

CE N'EST PAS LA QUESTION

Betty LIENARD
CLIS de l'Ecole Berthelot, Denain

Hétérogénéité, homogénéité, l'importance attachée à ces notions, à ces qualités vient de la chimie, science moderne, de fait prestigieuse de par son histoire, et de par ses applications et ses implications actuelles. On peut supposer que l'importance parfois attribuée à ces notions, a largement dépassé le cadre originaire, notamment dans le domaine de l'éducation, parfois en mal de reconnaissance scientifique. Dans les écoles, ces termes sont largement utilisés, voire revendiqués, toujours avec l'alibi de l'efficacité. Le débordement de ces notions n'est-il pas un peu trop simplificateur, pour ne pas dire simpliste, et catégorique ? Comment parler d'hétérogénéité à propos d'élèves orientés en CLIS 1 (Classe d'Intégration Scolaire pour enfants atteints d'un handicap mental et/ou de troubles de comportement à dominante psychologique) dans une école de Denain, par exemple et en particulier ? Le mot associé d'évidence, homogénéité, l'est de façon toujours exclusive dans l'opposition. Ces termes ne sont-ils pas des étiquettes trop générales, des affiches placardées sur une réalité plus complexe dont le sens dépendrait de la distance utilisée pour l'observation ?

Dans ma CLIS de Denain, on peut dire qu'une certaine homogénéité préside à l'orientation des élèves qu'elle accueille. Ils ont tous une différence notable entre leur âge réel et leur âge mental, appréciée par un psychologue. Ils ont tous un parcours scolaire marqué par de grandes difficultés scolaires et un retard important. Jamais dit, voire occulté, ils ont tous par conséquent, un bagage de souffrances. Ils sont tous issus de milieux à difficultés familiales, sociales, culturelles et économiques. Ils ont donc tous un parcours qui était un facteur important pour les faire glisser dans le handicap mental, car la frontière entre le handicap mental avéré et révélé assez tôt après la naissance, et le handicap mental installé du fait des

origines, est difficile à démêler et à cerner. Ils ont tous, à l'entrée en CLIS, un retard scolaire qui n'a fait que devenir de plus en plus lourd, sans signe de progrès possible qui les aurait fait bénéficier du dispositif d'adaptation. En cela mes élèves se ressemblent tous, et se reconnaissent entre eux.

Ils restent solidaires aux récréations, ils s'agglutinent volontiers dès que l'espace est aussi occupé par les autres élèves de l'école. Ils semblent réagir comme s'ils savaient intuitivement une différence avec les autres, leur « monde », une partie de leurs normes. Dans leur autobus, parce qu'il leur est propre, dans leurs taxis, ou lors de sorties, on s'aperçoit que selon les lieux et les personnes, ils savent reprendre avec facilité des comportements parfois fortement typés et qui peuvent correspondre aux images normatives stéréotypées et véhiculées socialement, relatives à leurs milieux, leurs origines (vocabulaire, violences verbales et physiques, attitudes...). Sans doute pour se sécuriser, ils savent se rappeler les conformités du milieu dans lequel ils vont retourner en fin de journée.

Dans la classe, ils vivent sur un autre mode, ils s'alignent volontiers sur des normes différentes, celles qui sont culturellement attribuées à l'adulte référent, l'institutrice. Ils manifestent là une homogénéité incontestable. Elle se retrouve également dans les attitudes face aux activités, d'aspect scolaire connoté ou non, face aux difficultés et aux apprentissages devant lesquels ils sont amenés : génération d'angoisse, de refus, de déstabilisation qui se manifestent tôt ou tard par des comportements hors normes, parfois violents, parfois agressifs. La diversité rencontrée est relative à l'individualité de l'élève :

- Un tel se lève pour aller frapper un camarade, parfois à l'autre bout de la classe,
- Un tel s'installe sous sa table,
- Un tel se jette contre le radiateur,
- Un autre jette son pot de crayons à travers la classe,
- Un autre enfille sa tête dans la manche de son pull,
- Un tel déchire des morceaux de papier pour se les enfoncer dans la bouche,
- Un autre se met à vomir des flots d'injures, ou des paroles attribuées comme telles, sous les prétextes les plus divers et les plus futiles,
- Un tel se met à casser en morceaux ses crayons et ses stylos,
- Un autre essaie ou fait mine de se mutiler, etc.

Pour faire retomber la tempête, l'élève qui sucera son pouce semble accélérer le retour à la normale, la décrue de la manifestation d'angoisse d'un autre. Si ce n'est pas leur institutrice qui est présente en classe, plusieurs de ces manifestations peuvent se produire en même temps, accompagnées par une grande agitation des autres élèves, à l'effroi des remplaçants qui ont pu vivre cette expérience. Il n'en reste pas moins que la référente habituelle vit au quotidien ces troubles, même s'ils ne se révèlent qu'individuellement et de façon épisodique. Ces crises sont parfois mises en parallèle avec des événements qui ont touché l'enfant et dont on pourrait en attribuer un facteur causal quand il y a répétition. Là également, la diversité est relative à l'individualité de l'élève. Il peut s'agir d'événements familiaux comme une rencontre avec le juge, une visite de l'éducateur ou de l'assistante sociale, une visite aux parents quand l'enfant est placé en famille d'accueil, parfois il peut s'agir d'attitudes, de maladresses d'autres enseignants de l'école, parfois en rapport ou non

avec des faits survenant à la cantine, aux récréations, parfois il s'agit de choses plus simples : l'enfant n'a pas de ticket de cantine, il n'a pas de maillot de bain pour la piscine... Lorsqu'un élève « craque », les autres s'installent dans un silence, ou une absence totalement indifférente, ou s'occupent, comme s'ils attendaient que cela passe. En effet, à la fin de « l'orage », les activités reprennent comme s'il ne s'était rien passé dans « le meilleur des mondes ».

Et les apprentissages dans tout cela ? Que faire et comment faire avec des élèves dont les âges s'étalent de 7-8 ans à 12-13 ans ? Quand les niveaux opérationnels sont très divers, hétérogènes, non seulement entre les élèves eux-mêmes mais aussi chez un même enfant ? En effet, chez tous les enfants il y a des compétences plus pointues, plus avancées, plus efficaces que les autres dont il est aussi capable, avec une « géographie » d'ensemble de cohérence les unes par rapport aux autres. Chez les élèves de CLIS, les compétences manifestées se révèlent parfois comme hétéroclites en ce sens qu'une cohésion d'ensemble n'est pas perceptible, et une compétence peut être tellement pointue (toutes proportions gardées), mais tellement seule en « relief », qu'elle relève presque de l'anecdotique dans un tableau de savoir faire, en premier regard de l'enseignante.

Ainsi, Mickaël était capable de lire « intelligemment » un cours texte de niveau fin de cycle 3. Mais il était incapable de répondre oralement ou par écrit à une question très simple sur ce texte posée oralement ou par écrit. Le niveau de cette compétence était effarant par rapport à ses performances liées à la numération, au calcul et à la manipulation d'outils pour la géométrie, notamment et entre autres.

Jonathan maîtrisait bien la suite ordinale des nombres bien au-delà de cent, la comptine, mais réalisait seul fastidieusement un ensemble de mêmes objets dont le nombre dépassait quinze, en était incapable seul avec un système de billes en boîtes de cinq, et encore moins avec des abaques.

Un autre Jonathan savait poser puis calculer une addition avec retenue de plusieurs nombres de trois chiffres, était incapable de dire comment il procédait, était incapable de calculer le résultat d'une addition en ligne sans retenue, de deux nombres de deux chiffres.

Tous les élèves de la classe ont été capables de mémoriser textes (adaptés à chaque élève au fur et à mesure de la progression des activités) et gestuelle dans un travail de sensibilisation au théâtre, mais tous ont les pires difficultés pour répéter une phrase en classe au cours d'activités à connotation plus scolaire, même lorsqu'on croit les avoir adaptées à leur niveau de compétence en la matière.

Tous les élèves, à un degré plus ou moins évolué, ont développé au cours de leur scolarité antérieure, des capacités d'imitation de formes sur des exercices typiquement scolaires. Dans un exercice « à trous », il faut remplir, quitte à le faire avec des formes qui ressemblent à des mots intelligibles. Quand on voit des pointillés, il faut écrire quelques mots. Tous les élèves non lecteurs savent réaliser ces formes, même des élèves peu scripteurs savent « gribouiller » aux bons endroits.

Souvenirs ? Vemis de dressages scolaires antérieurs ? Désir d'apparaître conforme au moule scolaire ? Cacher sa différence ? Manifestations de compétences non émergentes, non repérées ?

A travers de petits projets, ou de projets plus ambitieux, j'ai choisi de travailler « à l'instant ». Il s'agit de faire générer des interactions nécessaires à la

« communauté », de faire naître les échanges verbaux, mêmes s'ils sont parfois plus ou moins audibles pour les autres, même s'il faut les traduire le plus fidèlement possible comme pour les langues étrangères. Il s'agit de donner à l'élève un statut de lecteur écrivain, sans préalable, de lui donner un statut de « faiseur », pour qu'une unité d'existence collective sur le projet, devienne à un moment donné de l'activité collective en cours, une possibilité d'existence individuelle et personnelle sur le projet en cours, sur l'activité en cours. Il ne s'agit pas de partir d'une individualisation, d'une différenciation, mais de partir d'un projet qui se construira par l'élève et par son sentiment d'appartenance à la « communauté » classe, et d'aboutir à un travail personnel qu'il va individualiser lui-même, selon son propre itinéraire, et donc commencer à organiser à ce moment-là sa pensée propre.

Cette démarche est en rupture avec celle de l'empreinte, elle ne se situe pas non plus dans la démarche de dynamique de groupe pour découvrir les notions communes visées par les activités. Il s'agit plutôt d'une dynamique de projet en vue d'aboutir à une démarche personnelle et spécifique à l'élève. Il s'agit de faire en sorte que l'élève se rende compte qu'il est capable de pratiquer une démarche organisée, pensée, selon ses aptitudes, dans une activité qui lui est proposée. Il s'agit d'essayer de lui faire abandonner les procédés « d'imitation » qu'il a mis au point au cours de sa scolarité antérieure et auxquels il s'accroche tellement car ils lui évitent l'angoisse et lui donnent une apparence de normalisation. Enfin, il s'agit de préparer ceux pour qui une intégration est prédictible dans une classe de cycle 3, en prévision d'un projet individuel d'intégration en SEGPA.

Cette démarche a également l'ambition de viser une homogénéisation des savoir faire de l'élève, de façon à ce qu'il puisse davantage participer à des activités plus scolaires dans une classe ordinaire au cours de périodes d'intégration. Ces périodes d'intégration sont les principales évaluations qui permettraient de mesurer les progrès de l'élève au vu de sa participation possible aux activités. Encore faut-il trouver les classes partenaires qui acceptent ce profil d'action, en nombre suffisant. Mais c'est un autre problème.

Autrement, la manifestation d'une de ces avancées a été observée en fin d'année scolaire lors d'une intervention de mes élèves en classe maternelle, dans le cadre des « mamans lectrices », avec l'aide de Rafaële, l'animatrice de l'association « Lis avec moi ». Pour les plus grands élèves, il s'agissait d'assurer des temps de lecture aux enfants de maternelle. Il s'agissait également de participer à leurs récréations, pour qu'ils soient des éléments moteurs dans les jeux des petits. Ces moments se sont passés sans agressivité ni brutalité, et se sont bien déroulés. Pendant leur déroulement, Cathy prend seule l'initiative d'organiser un jeu de ronde, avec justesse et doigté, mêlant élèves de CLIS et élèves de maternelle, sans l'aide d'aucun adulte.

Dans la démarche que j'ai adoptée, hétérogénéité, homogénéité ne me semblent pas être des notions, des qualités pertinentes pour viser une efficacité, des progrès dans les apprentissages. Il me semble que ce qu'elles recouvrent dans leur sens commun habituel soit au pire, plutôt fallacieux, au mieux de simples données naturelles et évidentes, mais incontournables, du problème posé à l'enseignante de CLIS. Données naturelles et évidentes en ce sens qu'en CLIS, il est facile de se rendre compte que les élèves sont tous incroyablement différents, même si leurs

façons de « fonctionner » présentent des constantes décryptables par un minimum de connaissances en psychologie, constantes d'ailleurs généralisables à tout individu, qu'il soit handicapé ou non. Les différences résident dans « l'état des lieux », et de par leur historique et leur nature, elles sont toutes singulières, uniques, et on ne peut que faire avec. Il me semble plus intéressant de focaliser plutôt sur le problème en CLIS : comment rendre des élèves handicapés aptes, malgré des faiblesses d'efficience des constantes dont je viens de parler, donc leur différence, à une intégration d'abord dans une classe primaire obligatoire. Il me semble également logique que cette intégration ne puisse se limiter à l'école, mais concerne également une intégration à un sens plus large, sociale et culturelle donc, de façon précoce. Cela me semble être une base raisonnable à partir de laquelle on puisse viser ultérieurement l'intégration de l'adulte handicapé, accepté socialement malgré ses différences, et apte à les assumer.