

## **INTRODUCTION :**

*« L'accès au savoir constitue une voie essentielle de l'épanouissement de tout individu. »*

Ce droit à l'éducation et à la culture pour tous est inscrit dans la déclaration universelle des droits de l'homme. Ce droit devrait être appliqué à l'ensemble des élèves, y compris handicapés. C'est dans cette logique d'intégration de tous les élèves à l'école que les CLIS (Classe d'Intégration Scolaire) et les UPI (Unité Pédagogique d'Intégration) ont été créés et que la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances a été promulguée.

Cependant, comme le rappelle le Guide de l'intégration scolaire : *Dans la réalité, ces classes, qui regroupent des élèves en difficultés ou handicapés, au sein d'un établissement scolaire ordinaire, sont souvent l'objet de ségrégations spatiales (dans des bâtiments à part), ou pédagogiques car les rencontres avec les élèves des classes ordinaires se limitent fréquemment aux entrées et aux sorties, aux récréations et à la cantine.*

Dès la visite de la CLIS en juin 2007, j'ai pu observer très rapidement cette réalité qui, de l'extérieur, m'a sauté aux yeux. La ségrégation était bien réelle et l'intégration quasi inexistante, y compris dans ces moments informels de récréation, d'entrée et de sortie....

Or, mes expériences professionnelles avaient renforcé ma conviction de l'intérêt humain, social et professionnel pour tous (élèves de classes ordinaires et handicapés, enseignants, école...) de l'intégration scolaire, voir même d'une inclusion raisonnée.

En effet, enseignante en CM1, j'ai pu vivre dans la position de l'enseignant accueillant, l'intégration individuelle et collective avec ma classe ordinaire et une classe intégrée d'IME. Ainsi, j'ai pu observer les intérêts de ce fonctionnement pour mes élèves mais également pour moi, grâce à ce travail d'équipe.

Puis, l'année dernière, l'expérience en collège d'enseignante en UPI m'a permis d'expérimenter de nouvelles formes de scolarisation, d'en voir les limites mais surtout les avantages. L'UPI ayant été créée immédiatement dans une logique d'intégration, cette démarche semblait plus « acceptée », et donc plus aisée à mettre en œuvre dans le secondaire. Alors que les CLIS sont souvent encore associées à l'image de la classe de perfectionnement, qui n'était pas une classe d'Intégration Scolaire.

C'est donc forte de mes expériences et de mes convictions sur les bénéfices de l'intégration scolaire que je me suis lancée dans une démarche d'information et de changement de l'image de la CLIS auprès de l'ensemble de l'école. Ainsi, différentes formes de scolarisation ont pu se mettre progressivement en place : des intégrations individuelles dans des classes ordinaires, accompagnées ou non, des intégrations collectives avec une autre classe de l'école sur un thème, un projet ou un domaine d'apprentissage mais aussi des ateliers qui ont été constitués

en incluant des élèves de la CLIS avec une classe ordinaire afin de créer des groupes de besoin. Par ailleurs, la CLIS s'est également ouverte aux autres afin de devenir une classe dans laquelle on peut venir travailler, comme dans n'importe quelle autre classe de l'école.

Ainsi, l'intégration scolaire est perçue généralement comme « *la meilleure façon de préparer la future intégration sociale de la personne atteinte d'un handicap* ».

Cependant, on peut se demander si ces différentes formes de scolarisation vont effectivement permettre de nouveaux apprentissages, ou encore, si elles vont aider à modifier la place et l'image de la CLIS dans l'école, favorisant ainsi l'accès des élèves à l'autonomie et à une vie sociale et professionnelle pour l'avenir.

Nous allons essayer d'évaluer les avancées effectives permises par ces dispositifs en identifiant les conditions favorables qui les permettent. En effet nous considérons que l'intégration pour elle-même et à tout prix n'est nullement souhaitable. En effet, O. Mirbeau dans Le journal d'une femme de chambre, nous rappelle de manière provocatrice : *La solitude, ce n'est pas de vivre seule, c'est de vivre chez les autres, chez des gens qui ne s'intéressent pas à vous, pour qui vous comptez moins qu'un chien.*

Pour sa part, A. Jacquart dans son article "Vers une société de l'émulation" nous dit que : *Le but de l'école, c'est d'apprendre à chaque enfant à rencontrer l'autre.[...] et de préférence avec quelqu'un qui ne me ressemble pas.[...]Car la différence est source de dynamisme, quelle que soit cette différence.*

C'est dans cette démarche et face à ces questionnements qu'avec mes élèves, collègues, AVS et élèves de l'école, je me suis à nouveau lancée dans le défi de l'intégration scolaire.

# **1. Le contexte.**

## 1.1 La CLIS dans l'école.

L'école est constituée de 3 unités : sur un site, l'école maternelle (avec une direction) et le cycle 2, les CE2, la CLIS ; sur un autre site éloigné de quelques centaines de mètres, les cours moyens. Peu de relations, hors les réunions de maîtres et conseils d'école, existent entre ces sites, ayant une direction commune.

La CLIS est située dans l'aile qui sépare l'école élémentaire de l'école maternelle, à côté d'une classe de GS. Cette situation géographique n'inclut pas la CLIS dans les mêmes locaux que les autres classes de l'école élémentaire (sauf pour les récréations, la BCD...) et les rapproche de l'école maternelle.

Les élèves qui constituent la CLIS sont pourtant majoritairement d'âge cycle 3 : 11 élèves sur 12. Ils viennent pour 4 d'entre eux de la commune, les autres sont issus des communes environnantes, dans un rayon d'environ 15 kilomètres.

Les effectifs de la CLIS sont pour la 1<sup>ère</sup> année depuis sa création à la rentrée 2004 complets, ce qui a posé des problèmes matériels, puisque le mobilier n'était pas encore prévu pour cet effectif ni, surtout, pour des élèves de cette tranche d'âge (tables et chaises majoritairement de taille GS-CP). Aucune trace du travail réalisé les années précédentes n'a été laissée afin de faciliter le lien (aucun cahier, ni affichage, peu de matériel...) Par ailleurs, depuis son ouverture, la CLIS a connu de nombreux changements d'enseignants dont aucun spécialisé.

L'AVS (Auxiliaire de Vie Scolaire) travaillait depuis 2 ans dans l'école pour la prévention de l'illettrisme en cycle 2, ce qui était un point fort pour la mise en place de projets et la connaissance de l'équipe, des points forts et difficultés de l'école.

Rapidement, en début d'année, j'ai pu me rendre compte de l'« oubli » permanent de la CLIS dans les sujets de réunion ou les projets. Lorsqu'on l'évoque c'est en la marginalisant, en présentant un groupe scolaire de 14 classes plus une CLIS. D'où la question d'une élève de CE1 lors de sa 1<sup>ère</sup> entrée dans la CLIS pour les évaluations nationales de début d'année : « *Mais la CLIS, c'est quoi ? C'est une classe ? Les enfants, ils y travaillent ?* » En effet, l'intégration scolaire de la CLIS a été ponctuelle jusqu'à présent, se limitant à des sorties communes et des intégrations individuelles très fixes, de quelques élèves. Ce fonctionnement posait de nombreux problèmes aux enseignants intégrant qui souhaitaient plus de souplesse, de communication et d'adaptation. L'année précédente, la CLIS ne faisait, par exemple, pas partie du spectacle et de la fête de fin d'année.

Dans la réalité quotidienne, dans l'école, les enfants de ma classe semblaient vivre à côté des autres enfants... (cf annexe 1 : plan de cour) Il semblait donc nécessaire de redonner à la CLIS sa place dans l'école et de revaloriser son image.

## 1.2 Les élèves.

C'est par la connaissance de chacun de mes élèves que je vais pouvoir chercher les meilleures situations et les objectifs prioritaires qui peuvent servir avec efficacité l'intégration...

Prénom et âge en sept 07	Savoir être	Savoir faire	Prise en charge
D 7 ans 1/2	Enfant très renfermé et assez taciturne. Manque de confiance en lui. A de bonnes relations avec les autres.	Entre dans le déchiffrage. Difficultés graphiques. A envie d'apprendre à lire et apprécie les mathématiques. Niveau global : 1 <sup>er</sup> trimestre CP	
V 8 ans	Enfant avec beaucoup d'humour. Se sent persécuté ce qui entraîne des conflits avec les autres.	Bonne compréhension des situations et des histoires. Difficultés graphiques, de repérage spatial et de mémorisation. Passif face aux apprentissages. Niveau global : mi CP.	Famille sous tutelle. Orthophonie depuis 01/08
MO 9 ans	Autonome et scolaire. Elève calme et appliquée, gentille avec les autres. Aime travailler. Manque de confiance en elle, d'estime de soi, et plutôt inhibée.	Difficultés de conscience phonologique et de compréhension de textes. Bon niveau langagier. Niveau global : début CE1.	
Y 9 ans 1/2	Elève avec troubles de la personnalité, ce qui rend ses performances très inconstantes. Peu d'autonomie. Elève assez isolée. Aime montrer qu'elle y arrive, faire plaisir	Déchiffre mais problèmes de compréhension. Difficultés à structurer sa pensée et concentration limitée. Difficultés de motricité, de coordination occulo-manuelle et de perception visuelle. Niveau global : 1 <sup>er</sup> trimestre CP (mais variable)	UASA (centre d'accueil thérapeutique – que à temps partiel)
L 9 ans 1/2	Elève calme et appliquée, gentille avec les autres. Aime travailler. Manque de confiance en elle et d'estime de soi.	Difficultés de compréhension. Niveau global : mi CP	Famille sous tutelle Orthophonie depuis 04/08
DI 9 ans 1/2	Troubles du comportement et immaturité qui entraîne des difficultés relationnelles avec les autres. Refuse toute contrainte et se bloque face à toute difficulté.	Concentration limitée. Troubles langagiers et moteurs. Niveau global : mi CP.	
MI 10 ans	Comportement immature. Elève très actif qui a beaucoup de difficultés à se concentrer. Relations conflictuelles avec les autres. Refuse d'entrer dans les apprentissages.	Difficultés de compréhension. Confusions de graphèmes et phonèmes. Ne veut pas entrer dans l'écrit. Capacités motrices. Aime les arts visuels. Niveau global : 1 <sup>er</sup> trimestre CP	SESSAD (Service d'Education Spécialisée et de Soins à Domicile)
S 10 ans	Elève volontaire et autonome. Manque de confiance en elle. Bonnes relations avec les autres.	Difficultés de compréhension. Niveau de langage faible. Niveau global : début CE1	
A 10 ans 1/2	Elève volontaire et autonome. Très bien intégré.	Niveau de langage faible. L'écrit reste difficile. Excellentes capacités motrices. Niveau mi CE2 en maths. Niveau global : mi CE1	
E 10 ans	Elève appliqué, scolaire et travailleur. Troubles du comportement avec beaucoup d'angoisses. Il manque de confiance et d'estime de lui, peur de tout changement ou nouveauté.	Bon niveau de langage, lecture et étude de la langue : mi CE2. Niveau global : mi CE1	UASA

P 10 ans ½	Elève volontaire, scolaire, assez autonome et travailleuse. Manque de confiance en elle et d'estime de soi. Difficultés de concentration.	Difficultés de structuration de sa pensée et de compréhension. Difficultés motrices et de repérage espace/temps. Bon niveau de langage et en étude de la langue, sait beaucoup de choses mais a du mal à faire des liens. Niveau global : mi CE1	Arrêt 02/08 psycho – motricien
ME 11 ans	Elève autonome et volontaire mais passive face aux apprentissages. Bonnes relations avec les autres même si elle crée parfois des conflits ou rejets.	Compréhension difficile. Aime appliquer une technique mais ne cherche pas à comprendre. Niveau global : mi CP.	CMP Centre Médico-Psy- chologique

Cette classe est donc composée d'une majorité de "grands" dont 2 sortants dès l'an prochain. Cette situation va de voir aussi guider nos choix d'intégration.

## 2. Théorie.

### 2.1 Rappel historique :

L'intégration des élèves handicapés et la nouvelle loi du 11 février 2005 découlent d'une longue évolution du concept même du handicap. L'image de la personne handicapée et sa place dans la société ont beaucoup évolué, les textes de lois sont un reflet de cette longue démarche qui aboutit depuis la nouvelle loi sur les personnes handicapées à une inclusion du handicap et une première définition dans l'histoire de la législation française du concept même de handicap:

*Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de la santé invalidant.*

Au **début du 19<sup>ème</sup>** siècle en France, l'exclusion semble la règle pour les enfants « idiots » ou « dégénérés » qui sont livrés à eux mêmes ou hospitalisés dans des asiles.

C'est la **loi du 15 avril 1909** qui fera apparaître, pour la 1<sup>ère</sup> fois, des classes spéciales permettant d'accueillir des enfants handicapés. Ces classes de perfectionnement pour les enfants arriérés seront créées suite aux revendications du psychologue Binet et du docteur Simon, qui sont à l'origine de l'Echelle Métrique de l'Intelligence (outil utilisé pour le recrutement des élèves de ces classes de perfectionnement).

Même si dans le préambule de la constitution française du 4 octobre 1958 on peut lire : « La nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture ». Il faudra attendre que, dans **les années 70**, des associations de parents revendiquent ce droit pour leurs enfants, de poursuivre leur scolarité dans le milieu ordinaire, pour que le mouvement intégratif apparaisse.

Cette avancée va aboutir à la **loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975**, qui va marquer le début d'une politique d'intégration qui devient une « *obligation nationale* »<sup>1</sup>: *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant, soit une éducation ordinaire, soit à défaut, une éducation spéciale déterminée en fonction des besoins particuliers de chacun d'eux par la Commission de l'éducation spéciale (CDES).*

Constatant que l'intégration scolaire en milieu ordinaire demeure peu développée, la **circulaire du 4 février 1982**, va relancer la dynamique intégrative avec la mise en place de *projet éducatif individualisé* et la nécessité d'installer *un dispositif institutionnel souple et pouvant prendre en compte chaque enfant en s'adaptant à son évolution.*<sup>2</sup>

La **circulaire du 29 janvier 1983** précise à nouveau cette volonté d'intégration scolaire : *Tout doit être mis en place pour permettre le maximum d'activités scolaires et périscolaires avec les autres élèves et pour réaliser dès que possible, même en cours d'année scolaire, une insertion en classe ordinaire à temps partiel ou à temps plein.*<sup>3</sup>

Par la suite, plusieurs décrets et circulaires réaffirment l'importance conférée à l'intégration de tous les enfants, handicapés ou non. C'est dans ce mouvement qu'apparaissent les C.L.I.S (Classe d'Intégration Scolaire) qui vont se substituer progressivement aux classes spéciales, dans la **circulaire du 18 novembre 1991**.<sup>4</sup>

La **loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la citoyenneté et la participation des personnes handicapées**<sup>5</sup> vise surtout à améliorer encore les conditions de scolarisation des enfants handicapés. Elle n'oppose plus l'éducation ordinaire à l'éducation spéciale mais favorise la complémentarité des dispositifs de formation : *Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation.*

Ainsi, en fonction de ses besoins, qui feront l'objet d'évaluations régulières, l'enfant pourra rejoindre indifféremment une classe ordinaire, une CLIS, une unité d'enseignement de l'établissement médico-social voire mixer plusieurs solutions : *En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation*

---

<sup>1</sup> Loi d'orientation n°75-534 – BO n° 14 du 08 avril 1976

<sup>2</sup> Circulaire n°82-048 – BO n°5 du 4 février 1982

<sup>3</sup> Circulaire n° 83-082 - BO n°15 du 29 janvier 1983

<sup>4</sup> Circulaire n°91-303 – BO n°3 du 18 novembre 1991

<sup>5</sup> Loi n°2005-102 – du 11 février 2005

*(P.P.S) assorti des ajustements nécessaire en favorisant, à chaque fois que possible, la formation en milieu ordinaire.<sup>6</sup>*

L'« intégration » en milieu ordinaire, la souplesse des formes de scolarisation, l'adaptation au plus près des besoins de l'enfant et la place des parents sont ainsi réaffirmés.

Cette loi s'est accompagnée de la prise de conscience et de la mobilisation de tous les personnels de l'Education nationale avec une volonté de formation et d'information. Cette sensibilisation au handicap s'adresse également aux élèves : *L'enseignement de l'éducation civique comporte également à l'école primaire et au collège, une formation consacrée à la connaissance et au respect des problèmes des personnes handicapées et à leur intégration dans la société. Les établissements scolaires s'associent avec les centres accueillant des personnes handicapées afin de favoriser les échanges et les rencontres avec les élèves.<sup>7</sup>*

Cette nouvelle orientation politique devrait permettre aux enfants handicapés, notamment ceux scolarisés en CLIS, de changer leur image et de bénéficier plus aisément de différentes formes de scolarisation, d'intégrations voire d'inclusions.

## 2.2 Intégration ou inclusion ?

Même si la loi de février 2005 n'utilise pas encore l'expression d'inclusion, ce concept est utilisé par certains de nos voisins Européens et fait débat chez nous. En France, il est apparu dans les années 2000 et ne cesse de faire des adeptes.

En effet, au vu de l'évolution historique, le concept d'intégration devrait disparaître car il sous entend que l'enfant handicapé a été un moment exclu de la communauté éducative alors que l'école pour tous est un droit reconnu. Ainsi, comme le précise J.M Gillig : *Alors que l'intégration suppose que l'élève handicapé est susceptible, à certaines conditions, de revenir dans le courant principal, l'inclusion pose dès le départ le principe qu'aucun élève ne peut être tenu en dehors de l'école ordinaire et qu'il n'y a pas lieu d'examiner si les conditions d'accueil le permettent.*

L'inclusion implique, selon les anglo-saxons, au droit des notions d'égalité, que l'enfant handicapé ne doit pas être singularisé, ni différencié des autres. Or, comme le dit J.M Gillig, *Ne pas discriminer positivement les personnes handicapées serait nier leur droit à la compensation inscrit dans la loi du 11 février 2005. De surcroit, ne pas discriminer positivement les personnes handicapées, c'est être indifférent à leur différence.*

Dans ce mémoire nous parlerons d'intégration lorsqu'un élève ou un groupe d'élèves scolarisés en CLIS, va suivre plus ou moins ponctuellement des moments d'apprentissages avec

---

<sup>6</sup> Article L 112-2 du code de l'éducation

<sup>7</sup> Loi n°2005-102 article 22 du 11 février 2005

des élèves de classes ordinaires. Ainsi, nous rejoignons le guide de l'intégration scolaire, qui rappelle que le *processus d'intégration n'est pas synonyme de normalisation, il suppose la prise en compte des besoins spécifiques du jeune handicapé.*

Pour l'inclusion, nous nous rapprocherons de la définition, moins normalisante, de Jamet<sup>8</sup> : *L'éducation inclusive veut changer l'école afin que tous les élèves, élèves handicapés, comme élèves en difficulté d'apprentissage et élèves ordinaires se retrouvent au sein d'une même structure, c'est donc une forme de scolarisation en réponse aux besoins communs d'un groupe d'élèves quels qu'ils soient.*

Ces intégrations et inclusions sont à adapter aux élèves de CLIS et à mettre en place dans l'école afin de développer les apprentissages et de changer positivement l'image des élèves de cette classe spécialisée, pouvant alors devenir des élèves de l'école à part entière.

De plus, comme le souligne R. Casanova, nous veillerons à varier les formes d'intégrations afin de travailler à 3 niveaux : celui de l'école, de la classe et individuel. Ainsi, ces différentes formes de scolarisation et d'intégration peuvent être mises en place, chacune ayant ses objectifs particuliers et permettant aux élèves qui en bénéficient de développer différentes compétences.

Dans ce mémoire je parlerai donc de la scolarisation des élèves handicapés dans mon école au moyen du dispositif de la CLIS, je parlerai de leur classe de référence et de leurs intégrations sur des temps ponctuels dans d'autres classes de l'école. Je présenterai enfin les moments d'inclusion, moments où des ateliers décroisonnés sont mis en place entre plusieurs classes en fonction de l'analyse des besoins de chaque enfant où qu'il soit scolarisé.

### 2.3 Problématique.

**La mise en place de différentes formes de scolarisation peut – elle permettre de changer l'image de la CLIS et permettre de développer des apprentissages de ses élèves ?**

**Hypothèse 1 :** Si on met en place, de façon réfléchie et soutenue, des intégrations et inclusions, alors elles permettront aux élèves de développer des apprentissages en reprenant confiance en eux. Nous analyserons alors à quelles conditions cela devient possible.

---

<sup>8</sup> Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap – La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- n°39- 3<sup>ème</sup> trimestre 2007

**Hypothèse 2** : Si différentes formes de scolarisation se réalisent alors l'image de la CLIS et de ses élèves va changer positivement dans l'école.

### **3. Intégrations individuelles :**

#### **3.1 Conditions de mise en place**

L'un des 1<sup>ers</sup> objectifs que je m'étais fixée cette année pour mes élèves de CLIS était que chaque élève, dans la mesure de son acceptation et envie, bénéficie au moins d'une intégration individuelle (ou par 2) dans une classe ordinaire de l'école. Cette intégration déterminerait, de plus, sa classe de référence. Ainsi, tous les élèves de la CLIS sont à égalité en ayant une classe de référence qui est un repère et peut devenir source de fierté.

Ces intégrations se sont mises en place selon différents critères :

- Entretien individuel avec l'élève portant sur ses intérêts, envies, difficultés, points forts et points faibles. (*cf annexe 2*)
- Intégrations des années précédentes (afin de les poursuivre ou varier)
- Les évaluations diagnostiques scolaires et les observations des élèves en classe et hors classe.
- Les avis des partenaires extérieurs (SESSAD, UASA, psychologue, parents...)
- L'âge des élèves
- Le PPS et les compétences visées. (*cf annexe 3 : un exemple de PPS*)
- Beaucoup de communication et d'informations car, comme le rappelle le Guide de l'intégration scolaire : *Souvent insuffisamment formé et informé, l'enseignant peut redouter de mal faire avec cet enfant, de manquer de temps pour les autres enfants, et que la présence de l'enfant handicapé ralentisse la progression de la classe, d'où l'importance de l'information et de la préparation de l'accueil de l'enfant..*
- Les possibilités et envies des collègues de l'école, tout en travaillant à élargir les possibles. En effet, *les collègues d'accueil doivent se montrer volontaires, car cela peut représenter une surcharge de travail.*<sup>9</sup>

Ces intégrations ont une place très importante dans le temps scolaire de chacun de mes élèves qui se les approprient. Elles ponctuent son rythme de la semaine et il les attend impatiemment.

Ainsi, lors du regroupement du matin, les élèves sont très fiers de dire où ils vont, demandent confirmation... C'est aussi l'occasion de travailler sur le temps, la chronologie, l'heure, et de prendre la parole à l'oral devant les autres...

---

<sup>9</sup> La classe spécialisée, une classe ordinaire ? – R. Casanova – ESF collection Pratiques et enjeux pédagogiques

Les intégrations individuelles se sont mises progressivement en place : des élèves ont commencés alors que d'autres restaient en CLIS en permanence. C'est durant cette phase que sont apparus des envies, des demandes de certains élèves parfois de façon quasi obsessionnelle (notamment pour Y qui n'avait encore jamais été scolarisée hors de la CLIS) : « Et moi ? », « Quand est-ce que je commence ? », « Pourquoi j'y vais pas ? ». L'importance de l'intégration et ainsi la valorisation de son image lors d'un départ ponctuel vers une classe ordinaire, ont confirmé à mes yeux la nécessité d'une intégration sous cette forme pour tous. Cette phase de grande motivation pour l'intégration a aussi été le moteur d'un travail sur le comportement de l'élève, et sur qu'est - ce qu'être un élève ? (cf 3.2.2 exemples)

Puis, une fois l'intégration fixée avec l'enseignante d'accueil et expliquée à l'élève, c'est l'impatience et le décompte des jours sur le calendrier : « plus que 5 jours et je vais en musique chez Mlle F ? » Les élèves sont fiers de raconter, comparer ce qu'ils font, aussi bien de façon formelle, lors de temps institués ou de regroupements, qu'informelle.

Ainsi, tous travaillent des compétences transversales, qui sont pour certains comme Y ou V, les seules compétences explicitement visées par l'intégration. Chaque enfant est donc associé à la définition des objectifs qui sont explicités sur un document transmis aux parents et à l'enseignant intégrant. (cf *annexe 4 : fiche objectifs*)

Pour d'autres s'ajoutent des compétences scolaires, qu'il aurait fallu parfois travailler individuellement en CLIS avec pas, ou peu, de stimulation du groupe, et qui sont ainsi abordés sous de nouvelles formes ou avec d'autres explications.

### 3.2 Des exemples :

A est le seul élève capable de suivre le niveau CE2 en mathématiques, où il réussit à sa mesure. Cette intégration lui permet d'avancer à un rythme assez soutenu, avec des phases de recherche, de travail en groupe, des exemples donnés par d'autres de résolution, notamment par des stratégies expertes. Il peut également bénéficier de plusieurs explications (parfois par d'autres élèves), et ré explications parfois nécessaires, ainsi que d'un soutien individualisé en CLIS, et 2 fois par semaine l'accompagnement de l'AVS. De même pour E et P qui sont intégrés en CE2 en étude de la langue. Travailler toutes ces compétences en CLIS me semblait difficilement gérable avec l'exigence qu'elles soient approchées de façon intéressante et variée. Cette formule permet également d'avoir plus de temps pour les autres élèves, mais aussi du temps pour pallier leurs difficultés et les reprendre ponctuellement et individuellement en CLIS.

Même si dans la CLIS, on travaille beaucoup la découverte du monde, parce que cela permet de mettre en place une dynamique collective, il me semble important que les élèves

déficients aient accès, au moins sous forme d'initiation, à des images, des anecdotes, des documents, des personnages dans le domaine de l'histoire/géographie, notamment pour les élèves qui vont être orientés en UPI ou en SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté). C'est pour la même raison que 3 élèves parmi les plus âgés suivent également l'anglais avec les CE2. Cette intégration leur permet de bénéficier de l'intervention d'une assistante anglophone.

Cette problématique d'offrir à tous les élèves, y compris handicapés, les mêmes contenus, avec l'adaptation nécessaire, est rappelée dans le socle commun des compétences. Ceci montre une volonté d'ouvrir également l'apprentissage d'une langue étrangère ou encore l'accès à une culture scientifique et humaniste.

Ainsi, les élèves bénéficient dans ces classes de travail de groupe et de recherche (tout comme dans les ateliers dont nous parlerons plus loin (*cf* 3.3)). Les stratégies rencontrées sont stimulantes car généralement plus expertes de la part des élèves des autres classes. Ils tirent aussi profit de débats, et sont confrontés à des façons de raisonner variées, ce qui enrichit celle des élèves intégrés. En CLIS, quand les compétences deviennent plus difficiles, il est rare de voir apparaître des procédures expertes et variées et il manque alors une stimulation entre pairs.

De même, les élèves de CLIS bénéficient alors de plusieurs entrées dans les apprentissages et d'explications qui peuvent être données à la fois par l'enseignante de l'intégration, les autres élèves, l'enseignante de la CLIS et/ou l'AVS. L'enfant va ainsi bénéficier d'au moins deux approches différentes. Mais cela nécessite une cohérence entre les interventions, qui n'est réalisable que grâce aux liens entre les différents intervenants, enseignants ou à la présence de l'AVS, qui pourra ainsi se faire l'écho du travail réalisé.

### 3.3 S'appuyer sur les points forts pour aider à surmonter les difficultés.

Parfois la motivation pour l'intégration peut être un moteur, un point de départ pour un travail sur le comportement, comme c'est le cas pour Mi. Cet élève aime les arts visuels mais a de nombreux problèmes de comportement, de violence et de concentration. C'est d'ailleurs pour cela qu'il n'a jamais été intégré jusqu'à présent et que les collègues appréhendent beaucoup sa présence et ses réactions. Or, l'envie très forte de partir comme les autres et de faire l'activité a permis de mettre en place un accord entre une collègue de CE2, Mi et moi. Ainsi, la collègue a été rassurée par l'engagement et la motivation de Mi, et par la possibilité d'arrêter à tout moment cette intégration en cas de non respect des règles de la classe qu'il a acceptées.

Ce contrat (*cf annexe 7*) a été passé de manière explicite et permet que tout se passe bien durant le temps relativement long (2 fois 40 minutes) de l'intégration. Ainsi, Mi se concentre, respecte son contrat, réalise des productions plastiques et est valorisé par ses réussites et ses

productions. De plus, il donne aux élèves de CE2 une autre image de lui, tout comme aux enseignants et personnels de l'école qui ont parfois été surpris de la réussite de cette intégration : « Ah bon ! Il est sage et il est doué pour les arts visuels ?? C'est super ! Je pensais pas. » s'est étonnée une collègue. De même, l'EVS (Emploi de Vie Scolaire) a été très surprise lors d'une intervention dans une séance : « Je n'avais même pas vu Mi ! Il était calme et concentré, on ne le voyait pas au milieu des autres ! »

La même démarche a été choisie également pour Di qui n'avait pas encore bénéficié d'intégration malgré son âge (11 ans), en raison de troubles du comportement, de lenteur et de « bégaiements ». Or, rapidement, son application lors des séances de musique et son goût pour le chant sont apparus. Ces activités lui permettent de se concentrer, de participer au même rythme que les autres, et ses troubles langagiers s'effacent. En accord avec lui, nous avons donc opté pour cette intégration en CE1, à deux avec L, et qui se déroule très bien. Ainsi, comme le dit R. Casanova, *les risques d'échec sont moindres lorsque les élèves se rendent à deux dans la même classe, ce qui suppose, dans un domaine particulier, deux élèves susceptibles de suivre les mêmes enseignements*. Accompagné de cette copine plus autonome et qui lui est aussi une aide aux déplacements, cette première intégration permet aussi à Di de devenir un élève ressource dans ce domaine de la musique pour la CLIS. Seul le passage à l'écrit, très ponctuel, rebute encore cet élève. Les objectifs ayant clairement été définis et discutés avec l'enseignante dès le départ, elle sait ce qui peut lui être demandé et comment réagir face aux refus, évitant ainsi les blocages ou les problèmes dans le déroulement des séances. Les paroles ou travaux écrits sont rattrapés, dans le cadre contenant et rassurant de la CLIS, grâce au cahier de L plus à l'aise que lui dans l'écrit.

Afin de continuer à valoriser les élèves par leurs productions réalisées en intégrations arts visuels, régulièrement, les séances de CLIS sont menées par un élève qui présente aux autres sa production et leur explique comment la réaliser à leur tour, prenant ainsi un rôle de « savant » et de personne ressource durant l'activité. C'est l'occasion de travailler de nombreuses compétences aussi bien transversales que disciplinaires, différentes selon le rôle de l'élève durant l'activité. Cela permet également de valoriser l'élève et son intégration, tout en tissant des liens entre les classes ordinaires et la classe spécialisée. (*cf annexe 5 : fiche de préparation*)

Ces intégrations, ainsi que l'inscription dans une classe de référence permettent de créer des liens, un vécu et des connaissances en commun. Ainsi il y a beaucoup moins de rejets, mais des discussions sur les cours partagés avec les autres, et sur les élèves des classes eux-mêmes... Il y a donc intérêt de faire plusieurs intégrations avec les mêmes élèves, comme par exemple M qui va en histoire-géo, en anglais mais aussi en sports collectifs avec la classe de CE2. Ses

parents assurent que c'est la 1<sup>ère</sup> fois, depuis son entrée en CLIS, qu'elle a des repères et des copines dans une autre classe. Un autre exemple : D intégré en CP, qui est même invité aux anniversaires des garçons de sa classe de référence. On peut l'observer également dans la cour, aux récréations, temps qui peut être très mal vécu par les élèves s'ils se sentent jugés ou rejetés, comme c'était le cas en début d'année. En effet, les élèves de la CLIS ne jouaient, ou se ne disputaient, le plus souvent qu'entre eux, dans un espace très limité. Ils restaient sous le préau qui est un endroit délimité par le toit et proche du rang et de la porte d'entrée et sortie du bâtiment où se situe la CLIS. Aucun autre élève de l'école ne leur parlait, sauf pour se plaindre de leurs jeux parfois gênants ou de leurs cris. Au retour en classe, régulièrement les élèves se plaignaient de l'attitude des autres, de leurs moqueries et exprimaient leur souffrance d'être rejeté, ou leur peur de se mêler à ces élèves qu'ils ne connaissaient pas.

On peut maintenant observer très concrètement la meilleure connaissance des élèves de la CLIS dans l'école, surtout dans les classes avec lesquelles il y a des intégrations ou des projets. Régulièrement les élèves de la CLIS viennent voir l'AVS, ou moi, afin de nous présenter leurs copains et inversement, des élèves d'autres classes nous demandent où est tel ou tel élève, pourquoi il est absent... alors que la CLIS et ses élèves étaient invisibles (ou cachés ?) en début d'année pour les autres élèves. (*cf annexe 1 et 1bis: plan de cour*)

Les intégrations individuelles permettent donc de :

**Développer des apprentissages :**

- Développer les compétences et notions abordées en intégrations
- Développer l'autonomie
- Améliorer l'oral, avec des supports de communication vrais, et construction de la chronologie.
- Se repérer dans le temps et lire l'heure
- Etre confronté à des stratégies plus expertes et plus variées

**Développer l'estime de soi et changer l'image de la CLIS :**

- Etre capable de présenter son travail
- être capable d'être un élève dans une classe ordinaire
- Connaître, de façon réciproque, d'autres élèves
- Créer des liens entre élèves même hors du temps de l'intégration
- Changer d'image par un comportement différent

## **4. INTEGRATIONS COLLECTIVES**

### 4.1 Activités EPS

#### 4.1.1 Sports collectifs

L'EPS est une activité aisément accessible à mes élèves de CLIS puisque l'écrit n'intervient que très peu, les consignes peuvent être comprises par l'action et il y a peu de différences de compétences dans ce domaine entre mes élèves (dont 11 sont d'âge cycle 3) et ceux de CE2 ordinaires. La mise en place de séances collectives CE2/CLIS une fois par semaine est venue également d'un besoin de dynamique minimum pour mettre en place des sports collectifs, ce qui n'est pas possible à 12 élèves. En effet, comment réaliser des matchs, des stratégies et actions de jeu avec peu d'élèves de niveaux physiques et capacités motrices très différents, d'où le choix d'un travail commun avec les CE2 dans cette activité sportive en particulier.

Par ailleurs, un élève, A, a de très bonnes compétences motrices qu'il est difficile de développer avec le reste du groupe. N'ayant pas d'adversaires, il n'a pas la nécessité ni l'opportunité de progresser.

De plus, les CE2 vont chaque lundi matin au gymnase de l'école des Sages. Ce déplacement était aussi l'occasion de valoriser cette activité et de permettre aux élèves de la CLIS de bénéficier également de cette structure, qui a une image particulière pour les élèves de l'école des Fins : « C'est celle des grands ! », « la belle école »...

Nous avons inclus les 2 classes et créé des groupes aléatoires. Cette forme de scolarisation a permis un travail parallèle d'ateliers / matchs. Une enseignante et l'AVS gèrent des ateliers et/ou petits jeux de développement ou remédiation, de compétences « techniques », qui sont réinvestis, en parallèle, dans les matchs gérés par une enseignante. Cette organisation permet :

- des allers - retours sur le jeu et les difficultés à travailler. Ainsi, d'une séance sur l'autre, nous pouvons cibler plus précisément les besoins des élèves, tout en y remédiant.
- Les élèves sont en quasi permanence en action, tout en variant les formes d'activités.
- Ils bénéficient de nombreux feedbacks, ce qui leur permet d'améliorer leurs compétences mais aussi de se remobiliser sur l'activité.

A a pu se « mesurer » à des élèves dont le niveau se rapproche du sien, l'obligeant à mobiliser de nouvelles stratégies dans le jeu d'équipe. Par ailleurs, A a été très rapidement considéré comme

l'élève qu'on veut dans son équipe. Le regard d'élève « différent » ou « en difficulté » a été complètement effacé au profit des compétences.

Les élèves de la CLIS ont progressivement été complètement intégrés aux équipes. Lors de la 1<sup>ère</sup> séance, des élèves de CE2 ont fait les équipes et les élèves de CLIS ont été choisis en dernier (à l'exception d'E déjà intégré en étude de la langue dans cette classe et Mi, choisi par son cousin). Pour la dernière séance du cycle basket, nous avons demandé aux mêmes élèves de constituer les équipes : A a été le 1<sup>er</sup> élève appelé puis les élèves de CLIS ont été choisis régulièrement et ne sont pas restés à la fin comme lors de la 1<sup>ère</sup> séance. Ils ne sont donc plus considérés, lors de l'activité sports collectifs, comme des élèves de la CLIS mais comme des joueurs. Cela a été possible car, avec la collègue de CE2, nous avons essayé, comme le préconise R. Casanova, de *valoriser chaque élève par l'acquisition de nouvelles compétences et par ses prestations au sein du groupe... l'hétérogénéité comme source d'enrichissement*. Dans cette activité, cet enrichissement s'est traduit par la recherche de nouvelles stratégies de jeu adaptées. Par exemple, Di qui a des difficultés motrices, est devenu le défenseur de son équipe, qui a cherché comment exploiter au maximum ses capacités de joueur pour l'équipe. Puis cette « trouvaille » a été reprise dans différentes équipes pour des élèves de CE2 qui ont moins d'endurance.

Les élèves de CLIS vont ainsi participer, avec les CE2, au tournoi inter-écoles de handball en mai. Cette rencontre permet de donner un objectif à ce cycle de sport collectif mais également d'intégrer complètement les élèves de la CLIS, jusqu'au bout, puisque les équipes seront mixtes CLIS/CE2. Cette démarche de constitution des équipes n'a pas été expliquée aux élèves pour qui cela semble évident. L'inclusion de la CLIS est donc réelle, pour ces élèves, dans cette activité.

D'autre part, cette activité a été réinvestie de façon informelle lors des récréations puisque des paniers de basket sont placés dans la cour. (C'est ce qui avait orienté notre choix de débiter par l'activité basket). Ainsi, des élèves de CE2 et de CLIS jouent maintenant très régulièrement ensemble. Des échanges, inexistant jusqu'alors, sont donc réinvestis hors de cette forme de scolarisation, grâce à un jeu d'équipe à règles communes.

Cette activité durant la récréation permet également de limiter les problèmes de comportement de certains élèves comme Mi, qui peuvent être actifs dans le cadre positif de ce jeu à règles.

Des enseignants surveillant la cour ont aussi ressenti le bénéfice de cette activité dans leurs interventions moins fréquentes les jours où ils jouent au basket ou au football, ainsi que le mélange des élèves qui avait été très peu observé auparavant ou de façon très ponctuelle.

#### 4.1.2 Le ski de fond.

Cette activité s'est déroulée durant 6 journées en commun avec les 3 classes de CM1. 10 élèves de la CLIS ont participé (ceux d'âge CM1 et plus), les 2 plus jeunes ayant suivi le cycle natation avec les CP/CE1 et étant répartis dans leur classe de référence.

C'était l'occasion de partager des temps d'activités avec des élèves de la même tranche d'âge que les plus grands, qu'on ne voit que très peu en raison du partage de l'école en 2 sites géographiquement séparés. C'était également une rencontre d'enseignants avec lesquels nous avons peu de rapports et qui n'avaient pas souhaité se lancer dans l'intégration en début d'année.

Nous avons donc tout à découvrir des uns et des autres et ce projet s'est dirigé immédiatement vers une forme plus inclusive. Ainsi, la 1<sup>ère</sup> journée a été une évaluation diagnostique de l'ensemble des élèves (CM1 + CLIS) qui a débouché sur des groupes de besoin et non sur une répartition qui aurait tenu compte des « classes ».

La constitution des groupes a été une 1<sup>ère</sup> surprise pour les enseignants et les élèves puisque les élèves de la CLIS se sont trouvés répartis dans tous les groupes, y compris celui des plus avancés, et pas uniquement dans le groupe des plus faibles (même si 4 élèves en faisaient partie). Puis la répartition des enseignants s'est faite par rapport aux compétences de chacun et non, comme cela peut être parfois le cas, à une attribution du groupe le plus faible, comportant le plus d'élèves de CLIS, à leur enseignante. Chaque élève, quelle que soit sa classe, a donc pu avancer à son rythme, au sein de son groupe de niveau.

L'évolution des compétences de chacun a été très visible puisque tous les élèves sont arrivés à se déplacer et faire une ballade, alors que le groupe des plus faibles n'avait, au départ, aucune compétence spécifique en ski.

Quant au groupe du niveau le plus élevé, A en a pris la tête avec un autre élève de CM1 et a acquis beaucoup de compétences : Il découvrait le ski de fond lors de la 1<sup>ère</sup> séance mais maîtrisait le skating et réalisait la boucle noire, à 2, avec le moniteur, en fin de cycle.

Les enseignants de CM1 et les parents accompagnateurs ont pu découvrir ce qu'était la CLIS, poser de nombreuses questions. Ces sorties ont été l'occasion de déconstruire des a priori et de changer l'image de la CLIS auprès de ces adultes. Je me suis également rendu compte de la grande méconnaissance de cette structure et des idées fausses ou angoissantes qu'elle leur évoque : « Ils sont dangereux ? », « Pourquoi sont-ils dans la CLIS ? », « Mais, ils peuvent apprendre ? »... Ou encore ces échanges entre une maman et une collègue : « On les reconnaît les élèves de CLIS, Yacine a vraiment du mal à comprendre ! » « Mais Yacine n'est pas en CLIS, il est dans ma classe ! »

Lors des dernières séances, les discussions étaient différentes, portaient essentiellement sur les progrès des élèves de la CLIS, l'intérêt pour cette classe, la curiosité des projets, les fonctionnements et les intégrations mises en place.

Ces sorties ont également débouché sur des projets avec les CM1 inexistants jusqu'alors, dont un projet technologie/électricité, pour la dernière période, débouchant sur une sortie commune de fin d'année avec l'une des classes de CM1.

Cela a renforcé ma conviction que c'est la méconnaissance qui crée des blocages ou des peurs et que la communication est primordiale pour l'intégration d'une classe spécialisée dans une école. Ainsi, une information auprès des parents, lors des réunions de rentrée par exemple (comme je l'ai fait pour les classes de cycle 2 et CE2), est nécessaire, tout comme l'ouverture de la CLIS à tous les élèves ou encore la communication avec les collègues et la présentation de ce qui est déjà mis en place. Vivre ensemble des moments positifs est aussi une très bonne approche pour une découverte mutuelle parce que les explications verbales ne font pas toujours tomber les résistances.

Quant aux élèves, ils ont pu découvrir le milieu montagnard, découvrir un sport peu accessible pour eux, et être avec des « grands ». Cela a aussi été l'occasion de regarder l'autre différemment. Par exemple, E qui est un élève très angoissé, avait très peur de ces sorties en raison de l'inconnu du lieu, des personnes et de l'activité mais aussi car il avait évoqué un problème de violence, sur le trajet école/domicile, d'un élève de CM1 à son encontre.

Or, étant de même niveau de compétences en ski de fond, ils étaient dans le même groupe. Un travail de communication, de découverte mutuelle, de vécu commun, avec l'aide des adultes et du groupe leur ont permis de devenir copains, s'asseyant volontairement côte à côte et rentrant même ensemble chez eux le soir. Ils se sont même revus, selon le CADA (Centre d'Accueil de Demandeurs d'Asile) et le père d'E, hors classe, pour jouer ensemble et regarder la télévision. Mais l'arrêt de cette activité et donc le vécu ensemble de moments encadrés, a stoppé également leurs relations, mais la violence n'est plus apparue.

Le changement d'image et la connaissance ont donc également eu des répercussions d'intégration sociale, ce qui reste l'objectif à long terme visé par la démarche de scolarisation des élèves handicapés dans le milieu ordinaire.

En classe, un travail global a été réalisé autour du ski de fond (*cf annexe 6 : projet*) avec notamment l'écriture d'un article pour le journal de l'école, « réservé » au cycle 3 et auquel la CLIS n'avait encore jamais participé. En plus des compétences en maîtrise de la langue, l'intérêt est la diffusion auprès des parents, des habitants de la commune et des élèves, donc une meilleure connaissance de l'existence de la CLIS et de ses activités.

Par ailleurs, la réalisation de panneaux explicatifs, à partir de photos, pour les élèves de CE2 et cycle 2, sur ce qu'est le ski de fond, a motivé les élèves de la CLIS pour l'écriture et la création d'une production « belle » dont ils voulaient être fiers. Ces panneaux ont été affichés dans la cour, valorisant les élèves de la CLIS, d'autant plus que c'est la présentation d'une activité réalisée avec les « grands », que les élèves de ce site ne peuvent pas encore faire.

Ces affichages ont aussi été l'occasion d'échanges et de discussions entre les élèves de l'école qui avaient des questions et ceux de CLIS qui voulaient expliquer, montrer et étaient fiers de leur statut de « détenteurs » du savoir. Ils ont pu *prouver aux autres les capacités de la classe spécialisée*<sup>10</sup>. A leur retour en classe, ils m'ont beaucoup rapporté leurs ressentis, que d'autres élèves les enviaient, qu'ils leur avaient expliqué de nombreuses choses : ils étaient fiers !

Cette forme d'organisation permet donc de :

#### **Développer des apprentissages :**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Développer des compétences motrices nouvelles ou plus complexes</li><li>- Respecter des règles</li><li>- Utiliser l'écrit pour communiquer et informer (journal, règles, affiches...)</li></ul> |
|---|

#### **Développer l'estime de soi et changer l'image de la CLIS :**

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Avoir un répertoire commun de vécu et de sports à règles</li><li>- Devenir un élève ressource pour son équipe</li><li>- Connaître, de façon réciproque, d'autres élèves</li><li>- Créer des liens entre élèves, même hors du temps de l'intégration.</li><li>- Avoir des activités communes en récréation</li><li>- Changer d'image par un comportement différent</li></ul> |
|---|

#### 4.2 Projet de classes chantantes : spectacle de fin d'année.

La majorité des classes de cycle 2 et 3 de l'école ont choisi de présenter, pour le spectacle de fin d'année, des chants communs, mis en scène, du répertoire des classes chantantes.

Suite à une réunion avec les enseignants concernés par ce projet, j'ai proposé que la CLIS s'inscrive également dans ce spectacle. Les modalités de travail choisies pour mes élèves, en accord avec les autres enseignants, sont les suivantes :

- L'apprentissage des chants et le travail transversal (vocabulaire, découverte du monde, mémorisation...) se fera en CLIS (sauf pour les élèves intégrés).
- Créer des liens avec les apprentissages réalisés en intégration individuelle musique. En effet, 4 élèves sont intégrés dans ce domaine : D en CP, Di et L en CE1, et S ponctuellement en CE2.

---

<sup>10</sup> La classe spécialisée, une classe ordinaire ? – R. Casanova – ESF collection Pratiques et enjeux pédagogiques

- Pour les répétitions générales de fin d'année et le spectacle, les élèves seront répartis dans leur classe de référence.

Puis lors des réunions de mise en place ultérieures :

- Des élèves de CLIS présenteront, au début, le spectacle.

- L'enseignante de CLIS dirigera une partie des chants puisqu'*il appartient à l'enseignant spécialisé de s'intégrer pleinement à l'équipe, dans la définition, la réalisation de projets et dans les réflexions qui animent la vie de l'école.*<sup>11</sup>

Ce projet permet aux élèves de CLIS de s'inscrire dans un projet plus global, de se sentir « membre » de l'école et de ne pas être mis à l'écart aux yeux des parents et des élèves. De plus, cela renforce l'appartenance à sa classe de référence et cela a permis aux enseignants, en début d'année, de mieux comprendre en quoi cela consistait d'être classe de référence, par une illustration claire du rôle de cette classe.

Ainsi, les élèves ont un projet et un répertoire de chants communs avec cette classe, mais aussi avec les élèves de l'école. Ces chants vont pouvoir être chantés informellement ensemble dans le bus, la cour de récréation, la garderie ou encore, pendant les sorties. Ainsi, Y et D sont plusieurs fois venus me raconter, sourire aux lèvres : « On a chanté dans le bus la chanson qu'on a appris AVEC LES AUTRES ! »

Pour ce projet plusieurs formes de travail vont se mettre en place, permettant de prendre en compte, à tour de rôle, les atouts et points faibles de chacun, élève de la CLIS et de classes ordinaires. Ainsi, comme le dit R. Casanova : *Dans un décloisonnement qui recherche aussi l'intégration scolaire de ses élèves, il paraît indispensable de faire de l'hétérogénéité des individus une richesse pédagogique.*

Des aller/retour entre la classe d'intégration en musique et la CLIS permettent de faire des liens, mais également de valoriser l'enfant et les apprentissages.

Par exemple, Di et L sont très fiers d'expliquer ou montrer ce qu'ils font en CE1. Ainsi, ils ont verbalisé et réinvesti leurs apprentissages en apprenant aux autres élèves les gestes de la chanson « Piroguier du Congo ». Les élèves de la CLIS ont observé, écouté les explications et repères musicaux, puis imité. L et Di ont ainsi eu un statut d'expert, d'élève ressource pour les autres, ce qui les valorise et donne un intérêt supplémentaire à leur intégration musicale.

Inversement, ils ont également pu prendre ce rôle auprès des élèves de CE1 lorsqu'ils ont montré et expliqué le dialogue entre les 2 personnages de la chanson « Dis – moi capitaine ! » qu'ils s'étaient préalablement entraînés à théâtraliser en CLIS. Ils ont donc dû décrire les caractéristiques des personnages, montrer les échanges et les réaliser face aux autres élèves de

---

<sup>11</sup> La classe spécialisée, une classe ordinaire ? – R. Casanova – ESF collection Pratiques et enjeux pédagogiques

CE1. Un groupe suivait l'exemple de Di (le capitaine bougon) tandis que l'autre imitait L (le matelot joyeux). Les gestes sont simples et l'utilisation du corps aide l'explication et la mémorisation, notamment pour Dimitri qui souffre de troubles du langage. L'enseignante et les élèves ont rapporté leur fierté de montrer leur « savoir », d'être dans la position de ceux qui apportent, expliquent, savent plus.

C'est à la fois un travail sur l'estime et la confiance en soi, mais aussi un développement de compétences de structuration de la pensée, d'oral ou encore de compétences transversales : être capable de faire devant les autres.

Ce projet classes chantantes répond aussi à des problèmes de remédiation de justesse et de rythme en chants dans le groupe CLIS, auxquels je suis confronté. Or, un groupe plus important permet de remédier en partie à ces difficultés car on suit les autres, se calque sur eux, se laisse porter eux. Ainsi, les corrections se font aisément et les élèves de CLIS ne s'entraînent plus dans leurs erreurs.

Le travail à plusieurs voix, de dialogues chantés, de canon, en groupes...est difficile à mettre en place dans un petit groupe de 12 élèves, dont certains ont des troubles gênants dans ce domaine. La majorité des chants du répertoire travaillé vont permettre de développer ces compétences au travers des répétitions dans les classes de référence en intégration individuelle, au travers des rencontres, des répétitions générales avec toute l'école, tout ceci avec un groupe plus important sur lequel s'appuyer.

Le spectacle de fin d'année est donc un fil conducteur inter - classes et inter - élèves, mais aussi une motivation et une valorisation du travail musical réalisé devant les parents.

Le projet de classes chantantes, spectacle de fin d'année permet donc de :

### **Développer des apprentissages :**

- Avoir un répertoire de chants communs
- Chanter à plusieurs voix, en canon....
- Développer la justesse, le rythme, les repères musicaux...
- Travailler la mémorisation, le vocabulaire....

### **Développer l'estime de soi et changer l'image de la CLIS :**

- Etre capable de présenter son travail, expliquer, montrer aux autres.
- Etre un élève ressource pour d'autres.
- Participer à un projet commun à tous les élèves de l'école
- Présenter son travail lors d'un spectacle montré aux parents en fin d'année.
- Créer des liens entre élèves même hors du temps de l'intégration : chants communs.

## **5 . DES ATELIERS pour aller vers une démarche inclusive.**

### 5.1 Atelier d'oral d'anglais.

Les programmes valorisent l'oral pour l'apprentissage de l'anglais à l'école primaire, et l'accession à cet apprentissage est un droit pour les élèves de CLIS également. Ainsi, 3 élèves suivent cet apprentissage cette année dont P et M qui seront orientées en fin d'année. Cette intégration permet à ces élèves de bénéficier, en plus des séances en CE2, une fois par semaine de l'intervention d'une assistante anglophone, permettant une initiation plus vraie, aux sonorités de cette langue.

Afin de permettre cette intégration tout en donnant à l'ensemble des élèves concernés la possibilité d'augmenter leur temps de parole ; mais aussi de faire des liens entre les apprentissages et de valoriser la CLIS, il nous a semblé, avec l'enseignante de CE2, judicieux de mettre en place, une fois par semaine, le samedi de 9h10 à 9h45, un atelier d'oral en anglais et en "tiers classe".

Cet atelier se déroule dans la CLIS et se base principalement sur l'oral avec des dialogues, de petites saynètes de théâtre et de jeux. Ainsi, ces activités sont motivantes pour les élèves de CE2 qui ont envie de venir en CLIS, alors qu'en début d'année et lors des premiers ateliers, ils étaient rebutés par l'appréhension et les aprioris. Or, ils ont pu voir que la CLIS est une classe où l'on travaille, avec une enseignante et des élèves actifs et calmes. Ainsi, quelques élèves, lors de leur première venue, ont exprimé cette méconnaissance de la classe spécialisée avec des remarques très surprenantes telles que : « Mais il y a des tables aussi, comme nous ! », « Elles sont belles vos affiches, vous apprenez à lire alors ! » ou encore « Mais il est sage Mi, il travaille ! »... Pour eux, c'était donc une vraie rencontre avec la CLIS et la perception que c'est une classe avec des élèves.

Ce sont d'ailleurs les élèves de cette classe qui, lors de la répartition des élèves en raison de l'absence de l'enseignante, voulaient tous venir en CLIS alors que c'était plutôt une angoisse en début d'année....

Par ailleurs, ce travail en petit groupe permet à chaque élève de s'exprimer beaucoup plus qu'en classe entière et selon un mode plus proche de la réalité de communication et d'utilisation d'une langue étrangère, dans des situations conversationnelles. De plus, ce fonctionnement permet des feedbacks réguliers de ma part ou de celle des autres élèves. L'oral et les interactions sont au cœur de cet atelier.

Ce temps permet également aux autres élèves de la CLIS, qui sont en activités autonomes de jeux ou de manipulation, de se familiariser avec les sonorités anglaises qu'ils entendent.

Ainsi, lors d'une séance décrochée, les élèves de la CLIS ont entendu un enregistrement de conversations de plusieurs langues. L'objectif était de reconnaître l'anglais. Or, 8 élèves sur 12 ont identifié les dialogues anglophones. (2 des élèves ne les ayant pas reconnus ont été régulièrement absents le samedi matin.) On peut donc voir que le « bain de langue » éveille l'oreille des élèves et on peut supposer qu'il sera une aide pour les apprentissages futurs de cette langue.

Cette forme de travail est aussi un temps d'échange entre les élèves de la CLIS et ceux de CE2 grâce, tout d'abord, à l'intégration aux groupes de 3 élèves dont P qui a déjà bénéficié l'année dernière de séances d'anglais et qui est valorisée par ses connaissances. Lors des évaluations diagnostiques de début d'année, elle n'avait été capable de retrouver que très peu de vocabulaire et n'avait quasiment aucun souvenir. Cependant, cette année, la réactivation des savoirs les a consolidés et lui permet d'être une élève performante dans ce domaine. Plusieurs fois, nous avons entendu chez d'autres élèves : « Elle est trop forte P ! ». Ainsi, son estime et image de soi très détériorées l'année dernière en CE2 ordinaire, se trouvent enfin valorisées, ce qui était l'un des objectifs principaux de son PPS (*cf annexe 3*) et du choix de l'orientation en classe spécialisée une année avant sa sortie de l'école primaire.

Les situations conversationnelles et saynètes sont également l'occasion d'échanges puisque régulièrement, les élèves du groupe d'anglais jouent la situation devant les élèves de CLIS qui doivent deviner quel est le sujet de conversation et/ou les échanges. Ainsi, à leur grande surprise, l'anglais ne semble plus si inaccessible. D'autre part, cette situation montre aux CE2 que les élèves de CLIS sont capables de vrais échanges dans une langue étrangère.

Parfois, un ou plusieurs élèves de CLIS deviennent aussi « maîtres du jeu » et font jouer le groupe d'anglais, ce qui leur permet de réinvestir des compétences en acquisition ou nouvellement acquises. Par exemple, lors des révisions du vocabulaire des nombres, D puis V piochaient et lisaient des nombres que les élèves devaient traduire le plus rapidement possible. Ils ont ainsi révisé les nombres jusqu'à 20 et notamment ceux de 10 à 20 qu'ils ont du mal à acquérir. Cette situation permettait de donner un sens et un intérêt à cette nouvelle oralisation des nombres, activité répétée de nombreuses fois depuis le début d'année. De même pour les jours et mois de l'année, qu'ils devaient lire. Cela a permis un réinvestissement du travail fait rituellement le matin pour la date, d'une autre façon.

Pour Y, ce sont les jeux de loto ou de constitution de personnages qui lui ont permis de travailler, individuellement, le vocabulaire, en voie d'acquisition, des couleurs et des parties du corps, sans être mise mal à l'aise devant les autres qui se moquent régulièrement d'elle. Au contraire, sa situation de « maître du jeu » des CE2 l'a valorisée.

## 5.2 Ateliers de maîtrise de la langue.

### 5.2.1 La phonologie.

Cet atelier d'une demi - heure a lieu 2 fois par semaine avec une classe de CP, le lundi matin et jeudi après - midi. Il s'est mis en place dans une démarche d'inclusion des élèves de CP et des élèves de CLIS ayant des besoins en phonologie.

Ainsi, les groupes ont été constitués à partir d'évaluations communes « La cigale », qui nous ont permis de faire 2 groupes de besoins différents

Afin de simplifier l'organisation, nous avons choisi d'utiliser un outil commun : « Phono » et de progresser au rythme de notre groupe, avec les adaptations nécessaires aux besoins différents des élèves. Ainsi, tous les élèves ont des supports et activités similaires mais qui sont adaptés suivants leurs besoins et, pour les enseignantes, cela nous permet une meilleure compréhension du travail réalisé dans l'autre groupe et un suivi simple de la progression de chacun. De plus, seul un petit groupe de 5 élèves de la CLIS a des besoins en phonologie. Il aurait donc été difficile de varier et de créer des échanges lors de ces apprentissages dans la CLIS, d'autant plus que certains élèves ont besoin d'exemples pour comprendre les manipulations réalisées. Cette forme de scolarisation permet d'avoir un groupe de taille moyenne et plus stimulant pour relancer les apprentissages phonologiques.

Inversement, si les élèves avaient été intégrés de façon individuelle en CP, les modalités de travail auraient été moins adaptées, le temps de parole restreint en raison du nombre d'élèves, la manipulation et certaines activités difficilement réalisables.

De nouvelles compétences ont été acquises comme on peut le voir dans l'annexe 8. L'évaluation réalisée en début d'année afin de constituer les groupes de besoins a été réalisée à nouveau en avril et l'on peut constater que tous les élèves ayant suivi ces ateliers ont progressé. Pour certains, les apprentissages de conscience phonologique réalisés sont même très impressionnants, comme V qui passe de 7/23 à 16/23.

Durant ces ateliers, les plus âgés de la CLIS ou les élèves n'ayant pas de besoin en phonologie, comme L et Mo, sont intégrés ou font un travail d'aide aux intégrations individuelles avec l'AVS.

### 5.2.2 L'encodage et la production d'écrit.

Toujours dans une volonté inclusive en réponse aux besoins de nos élèves, nous mixons à nouveau les élèves des ateliers de phonologie durant ½ heure le jeudi après - midi pour déboucher sur de la production écrite. A ces élèves sont alors "ajoutées" L et Mo. En effet, le travail de production écrite effectué en intégration maîtrise de la langue CE1 s'est avéré après les lères séances, trop difficile pour elles en grand groupe classe. En accord avec les élèves et

l'enseignante de CE1, nous avons opté pour une insertion dans l'atelier le plus avancé du jeudi après – midi et un travail en CLIS dans ce domaine particulier.

L'atelier fonctionne en 3 groupes de besoin, répartis selon les objectifs travaillés dans chaque groupe géré par l'une des enseignante ou l'AVS. (*cf annexe 10*) :

- Les non scripteurs dont l'objectif est de produire, dans un premier temps, des syllabes et d'aller vers des mots simples en faisant des liens avec le travail de phonologie.
- Les élèves produisant des syllabes dont l'objectif est d'encoder des mots puis de produire de petites phrases.
- Un groupe plus expert dont l'objectif est la production de phrases et rapidement de petits écrits, voir des textes.

Ainsi, ces ateliers permettent aisément, selon la progression de chaque élève, le passage d'un groupe à l'autre suivant ses besoins. Ceci est possible par la constitution de groupes qui ne répond pas à une répartition équilibrée du nombre d'élèves mais à des apprentissages adaptés à leurs compétences. Les élèves ont acquis des compétences puisque tous les groupes et enfants sont passés à la deuxième partie de l'objectif fixé au départ.

De plus, comme pour l'atelier d'anglais, des élèves de CP ont découvert la CLIS. Ils ont d'ailleurs beaucoup comparé les affichages, proches des leurs et posé de nombreuses questions au sujet de la méthode Borel- Maisonny<sup>12</sup> qui les intrigue et qu'ils aimeraient apprendre. (C'est une piste à envisager pour d'autres ateliers ou prises en charge d'élèves en difficultés de lecture par la suite.)

Venir travailler en CLIS n'est plus redouté ou inconnu mais au contraire souhaité par les élèves qui ne viennent pas, ceux-ci me demandant très souvent lors de changements de groupe ou des récréations : « Et moi, je viens quand travailler en CLIS ? » ou « Pourquoi je viens pas avec toi dans ta classe ? »

Cependant, ces ateliers avec les CP ne semblaient pas adaptés à tous les élèves de la CLIS, non pas à cause des objectifs qui les concernaient tous mais du fait de la différence d'âge, de taille ou encore de maturité de certains des élèves les plus âgés. Aussi nous avons pensé à bâtir en parallèle quelque chose de spécifique pour les plus grands de la CLIS.

### 5.3 Atelier de vie de groupe / compréhension.

En parallèle à ces ateliers, le jeudi matin, l'enseignante de l'UASA travaille donc avec le groupe des plus grands élèves de CLIS, avec notamment E et Y, qu'elle suit régulièrement depuis plusieurs années à l'UASA et M, suivie au CMP. En début d'année, l'enseignante de cette structure est venue observer les élèves dans la classe. Suite à nos observations communes, nous

---

<sup>12</sup> Bien lire et aimer lire – C. de Sancy, S. Borel-Maisonny et J.P Thomas - ESF

avons choisis de travailler avec "les grands" sur la compréhension et la gestion de vie de groupe.  
(cf *annexe 10*)

Il nous a semblé primordial de lier les différents partenaires qui travaillent avec l'élève afin qu'il se sente réellement impliqué dans un projet global ayant une cohérence et une continuité.

L'horaire des ateliers avec les CP nous a semblé pertinent car il permet :

- Un travail spécifique pour eux sans les CP, ce qui est perçu comme une valorisation pour les plus âgés, qui n'auraient pas pu tirer partie de ce travail avec des élèves beaucoup plus jeunes et se sentent ainsi « grands ». Cette démarche poursuit la logique d'inclusion des élèves mais renforce aussi l'importance du travail effectué avec l'enseignante de l'UASA.

- De répondre aux besoins spécifiques de chaque élève qui n'a pas de besoin en phonologie. Il permet de préparer leur sortie de l'école primaire et de répondre à des demandes plus pré-adolescentes de supports différents ou de groupe plus âgé, qui est difficile à mettre en place en raison de l'éloignement géographique avec les CM1-CM2. Par ailleurs, dans les PPS et lors des conseils de classe, des difficultés de vie de groupe étaient apparues, notamment chez les filles plus âgées de la classe, avec beaucoup de petites histoires ou d'exclusions. Les activités de coopération et de jeux de groupe permettent de d'intégrer tous les élèves du groupe et de favoriser l'entraide et la coopération.

- De plus, il développe aussi des compétences moins transversales, en compréhension de lecture (cf *annexe 8*), avec des supports plus proches de ceux utilisés au collège, en UPI ou SEGPA.

Grâce à cette recherche de différenciation et de "mixages" en groupes de besoins avec d'autres classes, le comportement et les relations entre les élèves de la CLIS et dans l'école se sont beaucoup améliorés. Ces progrès se sont ressentis en classe mais aussi en récréation où l'on observe moins d'interventions des enseignants.

La place de Y dans le groupe était également un des objectifs visés car elle était en souffrance et rejetée par les autres élèves. Actuellement, elle n'est plus seule en récréation, n'est plus source de moqueries et est intégrée pleinement lors de travaux de groupes. Sa parole a repris de la valeur pour les autres élèves et, par conséquent, la confiance en elle s'est améliorée.

Ces ateliers permettent donc en fonction des besoins de chacun de :

### **Développer des apprentissages :**

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>- Maîtrise de la langue : phonologie, compréhension, production d'écrits...</li><li>- Langues étrangères : familiarisation/ bain de langue et 1ers apprentissages</li><li>- Consolider divers apprentissages</li></ul> |
|--|

- Varier et dynamiser les apprentissages en changeant les rythmes et formes de travail
- Vivre ensemble

### **Développer l'estime de soi et changer l'image de la CLIS :**

- Améliorer les relations entre élèves et de la gestion de la vie de groupe, des conflits
- Intégrer tous les élèves, coopérer
- Donner l'envie aux autres élèves de venir travailler en CLIS
- Connaître, de façon réciproque d'autres élèves et classes.
- Donner l'image positive de la CLIS comme une classe où l'on apprend et l'on travaille.
- Se sentir « grand » et/ou «compétent »
- Changer d'image par un comportement différent

## **6. Les conditions de réussite des différentes formes de scolarisation**

Toutes ces formes de scolarisation et les ouvertures de la CLIS sur l'extérieur ne sont possibles et surtout efficaces que s'il y a un travail de partenariat, une réflexion, une flexibilité et un étayage. En effet, comme le souligne R. Vienneau, l'intégration peut se rapprocher de l'exclusion lorsqu'il y a des enfants parachutés en classe ordinaire au nom de l'inclusion, alors qu'en fait, rien n'a été fait pour en faire une classe inclusive, sauf y placer un élève avec handicap ou en difficulté.<sup>13</sup> Les intégrations visant des apprentissages et des compétences d'autonomie et de socialisation, nécessitent des conditions de mise en place et de réussite avant, pendant et après les intégrations.

### **6.1 Avant l'intégration**

Au niveau des élèves, un entretien individuel (*cf annexe 2*) en début d'année m'a permis de recueillir les envies et difficultés ou peurs des élèves, par rapport aux apprentissages mais également sur les intégrations et le travail avec d'autres classes. C'est un point d'appui important qui est une 1<sup>ère</sup> étape vers l'implication de l'élève, mais ce n'est pas suffisant.

Il est nécessaire de s'appuyer également sur leurs compétences disciplinaires et transversales afin de ne pas les mettre en difficulté. Parfois, les élèves se font de fausses représentations des domaines d'apprentissage. Par exemple, E, souhaitait être intégré en histoire - géographie, suite à un projet sur les chevaliers, mais lors des 1<sup>ères</sup> séances, il était complètement paniqué car le

<sup>13</sup> L'illusion inclusive ou le paradigme artificiel – La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation – n°36

contenu était complexe, nouveau et ce n'était pas l'image qu'il s'en était fait. A sa demande et après en avoir discuté ensemble, nous avons donc stoppé cette intégration. Il ne faut pas oublier que *l'intégration scolaire*, selon R. Casanova, *confronte directement l'enfant handicapé à ses différences. Elle va le faire mûrir, mais elle le fait également souffrir par sa confrontation aux autres et par l'image de lui-même qu'elle lui renvoie.* Ceci renforce la nécessité, avant de débiter les intégrations, de créer un cadre rassurant où chaque élève à sa place : *Il convient d'abord d'intégrer les élèves dans leur propre classe, c'est-à-dire de constituer un groupe solidaire, respectueux des personnes dans leurs différences.*

Il est aussi nécessaire de préparer l'intégration par une explicitation du matériel, de ce qui est attendu de l'élève, avec parfois un contrat individuel qui aide à cadrer et à rassurer. L'élève doit aussi se préparer à son intégration par les cahiers, matériaux et livres à prendre. Les manuels lui permettent aussi de se sentir intégré et de ne pas avoir de handicap matériel en plus.

Les parents doivent aussi pouvoir s'exprimer. Ainsi, leur avis a été pris et une information sur les projets d'intégrations a été réalisée lors de la réunion de début d'année, lors de certains entretiens individuels ou encore durant les PPS.

De même, une information auprès des parents d'élèves des différentes classes m'a semblé complémentaire. C'est pourquoi, lors des réunions de début d'année, chaque collègue m'a permis d'intervenir rapidement afin d'expliciter ce qu'est la CLIS et les différentes formes de travail qui se mettraient en place durant l'année. Les parents ont posé des questions et ont bien accueilli ces informations.

Avec les enseignants, de nombreuses discussions et informations préalables sont nécessaires, surtout lorsque l'intégration ne fait pas partie d'une « habitude d'école ». Il me semble important d'expliciter avec eux des différentes formes possibles d'intégration ainsi que les modulations ou arrêts possibles, tout en mettant en avant les avantages pour les élèves des classes ordinaires ou les réciprocitys possibles, permettant que l'intégration ne soit pas vue comme immobile et contraignante, mais souple et créant de nouvelles dynamiques et valorisations. La possibilité de l'interruption de l'intégration est importante pour les enseignants, qui se sentent plus libres « d'essayer ». En effet, comme le souligne R. Casanova, *si l'intégration doit s'appuyer sur des textes législatifs clairs, fermes, justes et généreux, elle ne se décrète pas sur le terrain. La transformation des mentalités et des pratiques s'effectue petit à petit, au contact des personnes plus ou moins sensibilisées ou engagées.*

Il faut également fixer clairement ensemble les objectifs attendus pour les élèves, les horaires, le matériel et ce qui peut être demandé à l'élève (*cf annexe 4*). Parfois, pour une même intégration, les attentes sont différentes, comme pour Mo et V En effet, l'acquisition des connaissances et

l'autonomie aussi bien sociale que d'apprentissage sont attendues pour Mo, alors que pour V, en accord avec l'enseignante et les 2 élèves, l'écrit n'est pas attendu (reprise des cours en CLIS), ni la participation orale, en raison de ses troubles importants du langage. Les objectifs fixés sont donc connus des élèves mais également transmis aux parents et discutés lors des PPS et/ou des rencontres.

La construction d'une « politique » d'intégration dans l'école n'a donc pas été simple et s'est faite progressivement, par étapes. Au départ, l'information, les discussions, les exemples personnels vécus précédemment ou observés (aussi bien en tant qu'enseignante d'UPI qu'enseignante de CM1 intégrant des élèves d'IME), les intégrations évoquées en juin aux PPS...sont venues alimenter la réflexion. Puis, des informations plus formelles se sont structurées, avec une redéfinition de la CLIS et des projets évoqués pour les élèves.

Je me suis alors appuyée sur 2 collègues partantes immédiatement pour ces expériences, pensant que cela pourrait montrer aux autres que c'était possible. Les discussions autour de ce fonctionnement ont mis en avant les avantages et réussites de cette organisation. Forte de ces informations et expériences, individuellement, avec chaque enseignante, nous avons parlé de ce qu'elle pensait de l'intégration, ce qu'elle pensait pouvoir apporter aux élèves en fonction de leurs besoins. Puis l'emploi du temps s'est mis en place, avec des ajustements réguliers. Même les collègues les plus récalcitrantes au départ sont entrées dans une démarche intégrative. La mise en place des classes de références (*cf annexe 11*) n'a donc été qu'un prolongement de ces investissements.

Par contre, ce travail n'a pu être réalisé dans le second bâtiment de l'école avec les CM en raison de l'éloignement. Ainsi, j'avais informé les collègues en début d'année puis relancé les possibilités de travail, notamment par l'intermédiaire de collègues de CE2 avec lesquelles je travaille, mais les réponses ont été négatives. Aucune intégration n'est donc en place avec les CM depuis le début d'année, mis à part le ski de fond. Ainsi, on voit l'importance de la communication dans la préparation aux intégrations. Les moments plus ou moins informels où l'on discute, se met au point, où l'on raconte les réussites où l'on réfléchit à des remédiations pour les difficultés, sont essentiels. D'ailleurs, depuis les séances de ski de fond avec les CM, qui ont permis à cette communication informelle et concrète d'avoir lieu entre nous, un projet sciences et technologie avec une classe de CM1 s'est préparé.

Même si le cadre institutionnel est nécessaire et aide à la mise en place d'intégrations ou d'inclusions, il n'est pas suffisant. Les échanges et la communication semblent incontournables et de façon permanente, afin de créer et de maintenir cette « politique » d'intégration.

## 6.2. Pendant les intégrations.

Des liens, des ajustements et des allers-retours sont nécessaires en permanence afin de s'adapter à l'élève, à ses besoins et à ceux de la classe d'intégration. Ainsi, régulièrement, il faut préparer, entre 2 séances, des points qui pourraient mettre en difficulté l'élève. Cela permet de pallier certains blocages qui pourraient l'empêcher de suivre. C'est pourquoi la communication est, une fois de plus, essentielle entre collègues. Car c'est en demandant ce qui va être fait ou par des petits mots de communication écrite entre nous (*cf annexe 12*) que je peux soutenir l'élève, en CLIS, dans un cadre plus rassurant.

Parfois, des outils d'aide sont créés et peuvent être utiles à l'intégration. L'élève les emmène avec lui afin qu'il puisse, ou que l'enseignante puisse, s'y référer. Ainsi, Dolan prend son cahier de sons en atelier d'encodage, ce qui aide l'élève mais aussi l'enseignante, qui demande à maintenir cette aide. De même les évaluations me sont régulièrement transmises au préalable, afin que je vérifie les consignes ou encore que j'adapte certaines parties en fonction des difficultés des élèves.

Les élèves peuvent eux-mêmes, de façon autonome, noter dans une « bulle » au tableau (*cf annexe 9*), une demande de ré explication, un travail à faire ou finir... Ainsi, ils se sentent rassurés par cette démarche, savent qu'ils vont avoir un soutien (ou au moins qu'ils ont la possibilité de le demander) et se rendent ainsi plus disponibles pour de nouveaux apprentissages.

Des bilans réguliers avec les enseignants mais surtout avec les élèves sont faits chaque samedi matin. Ils sont prévus dans l'emploi du temps. Ceux - ci permettent à l'élève d'exprimer ses difficultés, et de notre côté de leur expliquer ce qui est attendu d'eux, de leur transmettre les remarques et progrès notés par les enseignants d'intégration. C'est aussi un moment important pour prendre en compte leurs progrès et difficultés de socialisation, difficilement observables. Ils peuvent donc exprimer leurs ressentis, être rassurés, recadrés ou valorisés. Les liens entre la CLIS et le travail réalisé en intégrations,—maintiennent ainsi l'unicité de chacun et valorisent l'élève et son travail (cf 3).

L'accompagnement et le rôle de l'AVS sont également très importants. En effet, elle intervient ponctuellement dans certaines intégrations comme la découverte du monde ou les arts plastiques, selon la difficulté, ou la gestion de matériel ou de groupe mis en place mais également de façon plus continue comme en mathématiques avec A une fois par semaine. Cette aide humaine permet des liens avec les enseignants et la classe, rassure les élèves lorsqu'ils pourraient être mis en difficulté ou déstabilisés et facilite le travail de reprise ou de préparation réalisé en CLIS. *Les accompagnants doivent constituer des liens nécessaires aux acquisitions,*

*bien être... de l'individu. Nous sommes dans la dynamique c'est-à-dire d'un étayage.* <sup>14</sup>Mais c'est également une aide pour les enseignants et classes intégrant qui peuvent ainsi s'appuyer sur la connaissance, de l'AVS, des élèves mais aussi mettre en place des activités de manipulation, de groupes ou de recherche. Cette présence facilite la gestion de classe et la mise en place de fonctionnements différents par ateliers, jeux, groupes de besoin... La présence d'un élève de CLIS permet donc aussi d'accéder à une aide en classe pour l'ensemble des élèves.

De même son accompagnement a permis de maintenir une intégration, celle d'E en étude de la langue, où il était en difficulté. En effet, cet élève est très vite angoissé. Ainsi, il se bloquait et ne faisait rien en intégration dès qu'un travail non systématique lui était demandé, alors qu'il a les compétences disciplinaires nécessaires. Face à ces difficultés, la présence d'Ania (AVS) a permis à E de suivre cette intégration et d'acquiert des compétences. Il n'est maintenant accompagné que la moitié des séances.

Pendant les intégrations, la communication, la remédiation mais surtout la souplesse d'adaptation semblent primordiales pour permettre à tous les acteurs de l'intégration d'en retirer le maximum de bénéfices.

### 6.3 Après les intégrations.

Des bilans sont nécessaires afin de voir ce qui a été apporté à l'élève par ces formes de scolarisation mais aussi aux enseignants intégrant et à leurs élèves...

Ainsi, cela va permettre de préparer les futures intégrations, pour chaque élève, ou de gérer des groupes, en fonction de : nouvelles envies, progressions ou difficultés.

Ce bilan aide également l'équipe pédagogique dans son ensemble, lors des PPS, à prendre des décisions d'orientation, comme cela a été le cas cette année pour P et M. En effet, c'est l'apport et le comportement de ces élèves en intégration qui a, en partie, permis de déterminer une orientation plutôt en UPI ou en IME. (*cf annexe 3 : un exemple de PPS*)

Il sera important de recueillir les difficultés et réussites des enseignants intégrant afin de réfléchir ensemble, dès la fin d'année, à l'amélioration ou la remédiation de ces fonctionnements, à de nouvelles envies, à de nouveaux projets...

C'est grâce à tous ces liens, discussions, évaluations, remédiations autour des besoins et particularités des élèves que des formes de scolarisation peuvent se mettre en place, en approchant même parfois, une démarche d'inclusion.

---

<sup>14</sup>Vers une scolarisation réussie des enfants en situation de handicap – La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation- n°39- 3<sup>ème</sup> trimestre 2007

## **CONCLUSION :**

Les différentes formes de scolarisation mises en place ont permis, chacune de différentes façons, de développer des compétences aussi bien sociales que scolaires.

La CLIS et ses élèves ont désormais une place dans l'école : ils dégagent l'image d'une classe avec des élèves qui ont, certes des difficultés, mais aussi des compétences.

Ces formes variées d'intégrations se complètent et apportent ainsi d'autant plus aux élèves, en corrélant le développement des compétences disciplinaires et transversales.

Cependant, ces réussites ne sont possibles qu'en veillant à ne pas se diriger vers une intégration « à tout prix » ou une démarche purement inclusive, ce qui risquerait de provoquer les effets inverses.

C'est pour cela que la mise en place de ces fonctionnements nécessite de nombreuses conditions pour réussir :

En amont, par une préparation avec la famille et l'enfant, en s'appuyant sur des points forts, des envies et des possibles, par une construction commune avec les collègues, par une contractualisation des partenaires, mais aussi par une structuration du temps, de l'espace, du matériel et des objectifs.

Pendant les intégrations par la création d'outils, la mise en place d'aides, la communication avec les partenaires...

Mais aussi après, afin de faire le bilan de ce qu'ont apporté ces formes de scolarisation à chaque partenaire afin d'améliorer ou d'ajuster au mieux ces fonctionnements nouveaux.

Certes ces fonctionnements sont contraignants car ils nécessitent une adaptabilité, beaucoup de communication et de travail en équipe, une ouverture de la CLIS et des classes ainsi qu'un renouvellement permanent des projets, des groupes et des objectifs. Mais ils sont réaffirmés dans la loi pour l'égalité des droits et des chances de 2005, et permettent de répondre aux objectifs finaux de l'éducation puisque, comme le rappelle le Guide de l'intégration scolaire :

*« L'école prépare les citoyens de demain : intégrer aujourd'hui les enfants handicapés, c'est leur assurer demain le meilleur devenir. C'est aussi projeter dans l'avenir une société plus solidaire et contribuer au progrès social. »*