Ainsi, l'expérience des limites, que la réalité inflige à la toute-puissance de la pulsion, pourrait être une expérience fondamentale pour l'être humain.* ».

Les autres intervenants du SESSAD sont unanimes pour relater le mieux-être des enfants. Leur regard, comme celui des collègues a changé. Les récréations sont elles aussi significatives de cette évolution. Les élèves de CLIS ne se mêlent pas autant que je le souhaiterais aux jeux des autres, mais ils jouent ensemble, deviennent complices, adoptent

¹⁸ *ibid* « Je est un autre » p. 89

un comportement plus sociable. Les bornes du cadre de fonctionnement de leur classe semblent avoir sécurisé jusqu'à leur investissement dans toute l'école.

Résultats intermédiaires 1

C'est donc à travers le regard des adultes, témoins de changements notables dans le comportement des élèves de CLIS, que je constate la validation de la première hypothèse. Mais c'est surtout par l'atmosphère plus détendue, par la responsabilisation de chacun des enfants et l'engagement dont ils font preuve dans leurs apprentissages, par leur questionnement sur les aspects pratiques de leur quotidien et sur les projets en cours, par leur attitude d'entraide, de coopération, de participation, que je constate l'importance d'avoir travaillé sur les règles de vie. Assumer sa responsabilité, trouver le cheminement de la résolution d'un conflit, apprendre à mesurer les conséquences de ses actes, s'autoriser à discuter de façon critique, autocritique et constructive, a permis à ces enfants de conscientiser et de réfléchir à la maîtrise de leur place d'élève.

De la socialisation à la scolarisation

Devant un jeu mathématique basé sur un tableau à double entrée, vient le tour de William de s'exprimer. L'enfant assis à côté de lui manifeste l'envie de l'aider, mettant visiblement en doute les capacités de cet élève handicapé à posséder suffisamment d'intellect, de compréhension et de perspicacité pour répondre. Il prend alors à William, de vitesse, la carte réponse. « *Tu sais ce que c'est un triangle ?* » lui demande-t-il, l'air apitoyé. William se crispe, il n'ouvrira pas la bouche de toute la séance. William sait ce qu'est un triangle, nous travaillons sur ces notions de géométrie depuis quelques jours. Mais il sait surtout ce que cet air de pitié provoque chez lui. Il ne répondra que par un sans faute tout le long de l'exercice. Au dernier tour de jeu, William prend la carte réponse de son voisin et joue à sa place, laissant ce dernier contrarié, puis me regarde et dit : « *Ca y est, c'est bon, on y va ?* »

L'intégration de William, cinq ans, en grande section est donc révélatrice de la limite des représentations qu'ont les élèves des valeurs de coopération.

Parce que le postulat de départ qu'une intégration réussie ne peut passer que par un échange entre des élèves « accueillants » et les élèves « accueillis », précepte *sine qua non* de coopération, les élèves de CLIS seront porteurs de savoirs participant aux apprentissages.

Les enjeux de socialisation, supports de la première hypothèse, revêtent une importance primordiale pour envisager une scolarisation conforme aux attentes d'intégration de chacun des élèves. « *Chaque élève scolarisé en CLIS doit pouvoir bénéficier de temps d'intégration dans des classes ordinaires, autant que ses moyens lui permettent.* »¹⁹

L'hypothèse suivante peut alors s'engager, sur une base cohérente et relativement solide de savoir être dans un groupe, pour que les élèves de CLIS proposent à d'autres élèves une activité fondée sur un règlement de jeu aux codes et consignes précis.

3 L'EPS comme vecteur de scolarisation partagée

Dans la cour de maternelle dont je demande l'accès pour les récréations matinales, les élèves de CLIS peuvent s'amuser sur les structures, avec les trottinettes, le bac à sable, en attendant la sortie des autres élèves. Les handicaps ne sont pas, dans cet endroit, une barrière aux investigations ludiques. J'observe que la structure faite d'échelles, d'un abri surélevé et d'un autre abri « caché » dessous, de cordes, ainsi que d'un toboggan est leur endroit favori. Le premier à parvenir au sommet, dans l'abri, devient alors le « chef » de la structure et il défend son accès aux autres... Lorsque les grandes sections sortent en récréation, les plus dominateurs entrent alors en conflit avec ces enfants qui s'accaparent leur territoire.

Dans un premier temps, les élèves de maternelle « jaugent » ces enfants différents, leurs informations sur eux étant limitées à ce que leurs enseignants leur en ont dit ;

¹⁹ in Bulletin Officiel N°19 du 9 mai 2002 *la CLIS, une classe « ouverte »* p.1281

handicap, fauteuil, ... C'est d'ailleurs vers ce dernier que leur curiosité les mène d'emblée. Puis, par jeux d'imitation, certains suivent les élèves de CLIS, claudiquant, grimaçant,...

En accord avec le maître de GS²⁰, je demande au SESSAD d'intervenir pour porter une information à ses élèves afin de prévenir tout jugement discriminatoire impliquant des comportements violents, face à cette situation déstabilisante pour eux, parce qu'inconnue. PIAGET, parlant de la seconde enfance, période préopératoire (2 ans-6-7 ans), montre que l'accession à l'intelligence représentative n'englobe pas encore la réversibilité des relations. L'intolérance à la différence étant un des traits caractéristiques de cette période de l'enfance, l'accueil parmi eux d'enfants différents devient alors un challenge, pariant sur une expérience socialisante et «maturante».

Il semble opportun de permettre aux élèves de maternelle et de CLIS de se côtoyer pendant des moments structurés autour d'apprentissages. L'EPS est d'une dimension propre à générer des situations de coopération, à améliorer les compétences de communication, de socialisation. L'éducation des conduites motrices développe l'autonomie, et donne à l'élève porteur de handicap, un pouvoir sur lui-même et sur les autres. La recherche de réduction du handicap, du recul de l'incapacité, et la favorisation de compensation, doit permettre d'augmenter cette autonomie. Sans oublier que les acquisitions de chacun des élèves doivent s'inscrire dans une programmation liée aux IO²¹ : *« ... au cours de ce cycle, les actions motrices vont être encore perfectionnées, dans leur forme mais aussi en vitesse d'exécution, de précision, en force.[...]L'éducation physique et sportive contribue de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle permet de jouer avec la notion de règle, particulièrement importante aux yeux des enfants de ce cycle, de mieux la comprendre, de la vivre, et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales. »*

Il s'agit donc, après définition de ces objectifs, d'analyser le profil des handicaps, des aménagements spécifiques permettant à tous de profiter de ces moments d'échange.

²⁰ grande section maternelle

²¹ Instructions Officielles 25-01-02

3 1 Profil des pathologies physiques

Éric, né très prématuré, souffre d'une infirmité motrice cérébrale²². Ses difficultés spécifiques se situent dans les fonctions « supérieures », elles n'atteignent que très peu ses capacités motrices. Dans la cour, c'est un élève comme les autres. Il se dépense beaucoup.

Simon est atteint d'un syndrome cérébelleux²³. Son incoordination ne touche que les gestes fins (écriture) et la parole (comme décrit plus haut). Si certaines phobies telle que celle du ballon qui « *est dangereux parce qu'il va trop vite* » ou celle d'être entouré par trop de monde « *c'est bien quand on est tout seul dans la cour !* », perturbent sa récréation, il peut prendre part à des courses organisées par d'autres, voire prendre des risques en trottinette !

Tino souffre lui aussi d'une infirmité motrice cérébrale. Ses troubles d'attention et de concentration sont très importants. Si les activités physiques sont un domaine qu'il peut aborder sans modération, les séances d'apprentissages qui lui sont proposées doivent rester courtes, leur brièveté garantissant son application.

Rémi présente d'importantes déficiences des membres inférieurs. Le syndrome de « Little »²⁴ entrave sa démarche, il peine à suivre une course, tombe souvent. Des injections de toxine botulique dans les muscles, permettent une meilleure efficacité des séances de kinésithérapie mais il est, pendant quelques jours, légèrement titubant et très fatigué. Rémi est un enfant enjoué et dont la compagnie est appréciée par un grand nombre d'élèves. Charmeur, il séduit les adultes par un comportement très « normé ». Il

²² in site web APF-moteurline.org (portail des situations de handicap moteur) « *L'IMC est liée à une lésion du cerveau survenue dans la période anténatale ou périnatale (pendant la grossesse, l'accouchement ou lors des premiers mois de la vie). Elle touche un cerveau encore en maturation et entraîne un trouble moteur non évolutif (paralysie, troubles de la coordination du mouvement). Il peut s'y associer des difficultés spécifiques des fonctions "supérieures" gênant les apprentissages, notamment scolaires. Quand une déficience mentale notable est associée, on parle usuellement d'infirmité motrice d'origine cérébrale.* »

²³ ibid site AFP « *troubles entraînés par une atteinte du cervelet et dont les principales manifestations possibles sont : incoordination motrice (hypermétrie, décomposition du mouvement, dysmétrie), [...] (trouble de l'équilibre et de la marche [...] démarche pseudo ébrieuse), tremblement d'intention (déclenché ou augmenté lors du mouvement volontaire). L'incoordination ne touche pas que la locomotion mais aussi les gestes fins (écriture), la parole (voix scandée, explosive), etc.* »

²⁴ ibid Réadaptation N°505 p.9 « *la diplégie spastique –syndrome de LITTLE-, souvent liée à une naissance prématurée : le désordre moteur prédomine au niveau des membres inférieurs.* »

peut néanmoins devenir un élève perturbateur si la séance en cours suppose des éléments de nouveauté lui semblant hors de portée.

Dylan est victime d'une maladie orpheline rare, « *acidémie méthylmalonique* »²⁵, qu'il a contracté nourrisson. Il est sorti d'un coma avec des séquelles qui gênent, entre autre, sa locomotion. C'est un élève bien adapté, relativement autonome, qui engage facilement des relations avec ses pairs et les adultes. Il aime diriger, prend une part active aux situations qui le mettent en responsabilité.

William a une diplégie spastique²⁶. Il ne se déplace qu'avec son fauteuil ou à l'aide de son déambulateur qu'il lui préfère, mais qui doit rester une solution prothétique modérée pour ne pas augmenter sa déficience à long terme. Les parents de William n'acceptent pas le fauteuil qui reste donc à l'école. Il a fallu être très ferme, concernant l'emploi de celui-ci pour des trajets dans et hors l'école demandant de trop lourds efforts à William. Sa volonté physique est immense et ne semble souffrir que des limites imposées par son handicap.

3 2 Construction du projet

Première ébauche

Ma remplaçante, au fait de ce projet, entame avec les élèves une première rencontre CLIS/GS. Encadrés des deux enseignants et de l'AVS, dans la salle de motricité de la maternelle, les enfants partagent un moment de jeu collectif appelé « balle brûlante ». Le but du jeu est d'envoyer toutes les balles de son camp dans celui de l'adversaire pour en comptabiliser le moins possible à son issue²⁷.

A mon retour de formation, je demande aux élèves ce qu'ils retiennent de ce moment. Sans doute pour ne pas laisser paraître leur indifférence, ils me disent : « c'était bien ». Rien ne vient étayer ces propos. Le maître des GS, à la même question, me répond : « *Il y aurait des aménagements à prévoir dans l'organisation. Le temps de jeu était trop long, certains enfants n'ont pas beaucoup participé* ». Une seule séance supplémentaire

²⁵ Maladie caractérisée par une allergie aux protéines, nécessitant un régime alimentaire spécial.

²⁶ **Diplégie** : au sens strict, désigne une double hémiplégie ; en pratique, est utilisé pour : paralysie bilatérale et plus précisément pour désigner une paralysie des deux membres inférieurs non due à une atteinte de la moelle.

²⁷ N° 112 revue EPS 1 avril-mai 2003

sera possible avant de laisser de nouveau mes élèves. Je demande l'aide avisée du conseiller pédagogique EPS de circonscription.

Fabrication d'un règlement du jeu

La seconde rencontre sportive a lieu ce matin, à 10h30.

Le conseiller pédagogique, arrive à 9h00. J'explique aux élèves la raison de sa présence. La séance débute par ma question : « *pouvez-vous me dire ce qui vous a plu, lorsque vous avez joué à la « balle brûlante » avec les autres élèves, et ce qui n'a pas été très bien ?* »

Tino est absent. Eric est excité, William et Rémi négocient la propriété d'un fauteuil dans le coin de parole où nous sommes réunis, Dylan, très intéressé par le conseiller qui connaît son grand frère, tente d'accaparer son attention par une logorrhée sans fin et Simon, qui est sous *Ritaline* depuis la rentrée de janvier, porte un regard dénué d'intérêt sur la scène...

Je n'obtiens aucune réponse.

Nous « resserrons » notre position en nous asseyant plus près des enfants, partageant leur espace. William et Rémi sont séparés, Dylan est prié de se taire et le conseiller propose à Eric de venir s'asseoir contre ses jambes. Le contact de sa main sur l'épaule d'Eric semble procurer à celui-ci un effet apaisant.

Travail sur plan

Profitant de cette accalmie, j'expose une plaque de format A3 scindée par un épais trait rouge en deux parties dans sa largeur, et demande : « *Si c'était un terrain de jeu, à quoi servirait le trait rouge ?* » Eric répond : « *C'est les deux camps !* ». Je m'assure que les autres élèves ont fait ce travail de repérage de plan. Les dyspraxies visuo-spatiales²⁸ de certains élèves obligent à une présentation claire et synthétique, leur permettant de reconstruire une totalité cohérente des éléments épars que leur information oculaire aléatoire leur donne.

²⁸ *ibid Réadaptation* N° 505 « *Les troubles de l'organisation du regard se caractérisent par une difficulté à fixer de manière stable un objet avec le regard, par une exploration peu efficace d'un champ visuel, et par une poursuite oculaire discontinuée, faite de saut et de saccades irrégulières.* »

Je pose devant eux des jetons rouges, et demande à Simon de les positionner sur le « terrain » pour me montrer comment ils étaient placés pendant le jeu de « balles brûlantes ». Simon ne sort pas de son inertie. Dylan prend alors les jetons et les place sur une partie du terrain. Eric, William, Simon et Rémi observent les essais de Dylan. L'étape suivante consiste à poser les autres jetons en regard des premiers, sur l'autre partie du terrain. Ce travail est délicat puisqu'il fait appel à une notion de symétrie difficilement accessible à ce stade des apprentissages²⁹. L'effort demandé est celui d'imaginer que les pions sont vraiment des élèves, Eric fait quelques tentatives laborieuses, Dylan reprend les jetons et, pour excuser cette monopolisation de la tâche en cours, explique que justement, cette nuit, il a rêvé du jeu, et qu'il sait exactement comment les joueurs doivent se placer sur le terrain pour que tous puissent participer... Les sourires entendus des adultes n'empêchent pas sa progression dans l'agencement de la maquette.

Pour que la participation de William soit effective, une chaise lui avait été installée sur le terrain. Je propose des pions bleus qui marqueront le positionnement d'enfants assis. J'ai confectionné une dizaine de ces jetons, imaginant la possibilité d'en placer plusieurs de chaque côté, les élèves optent pour n'en mettre que deux dans chaque équipe. Le but étant de permettre à tous d'assumer un rôle précis, Rémi dit que les enfants assis seraient des « lanceurs » et Éric, que les autres devraient leur fournir les balles tombées dans son camp. William ne s'exprime pas.

À 9h45, la maquette est élaborée, je signifie à mes élèves qu'ils devront expliquer aux camarades de GS leur emplacement sur le terrain et la nouvelle règle introduisant les rôles de lanceurs et de ramasseurs. Récréation.

Exposé des ajustements du jeu par les élèves de CLIS

À 10h15, tous les élèves sont assis sur des bancs, le long du terrain. Les installations matérialisant les limites des espaces de chaque équipe, les chaises, et un panier jouxtant chacune d'elles, garnis d'une dizaine de balles, sont effectuées avec l'aide des élèves de CLIS. Je les convie à venir me rejoindre en face de leurs camarades. C'est une situation embarrassante par la posture qu'elle impose. Seuls Dylan et Éric prennent sur eux pour affronter les regards et se tiennent debout à mes côtés. Ils vont alors, sans que j'aie eu à le

²⁹ I.O. 2002 « *situer des objets d'un espace réel sur une maquette ou un plan, et inversement situer dans un espace réel des objets placés sur un maquette ou un plan* » cette seconde notion est abordée plus loin.

suggérer, chercher les enfants un par un par la main et les positionnent de part et d'autre du terrain. Les explications des règles sont données par Éric et Rémi.

Le jeu commence. Il faudra à l'évidence d'autres séances pour le faire évoluer. Le conseiller m'aide à observer les comportements ;

- des enfants lancent leurs balles en prenant les autres pour cible,
- ils tirent sans stratégies, (viser les trous)
- William notamment, qui bénéficie d'une bonne force des bras, lance toujours les balles au même endroit,
- des enfants assis cherchent uniquement à récupérer les balles de volée,
- ils ne s'organisent pas pour mieux occuper l'espace,
- ils s'approchent trop de la ligne médiane.

On peut noter, en revanche, que les ramasseurs restent dans leur rôle et que le but du jeu est bien intégré, puisqu'au comptage des balles de chaque équipe à l'issue du jeu, ceux qui en ont le moins crient victoire.

A la fin de certaines parties le rappel des règles et la valorisation des comportements efficaces devraient permettre une prochaine fois aux enfants de coopérer de façon efficiente.

Évaluation du dispositif et de son efficacité

Action :

La situation est accessible à tous. Les enfants valides prennent place sur les chaises au même titre que les enfants ayant besoin de ce matériel prothétique.

Expérimentation :

L'adaptation du jeu permet à tous de chercher de nouvelles orientations d'efforts physiques ; vitesse d'exécution, précision, force.

Choix :

L'organisation d'une situation qui offre plusieurs variables ; être assis ou debout, lancer ou ramasser, permet un choix dans les modes de réponses motrices,

Évolution :

La différence, l'originalité de chaque individu est prise en compte. La relation pédagogique pour privilégier et entretenir la motivation répond aux besoins de stimulation, de sécurité et de valorisation de l'enfant.

La responsabilité et l'autonomie sont mesurables. Chacun, appartenant à un groupe, est responsable de ses actes, construit des comportements de complémentarité.

Résultats intermédiaires 2

« Tu veux être le capitaine du bateau avec moi ? » : Éric, juché sur la structure dominant la cour de maternelle, propose ainsi à un camarade de grande section de partager son jeu et son pouvoir. Plus loin une petite fille tend sa trottinette à Simon qui regardait avec envie ses copains faire la course. Dylan et Rémi, assis sur un banc, entretiennent une conversation avec deux autres enfants valides...

C'est ici, à travers le regard et l'évolution des comportements des élèves de maternelle, que j'ai pu mesurer l'acceptation du droit à la différence. En permettant aux élèves de CLIS d'être une ressource éducative pour les autres, en leur permettant de s'approprier leur démarche éducative, dans le cadre d'un projet précis, on peut constater un changement significatif de la place qu'occupent ces enfants différents. Ils sont porteurs d'un savoir qu'ils partagent. Ce projet a permis de développer chez Éric, William et Simon l'estime de soi, chez Dylan et Rémi la motivation. Chez tous, elle a mis en avant sa conscience sociale, sa créativité, son sentiment d'appartenance à l'école. Le respect mutuel qui en découle devient une évidence.

Conclusion

Pendant les récréations, si Dylan et Rémi conversent avec des camarades qui préfèrent rester dans un endroit calme de la cour, (souvent des filles), et qu'ils savent jouer de leur charme naturel pour s'attirer les sympathies, il n'en va pas de même pour tous. Simon est souvent seul, par choix, mais aussi par crainte de ce tourbillon de bruits et de mouvements qui l'angoisse. Éric a un camarade de CE1 qu'il cherche des yeux en arrivant dans la cour et retrouve toujours avec le même plaisir pour une partie de foot. Tino ne rentre en « contact » avec les autres élèves que par des gestes ou des mots provocateurs. Ses pairs qui voient en lui un enfant déficient restent protecteurs et s'amuse de ses provocations sans oser lui rendre la pareille.

Le comportement de William se module au rythme des douleurs familiales. Sa mère, qui souffre de la même maladie que lui, fait régulièrement des séjours à l'hôpital. Il est tantôt agressif, renfermé, solitaire, tantôt tourné vers ses camarades, participant, coopérant, aidant.

Tino n'est pas, à ce jour, « rentré dans les apprentissages ». La comptine n'est pas stable au-delà de 2. Les pré requis de lecture, essentiels fondements à la poursuite des apprentissages, ne sont pas présents. Le travail d'autonomisation est particulièrement important pour cet enfant dont l'intégration dans une classe ordinaire ne sera pas effective cette année. Cependant, malgré ses difficultés, malgré sa scolarisation à mi-temps, Tino accepte peu à peu les règles de vie du groupe. Depuis quelques semaines, il parle enfin de lui à la première personne, et ce « je » marque bien le passage à une autre conscience de lui-même, à une nouvelle conscience de son individualité.

Éric, William, Simon, Rémi et Dylan voient leurs apprentissages se consolider dans tous les domaines. Les codes de lecture et du langage oral, les consignes et les principes mathématiques s'articulent dans des notions transversales, leur champ d'expériences s'élargit, s'enrichit. Et c'est grâce au dispositif CLIS que le temps leur est laissé d'apprendre à leur rythme. Mais c'est surtout là aussi que les principes indiscutables et les compromis du vivre ensemble sont appréhendés. Les comportements de ces élèves ont évolué. Le regard positif porté sur leurs apprentissages et le cadre construit collectivement sont les bases essentielles de leur progression. Ils sont aujourd'hui tous les cinq intégrés à des classes de GS, CP et CE1 pour des moments de « découverte du monde ».

« Ainsi la devise républicaine « Liberté, Égalité, Fraternité » marque bien, par son dernier terme, que la communauté des citoyens est comme une grande famille, une extension du modèle et de la relation psycho-familiale à la nation entière. [...] Ce qui prédomine ici, ce sont donc les valeurs de convivialité, c'est-à-dire celles qui sont liées au « vivre ensemble » et aux liens affectifs qui en dérivent. La citoyenneté repose sur les liens d'affection et d'attachement réciproque, sur la convivialité et la complicité créées par une longue familiarité, sur la connivence qui résulte de la participation à des références communes, à une culture commune. »³⁰

On peut poser que la communauté scolaire, faite d'individus divers et singuliers, n'adoptera une attitude de respect, d'entraide, de complicité, qu'à l'issue d'un long processus de reconnaissance mutuelle.

À l'heure de la conclusion de ce mémoire, les travaux extérieurs de la CLIS ne sont pas terminés. Les élèves qui bénéficient de cette structure sont arrivés il y a quelques mois. Le regard des adultes et des autres élèves de l'école sur ces enfants différents est, depuis, en constante évolution.

Les relations organisées avec les parents par le biais de rencontres, d'appels téléphoniques et grâce au cahier « quoi de neuf » sont plus confiantes. Les retards à l'école sont moins fréquents et les entrées intempestives dans la classe n'ont plus lieu, les inquiétudes sont, en partie, apaisées. La formation alternée, pour enrichissante qu'elle fut pour moi, engendra de réelles difficultés, tant dans le suivi de ces relations avec les parents que dans la pédagogie institutionnelle mise en œuvre avec les élèves. Le cadre sécurisant, propice aux apprentissages de ces jeunes enfants s'en est trouvé malmené.

La notion d'intégration d'un groupe d'élèves dans une école ordinaire, se transforme peu à peu en idée de scolarisation de chacun des enfants de façon fondamentalement individuelle. Dès la prochaine rentrée, les classes accueillant les élèves de CLIS seront leur classe de référence. La CLIS sera le dispositif permettant à chacun de consolider les notions abordées dans ces classes. Les outils indispensables de socialisation sont en continuelle constitution. On peut cependant gager sur les bénéfices générés par les actions menées cette année pour prédire que l'installation de ces élèves dans leur classe de référence se fera dans de bonnes conditions.

³⁰ François GALICHET in *L'école, lieu de citoyenneté* ESF 2005, p.35

Mercredi 5 avril 2006 - *Ecole Normale Supérieure de Lyon* –

Albert Jacquard, invité d'honneur, clôture la journée consacrée à des conférences et débats sur : « *Les conditions de réussite des parcours de scolarisation* » en ces termes :

« *Je voudrais voir inscrit aux frontons des écoles :*

ICI, ON APPREND L'ART DE LA RENCONTRE ».

Bibliographie

Ouvrages consultés :

Catherine GRAINDORGE, Comprendre l'enfant malade Dunod, 2005 -187 p.

D. DRUART et M. WAELPUT, Coopérer pour prévenir la violence De Boeck, 2005 - 128 p.

François GALICHET, L'école, lieu de citoyenneté coll. Pratiques et enjeux pédagogiques ESF 2005 -125p.

Jacques LÉVINE Je est un autre ESF, 2001 -310 p.

Michel GODFRYD, Vocabulaire psychologique et psychiatrique Que sais-je ? 2005 - 127 p.

CHENELIÈRE-MC GRAW-HILL, Vivre la pédagogie du projet coopératif Chenelière, 2000 -146 p.

Françoise PICOT, S'engager dans l'écrit, Cycle 2 SCEREN CRDP Champagne-Ardenne, 2004 183 p.

Revues :

EPS 1 mai juin 1995 N° 73

EPS 1 avril mai 2003 N° 112

Réadaptation ONISEP décembre 2003 N° 505

Sites :

Philippe MEIRIEU www.meirieu.com , Petit dictionnaire de pédagogie

AFP-moteurline.org