

SOLER PERRINE

ENS 23P – 24P

UNIVERSITE Stendhal

UFR DE LANGUES

LEA ANGLAIS / ITALIEN

Au coeur de la CLIS : un enfant ou un déficient ?

STAGE A L'ECOLE JOSEPH VALLIER DE GRENOBLE

JANVIER 2005

Nom du formateur : *Chartier Alain*

Nom & prénom de l'étudiant(e) : *Soler Perrine*

1. Forme

5 points

Présentation générale (mise en page, soin apporté au Document, illustrations, personnalisation)

11 1

Cohérence du plan (introduction, équilibre entre les parties, conclusion)

2 2

Correction de la langue (expression, orthographe Syntaxe, richesse du lexique...)

2 2

2. Fond

15 points

Traitement du DOP :

Précision, clarté, qualité du point DOP

Pertinence et cohérence avec le développement du rapport

Intérêt du bilan

4 5

Démarche méthodologique :

Choix des méthodes d'observation et qualité de leur exploitation

2 3

Qualité d'analyse et de synthèse du rapport :

Capacité à réinvestir les connaissances acquises (Cours + rencontres)

Qualité de l'argumentation

6 7

Remarques :

Note : *17* /20

Préconisation pour l'envoi ou la remise d'un exemplaire du rapport de stage à l'établissement d'accueil :

- Peut être envoyé ou remis en l'état
 Doit être corrigé avant d'être remis ou envoyé
 Ne peut être remis à l'établissement.

Très bon travail

Un seul petit mot qui se glisse
souvent au milieu de plein d'autres,

Un petit mot qui a du mal à être
prononcé clairement,

Un petit mot qui reste le même
malgré l'importance qu'on veut lui donner,

Mais ce petit mot fait tellement
plaisir quand on y associe toute notre
sincérité.

Alors MERCI.

Merci à toute cette petite troupe :

- Diane et ses élèves qui m'ont accordé de
leur temps, partagé leur joie et offert de leur
confiance.

- La directrice et les autres intervenants.

SOMMAIRE

Remerciement	2
Sommaire	3
Introduction	4
I. Cadre et modalité du stage	5
II. Présentation du DOP et méthodologie du recueil de données	7
a) Mon DOP	7
b) Méthodologie du recueil de données	7
III. Point DOP : La déficience intellectuelle	8
a) Qu'est ce que la déficience ?	8
b) La déficience vue par les autres enfants	9
c) La déficience vue par les déficients	10
IV. Le déficient : un enfant et un élève	11
a) Au-delà de sa déficience, un enfant comme les autres	11
b) Un élève aux caractéristiques particulières	11
V. L'intégration de l'enfant ou du déficient	14
VI. En classe, un élève ou un déficient ?	17
a) Mes difficultés	17
b) Des solutions	18
c) La pluridisciplinarité des intervenants	19
VII. Mon bilan	21
Conclusion	22
Bibliographie	23
Annexes	24

INTRODUCTION

« Le plus extraordinaire, c'est quand je joue avec ma sœur... »

...

« Ah. » allait être ma réponse parce qu'il me semblait y avoir des choses plus extraordinaires à vivre. Mais j'ai préféré me taire.

Le temps m'a fait dire que j'ai sûrement bien fait de garder mes mots à cette phrase qui me semblait si anodine, pleine d'innocence et de naïveté...

Une petite fille de 9 ans, mal fagotée, peu soignée, un sourire qui s'efface plus vite qu'il n'est arrivé et qui porte sur ses épaules une charge tellement lourde qu'elle lui remplit la tête. Un enfant qui rentre de vacances avec ce regard vague qui nous laisse entrevoir une tête vide. Un enfant qui pallie à la défection de ses parents, cela ne devrait pas exister et pourtant...

Des soucis pleins la tête, à cet âge, cela pourrait nuire à l'acquisition des apprentissages scolaires : ils occupent toute la mémoire, détournent la concentration et n'autorisent pas un intérêt pour autre chose. Cela n'optimise pas les capacités à apprendre d'un enfant que la nature a déjà pénalisé.

Qui répond à cette question ? Un enfant qui vit des choses extraordinaires dans des moments simples qui semblent rares ou un élève déficient intellectuel qui étant donné son handicap ne s'imagine pas dans des situations insolites.

Cette situation se produit souvent dans une classe de déficients intellectuels car il n'est malheureusement pas rare que ces enfants vivent une vie personnelle quelque peu perturbée et ne donnent pas les mêmes réponses que d'autres enfants du même âge. Alors est ce qu'on estime que cette réponse remplit l'objectif de l'exercice ou est ce qu'on approfondit jusqu'à que l'enfant trouve une réponse « normale » ? En d'autres mots, avons-nous un enfant ou un élève déficient intellectuel au sein d'une classe d'intégration scolaire ?

I. CADRE ET MODALITE DU STAGE

Mon stage s'est déroulé au sein de la Classe d'Intégration Scolaire pour les déficients intellectuels (CLIS 1) dans l'école Joseph Vallier de Grenoble.

Cette école primaire se situe à la limite de Fontaine, un peu en retrait des agitations du centre ville. Elle est entourée de grands immeubles d'habitations et des travaux pour la troisième ligne de tram. C'est un quartier plutôt calme et modeste.

L'école primaire compte 125 élèves et une classe pour chaque niveau plus une CLIS 1 : il y a donc 6 enseignants, deux assistantes d'éducation et une ATSEM (présente essentiellement dans la CLIS). C'est une école ouverte et très dynamique où de nombreuses activités sont mises en place tant pour les élèves de la CLIS que pour les autres classes (sorties de ski, sortie au théâtre, activités ludiques entre toutes les classes, goûter collectif entre plusieurs classes).

Ce choix de lieu de stage est dû à une autre expérience que j'ai vécue dans une classe de moyenne et grande section de maternelle. Lors de ce stage de Première, j'ai tiré un bilan plutôt positif de l'enseignement mais j'ai été déçu par ce public : ils m'ont semblé durs entre eux et envers l'enseignante, plutôt ingrats et ayant des réactions typiques dues à leur statut d' « enfant roi ». Les parents n'hésitaient pas à remettre en question les méthodes d'enseignement du professeur et la parole de l'enfant prônait sur celle de l'adulte. Je suis tout de même consciente qu'il ne faut surtout pas généraliser ce genre de situation et le métier d'enseignant apporte sans doute de plus grandes satisfactions mais je suis restée sur un goût amer pour les enfants des classes ordinaires. C'est pourquoi j'ai cherché un stage où l'enseignement se faisait envers un public plus spécifique mais en restant en contact avec les enfants.

Je connaissais très peu le milieu de l'enseignement spécialisé, la conférence « Enseigner dans un établissement spécialisé » m'en a donnée un petit aperçu et m'a orientée dans le monde des CLIS tout en sachant que j'étais plus attirée par le handicap mental que physique.

J'avais besoin de trouver dans ce public un contact plus proche avec les élèves, une attention plus particulière pour chacun d'eux et j'ai une attirance pour les personnes en difficulté. J'ai le sentiment qu'elles peuvent me donner autant que je pourrais leur apporter.

Ce stage s'est déroulé sur 15 jours : tous les après- midis pendant la première semaine et tous les matins pendant la seconde, soit une durée de 24 heures. Ce compromis m'a permis d'avoir une certaine régularité dans ma présence, ce qui est important pour ne pas troubler le déroulement de la classe et l'attention des élèves. Il m'a aussi permis de voir le travail du matin et celui de l'après midi.

Je ne savais vraiment pas à quoi m'attendre en arrivant sur mon lieu de stage, je n'avais aucun a priori car je connaissais très peu les caractéristiques de l'enfant déficient intellectuel. C'est pourquoi j'ai choisi dans un premier temps d'observer une vue ensemble et le déroulement de la classe. De plus, je pense qu'il est important pour les élèves d'avoir un temps d'adaptation quand une nouvelle personne arrive dans leur classe. J'ai tout de même vite compris qu'une observation générale n'était pas très appropriée car les élèves travaillaient en atelier ou en autonomie donc je me suis petit à petit intégrée dans leur travail.

Il y a eu une très bonne ambiance durant ce stage, il me semble avoir été vite intégrée par les élèves. Cette intégration rapide qui n'est pourtant pas facile en CLIS est essentiellement due aux efforts de l'enseignante qui m'a rapidement affecté dans les activités auprès des élèves et m'a proposée de travailler plusieurs jours de suite avec deux mêmes élèves.

II. PRESENTATION DU DOP ET METHODOLOGIE DU RECUEIL DE DONNEES

a) Mon DOP

Durant ce stage et surtout pendant mes recherches sur la déficience et les CLIS, les mêmes mots revenaient souvent : intégration, méthodes adaptées, attention particulière, besoin d'ouverture...Mais à qui sont destinés tous ces objectifs ? L'enfant a-t-il le droit de se manifester au-delà de sa déficience ou vit-il en dépit de son handicap ? La CLIS est-elle une structure pour un enfant ou pour un déficient ?

AU CŒUR DE LA CLIS : UN ENFANT OU UN DEFICIENT ?

b) Méthodologie du recueil de données

J'ai essentiellement pris des notes pendant les cours collectifs sur ce qui m'a interpellée un peu avant ou pendant le cours.

J'ai eu l'occasion de discuter avec une psychomotricienne du SESSAD sur son travail et l'objectif de la psychomotricité pour ces enfants, de participer au cours d'éveil musical pour observer l'attitude des élèves de la CLIS au sein d'un plus grand groupe et le comportement des autres vis-à-vis d'eux. Je me suis introduite dans un petit groupe qui travaillait avec un éducateur et une orthophoniste pour observer le comportement de l'enfant et plus de l'élève.

La plupart des discussions que j'ai pu avoir avec l'enseignante se faisait dans la voiture puisque nous nous sommes rendues compte que nous habitons très proche l'une de l'autre. Je n'ai pas pris spécialement de notes mais ces entretiens peu formels me permettaient de mieux comprendre les réactions, le fonctionnement de chaque élève, les problèmes de chacun, les difficultés qu'elle pouvait rencontrer et je me sentais plus armée face aux élèves le lendemain (même si cela ne suffisait pas toujours !).

Un midi, je lui ai demandé de prendre du temps pour discuter, et pour faire un bilan de ma présence dans la classe durant mon stage. Je lui ai fait part de mes observations sur le fonctionnement de sa classe.

Lors de la deuxième semaine, j'ai souvent travaillé avec deux mêmes élèves sur des fiches de français, ce qui permettait de voir une certaine évolution et les différentes difficultés qu'elles pouvaient rencontrer selon l'exercice. Je m'intégrais facilement à une table de travail pour les aider ou surtout pour les inciter à revenir sur leur travail. J'ai souvent dépassé le stade d'observatrice mais j'ai recueilli mes données essentiellement par prises de notes et au cours de discussions peu formelles et surtout pas programmées.

III. POINT DOP : LA DEFICIENCE INTELLECTUELLE

a) Qu'est ce que la déficience ?

La déficience n'est pas une maladie, le déficient n'est pas en échec scolaire. La déficience est souvent assimilée à un handicap.

« Un handicap est un désavantage social qui peut être passager, qui dépend du moment et du domaine culturel et c'est surtout un décalage entre les besoins et les possibilités d'un individu et les demandes de la société » nous expliquait l'enseignante de CLIS venue lors de la conférence « Enseigner dans un établissement spécialisé ».

La société d'aujourd'hui demande aux enfants de développer leurs fonctions cognitives aux mêmes rythmes pour pouvoir rentrer dans la norme. De ce fait, la déficience mentale n'est pas forcément une situation permanente, un individu peut perdre son statut de déficient mental ou changer de degré en raison de modifications du comportement adaptatif ou des attentes du milieu.

« Les travaux d'Inhelder montrent que l'évolution intellectuelle des enfants déficients mentaux se fait de façon comparable à celle des enfants standard, elle se fait cependant plus lentement et s'arrête plus tôt. »

Cependant nous sommes quelque part tous déficients à des degrés plus ou moins importants : nous ne sommes pas compétents dans tous les domaines et il est quelque fois impossible pour nous de comprendre certains concepts, c'est donc une déficience. (ce type de remarque permet de modifier l'approche de la déficience mais ne crée pas une identité)

Une distinction qui m'a semblé difficilement concevable est la différence entre un enfant en difficulté scolaire qui tend vers l'échec scolaire et un enfant déficient intellectuel qui lui est en retard dans ses apprentissages scolaires. L'enfant en échec scolaire doit sa situation à un rythme d'apprentissage proposé par l'école qui n'est pas adapté à ses compétences et/ou à un manque de soutien qui le fait décrocher du travail mais il a les possibilités intellectuelles de résorber cet

écart qui s'est creusé entre lui et la norme. Il peut y avoir une remédiation possible avec l'école et le travail alors que le déficient intellectuel n'est pas en échec, il est d'ailleurs souvent en progrès. Il a une incapacité intellectuelle due à un trop faible développement de ses sens cognitifs, il ne pourra sans doute jamais résorber cet écart qu'il a par rapport à la norme mais il a la volonté d'apprendre.

Pour terminer, d'un point de vue plus théorique, l'association de Montréal pour la déficience intellectuelle propose, me semble-t-il, une définition claire et complète de la déficience : « La déficience intellectuelle se définit comme une difficulté fondamentale d'apprentissage et de réalisation de certaines tâches quotidiennes. Elle se traduit par : un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne (Q.I. de 70-75 et moins) accompagné de difficultés importantes d'adaptation. Les difficultés se manifestent dans au moins deux domaines du fonctionnement adaptatif (communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, autonomie, santé et sécurité, aptitudes scolaires fonctionnelles, loisirs et travail) et doivent être observées dans l'environnement typique des pairs de la personne évaluée en tenant compte de son âge chronologique. La déficience intellectuelle se manifeste pendant la période de croissance (avant 18 ans)*. »

b) La déficience vue par les autres enfants

Les enfants ont plus de difficulté à comprendre une déficience qu'une maladie parce qu'ils n'en ont pas fait concrètement l'expérience et ils l'associent souvent à la maladie, ce qui leur fait commettre certaines erreurs d'interprétation. Ceci est la conclusion d'une étude canadienne faite à partir de programmes de sensibilisation aux déficiences.

« Les enfants de 6 à 8 ans tentent de comprendre un phénomène nouveau en se basant sur leurs expériences personnelles. Il leur est difficile de comprendre que la déficience est permanente et certains pensent à une possibilité de contagion. Les enfants de cet âge veulent aussi connaître les capacités et les sentiments de la personne avec déficience et de nouveau ils ont recours à leurs propres expériences : «Joues-tu au ballon?» «Prends-tu ton bain?» «Regardes-tu la télévision?» «Joues-tu dehors?» Ils ont besoin de lier la notion de déficience à des situations réelles, à des activités concrètes.

Vers sept ou huit ans, les enfants commencent à se mettre à la place des autres et à se dégager de leurs propres expériences. Leurs questions en témoignent: «Comment montes-tu

dans l'autobus avec ton fauteuil roulant?» «Comment fais-tu pour aller chez des amis s'il n'y a pas de pente sur laquelle rouler ton fauteuil?»

Les sentiments sont des notions abstraites et les enfants ont de la difficulté à les nuancer. Leurs questions témoignent de leur maladresse à aborder le monde subtil des sentiments : «Aimes-tu être en fauteuil roulant?» «Aimerais-tu marcher?»

Avant l'adolescence, l'enfant éprouve des difficultés à relier plusieurs symptômes (problèmes de parole, de contrôle de salive, de coordination) à une seule déficience. Il leur est plus difficile de comprendre les déficiences moins apparentes telles que la déficience intellectuelle ou les troubles d'apprentissage.

Ces études montrent que la notion de déficience n'est pas aisément comprise par les enfants. Ils ont du mal à faire la distinction entre une déficience chronique et une maladie passagère, et c'est en se basant sur leurs propres expériences qu'ils réussissent le mieux à saisir ce qu'est la déficience. »

La déficience intellectuelle est un phénomène encore peu expliqué, il est difficile de concevoir que le cerveau demande un développement pour qu'il puisse développer des compétences au même titre que les autres parties de notre corps. Il est aussi difficile de concevoir que le déficient ne pourra jamais atteindre des facultés qui peuvent nous sembler logiques.

c) La déficience vue par les déficients

Jusqu'à vers l'âge de 4 ou 5 ans, l'enfant présentant une déficience n'en sera pas vraiment conscient. Il pourra toutefois réagir aux visites au centre de rééducation ou à l'hospitalisation.

L'enfant va prendre conscience de sa différence vers 4 ou 5 ans quand il va commencer à s'intéresser aux autres personnes. Il ne fait pas les mêmes choses que les autres ou les fait de manière différente, sa maman l'accompagne plus souvent que les autres mères ne le font et il a plus souvent besoin d'aide. A cet âge, l'enfant constate plus qu'il ne comprend pas la situation.

A partir de 6 ans, lorsqu'il partage de façon plus régulière des activités avec les autres enfants de son âge, l'enfant se rend compte qu'il a des difficultés à faire les mêmes activités qu'eux ou à apprendre au même rythme. Ses compagnons de jeu n'agissent pas avec lui comme avec les autres. Il commence à prendre véritablement conscience de sa différence. Ce sont parfois les commentaires des autres enfants qui provoquent cette prise de conscience.

Ils ne comprennent pas le terme de déficience mais se savent différents. Ils ont une certaine culpabilité de leur situation.

IV. LE DEFICIENT : UN ENFANT ET UN ELEVE

a) Au-delà de sa déficience, un enfant comme les autres

Ce sont avant tout des enfants, des enfants comme les autres, cela a été ma première impression après ma première après-midi dans la classe et cette impression s'est confirmée tout au long du stage. Ce sont des enfants qui ont d'autant plus besoin de se sentir comme tous les autres car leur déficience leur est trop souvent rappelée et ils ont besoin d'être reconnus et considérés avec leur déficience et non en dépit d'elle.

Ils ont ce même besoin d'être respecté : « Tout enfant, y compris l'enfant avec déficience, a aussi droit au respect : respect pour les sentiments qu'il éprouve, respect pour son rythme d'apprentissage, ses goûts et ses intérêts, respect pour ses capacités, qui peuvent être différentes de celles des autres enfants, respect pour sa personnalité. Tous les enfants sont différents les uns des autres et doivent être respectés dans leur individualité. » (Extrait du livre : *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle, un enfant à découvrir*)

Ce sont des enfants qui ont besoin de se sentir acceptés comme les autres, c'est pourquoi la CLIS met en place de nombreuses activités dans cette école dans le but, non pas forcément de les intégrer dans le sens où tous les enfants deviennent amis mais seulement qu'ils puissent être acceptés et vus différemment de la part des personnes extérieures (les autres enfants et leurs parents, les autres enseignants).

b) Un élève aux caractéristiques particulières

"Les CLIS 1 ont vocation à accueillir des enfants présentant des troubles importants des fonctions cognitives qui peuvent avoir des origines et des manifestations très diverses : retard mental global, difficultés cognitives électives, troubles psychiques graves, troubles graves du

développement..." (Circ. III.2) Cela entraîne un retard minimum de 18 mois sur leurs apprentissages scolaires.

Les enfants admis en CLIS sont souvent des enfants qui ont du mal à être des élèves. La présence de l'éducatrice offre un espace de respiration. L'enfant aurait du mal à n'avoir affaire qu'à un adulte dont l'objectif est d'enseigner à des enfants qui apprennent.

Mais ce sont toutefois des élèves qui restent pleins de curiosité et qui ont une grande envie d'apprendre. Cette curiosité les rend souvent très excités et rend leur concentration difficile car ils se distraient d'un rien, il faut toujours être là pour les rappeler à leur travail et les relancer dedans en leur donnant des pistes. Ils peuvent avoir beaucoup de résistance face au travail. En plus d'une concentration difficile, ils peuvent faire preuve de beaucoup de résistance au travail : à titre d'exemple, une élève de la classe fait environ seulement trois activités dans une journée parce qu'elle se fatigue vite et qu'elle n'arrive pas à se concentrer au-delà.

Toutefois, les déficients intellectuels ont un retard dans tous les domaines de développement du langage. Ces retards concernent donc à la fois le développement phonologique, lexical, et syntaxique. C'est-à-dire que dès que la communication se complexifie, la compréhension verbale peut devenir problématique, il peut donc y avoir inadéquation des réactions d'un sujet déficient mental en réponse à une simple commande verbale. Et ce d'autant plus qu'on n'observe pas de signaux de non-compréhension (modification des traits du visage, demande de répéter le message, demande de parler plus lentement ou plus distinctement). Pour l'enseignant, il n'est pas possible de savoir si une notion est comprise, le seul moyen est alors de revenir sur cette même notion le lendemain puis plusieurs mois après en l'expliquant à nouveau de manière différente et de mettre en application cette notion.

L'élève déficient fait preuve d'énormément de persévérance, ce qui peut être un atout mais souvent il emploie cette persévérance à mauvais escient : à titre d'exemple, une élève de la CLIS a acquis une procédure de lecture qui consiste à reconnaître la première syllabe d'un mot et qui cherche à partir de celle-ci tous les mots qu'elle connaît commençant par la même syllabe. Elle ne considère pas le mot dans son ensemble et ne procède pas à un découpage systématique et logique du mot et à un assemblage de syllabe donc elle reste butée devant des mots qu'elle ne connaît ou reconnaît pas. Elle a 10 ans et n'a toujours pas acquis l'apprentissage de la lecture, l'objectif pour elle est qu'elle change de procédure pour aborder la lecture mais elle persévère dans ce mécanisme.

Un autre élève a appliqué une même consigne à l'ensemble d'une fiche de travail : il lui était demandé de colorier les guillemets en jaune seulement dans le texte du premier exercice et il a colorié toutes les guillemets de la page (voir annexe 3).

Ce sont des élèves qui peuvent avoir des problèmes de mémorisation et des capacités organisationnelles limitées. Face à un exercice, j'ai pu remarquer qu'ils ont besoin de pistes parce qu'ils ne savent pas par où commencer. Quant à leur mémoire, une élève, avec qui j'ai travaillé plusieurs fois, avait des facilités quand on reprenait des exercices de la veille car elle avait une bonne mémoire de courte durée. Mais l'institutrice m'expliquait qu'au retour des vacances, elle devait reprendre de nombreuses notions avec elle car rien n'était réellement acquis. Cela l'empêchait de progresser rapidement et d'évoluer dans un groupe de son réel niveau. Le fait de devoir toujours tout reprendre car rien n'est jamais vraiment acquis me semblait vraiment démotivant pour l'enseignant car j'avais l'impression qu'on remplissait un pot percé. Mais certains élèves progressent très rapidement comme par exemple un garçon qui a appris à lire en moins de 6 mois et qui pourtant aurait un Q.I. en baisse. Paradoxal, non ?

Ils ont une projection de très courte durée dans l'avenir, ils ne sont pas capables de dire un métier qu'ils aimeraient faire plus tard. Ceci est dû au fait qu'ils ne conçoivent pas les abstractions, ils n'imaginent pas dans leur tête. Ceci a de plus grosses répercussions sur les maths par exemple car ils ne conceptualisent pas qu'une dizaine est égal à 10 unités, qu'on puisse passer de 10 en 10 et qu'il y a 10 groupes de 10 dans 100.

J'ai eu beaucoup de mal à expliquer l'exercice avec les billets (voir annexe 5) car je me trouvais confronté à une notion qui me semblait de toute logique et je n'arrivais pas à comprendre ce que l'élève ne comprenait pas car comme je l'ai dit plus haut, il ne le montre pas. J'ai appris par la suite, quand l'enseignante a repris l'exercice avec lui, que finalement il n'avait rien compris à mes explications ! Une fois de plus j'ai compris après qu'il n'arrivait pas à conceptualiser des notions abstraites et qu'il disait oui en pensant non. Cela m'a surpris car il avait quand même réussi à trouver la réponse mais aurait été incapable de reproduire le même style d'exercice.

De plus souvent j'ai pu remarquer qu'ils ne font pas le lien entre les intermédiaires qu'on leur propose et l'objectif qu'ils doivent atteindre.

Ce sont toutes ces particularités qu'il faut connaître quand on travaille avec eux mais le côté enfant est le plus prédominant chez eux. C'est peut être ce côté-là qui est le plus mis en

avant dans l'intégration, c'est cette envie que cette âme d'enfant puisse s'épanouir en dépit de ses difficultés intellectuelles.

V. L'INTEGRATION DE L'ENFANT OU DU DEFICIENT

L'intégration est un des grands objectifs de la CLIS mais les moyens de la mettre en place diffèrent d'une CLIS à l'autre. Cet objectif se fait-il dans le but d'éveiller l'enfant ou de donner à la personne déficiente des outils qui lui permettraient de mieux affronter sa future vie dans la société ?

La CLIS est une structure collective qui a pour but des intégrations individuelles c'est-à-dire qu'officiellement on cherche à faire en sorte que les élèves participent aux cours des classes normales pour qu'au mieux ils puissent réintégrer le cursus ordinaire. Pour cela, la circulaire d'avril 2002 demande que la CLIS soit une classe "ouverte", ce qui exige que son projet d'organisation et de fonctionnement soit élaboré "par le maître de la classe en association étroite avec l'ensemble de l'équipe éducative". Elle préconise que "les élèves de CLIS 1, qui constituent une population d'enfants aux besoins très divers, puissent bénéficier, en fonction de leurs possibilités et de leurs intérêts, de plages d'intégration (dans les autres classes) qui les encouragent à progresser, à dépasser leurs difficultés" (III.3).

En accord avec cette circulaire de l'Education nationale, un garçon de la CLIS de l'école J. Vallier rejoint tous les matins la classe de CE1. Cette intégration individuelle est plutôt une réussite pour l'élève, l'enfant et l'école : il va sûrement intégrer une classe de CE1 l'année prochaine à plein temps et les instituteurs de l'école assurent être d'accord pour le suivre jusqu'en CM2. Cette intégration lui donne confiance en lui et lui permet d'apprendre à travailler de manière plus autonome et en effectif plus nombreux, ce qui implique des règles de comportement plus strictes et une prise en charge personnelle plus importante. Quant à l'élève déficient, cela lui prouve et prouve aussi aux autres qu'il est capable de changer de statut et de devenir un élève comme les autres et qu'il peut y avoir une évolution dans la déficience et que la CLIS peut aussi être seulement une classe de transition.

Mais la plupart des élèves ont une déficience telle qu'ils ne peuvent pas (ré) intégrer le cursus ordinaire d'où la mise en place des CLIS, c'est pourquoi il semble paradoxal que

l'Education Nationale demande un tel objectif qui serait contraire à celui du départ. Cet objectif étant peu réalisable pour la plupart des élèves présents en CLIS alors l'école met en place des activités visant à l'intégration de l'élève déficient au sein de l'école. L'objectif est qu'il soit accepté par tous et non qu'il puisse revenir dans la norme.

De nombreuses activités pour les élèves de la CLIS sont organisées dans l'école avec presque tous les niveaux. Cela montre une certaine flexibilité de la part des élèves de la CLIS qui savent travailler avec des élèves de CP comme des élèves de CM1. Un travail sur l'intégration doit se mener par un échange. Un échange qui permet aux élèves de la CLIS d'aller dans les autres classes mais aussi aux autres élèves de venir dans la CLIS. Un échange qui permet aussi de faire prendre conscience aux autres élèves qu'ils sont acteurs de cette intégration et que l'école doit intégrer cette classe et pas seulement que la CLIS doit s'intégrer.

Même si la classe est bien acceptée au départ, le risque que l'école cesse d'être intégrante et que la classe ne soit progressivement marginalisée et ne se referme sur elle-même n'est jamais conjuré une fois pour toutes. Le problème est sans doute davantage ici celui de l'école que celui de la CLIS proprement dite.

Actuellement un réel désir d'intégration de l'équipe éducative de l'école est visible : à titre d'exemples, deux élèves de la CLIS s'intègrent au cours d'EPS avec la classe de CM1, tous les vendredis après-midi, deux heures permettent aux élèves de la CLIS et aux élèves de la classe de CP de se retrouver par groupe pour travailler dans différents ateliers, un travail va être mis en place autour d'un roman avec la classe de CE1.

Toutes ces actions sont des initiatives de l'équipe éducative, la classe en elle même semble donc être intégrée par l'école. Mais même si tous les élèves ne montrent aucune réticence à travailler ensemble, durant les temps de « transition » (récréations, cantine, temps entre midi et 14h), le mélange entre les élèves est très faible. Deux causes à cela me semblent possibles : d'une part les élèves de la CLIS forment un clan très fermé dans la cour de récréation, d'ailleurs un clan qui se remarquait pour être le seul mixte, et d'autre part, derrière le dos des adultes, c'est l'univers des enfants qui revient. Un univers où l'effet de groupe est important pour rester intégré, aucun n'ose vraiment se démarquer (en allant jouer avec les élèves de la CLIS par exemple) de peur d'être exclu du groupe ou de la classe. Quand des enfants des autres classes pouvaient être amené à jouer avec des enfants de la CLIS et qu'ils décidaient de jouer au loup alors ces derniers avaient toujours le rôle du loup. Le loup, c'est le

rôle que personne ne veut faire, car quand on est loup, on se sent seul contre tous. On sent qu'une alliance se forme en face de nous et qu'entre ses membres des liens se créent. Cet union s'entraide, s'associe pour gagner, fait en sorte que le loup reste le plus longtemps possible, aime le narguer, le faire courir longtemps sans qu'il puisse nous attraper, voire même réussir à l'énerver. Le loup est souvent celui qui n'est pas trop aimé, qui fait peur, qui est seul. Ce n'est pas anodin que ces élèves prennent toujours le rôle du loup, de celui qui attrape mais je crois qu'ils savent pertinemment que s'ils veulent jouer avec d'autres enfants, c'est le loup ou rien !

Pour remédier à ce problème de mixité dans la cour de récréation, l'institutrice de la CLIS va organiser des jeux avec tous les élèves pendant les récréations.

Dans son rôle intégrateur, l'école doit permettre à chaque enfant de trouver sa place au sein d'un groupe d'élèves où il s'enrichira et évoluera car elle favorise le développement des capacités cognitives, de la sensibilité, du sens de la coopération, des valeurs de la solidarité et du civisme. Elle peut également, en ménageant aux enfants une place parmi les autres, et non plus à côté des autres, contribuer à leur entrée dans la société "par la grande porte". Une place parmi les autres, c'est pour cela que l'école organise des activités communes avec la CLIS et une autre classe : le cours d'éveil musical (avec les CP) ou la piscine par exemple. A la différence des autres activités où ce sont un ou plusieurs élèves de la CLIS qui s'intègrent à une autre classe, là ce sont des activités mises en place pour chacun des élèves.

Se donner un objectif d'intégration scolaire, c'est chercher à limiter les risques de ségrégation que peuvent entraîner le handicap lui-même et les dispositifs mis en place en faveur des enfants handicapés. Le premier bénéfice à attendre de la CLIS, de ce point de vue, est de limiter les effets ségrégatifs d'un placement spécialisé et pourtant il y a quand même un risque que la CLIS se renferme sur elle-même, comme nous l'avons vu au-dessus.

L'intégration ne veut pas dire rentrer dans une morale normalisante mais au contraire doit permettre la reconnaissance de la différence. Donner à ces élèves différents la possibilité d'être à l'école est une grande joie pour les parents, une grande chance pour ces enfants qui deviennent des écoliers à part entière parmi les autres élèves qui eux aussi apprennent la différence.

Intégrer le déficient va permettre de développer une tolérance chez les autres. L'intégration va permettre à l'enfant handicapé de participer à la vie ordinaire.

VI. EN CLASSE, UN ELEVE OU UN DEFICIENT ?

a) Mes difficultés

L'élève déficient a du mal à concevoir tout ce qui est abstrait, tout ce qu'il ne peut voir ou toucher, c'est pourquoi il n'est pas à l'aise lors des exercices qui lui demandent de faire preuve d'imagination ou de conception abstraite comme les maths.

A titre d'exemple, j'ai travaillé avec deux élèves de 9 et 10 ans sur un exercice qui leur demandait d'imaginer la suite d'une phrase qui commençait par « le plus extraordinaire, c'est quand je saute... » et une deuxième phrase qui les orientait un peu moins avec « le plus extraordinaire, c'est quand... ». C'est une fiche de travail tirée d'un livre de CE1 qui est dans la continuité d'un chapitre sur un livre qui s'intitule « Le plus extraordinaire, c'est... ».

Nous avons travaillé 1h sur ces deux petites phrases alors qu'un élève normal aurait mis une vingtaine de minutes. Je leur ai expliqué l'exercice, nous avons fait référence au livre. Je me suis vite rendue compte qu'elles avaient du mal mais je ne savais pas si c'était dû à un manque d'intérêt pour cet exercice, à un manque de concentration et j'avoue que l'idée que c'était une impossibilité pour elles ne m'est pas venue à l'idée. Je leur ai donné de nombreux exemples mais elles restaient dans des exemples du type : « le plus extraordinaire, c'est quand je saute sur la table, au-dessus d'un ballon... » ce qui me semblait peu extraordinaire donc ne répondant pas à l'objectif de l'exercice. Au bout d'une heure sur cet exercice, mon agacement s'est fait sentir et je les ai de plus en plus guidées dans ce travail pour finir rapidement car elles devaient partir au cours d'éveil musical.

J'ai tout de suite ressenti cet incident comme un échec. Cela m'a un peu déstabilisée dans le reste de la matinée : je ne comprenais pas pourquoi c'était un échec, de plus je me sentais un peu honteuse vis-à-vis d'elles et de l'institutrice. Honteuse de ne pas avoir su leur faire faire cet exercice, de m'y être entêtée, d'avoir fait « perdre » du temps qui les avaient retardées dans leur travail de la matinée.

Mon entêtement était sûrement une erreur mais qui est dû en fait à plusieurs éléments : d'une part, l'institut m'avait donné une « mission » de leur faire faire ce travail et je voulais l'accomplir, d'autre part n'étant que stagiaire, je ne voulais pas prendre la décision de dire

« tant pis, j'arrête ! ». De plus quand l'enseignante m'a donné ce travail le matin, elle m'a dit : « Tu verras Y. te donnera des idées originales alors que A. restera dans l'ordinaire. » Suite à cette remarque, pour moi, elles étaient tout à fait capables de faire cet exercice sans difficulté. Mais la raison la plus importante à mes yeux est ma méconnaissance de leur incapacité à concevoir des abstractions et d'imaginer une impossibilité et donc en sachant cela, j'aurais dû m'y prendre autrement ou accepter un degré d'imagination moins élevé.

b) Des solutions

Il n'y a évidemment pas de solutions miracles à l'enseignement, mes difficultés sont sûrement dues à mon manque d'expérience, de recul et de connaissance face à la déficience intellectuelle et à leur façon de concevoir les choses.

Néanmoins, l'institut m'a proposé des ébauches de solutions :

Nous devons faire preuve de beaucoup d'imagination pour expliquer une même chose car chaque enfant va comprendre selon un exemple particulier qui l'aura plus atteint qu'un autre et pour ça nous ne savons jamais quel genre d'exemples lui fera comprendre quelque chose. Par exemple, pour qu'une élève distingue le n du m, l'institutrice lui a fait distinguer la lettre dans des mots qu'elle connaissait comme maman et ...combien il y avait de ponts dans le m et le n ? Combien de voitures pouvaient passer sous les tunnels du m et sous le tunnel du n ? L'originalité des exemples et la rapidité à laquelle l'enseignante les a trouvés m'ont vraiment surpris.

L'objectif de l'enseignante est de créer des automatismes afin qu'ils puissent les appliquer sans se poser de questions afin de franchir une difficulté supérieure.

Pour pouvoir enseigner, il faut acquérir de nombreux outils pédagogiques et les manipuler de toutes les manières possibles. « On ne doit jamais se sentir tout puissant face aux élèves et rester souple pour s'adapter à chaque élève et chaque difficulté ». On doit gérer au mieux l'hétérogénéité des enfants qui du fait de leur handicap, ont une intégration très mauvaise des apprentissages ; il y a nécessité de répétition sans cesse sous des formes différentes, éducatives et pédagogiques, afin que des associations puissent s'établir, puisqu'ils ne parviennent pas à la déduction.

L'enseignant est revenu sur un point qui m'a fait défaut un peu avant, elle me dit que nous devons être conscient que les élèves ont des résistances, il faut savoir les reconnaître et

accepter de céder. Mais elle a insisté sur un autre point très important qui est que nous devons toujours faire en sorte que l'élève trouve de la satisfaction à apprendre et à essayer de comprendre. C'est pourquoi en cas de difficulté, nous devons leur donner des pistes pour qu'ils obtiennent un résultat concluant même si ce n'était pas notre objectif de base. Nous devons aussi rappeler les angoisses de départ (je n'y arriverai jamais) avec le résultat obtenu, mener l'activité à son terme, recentrer sur le travail, et insister sur les réussites.

c) La pluridisciplinarité des intervenants

Les élèves de la CLIS travaillent avec de nombreux intervenants (personnes du SESSAD, éducatrice spécialisée...). Chacune de ces personnes a un rôle et des objectifs bien distincts par rapport aux élèves.

Le rôle de l'institutrice dans cette classe est de permettre aux enfants, grâce à une exigence bienveillante, d'accéder au statut d'élève, en leur donnant la possibilité de se mettre en accord avec eux-mêmes, en leur donnant confiance dans leurs possibilités, en dédramatisant l'échec, afin qu'avec une meilleure image narcissique, ils puissent trouver le plaisir et le désir d'apprendre.

L'accueil et le départ sont des moments ritualisés. Pendant ces moments, l'institutrice s'occupe plutôt de la gestion collective des temps de parole. Elle peut réduire le temps de parole d'un enfant pour permettre l'expression des autres. Elle veille à ce que la parole de chacun puisse être écoutée. L'éducatrice s'occupe plutôt de la gestion des paroles individuelles. Elle incite des élèves à prendre la parole quand elle sait qu'ils connaissent la bonne réponse pour les aider à prendre confiance et à s'exprimer. C'est elle aussi qui peut rappeler la possibilité de revenir sur le sujet qui préoccupe l'enfant, au réfectoire ou à la récréation. Il s'agit alors d'apprendre à différer les pulsions et de se repérer dans le temps en connaissant les différents moments de la journée et ce qui y est possible.

Il est sans cesse nécessaire d'établir des relations et de créer du sens afin d'ancrer les premiers savoirs sur des réalités concrètes et de donner des moyens de vérification auxquels les enfants se référeront pour construire leurs savoirs. Les connaissances vont se consolider selon les capacités et les spécificités de chacun.

Avec l'éducatrice, ils existent autrement que comme élève. Elle aide l'enfant à s'intégrer dans l'école. L'éducatrice rappelle aux enfants le sens de leur présence dans l'école. Elle est médiatrice entre l'institutrice et l'enfant. Elle est médiatrice entre l'école et la famille.

Sans la présence de l'éducatrice dans la classe, les enfants ne seraient que confrontés sans cesse à une « maîtresse » dont l'objectif est d'enseigner à des élèves qui doivent apprendre.

« Il me semble capital de ne jamais perdre de vue que ces enfants sont handicapés. Il faut éviter de les "normaliser" sous prétexte de les faire progresser. Mon souci constant est de les aider et de prendre en compte leurs difficultés tout en étant exigeante, tant au niveau du comportement que du langage ou de la compréhension des consignes. Les réalisations sont souvent difficiles » témoigne une éducatrice spécialisée.

VII. MON BILAN

Je suis arrivée dans un univers inconnu pour moi, la déficience intellectuelle ne m'évoquait rien de plus que des enfants en difficultés scolaires mais plus en échec qu'en progrès. Cette idée d'enfant en échec était due au fait que la plupart des écoles qui avaient une CLIS se trouvaient dans des quartiers très sensibles de Grenoble donc assimilées à des élèves difficiles.

Un stage enrichissant : pour être partie de rien, j'en ai vraiment appris des choses durant ce stage, pas seulement sur l'enseignement en général mais aussi sur ces élèves déficients et sur ces enfants en particulier, qui partent dans la vie avec une difficulté en plus et qui ont pourtant une énergie, un courage et une joie de vivre immense.

Un bel aperçu du métier de professeur des écoles spécialisées : un métier où l'enseignant se donne entièrement à ces élèves, où il doit avoir une énergie et un dynamisme qui soient à la hauteur de l'attente des élèves. Il doit faire preuve de patience, de persévérance et d'originalité pour faire « passer la message ».

Un public qui correspondrait beaucoup plus à mes attentes et qui répondrait à mon envie d'enseigner. Une envie que de tels enfants sortent des clichés, vivent pleinement leur vie sans être mis à l'écart, sans subir le regard des autres. Une envie de les aider, de leur donner les moyens de bien vivre dans notre société mais une si grande peur de l'échec.

CONCLUSION

La déficience est un phénomène très peu connu et pourtant elle touche énormément de personnes. Et c'est malheureusement cette ignorance qui fait peur, c'est pourquoi ce sont des enfants peu intégrés et difficilement acceptés. Et pourtant ce sont des enfants et des élèves pleins de sensibilité, d'humilité, de joie qui savent nous donner l'envie de prendre le temps.

C'est pourquoi une intégration totale pourrait se faire seulement si on pallie l'ignorance des gens et ainsi on aura atteint l'objectif de changer le regard sur eux.

Pour enseigner face à ces élèves, il faut tout d'abord connaître leurs capacités et leurs limites et ne pas attendre une réponse dite normale pour estimer la réussite d'un exercice. L'objectif pour eux est qu'ils deviennent le plus autonome possible dans leur vie, qu'ils arrivent à communiquer avec le monde extérieur pour éviter qu'ils ne rentrent dans un mutisme.

Un enfant pour l'éducatrice, un déficient pour l'institutrice, un « débile mental » pour le monde extérieur, le statut de ces enfants varie selon la personne qui les considère mais une chose est sûre : parce qu'ils sont handicapés, il faut d'autant plus les encourager, valoriser leur réussite, leur donner une satisfaction à tout ce qu'ils font. Les personnes qui les entourent au sein de l'école ont le souci constant de leur faire éprouver le plaisir d'agir quelle que soit l'activité.

« L'enfance est le sol sur lequel nous marcherons toute notre vie », alors préparons le terrain pour cet enfant qui démarre dans la vie avec une difficulté en plus.

BIBLIOGRAPHIE

FERLAND F. (2001) : *Au-delà de la déficience physique ou intellectuelle, un enfant à découvrir*, Hôpital Saint-Justine, Montréal : 232p.

GUIDETTI M. et TOURETTE C. (1999) : *Handicaps et développement psychologique de l'enfant*, Armand Colin, Paris : 187p.

IONESCU S. (1993) : *La déficience intellectuelle* (Tome 1 et Tome 2), Nathan université, Canada : 373p.

PERRON R. (2000) : *L'intelligence et ses troubles*, Dunod, Paris : 234p.

TASSE MJ. et MORIN D. (2003) : *La déficience intellectuelle*, Edition Gaëtan Morin

SITOGRAFIE

<http://scolaritepartenariat.chez.tiscali.fr>

<http://ais.edres74.ac-grenoble.fr/structures/primaires/clis.htm>

<http://formation.paysdelaloire.iufm.fr/ressources/cfais/Presentations/presais0602.htm>

<http://www.amdi.info/pages/definition.html>

ANNEXES

1. Attestation de stage
2. Convention de stage
3. Exercice de français fait par un élève de 10 ans montrant une persévérance dans une consigne.
4. Exercice de maths fait par un élève de 11 ans montrant la décomposition des explications pour apprendre la multiplication par 10.
5. Exercice de maths sur le même thème
6. Exercice de français sur l'imagination de l'enfant. Exercice fait par une élève de 9 ans
7. Même exercice fait par une élève de 10 ans
8. Exercice de français fait par ces mêmes élèves. Difficulté de ma part pour expliquer l'exercice 4.
9. Complément sur le fonctionnement des CLIS
10. Lettre pour recevoir un exemplaire du rapport

Pour terminer, je voudrais dire toute la richesse de cette classe qui requiert enthousiasme, réalisme et humilité en sachant prendre le temps.

Michèle Marx, institutrice spécialisée

Extrait du livret d'accompagnement du film de la classe - avril 2000

Après un temps de parole sur le thème de l'école que l'institut et moi avons décidé de mettre en place, il en est ressorti principalement que l'objectif de leur présence à l'école était de bien travailler, mais peu nous ont évoqué ils nous ont tous dit qu'ils étaient là pour bien travailler à l'école, pour passer dans la classe supérieure et certains d'entre eux pour apprendre un métier pour plus tard. Un d'entre eux nous dit qu'il devait bien travailler s'il ne voulait pas être maçon parce que son papa était maçon parce qu'il n'avait pas bien travaillé à l'école quand il était petit... Ils ont une **projection de très courte durée dans l'avenir**, leur objectif est de bien travailler. Pour certains c'est même un objectif pour « faire plaisir à la maîtresse ». Certains nous évoquent qu'ils travaillent pour passer dans la classe supérieure et un ou deux pour apprendre un métier pour plus tard.

Enfin, on enseigne à un enfant que l'on considère selon son âge, son niveau, son caractère, ses envies ou à un déficient intellectuel que l'on considère selon ses compétences et ses déficiences.

Quant à leur maturité face à leurs sentiments, je classerais les enfants de cette classe en deux catégories :

- dans la première, il pourrait y avoir les enfants qui ont des difficultés à grandir et à considérer que tous les gens autour d'eux n'ont pas le même rôle que leur mère. Un petit garçon en particulier ne se considère pas encore comme un individu, il se sent encore fusionné à sa mère.

Dans la seconde, il pourrait y avoir tous les enfants qui ne bénéficient d'aucun suivi de la part de leurs parents du fait d'une situation familiale pas stable, ou de parents immigrants qui ne parlent pas forcément la langue ou d'un enfant qui vit dans une grande fratrie. Pour ces enfants

il est possible d'accompagner au mieux les carences, de les dédramatiser par des rythmes adaptés, des moments d'ouverture vers l'extérieur, permettant la socialisation, tout en sachant qu'une autonomie personnelle n'est guère possible, d'où cette nécessité de donner du temps individualisé à chacun.