



HAL
open science

Donne a moin la main, ou détour par la main en expression artistique pour l'intégration

Geneviève Hoareau-Thirel

► **To cite this version:**

Geneviève Hoareau-Thirel. Donne a moin la main, ou détour par la main en expression artistique pour l'intégration. Expressions, 2000, Le mémoire professionnel, 15, pp.85-119. hal-02406159

HAL Id: hal-02406159

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02406159v1>

Submitted on 12 Dec 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DONNE A MOIN LA MAIN, ou détour par la main en expression artistique pour l'intégration

Geneviève HOAREAU-THIREL

Mémoire professionnel ¹
réalisé à l'IUFM de la Réunion en 1998-99
sous la direction de Christian Lewandowski

Préface : Le mémoire professionnel en AIS

« L'homme que le hasard ou la nature a marqué, pourquoi faut-il que toutes
ses autres vertus en soient obscurcies dans le regard d'autrui ? »

William Shakespeare (*Hamlet*, acte 1, scène IV)

L'obligation scolaire offre à chacun, en fonction de ses capacités, une scolarisation adaptée. Le professeur spécialisé en formation dans notre IUFM aura la tâche spécifique de prendre en charge les élèves handicapés ou en grande difficulté. Sa pédagogie, centrée non pas sur une « pédagogie du manque » mais sur une mobilisation des éléments modifiables de la personne, sur une mise en place de mécanismes de « prophétie positive », s'engage dans des actions éducatives de stimulation qui doit permettre à l'enfant d'atteindre un niveau de fonctionnement largement supérieur à celui dont il aurait été capable dans des activités individuelles.

Pour acquérir des compétences particulières liées à cette prise en charge éducative de pointe, l'IUFM de la Réunion propose des formations de maîtres spécialisés ouvrant sur des compétences qualifiantes (option D : enseignement des enfants et adolescents présentant des troubles importants à dominantes psychologiques ; option E : enseignement et aide pédagogique auprès d'enfants en difficultés ; option F : enseignement et aide pédagogique auprès des adolescents et des jeunes en difficultés) sanctionnées par un diplôme, le CAPSAIS (certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées

1. Les annexes ne sont pas reproduites.

d'adaptation et d'intégration scolaires). « Son haut niveau est garanti par des équipes de formateurs qualifiés »²

La préparation de ce diplôme est fondée sur un parcours individualisé, établi à partir d'un bilan de compétences, et formalisée par un contrat de formation ; elle est basée sur un référentiel de compétences attendues qui visent un haut degré de qualification (600 à 700 heures d'enseignements et 150 à 200 heures de stage sur poste spécialisé). L'articulation des enseignements théoriques et des situations professionnelles en stage s'incarne dans le mémoire professionnel.

Le mémoire professionnel est beaucoup plus qu'un simple compte-rendu des activités du stage. Il doit expliciter de manière argumentée les choix opérés par le professeur dans :

- les connaissances des stratégies d'apprentissage par rapport aux handicaps et aux difficultés ;
- une pédagogie active et motivante ;
- la gestion des déficits et la stimulation des élèves ;
- une organisation dynamique de la classe ;
- une relation d'aide pertinente.

Pour illustrer ces propos, l'équipe des formateurs AIS a choisi de publier le mémoire de Madame Geneviève Hoareau-Thirel, *Donne a moi la main*, présenté pour l'obtention du CAPSAIS, option D, en 1999.

Cet excellent mémoire éclaire parfaitement les missions et l'action du professeur des écoles spécialisé auprès d'enfants ayant des troubles psychologiques :

- Compréhension du fonctionnement psychique de l'enfant et de l'adolescent déficient et/ou perturbé. La spécificité de l'option tient à la nature et à la gravité des troubles des enfants. Le mémoire énonce des points de repère précis sur le développement général de l'enfant mais aussi par rapport au contexte thérapeutique où l'enseignant exerce : information sur les diverses formes de prises en charge pour une prise en compte dans la pratique pédagogique.

- Collaboration avec des équipes pluridisciplinaires ce qui suppose de réfléchir :

- * à l'identité professionnelle, au rôle de pédagogue et à ses domaines d'intervention ;

- * aux articulations de la pédagogie et des soins dans le cadre d'une

démarche de projet individualisé des enfants.

- Capacités d'élaborer, de proposer des stratégies pédagogiques et éducatives adaptées à la spécificité des élèves et au cadre institutionnel de fonctionnement (articulation entre contenus théoriques, analyse de situations vécues au travers d'étude de cas d'enfants qui doivent permettre aux stagiaires de mieux se percevoir dans leurs relations avec les différents partenaires) ; l'approche sera psychopédagogique, le pédagogique ne pouvant être dissocié du psychologique.

- Explicitation des moyens de conduite (recherche, réflexion et auto-formation) ; le domaine spécifique d'intervention suppose que le stagiaire soit à même de prolonger sa réflexion personnelle et professionnelle au-delà de l'année de formation.

Le mémoire rend compte aussi de l'aspect relationnel qui est important dans l'approche des liens à établir aussi bien avec les élèves pris en charge qu'avec les soignants et les familles.

Le mémoire renseigne enfin du bon équilibre du professeur fondé sur une pratique professionnelle réfléchie.

Bien que le professeur spécialisé soit un « spécialiste » des enfants en difficultés, sa spécificité de personne-ressource doit permettre à chacun des professionnels de l'éducation de s'interroger sur les difficultés rencontrées par chaque enfant.

Rémi BIETTE³
IUFM de la Réunion

1. Constat de départ

« Les publics défavorisés ne savent pas s'adapter » dit-on. Voilà une affirmation que contredit l'observation des enfants de la Clis⁴ 1 D de l'école primaire Desbassyns. Ces neuf enfants, atteints de handicaps divers, ont dû développer le meilleur de leur capacité d'adaptation et se sont fondus discrètement, respectant les règles, dans la communauté scolaire. Ils correspondent tout à fait aux critères de recrutement des handicapés pour la classe d'intégration scolaire, ils peuvent donc faire face aux « contraintes minimales » de la vie de l'école et sont capables « d'une communication, d'une relation aux autres compatibles avec un objectif d'apprentissage et d'intégration scolaire... »⁵. Mais est-ce à dire qu'ils sont pour autant intégrés ?

La Clis 1 D de l'école Desbassyns a été ouverte en 1994 ; seule Lucie, présente depuis quatre ans en Clis 1 D va en classe de perfectionnement trois fois par semaine, pour des séances de mathématiques. Les autres enfants restent en Clis 1 D. René-Paul, les années antérieures, a fait de rares expériences dans une autre classe, les autres n'ont même jamais été en « visite » ailleurs. Cette interrogation quant à l'intégration et ce constat d'une mise en œuvre restreinte conduisent à analyser les concepts d'adaptation et d'intégration ; bien que complémentaires, ils sont différents, le prélude à une intégration étant sans aucun doute une adaptation préalable et durable. Mais ces concepts, si le milieu est accueillant peuvent se fondre et se confondre.

L'adaptation est un moulage, une conformation à une norme préexistante par un comportement d'acceptation, parfois d'effacement, sans doute paradoxalement par peur du rejet. S'adapter serait donc subir un milieu, qui agit sur les enfants de la Clis 1 D sans prendre en compte leur spécificité, sans les reconnaître.

La plupart des enfants de cette Clis 1 pendant la récréation, restent assis dans un endroit qui leur a été indiqué, la maîtresse assurant chaque jour la surveillance de ses élèves, elle ne fait pas partie du « roulement de service établi » pour les autres enseignants. Certains enfants notamment les deux plus grands et Lucie qui est intégrée dans une classe, parcourent la cour : Lucie avec des camarades et René-Paul et Tony ensemble. Tony lance des galets et se fait attraper. Les élèves de la Clis 1 D ne semblent être vus que par leur maîtresse. Les contacts et jeux avec les enfants des autres classes sont quasi inexistantes. On les appelle « les handicapés ». La maîtresse, par contre, est

4. Classe d'intégration scolaire.

5. Circulaire 91-302 du 18 novembre 1991.

bien acceptée dans le groupe des enseignants qui semblent prêts a des échanges et l'accueillent à chaque récréation avec la même sympathie.

Pour se faire connaître et reconnaître, il faudrait que toute la Clis 1 D se projette dans l'environnement par sa présence et par ses actes, qu'elle interpelle son milieu, qu'elle agisse sur l'école ; créer et accueillir pour installer la communication afin de faire accepter et d'accepter sa différence dans un premier temps, pour qu'à terme il lui soit confié au sein de l'école des activités et responsabilités à hauteur de ses compétences. En définitive, vivre l'école, en projetant ses désirs et en accueillant ceux des autres.

La véritable intégration, c'est « l'établissement d'une interdépendance plus étroite... entre les membres d'une société »⁶. Se conformer, c'est subir le milieu. Une dynamique est donc nécessaire pour réunir les conditions indispensables à une intégration scolaire condition d'une insertion sociale réussie. Communiquer, produire, c'est agir sur le milieu, se faire entendre afin qu'il y ait résonance et « raisonnance » dans toute l'école. L'adaptation et l'intégration sont les conditions nécessaires à l'insertion. Il existe pour illustrer ma démarche un modèle « piagétien » ancré dans la psychologie de l'enfant qui instaure le schéma « accommodation-assimilation » et, si équilibration majoritaire, conduit à une adaptation. Schéma qui peut venir éclairer l'expression de « mon » adaptation-intégration-insertion. Bien qu'« à vouloir produire à outrance un modèle, on en épuise la fertilité » et que, de plus, je le transpose de son champ initial (la psychologie) à un champ plus sociologique, il me semble rester pertinent quant à la définition d'une intégration réelle. L'individu, en modifiant ses schèmes cognitifs, en s'adaptant ainsi lors de l'assimilation, agit sur son environnement afin de l'intégrer, il devient lui-même condition au fonctionnement de cet environnement.

2. Guide de lecture

Le travail réalisé ici a pour objectifs principaux de mieux faire connaître les élèves de la Clis, de faire reconnaître et accepter leur différence au sein de l'école pour une pleine intégration, au travers d'une stratégie de détour.

Lors des journées en tutelle, j'ai eu l'opportunité d'observer la Clis et son fonctionnement dans l'école. De cette observation sont nées une hypothèse puis une problématique grâce auxquelles les objectifs et une stratégie ont été définis. J'ai observé au préalable la Clis dans son environnement, afin de

6. Lalande, in *Le Robert*.

mieux appréhender l'ensemble de sa situation spatiale dans l'école et le public qui la concerne.

Le constat de départ, confronté à la définition de l'intégration des enfants handicapés en milieu scolaire, m'ont amenée à élaborer des questionnaires pour l'ensemble de l'école (maîtres, élèves), afin de mieux cerner les représentations que chacun se fait de la Clis et de mieux asseoir ma démarche.

Il fallait procéder au choix d'une activité et d'une procédure permettant à la Clis 1 D de se faire connaître et accepter plus facilement, en vue d'une intégration véritable : la main, à travers l'expression artistique, se fera médiatrice.

Ce projet de réalisations artistiques a nécessité la mise en place d'une démarche pédagogique expérimentale, puis technique, afin que chaque enfant à travers le plaisir de créer, ait l'opportunité d'agir sur le monde école, et sur lui-même, en vue d'ébaucher une communication. À la fin de cette expérience de « détour » pour l'intégration, une analyse nous permettra d'évaluer dans quelle mesure les représentations et comportements auraient évolué, de porter un regard critique sur ce travail et de poser d'éventuelles pistes de travail à venir. Cette expérience de « stratégie de détours » sur trois axes était ambitieuse ; nous l'avons démarrée, les enfants et moi-même, avec dynamisme et optimisme sachant que la moindre réussite activerait l'intégration.

3. La Clis 1 D et son environnement

3.1. L'école

L'école primaire Desbassyns se situe sur les hauteurs du village de La Rivière-des-Pluies. Elle n'est aucunement isolée et reçoit des élèves de tous les horizons de la commune de Sainte-Marie. Elle est classée en zone d'éducation prioritaire, l'équipe enseignante y est stable. Accolée à une école maternelle, elle offre la possibilité de scolarisation dans seize classes ; tous les niveaux sont représentés, ainsi que l'adaptation et l'intégration scolaires par la présence d'une classe de perfectionnement, et de la Clis 1 D.

C'est donc une grande école ; elle dispose d'un terrain de sport clôturé en son centre qui, avec le local de la cantine scolaire, sépare l'école en deux. Le bureau du directeur, la BCD⁷ et les classes de cours préparatoires, se trouvent en contrebas, dans les locaux de l'école maternelle, et tournent le dos à la cour

7. Bibliothèque, centre de documentation.

et au reste de l'école. Un seul bâtiment à deux niveaux derrière la cantine abrite les classes du cycle 2 et la CLIS 1 D ; tout le cycle 3, dans son prolongement, fait face à la cour et au terrain de sport.

Le projet d'école 1997-2000 traite prioritairement, ce qui est un facteur non négligeable, de la communication par la mise en place d'un journal scolaire, le *Cascavel*, d'une correspondance interclasses et de classe d'environnement pour les cours préparatoires ; l'objectif visé est la maîtrise de la langue sur le mode d'échange de fiches techniques, de créations poétiques, de marionnettes, d'écrits divers. Mon projet « communiquer pour intégrer » s'y inscrit donc tout à fait.

3.2. La Clis 1 D et ses élèves

La Clis 1 D fonctionne dans l'école Desbassyns depuis la rentrée de septembre 1994. Nous verrons que son identité commence à être clairement définie pour les enseignants et les élèves du cycle 3. Pour les élèves du cycle 2, l'image qu'ils en donnent est totalement imprécise. Ils n'ont pas en tout cas d'*a priori*.

La situation géographique d'une Clis, est un facteur déterminant quant au projet de son intégration. Dans le cas présent, bien que se situant du côté des classes du cycle 2, elle se trouve être la classe du fond, à l'étage du bâtiment à deux niveaux, à l'opposé extrême des toilettes, des lieux de passage de l'entrée de l'école. La classe a été aménagée avec le matériel éducatif ordinaire. Un aquarium, des plantes vertes, un petit réfrigérateur et un four sont des indicateurs de la vie de la classe ; le coin « accueil » agrémenté d'une belle moquette et de coussins appelle aux échanges divers.

La maîtresse de la Clis y travaille depuis deux ans, une assistante déléguée par la mairie l'aide. Elle travaille aussi en collaboration avec une éducatrice du SSAED⁸ de l'IMP⁹ de La Providence à Saint-Denis. Celle-ci vient chaque jour. Dans le cadre des projets individuels et de la convention, elle prend en charge certains enfants pour des projets éducatifs en dehors de l'école. La majorité des enfants est suivie à l'extérieur par des centres de soins de manière plus ou moins importante selon leurs troubles.

3.3. Éléments de présentation de la Clis 1 D

Depuis la rentrée de septembre 1998, cinq filles et quatre garçons sont inscrits

8. Services de soins adaptés et éducatifs à domicile.

9. Institut médico-pédagogique.

en Clis 1 D. Tous y étaient déjà inscrits l'année dernière. J'ai pu les rencontrer lors des journées en tutelle et du stage en responsabilité. Tony, avec lequel j'ai pu travailler la première semaine de stage, a été admis à l'IMP de La Montagne à la mi-avril 1999.

Edwige est inscrite depuis trois ans ; elle a de gros troubles du comportement et de la personnalité, c'est une enfant très agitée, qui a des relations difficiles avec les autres. Une forte motivation peut lui faire produire quelques activités et s'intégrer par moment au groupe.

René-Paul, trisomique de douze ans, a été intégré antérieurement en CM2 en informatique et semblait bien s'y comporter. Il a le sens des apprentissages mais est souvent peu attentif. Il se mêle facilement aux autres enfants de l'école qui semblent l'apprécier.

Tony, trisomique de douze ans également, grand copain de René-Paul, a été admis à l'IMP de La Montagne.

Kévin a un manque de confiance en lui et a besoin d'être encouragé pour finir une activité. De bonne volonté, il est partout toujours souriant et s'applique à faire du bon travail. C'est un enfant très sociable âgé de huit ans. Il est le seul à ne pas être pris en charge par le SSAED.

Johanna, trisomique de treize ans, est très timide ; elle a peu de contacts avec les autres enfants, elle participe pourtant volontiers à toutes les activités de groupe lorsqu'on l'y entraîne.

Lucie aura quatorze ans cette année, elle est en Clis 1 D depuis son ouverture en 1994, elle continue à faire des apprentissages lentement. Elle est intégrée en mathématiques, en classe de perfectionnement, où elle montre beaucoup de bonne volonté. Elle est proposée pour la SEGPA¹⁰ l'année prochaine.

Les trois enfants que je vais maintenant présenter sont ceux que j'ai choisis pour une observation plus précise lors de mon projet. Tous trois ont des problèmes d'équilibre et de structuration, donc des difficultés de dextérité manuelle, de préhension, de contact physique avec les autres. Ils ont tous trois des comportements assez individualistes. Il faut donc les aider à accepter les contacts, les consignes, les règles inhérentes au groupe, et travailler avec eux la concentration, la dextérité pour une meilleure aisance manuelle.

Ludovic effectue sa deuxième année dans la classe. Il est le plus jeune et s'est très bien intégré. Dispersé mais curieux, il possède un bon niveau de compréhension et une bonne mémoire. Il a un comportement assez individualiste, et a besoin de fermeté, d'exigence de l'adulte pour moins s'éparpiller et

10. Section d'enseignement général et professionnel adapté.

terminer une tâche donnée. Ludovic est ambidextre.

Anisia a neuf ans, elle présente un retard du développement. Elle a fait d'énormes progrès en apprentissage, respecte les consignes et les règles posées si elle se sent concernée et se concentre, sinon elle se réfugie dans son monde et n'est plus réceptive. Le contact avec les autres enfants et les matériaux est très furtif.

Jennifer, âgée de douze ans, est douce et appliquée; elle comprend bien les consignes et s'implique dans son travail personnel; elle se fatigue très vite, a des « passages à vide », elle est très effacée dans le groupe. Jennifer souffre d'infirmité motrice cérébrale légère et a d'énormes difficultés de préhension.

Tous m'ont accueillie avec entrain et se sont accordés sans difficulté à un nouveau mode de fonctionnement pendant ces trois semaines de stage en responsabilité.

4. ANALYSE DE REPRÉSENTATIONS

4.1. L'équipe pédagogique

Ma démarche, aussitôt observation et constat faits, a été d'entrer en contact avec l'équipe pédagogique. J'ai demandé à tous les maîtres individuellement lors des journées en tutelle de participer à mes recherches en leur précisant le thème et les objectifs de mon travail. Pour ce faire, chaque enseignant de l'école a reçu un questionnaire anonyme à choix multiples. Sur quinze questionnaires distribués, huit m'ont été retournés, certains spontanément avec des petites notes d'encouragement, d'autres après réclamations. Liberté a été donnée de ne pas répondre à certaines questions, des collègues ont décidé de ne pas y donner suite du tout. Mes rapports avec les enseignants de l'école semblent pourtant conviviaux et l'anonymat du questionnaire aurait dû les mettre à l'aise. Le temps a peut-être manqué ? Ou la motivation ? Le thème n'a pas plu ? Les questions trop insidieuses ? Le questionnaire trop long ?... Autant de possibilités pour un même résultat. Plusieurs maîtres ayant répondu au questionnaire, ont proposé leur classe pour témoigner des représentations de la Clis par leurs élèves.

Il ne s'agit pas ici de faire un procès d'intention d'éventuels dysfonctionnements dans les relations Clis/école, mais de montrer que rien n'est facilement ni définitivement acquis en matière d'intégration. Le but est de mieux cerner ce qui pourrait être amélioré. L'analyse des réponses fait de la Clis une classe un peu à part, une classe spéciale de par son « mode de recrutement »,

son « mode de fonctionnement », son enseignement qui est « spécialisé » et aussi une classe anonyme à cause du peu de contact, du peu d'activités communes ou d'élèves intégrés. Nombreux sont ceux qui pensent que la Clis apporte quelque chose de l'ordre de la notion de tolérance, de sensibilisation, d'entraide, d'intégration, d'apprentissage de la « différence » à leur classe.

De l'avis des enseignants, la Clis 1 D n'éveille aucune réaction en général de la part des parents. Tous les enseignants, sauf un qui ne se sent pas les compétences, acceptent de recevoir les élèves dans leur classe « pour rendre service », « pour dépanner sur une courte période », « si cela ne dérange pas », et pour l'un d'entre eux « pour l'intégration et la solidarité », à l'initiative du maître de la Clis. Sur sa proposition également, et de manière unanime, tous enverraient leurs élèves en Clis, et en recevraient chez eux prioritairement pour des activités exceptionnelles (théâtre, projet de l'école) et d'expression artistique.

Le maître de la Clis est un maître particulier, car « il travaille avec d'autres partenaires », a une formation et des objectifs différents. Il n'est perçu en aucun cas comme une personne-ressource. Le public qu'il reçoit est trop différent des élèves ordinaires, et présente des troubles du comportement, des déficiences mentales. Ce maître semble être pourtant la clé, la condition sine qua non de la démarche intégrative et de sa réussite, l'initiateur et le déclencheur des actions intégratives.

4.2. Les élèves de l'école

Il a été demandé lors de la remise des questionnaires aux enseignants de m'accueillir dans leur classe pour un exercice auprès de leurs élèves. J'ai répondu aux premières propositions qui m'ont été faites : deux classes du cycle 3 (deuxième et troisième années) et une classe de cycle 2 (troisième année). Les classes de cycle 2 se trouvent dans le même espace géographique dans l'école et leur population est proche en taille et en âge de celle de la Clis (Anisia, Ludovic, Kévin, Edwige). Les autres, René-Paul, Jennifer, Lucie et Johanna se rapprocheraient plus des élèves de la troisième année de cycle 3. Il est d'autant plus intéressant de les interroger que la majorité d'entre eux étaient présents lors de la création de la Clis, il y a bientôt cinq ans. J'ai pris chaque classe en charge en présence du maître.

4.2.1. Les élèves de cycle 2

L'observation a été faite sur l'intégralité du groupe « classe ». Les enfants ont, à partir de l'acronyme « Clis », eu à s'exprimer au tableau tour à tour par écrit. Ce sigle a fait référence, chez eux, à la classe uniquement avec son

matériel scolaire (« cahier, feutre, table... ») sans qu'aucune allusion n'ait été faite aux élèves. Aucun prénom n'a été cité. En fait, les enfants, bien que connaissant la signification de « Clis », ce qu'ils avaient exprimé antérieurement comme étant la classe au dessus de la leur, ne lui avaient pas reconnu un public spécifique. Ils se sont plutôt amusés à faire des jeux de mots tels que Clis = « cyCliste, chips, cycle, clé » qui ont ensuite été allègrement barrés à plusieurs reprises par leurs camarades qui eux, ont mis en avant les mots « classe, maîtresse et... gomme ». Selon les dires de la maîtresse, les classes préparatoires (deuxième année du cycle 2) se trouvant de l'autre côté de l'école, les enfants qui arrivent en troisième année dans l'arrière-cour ne savent pas réellement ce qu'elle présente comme spécificité. Leurs réactions sont spontanées et révèlent une attitude tout à fait neutre à l'égard de la Clis.

4.2.2. Les élèves du cycle 3

Deux classes (deuxième et troisième années du cycle) ont participé à cette expérience. Le questionnaire à choix multiple, individuel ici est rempli par chacun avec plaisir et spontanéité. Tous connaissent la Clis, le nom de l'enseignante qui s'en occupe et sa situation dans l'école. Tous ont remarqué les enfants de la Clis et beaucoup savent les nommer ; René-Paul et Ludovic sont les plus connus. Pourtant, beaucoup en troisième année citent Nelly qui a été intégrée en 1996-1997 dans leur classe mais qui n'est plus dans l'école depuis deux ans. L'intégration individuelle porte donc ses fruits. La majorité des enfants souhaite accueillir des enfants de la CLIS dans leur classe. Les disciplines qu'ils veulent travailler avec eux, sont celles que tous les enfants souhaitent pratiquer plus volontiers en classe, car plus ludiques comme la musique, la peinture, le dessin et l'éducation physique et sportive. Les autres disciplines sont aussi citées mais dans une moindre mesure. Ils ont là, c'est évident, pensé plus à leur désir, qu'aux capacités des enfants de la Clis. Une dizaine d'enfants veut bien les accueillir, mais refuse net d'aller chez eux pour une quelconque activité. Bien que certains de ceux-ci les trouvent plutôt barreaux et méchants, le qualificatif « gentil » a été cité par presque tous.

Ces représentations du cycle 3 m'ont semblé encourageantes. Les regards ne sont pas négatifs et chacun semble vouloir accueillir les enfants de la Clis. Quant à celles du cycle 2, recevoir des enfants de ce cycle en Clis semble important afin que ces derniers situent la classe, ses élèves et son fonctionnement. Il faudrait que la reconnaissance de la différence ait lieu le plus tôt possible, si « il n'est pire injustice que de traiter également les gens inégaux » (Aristote) c'est que nier la différence, c'est aussi nier la personne qui la porte.

L'analyse des représentations des enseignants et surtout le refus d'un grand

nombre d'entre eux de participer au questionnaire sont bien plus inquiétants. Tout ce projet se tournera donc vers une stratégie de détournement pour un désir de connaître, une volonté d'accueillir, puis le plaisir d'accompagner l'enfant différent.

5. L' AIS facteur d'intégration scolaire et sociale

Le défi que relève l'école avec la participation de l' AIS¹¹ est celui d'une politique intégrative. Refuser la marginalisation, l'éviction, la mise à l'écart et la relégation, viser pleinement la remobilisation affective, cognitive, culturelle, langagière des élèves en difficulté, sont bien-là la justification de la mise en place des Clis.

Depuis 1981, un ensemble de mesures a été décidé dans ce sens. Des actions diverses se sont mises en place, caractérisées par des concertations et des collaborations entre les différents partenaires en présence, autour du projet éducatif.

Dès 1975 puis 1982, la volonté des pouvoirs publics a posé l'intégration comme une priorité nationale. Elle est en cohérence avec l'ensemble des priorités concernant les jeunes en difficulté : réduction de l'échec scolaire, insertion des immigrés, mobilisation de l'action sanitaire et sociale et de la justice pour le maintien des jeunes dans un milieu ordinaire chaque fois que possible, formation des jeunes sans emploi.

Les nombreuses lois et circulaires de 1975, 1981, 1982, 1983, 1989, 1992 et 1993 renforcent et précisent ce choix, ce droit commun à la citoyenneté, à l'éducation. L'intégration en milieu ordinaire, ne s'adresse certes pas à tous mais à tous ceux qui sont capables de se socialiser, de communiquer ou d'être en voie de le faire, dans une optique pédagogique de progrès, d'acquisition de connaissances. L'enfant doit faire montre d'une dynamique de progrès dans les apprentissages en rapport avec des apprentissages fondamentaux ; L'équilibre et le bien-être de l'enfant handicapé est primordial, c'est là la seule limite à ce principe d'intégration. L'intégration scolaire ne peut être considérée comme une mesure définitive, elle est un moyen mobilisé dans un souci d'insertion sociale, la réponse positive la plus pertinente en fonction de l'histoire de l'enfant n'est alors qu'une réponse temporaire. Il faut donc être prudent quant au ressenti de l'enfant. Autant les enfants de classes ordinaires devront se familiariser et accepter le handicap, autant l'enfant handicapé devra s'ac-

11. Adaptation et intégration scolaires.

commoder à ce nouvel environnement. Gérer l'intégration c'est gérer du temps et gérer du temps c'est s'inscrire dans une démarche de projet. La convention entre les partenaires de l'intégration n'est établie que pour un terme renouvelable par reconduction tacite et susceptible de modification et d'évolution. Au niveau de la Clis de Desbassyns, même si le désir d'intégration individuelle est important, il ne faut surtout pas dans ce projet oublier que les enfants de la Clis ne sont pas pour l'heure tous prêts à se rendre dans une classe ordinaire notamment pour Edwige, Anisia, et Johanna. Pour tous les enfants de l'école, la familiarisation et la tolérance au handicap sont choses possibles, comme il est possible d'instaurer un meilleur environnement psychologique et pédagogique, car tout être même handicapé aspire à être accepté dans la communauté humaine, condition de ses progrès.

Il y a donc pour cette rencontre: une préparation psychologique au regard des représentations préalables. Une organisation complexe administrative et pédagogique est nécessaire, une information indispensable pour réduire les inquiétudes et les préjugés. La communication devient ainsi une priorité. La communication est la condition de l'échange, de l'acceptation de l'autre.

Ceci m'amène à faire l'hypothèse suivante : les enfants en difficulté d'apprentissage peuvent développer « une peur d'apprendre », une peur d'être déstabilisés dans ce qu'ils savent déjà, de ne pas avoir une image de soi valorisée. Les enseignants de l'école n'ont-ils pas « une peur d'accueillir » les enfants différents dans leurs classes ?

6. De la peur d'accueillir à une stratégie de détour

Le remède à « la peur d'apprendre » requiert « une pédagogie de détour ». La réponse à la « peur d'accueillir » ne serait-elle aussi de l'ordre « d'une stratégie de détour » ?

Il est ressorti de l'analyse des enseignants que ceux-ci voyaient le maître spécialisé comme le moteur d'une possible intégration. Sa mission serait donc la suivante.

6.1. Donner du sens à l'intégration auprès de l'ensemble de la communauté scolaire

Les enfants handicapés doivent, dès leur plus jeune âge, côtoyer, chaque fois que possible, le milieu social ordinaire pour faire développer leurs capacités mentales. Les enfants qui sont en Clis ont des capacités d'apprentissage qui

peuvent leur permettre si elles sont stimulées, d'acquérir des savoir-faire et ainsi de s'intégrer et de s'insérer dans la vie scolaire. La première insertion sociale étant l'insertion scolaire.

Intégrer, c'est aussi développer la citoyenneté et la solidarité chez les autres enfants.

6.2. Changer les représentations que l'on se fait de ces enfants dans l'école

Les enfants inscrits en Clis selon les principes de la loi de 1975 participent à la vie scolaire et communiquent avec les personnes qui les entourent.

Les enfants sont capables d'apprentissages et de progrès. Ils travaillent dans le cadre de projets individuels en différenciation pédagogique toutes les disciplines existantes dans les classes ordinaires (sauf contre-indication thérapeutique). Ils sont soumis comme tous, à des évaluations et à des réajustements de leur projet d'apprentissage.

6.3. Comprendre la peur d'accueillir des enseignants

Cette peur d'accueillir naît de la peur de la différence d'où :

- Un désintérêt pour ces enfants pouvant aller jusqu'à la négation, l'absence.
- L'angoisse de se trouver en classe avec l'un d'eux qui se traduit par :
 - * la peur de l'échec (le « je ne saurai pas... », forme passive) ;
 - * la peur d'accueillir (le « je ne veux pas parce que... » + énonciations multiples, forme agressive).

Il existe des caractéristiques essentielles à la peur d'accueillir :

a) La peur de déstabiliser ce qui est déjà installé dans la manière de chacun de conduire son enseignement et son espace classe. Paradoxalement, il y a ici une grande envie de venir en aide à ces enfants. Le doute, l'incertitude entraînent un blocage. D'où le besoin d'une aide à l'intégration, de conseil, de soutien et d'accompagnement de la part du maître de la Clis.

b) Le chemin qu'il faut faire pour comprendre le handicap, les difficultés, la différence semble plein d'embûches, d'où le rejet d'un projet d'intégration. L'enfant lui-même est présent mais il doit rester à sa place ce qui équivaut, à mon avis, à une non-intégration.

c) La différence, l'image du handicap sont insupportables et sources de souffrance pouvant aller jusqu'à l'évitement même de la référence à l'enfant handicapé. Ici, prévaut l'idée d'une désintégration. Le sujet n'existe pas, on ne

le voit pas.

6.4. Réfléchir l'approche stratégique

Les caractéristiques ci-dessus débouchent toutes sur une réaction globale de défense, d'évitement de la déstabilisation du milieu institutionnel existant. Pour autant, il n'est pas question d'adopter une position immobile ou de retrait. La Clis 1 D doit se montrer capable d'attendre mais en recevant et en écoutant les peurs de l'école face à elle. Il n'est pas question d'abdiquer. La Clis est là en permanence dans l'école, elle participe à sa vie, elle est partie prenante de son projet. Elle peut être à son tour éducatrice, parfois interrogante où révélatrice, parfois modèle, toujours ardente et affirmative de « compter » comme et parmi les autres.

Des solutions nouvelles doivent être trouvées pour faire naître un autre regard. Celles-ci pourtant doivent prendre en compte les inquiétudes: ne pas ignorer les préoccupations des personnes intégrantes, les penser (et panser) dans un projet d'intégration.

Permettre l'accès à une démarche intégrative, passe par la mise en place des projets qui suscitent en chacun une résonance (« raisonnance ») intérieure d'acceptation, d'échange, d'adoption. Ceci, afin que deviennent acceptables un tant soit peu, le doute, l'interrogation qui prennent alors une nouvelle forme et ne sont plus ressentis déséquilibrants. L'intégration ne s'impose pas, elle s'intègre.

En ce sens, le projet devra :

- permettre le désir de découvrir des enfants différents, éveiller une curiosité à leur encontre ;
- donner matière à développer cette curiosité en favorisant les échanges, des contacts, afin que la peur d'accueillir s'amenuise.

L'objectif est donc basé sur le volontariat, les enseignants et élèves feront de l'intégration quand cela leur sera devenu possible. Voilà ce qui justifie une conduite de détour.

6.5. Traiter cette peur d'intégrer

Par une stratégie de détour, sur la courte période de stage en responsabilité, la priorité, est d'instaurer une communication entre la Clis et l'école pour montrer qu'aucun de ses élèves ne menace les équilibres et les personnalités. L'accent devra être mis sur l'expression productive et verbale. Productive, pour valoriser les élèves, pour agir sur le milieu intégrant et, donc modifier les

regards. Verbale, en faisant passer par le répertoire symbolique des messages de solidarité et de citoyenneté. Productive et verbale en accueillant dans la Clis les élèves de classes ordinaires pour des échanges multiples.

Sur un temps plus long, l'enseignant spécialisé pourrait prolonger son action tout en étant attentif au moindre changement dans les comportements, attendre la « maturation » de l'enseignant et lui parler de l'enfant dans son individualité, le valorisant quant à ses réussites, tout en exposant ses limites pour pouvoir cadrer ses possibilités. Il conviendrait ensuite de lui proposer d'accepter un enfant sur un temps court, puis plus long selon un projet entre les deux classes afin de faire de l'intégration une démarche étudiée avec l'enseignant spécialisé accompagnateur...

Pour conclure, cette attitude, cette volonté d'accompagnement pourraient avoir quelques chances de réussite pendant ce projet demeure délicat dans sa mise en œuvre. En effet, des dangers guettent cette démarche :

- d'une part, l'inconnu des réactions des élèves intégrants et intégrés ;
- d'autre part, la recherche de communication vraie peut être vaine si elle n'est pas profondément sincère.

Il serait donc, dans un premier temps, intéressant que des échanges puissent s'instaurer sur autre chose que sur des contenus scolaires, de performances, ce qui améliorerait les relations et finirait par réduire les tendances « désintégrant » dont nous parlions plus avant pour laisser porte ouverte à une possible intégration.

C'est la raison pour laquelle cette stratégie va s'appuyer sur ce qui est le plus éloigné de l'évaluable et de la compétition en pédagogie, en l'occurrence l'expression symbolique et artistique.

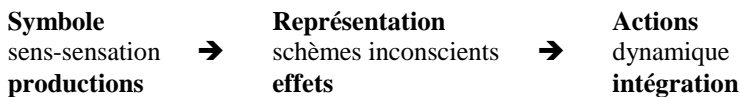
Par le biais de l'expression artistique, la « main » dans la relation symbolique va se trouver en présentation dans chaque lieu de l'école et va se faire messagère de l'intégration. En accueillant d'autres enfants et en produisant, l'enfant de la Clis va agir sur le milieu scolaire, le modifier pour que celui-ci le reconnaisse et l'intègre avec toute sa différence.

7. Pourquoi la main ?

Durant les journées en tutelle, j'ai noté que plusieurs enfants, notamment Anisia, Ludovic et Jennifer, avaient des problèmes de préhension, de motricité globale, de finesse de geste. Des difficultés de contact posent des problèmes relationnels, toucher l'autre et la matière devient très angoissant. La

main en même temps est représentative de l'expression du corps et de la pensée. Elle entraîne avec elle toute une image symbolique qui engendre chez tout un chacun des représentations schématiques.

En effet, le symbole « main » ici sera « objet ou image ayant une valeur évocatrice... » (*Le Robert*). De l'évocation naît la notion de schème. Le schème symbolique est la représentation intermédiaire entre ce qui sera perçu par les sens et ce qui sera compris par tous différemment en fonction d'un vécu affectif et personnel. Selon Piaget, tous les schèmes inconscients « assurent la continuité du passé au présent sous son aspect moteur et dynamique ». Toute la Clis 1 D tentera d'assurer cette continuité mais du présent au futur en utilisant cette même dynamique fonctionnelle qui conduit à traduire les effets en actions.



7.1. La main dans la relation symbolique

La main exprime l'idée d'activité en même temps que de puissance. Dans les langues extrêmes orientales, les expressions telles que « mettre la main », « lâcher la main », ont le sens courant de commencer, de terminer un travail. Dans notre sens créole réunionnais « donner la main » a le sens d'aider à effectuer une tâche avec l'idée forte de groupe, de solidarité. Il faut se souvenir aussi que le mot « manifestation » a la même racine que « main » : « Est manifesté ce qui peut-être tendu ou saisi par la main » (*Dictionnaire des symboles*). Ce sont là les notions que les élèves de la Clis 1 D veulent faire passer, image d'enfants actifs, créateurs, appel à la solidarité, à la reconnaissance et à l'échange.

La main se fait ainsi propagande, pleine de signification elle a pour objectif d'amener un message. Barthes, en 1964, dans un article resté célèbre (« Rhétorique de l'image », *Communication*, n° 4) notait que toute figuration comporte au moins deux messages, l'un littéral fondé sur la représentation, dénotable : ici la main ; l'autre symbolique, de l'ordre de l'idéologie, introducteur de connotation : ici la solidarité. Le premier s'adresse à notre seule perception, le deuxième fluctuant fait appel à nos habitudes culturelles propres ou collectives.

La main « message symbolique » est le principal outil de communication quelles que soient les sociétés culturelles (lever la main paume ouverte est un signe de paix, donner la main signe de soutien et d'amour, tendre la main

signe de reconnaissance et de solidarité). Il n'est d'autres symboles plus parlant pour introduire l'acceptation de l'autre et de sa différence. Son expression en est universelle chez l'enfant comme chez l'adulte. La main est ici, selon le mot de Sartre, «*présentificatrice* » à la fois actrice de la mise en forme et structure de la production. Elle est conjoncturelle, développée dans ce projet d'intégration, donc processus volontaire et expression de commande, elle a pour objet de magnifier l'échange intégratif.

Il faudra pourtant faire attention car le symbole de la main du fait même qu'il image et nomme, peut-être variable d'une représentation à l'autre. Pour exemple, selon qu'elle sera offerte ouverte ou fermée, le message qu'elle délivrera sera totalement inversé.

7.2. La main dans la relation pédagogique

Durant ces trois semaines de stage en responsabilité, Ludovic, Jennifer, Anisia seront les enfants que j'observerai. Une de leurs difficultés est de l'ordre de la motricité. En focalisant sur un point (la main ici), on rend plus aiguë l'observation, plus fine l'exploration du comportement à condition que cette observation et cette exploration diffuse vers l'ensemble de la «*personnalité* » (Calmy).

Ce choix de la main comme pierre angulaire de cette aide à l'intégration vient aussi qu'elle me semble plus facile à cerner, étant aussi langage, que la bouche et la parole dans la Clis 1 D. Comme pour l'expression artistique, le langage de la main me semble passer toutes frontières avec moins de difficulté que le verbe.

Ce choix qui répond aussi à Socrate : «*Quelle est parmi les choses que tu ne connais pas, celle que tu proposeras de chercher ?* ».

La main m'interpelle, elle est pour moi mal connue, car elle me semble révélatrice de fortes significations abstraites dont la plus entière serait : «*La main c'est l'homme, là où la main est engagée, l'homme est tout entier* » (Calmy). Là où la main des élèves de la Clis 1 D sera exposée, les élèves se trouveront tout entiers.

Il s'agit pour moi de mieux appréhender le sujet «*main* » pour mieux le faire signifier. La main a pour l'homme une signification profonde, elle lui apporte joie et souffrance comme toute autre partie de son corps mais elle est présente et engagée plus et autrement quand il s'agit, de faire, d'être, de paraître et même de dire; ces fonctions vont être tour à tour travaillées dans ce projet :

- la fonction expressive ;
- la fonction relationnelle ;

- la fonction instrumentale.

Selon Janet, « l'homme est un animal bavard qui parle ses actes et agit ses paroles ». D'où l'importance de la fonction expressive en classe, nous allons jouer avec tout ce qui est mimiques, sens du geste, de la main.

Wallon a démontré que l'enfant comprend mieux les gestes de l'émotion. Dans cette main qui parle tous les doigts n'ont pas la même « voix », la même puissance d'incitation ou de communication. Les enfants vont apprendre à les nommer et à leur reconnaître leur expression, en effet si le pouce est le plus humain des doigts, c'est l'index qui est le doigt de la communication, l'index, doigt indicatif, peut-être impératif, ordonnateur, voire menaçant.

La fonction relationnelle, pour Ludovic et Anisia spécifiquement mais aussi pour l'ensemble de la classe, est difficile. Il est indispensable de mettre en place des expériences tactiles nombreuses et diversifiées afin de faire naître des perceptions affectives de plaisir et de déplaisir. Expériences en rapport avec des objets divers mais aussi en rapport avec les camarades et le maître. Il est important de créer le besoin d'une meilleure communication, la nécessité par exemple de tendre la main à l'autre. La poignée de main s'apprend, plus que politesse, elle est un court moment de contact réciproque. Les contacts seront privilégiés dans des activités de groupes où l'un devra agir avec ou sur l'autre (exemple : peindre la main du camarade, ou travailler en alternance mais en même temps sur une production...), afin d'établir des communications spontanées car « le geste garde dans nos communications avec les autres hommes une fraîcheur, une maladresse, une spontanéité précieuses ; le tout est toujours jeté vers autrui, matériel, visible, dans l'attente d'un geste de l'autre » (Jean Bergès), ce qui équivaut à dire que si on met la main et le corps entre parenthèse, il n'y a pas de rencontre possible.

Dans l'espace pédagogique, les fonctions motrices, perceptives et représentatives de la main sont donc distribuées entre une gestualité agissante (rôle instrumental) et une gestualité signifiante (rôle expressif et relationnel).

Le rôle instrumental en pédagogie spécialisée et dans ce projet, produire pour offrir est des plus importants. « Gestualité agissante », la main est « avec » soi dans l'action plus que tout autre partie du corps. Dans l'expression c'est la bouche qui l'emporte mais par le biais de l'écriture, de l'expression artistique, la main récupère une part des prérogatives de la bouche. Ce n'est pas le produit de l'acte des enfants l'important, c'est le processus actif, le faire avec les autres, le cheminement psychomoteur de l'acte qui est primordial. Il convient de mettre des outils au service des enfants afin que lors de mes observations du travail manuel Anisia, Ludovic et Jennifer m'apprennent comment ils pensent à mesure que leurs mains agissent.

La main est là instrument, elle est prolongement de tout outil. Elle est créatrice de l'art. Que serait la peinture, la musique, la sculpture, le théâtre sans elle ?

8. L'expérience pédagogique

8.1. La main de la pluridisciplinarité à l'expression artistique

Le thème retenu nous a permis de travailler la maîtrise de l'instrument « main », l'éducation de cet outil de l'intelligence dans toutes les disciplines. Les réalisations à offrir que nous avons obtenues, sont le résultat des efforts des enfants durant ces trois semaines.

Les arts plastiques s'inscrivent donc dans une dimension transversale, en ce qui concerne les savoirs à acquérir (découverte de matériaux, leur modification, de la couleur, du geste, de la place du corps...) ; et aussi l'appropriation de ces savoirs par des procédures propres à chacun d'entre eux (questionnement, recherche personnelle, analyse des besoins, des résultats produits, verbalisation autour de ces résultats...). En même temps, tout en faisant l'apprentissage de la création collective, les élèves de la Clis ont appris l'autonomie, à gérer leur temps et leur espace et à agir avec méthode.

L'entrée privilégiée en expression artistique est la pratique. Celle-ci est déterminée par la production des élèves.

Pratiquer, c'est explorer, c'est faire.

La démarche proposée répond d'ailleurs aux différents moments d'une pédagogie bien comprise : observer, toucher, agir, critiquer; l'expression artistique demande la mise en œuvre de réflexions qui ont facilité les acquisitions. C'est ainsi que les élèves ont été amenés à expliciter leurs activités, à verbaliser les liens entre leur production et la situation problème posée lorsqu'ils sont entrés dans les autres classes.

Tout ceci s'est fait en un temps limité, à partir de moyens matériels ordinaires et peu coûteux, facilement transposables et transportables en d'autres lieux et avec d'autres, ici dans les quinze classes et à la maison.

8.2. Le rôle de l'enseignant

Tous les élèves étant encore au stade de l'initiation, il a fallu les inciter à la recherche personnelle, éveiller leur sens critique et leur donner confiance en eux.

Mon rôle a été d'aider chacun à démarrer, en leur présentant des centres

d'intérêt, de coordonner leurs réalisations et de leur apporter des moyens plastiques (étude par l'observation et ici spécifiquement par le toucher ; imprégnation d'affiches ; initiation à diverses techniques : dessin, peinture, déchiquetage, modelage...).

Il a fallu trouver un juste milieu entre des règles trop directives et une liberté trop consentie. Chaque activité a été faite en respectant les règles suivantes :

- enrichir la créativité par la connaissance des outils et des techniques de base ;
- apprendre le graphisme pour faciliter l'acquisition de la lecture ;
- développer le sens de l'observation pour renforcer la vision du monde quotidien ;
- respecter l'imagination en la sollicitant ;
- privilégier le gestuel .

Enfin, pour Ludovic, Anisia et Edwige qu'il faut sans cesse accompagner et ramener à l'activité, il a fallu leur donner le goût de l'effort librement consenti.

8.3. Notre projet

Les travaux à réaliser et à offrir ont pour axe principal: le message de la main tendue.

J'ai proposé aux enfants trois phases d'étude, un pour chaque semaine de stage en responsabilité. Je me suis appuyée (tout en amenant des modifications) sur les cycles relatifs aux objectifs généraux et compétences à acquérir en arts plastiques (cycle des apprentissages premiers)¹² afin que cette démarche pédagogique soit la plus claire et la plus complète possible.

Première semaine

- La perception sensorielle : toucher. Établir des relations sensorielles et affectives avec les matières, les objets.
- La pratique des pouvoirs d'expression : faire.

Éprouver des possibilités d'intervention sur les matériaux. Mettre en œuvre des opérations plastiques simples : découper, déchirer...Réaliser quelque chose avec l'intention de l'offrir.

12. D. Lagoutte, *Enseigner les arts plastiques*, Paris, Hachette, p. 146.

Deuxième semaine

- L'approche des techniques : apprendre. Appliquer une technique ; exploiter les ressources d'un matériau.
- La découverte d'un champ culturel : connaître. S'exprimer sur des images, sur des mains représentatives d'une action, d'un sentiment. Faire s'exprimer son corps, ses mains.

Troisième semaine

- Le développement des capacités de création : inventer. Réaliser en fonction d'un désir.
- L'évaluation des réalisations : juger, offrir. Constaté les effets produits. Percevoir l'esthétique de la réalisation. Séduire son entourage.

Ces cycles d'étude comportent des séances d'activité où les enfants travaillent individuellement ou par petites équipes avec le plus souvent (à cause de l'effectif) un montage collectif des réalisations individuelles. Chaque jour deux élèves du cycle 2 ou du cycle 3 sont venus en Clis. Leur travail a été volontairement mêlé à celui des autres. Les séances n'ont pas dépassé une demi-heure, avec un groupe de trois à cinq élèves afin que des contacts et des échanges puissent avoir lieu, et que la séance arrive à son terme sans fatigue pour Jennifer, Anisia, Edwige...

L'exploitation de la « main » ayant été très riche durant ces trois semaines, j'exposerai seulement quelques séances représentatives de l'utilisation de la main comme outil, de la découverte de matériaux vers une conduite créatrice, le plaisir esthétique et le désir d'offrir.

PHASE 1 / TOUCHER : Manipuler (pétrir, malaxer, modeler) [C-D]
/ FAIRE : Exprimer des actions manuelles avec de la peinture [F]

PHASE 2 / APPRENDRE : Technique du pinceau [P]
/ CONNAÎTRE : Les ombres chinoises. Parler avec son corps,
ses mains [O]

PHASE 3 / INVENTER : Le jeu de dés et ses consignes [T]
/ JUGER, OFFRIR : Expression orale [Y]

9. Présentation des séances

9.1. Toucher (séance C-D)

Manipuler, pétrir, malaxer, modeler...

Présentation et analyse

La manipulation implique le toucher. Elle précède le jeu et, outre le plaisir ludique qu'elle apporte à l'enfant, elle a des intérêts variés qui favorisent à la fois la connaissance à tous les niveaux, l'expression motrice, orale, créatrice et les jeux à caractère compensatoire et symbolique.

- Favoriser la connaissance :
 - de l'élément naturel (plaisir sensuel)
 - de soi (schéma corporel)
 - intellectuelle (rapport de cause à effet)
 - d'autrui (socialisation)
 - orale (langage)
- Favoriser l'expression :
 - motrice fine (manipulation), globale (corps)
 - créatrice et esthétique
- Favoriser les jeux :
 - jeux compensatoires
(face à l'acquisition de la propreté)
 - jeux symboliques
(face aux interdits, aux appréhensions...)

Objectifs : observer, manipuler, toucher pour ressentir et dire.

Organisation spatio-temporelle :

- deux séances de vingt minutes sont prévues (observation, remédiation) ;
- les élèves sont chacun à leur table pour permettre les observations
(séance 1) ;
- les élèves ont été regroupés pour aider à une meilleure approche du matériau (séance 2).

- Matériel :
- de la terre dans des cuvettes (séance 1).
 - de l'eau, des récipients, divers objets (séance 2).

Démarche pédagogique

Elle a été scindée en trois temps ; il y a eu d'abord la découverte du matériau par les enfants en une manipulation libre avec en même temps la verbalisation du maître sur ses qualités ; ensuite l'observation du comportement des enfants qui a entraîné une action de groupe.

La terre est une matière qui colle en opposition à l'eau et au sable (que les élèves ont aussi découverts au préalable). Matière molle, ils ont tapé, malaxé, pincé, pétri avec le bout des doigts pour Anisia et Jennifer, et avec la main entière pour Ludovic. Les dessins qu'Anisia y a tracés ont été effacés aussitôt réalisés, avant que celle-ci ne se désintéresse de l'activité. La terre est un matériau qui leur résiste plus fortement, Ludovic a creusé, a rempli des trous, Jennifer a installé des petits monticules. Ils ont tous, au bout de quelques minutes, hâte de se laver les mains.

Action mise en place pour une meilleure approche

Toute la terre a été rassemblée au centre d'une même table avec des récipients, des objets détournés de leur fonction, et de l'eau. Les élèves par groupe de 5 se sont alors transformés : des commentaires, des expériences, des histoires imaginaires se sont mis en place. La terre se modifiant avec l'eau, Anisia s'est mise à la tapoter et à la prendre à pleines mains pour la modeler et en faire des personnages et des animaux. Jennifer a construit des monticules avec des petites boules parmi lesquels Ludovic a fait passer des objets devenus chevaux et indiens...

Il semble donc que l'individualité rend stérile certaines activités. L'interaction, la communication sont parfois nécessaires, créatrices d'une dynamique afin que naisse le désir. Autant de manipulations sensorielles que les discours et l'imagination ont transformées en route, en souris ou en école... Autant de résultats individuels et collectifs valorisés verbalement par la maîtresse.

9.2. Faire (séance F)

Exprimer des fonctions manuelles en arts plastiques.

Présentation et analyse

Pratiquer c'est explorer, c'est faire. La séance vise à réaliser une production individuelle à partir d'une comptine, pour faire découvrir les possibilités de la main en tant qu'outil privilégié. Les actions devront être verbalisées et les gestes maîtrisés et adaptés aux consignes.

Les élèves ont préalablement découvert et enrichi la comptine : « Que fait ma main ? : elle tape, elle caresse, elle pince... Elle dit "bonjour" et "au revoir" ». Les actions ont été faites en même temps que récitées.

Objectifs : prendre conscience du pouvoir du geste sur la matière en établissant avec elle des relations sensorielles et affectives, créer et constater les effets produits.

Organisation spatio-temporelle :

- mise en place d'un atelier peinture qui accueille quatre élèves à la fois ;
- la séance dure environ quinze minutes.

Matériel : - des assiettes remplies de gouache de couleurs différentes ;
- des feuilles de Canson de couleur.

Tous les élèves ont participé facilement. Chacun trempe sa main dans la peinture et caresse, gratte, pince, danse., sur la feuille. Ils verbalisent leur geste et commentent les traces produites et leur ressenti. Ils respectent la consigne du changement de couleur à chaque action, et vont donc, entre deux gestes, se laver les mains.

Le résultat, accroché à une ficelle pour séchage, surprend les élèves. Tous sont réunis pour raconter ce qu'ils ont fait (couleurs, actions...) et ce que leur réalisation représente (appel à l'imagination de chacun).

Prolongements : - avec d'autres matériaux (farine, riz, sable...) ;
- avec d'autres gestes (écraser, effleurier, racler...).

Analyse-élèves

- Anisia : autonome dans ses actions ; il faut pourtant lui rappeler qu'il est nécessaire de verbaliser en même temps que faire. La présentation de sa production lui donne l'occasion de s'exprimer, de donner forme et vie à son « dessin » qui devient « une sirène dans la mer ».

- Ludovic : appliqué, est entré dans l'activité avec entrain. Il s'approprie difficilement l'espace-feuille (ne travaillant ses gestes qu'au centre de la feuille). Avec de l'aide pour effectuer des gestes plus larges, il occupe rapidement tout l'espace mais à un regard critique sur son travail car il a mis « trop de noir au milieu ».

- Jennifer : entre dans l'activité sans difficulté. Elle ne parvient pas à faire « la pince » avec le pouce et l'index. En lui tenant les trois autres doigts, elle parvient à les accoler. Un mouvement de rotation et les traces en demi-cercles sur la feuille l'encouragent à continuer.

En prolongement de cet exercice, Jennifer a eu de courtes activités de motricité fine (exemple : aligner des bois d'allumettes, entasser des petits galets...). Nous en avons fait un jeu en attachant les majeur, annulaire, auriculaire avec un élastique.

Cette pratique a donc été révélatrice des difficultés de chacun d'entre eux, notamment la verbalisation, l'exploitation de l'espace, ou la motricité. Elles

ont été exploitées dans d'autres activités. Tous, pourtant, ont pris plaisir à réaliser ce travail, Kévin et René-Paul, le lendemain, devant des restes de peinture, ont désiré tenter de nouveau cette aventure.

9.3. Apprendre (séance P)

Technique du pinceau.

Présentation et analyse

Le problème des arts plastiques est qu'il sont compris comme moment de loisir, de détente, de récupération. Chez l'enfant de la Clis, tout est travail. Tout lui demande effort, application, même si le but atteint procure du plaisir. Il faut prendre en compte la « réalité » de l'enfant handicapé, faite de maladresse, de fatigabilité, d'instabilité et, dans un premier stade, de manque de désir. Le désir ne peut être imposé de l'extérieur. Le rôle de l'enseignant dans « l'apprendre », est de donner à l'élève les moyens (par connaissances et maîtrise) de prendre un jour conscience de ce désir et de lui permettre de le réaliser.

L'activité de peinture doit être organisée et organisatrice avant de prétendre à une expressivité. Elle doit être faite en groupe et sous guidance dans la Clis car elle semble mettre René-Paul, Edwige et Anisia dans un « état archaïque » incontrôlable dont ils peuvent difficilement sortir seuls. En effet, lors de la séance « Peindre la main du camarade », René-Paul ne s'est arrêté qu'avec l'intervention de la maîtresse. Il en était au coude de sa camarade avec l'intention de lui peindre le bras.

Edwige et Anisia, dans une activité libre, ont superposé des couches de peinture jusqu'à obtenir une masse noirâtre et informe, troué la feuille et peint au travers du trou. L'apprentissage de techniques est donc indispensable.

Objectifs : - apprendre à tenir un pinceau, à le tremper, à le nettoyer ;
- maîtriser la motricité fine.

Matériel : - de la peinture de couleurs différentes dans des pots,
un pinceau ;
- un récipient d'eau, des chiffons ;
- du papier Canson blanc.

Organisation spatio-temporelle :

- les élèves sont en groupe de cinq pour permettre des échanges ;
- la séance dure environ trente minutes (deux séances).

Technique et exercices

La technique est préalablement expliquée aux élèves, des exercices leur sont ensuite proposés pour l'acquérir.

La maîtresse montre en même temps qu'elle explique. Les élèves l'imitent et lui demandent son accord. La tenue du pinceau se fait à l'aide des trois premiers doigts un peu à la manière d'un crayon. Le trempage du pinceau nécessite une attention particulière, les poils seuls doivent être trempés et en partie seulement. Il faut ensuite enlever le trop pris en le glissant sur le bord du récipient. Enfin, il est indispensable de rincer et essuyer le pinceau à chaque changement de couleur. Les élèves s'exercent et du papier leur est distribué pour les exercices.

Première séance :

- a) faire des points de grosseurs différentes ;
- b) faire de grands traits verticaux puis horizontaux.

Si l'élève change de couleur, il ne doit le faire que lorsqu'il change le sens des lignes.

Deuxième séance :

- a) peindre l'intérieur de formes tracées ;
- b) tracer des courbes, des spirales de toutes sortes et en tous sens ;
- c) peindre directement des fleurs sans limite graphique.

Certes tout cela est très dirigé mais vu le peu de temps que nous avons pour réaliser des productions, cela vaut mieux que des barbouillages désorganisés.

Analyse-élèves

- Anisia : très attentive, est restée jusqu'à la fin des séances. La technique est plus ou moins respectée même si elle oublie d'essuyer le trop pris de peinture et fait quelques « pâtés ».

- Ludovic : les motifs changent à chaque exercice et tiennent en haleine Ludovic qui s'applique, même s'il plonge parfois son pinceau dans une autre couleur sans le nettoyer. Il a appris à ne pas écraser les poils du pinceau quand il fait des tracés.

- Jennifer : se fatigue vite et à du mal à tenir longtemps son pinceau. Ses tracés sont pourtant réguliers et la technique respectée.

Cette technique devra faire l'objet d'autres exercices car elle semble difficile à appréhender par les enfants. les consignes successives pour l'utilisation

du pinceau sont très nombreuses et l'activité peinture les entraîne au plaisir de faire sans qu'ils réfléchissent au comment faire. La maîtresse devra les guider au départ pour qu'ils s'interrogent jusqu'à ce qu'un certain automatisme s'installe, et que chaque consigne ne soit plus pensée mais réalisée sans erreur.

Les fonds fleuris, à pois, à carreaux, à rayures ont apporté un vocabulaire et ont servi à mettre en valeur les productions finales.

9.4. Connaître (séance O)

Les ombres chinoises, ou parler avec son corps (ses mains).

Présentation et analyse

Le corps, les mains ont un langage, il n'est pas toujours besoin de mots. Les élèves ont su trouver des mimiques, des signes et les traduire, tels : « Attention ! » en balançant l'index, ou « d'accord » avec le pouce levé et des gestes de manger, dormir, pleurer... Le « théâtre », comme l'ont appelé les enfants, est devenu le lieu de tous les possibles. Mettre en place de la lumière, des ombres et marquer l'espace avec un tissu leur a permis de jouer parallèlement avec l'espace et le temps.

Les séances se sont passées sur le tapis où nous nous rencontrons lors des regroupements, donc dans un espace douillet, connu, extrêmement sécurisant. Tous sont et seront capables de réaliser un geste. À partir de cette vision positive, il y a eu effectivement des réponses, des expressions, des impressions et des échanges entre le personnage derrière le rideau et les « spectateurs » de l'autre côté. « Il est une éducation aux droits de l'homme dans la mesure où chacun se reconnaît dans l'autre »¹³.

Johanna, Anisia, Jennifer sont parfois enfermées dans leur monde, le plus important est qu'elles s'ouvrent aux autres. Mais on ne peut demander à une personne de s'exprimer, donc de s'exposer sans le faire soi-même et avec elle. J'ai donc dû démarrer chaque séance et faire « corps » avec Johanna qui a été applaudie lorsqu'elle a, seule, bougé les mains à la troisième séance.

Ces exercices d'expression se situent dans la phase « connaître » car tous savent faire des gestes, tous s'expriment avec leur corps et tous se reconnaissent en l'autre.

Objectifs : - s'exprimer avec son corps ;
- susciter l'imagination ;

13. Martine Meirieu, « Le théâtre des handicapés mentaux », *Lien social*, n° 375, 28 novembre 1996.

- valoriser son image.

Matériel : une lampe, un rideau blanc, des attaches, une ficelle.

Organisation spatio-temporelle :

- tous les élèves sont réunis ;
- quatre séances sont prévues, une par jour (deuxième semaine) ;
- durée des séances vingt à trente minutes.

Chaque séance débute par un rappel des gestes expressifs du corps, de la main, des mimiques du visage. Les élèves tour à tour s'expriment derrière le rideau en ombres chinoises. La consigne est que le personnage derrière le rideau ne doit s'exprimer qu'avec son corps. Les « spectateurs » peuvent verbaliser pour faire montre de compréhension ou de sentiments (effroi, joie) afin de motiver, de valoriser et ainsi, d'aider leur camarade à poursuivre.

Analyse-élèves

- Anisia : timide à la première séance et indifférente aux prestations de ses camarades, a été entraînée et soutenue pour un premier passage. Elle a voulu, aux autres séances, passer en premier pour mimer la sirène et le poney.

- Ludovic : très vivant, n'arrive pas à « jouer » sans émettre des bruits. Très amoureux des chevaux, nous avons eu droit à des hennissements et à des ruades. Il a même réclamé de la nourriture à ses camarades qui se sont empressés de faire semblant de lui en donner.

- Jennifer : plus réservée, va volontiers derrière le rideau. Elle s'exprime plutôt avec ses mains qu'elle colle au tissu en des frôlements. Le langage gestuel vu auparavant est reproduit fidèlement.

L'élève caché derrière le rideau se transforme et s'exprime. L'imagination de Ludovic et d'Anisia semble être décuplée, Jennifer spectatrice y prend du plaisir mais d'autres séances lui seraient profitables pour qu'elle s'épanouisse ; peut-être en se trouvant derrière avec un camarade ?

Ces séances ont été très appréciées et très riches pour les enfants et moi-même pour une meilleure connaissance de soi et de l'autre.

9.5. Inventer (séance T)

Le jeu du dé.

Présentation et analyse

Les élèves de la Clis vont offrir leur travail à l'école entière. Pour qu'il

leur reste une trace de ces trois semaines, nous allons ensemble, inventer un jeu qui va regrouper les notions qui ont été exploitées. Chacun le ramènera à la maison et l'expliquera à son entourage. Ce sera un moyen d'éveil, de plaisir et d'épanouissement tout en prolongeant et affirmant l'expression éducative de la main.

- Objectifs :
- faire des propositions pour la règle du jeu ;
 - montrer ce que l'on sait ;
 - jouer avec les autres (socialisation).

Matériel : carton quadrillé, colle, ciseaux, règle, pinceau, peinture.

Organisation spatio-temporelle :

- fabrication du dé sur trois journées selon la disponibilité des enfants ;
- atelier de quatre enfants pour peindre les faces du dé ;
- durée des séquences dix à vingt minutes.

Déroulement

Au moment du regroupement, il est expliqué aux élèves que nous allons inventer un jeu pour le ramener à la maison. Ils sont tous enthousiastes. Nous commençons donc la fabrication des dés. Le tracé du plan et son découpage n'étant pas encore à la portée des enfants, leur participation est de l'ordre du pliage, du collage, de la décoration. L'objet « dé », nécessaire au jeu, n'étant pas encore réalisé, les enfants ne se le représentent pas. L'invention de la règle et des consignes, se fera lorsqu'ils auront chacun leur dé en main afin de les expliciter à chaque fois par la pratique.

Ce jeu de dé participe à la stimulation des organes des sens :

- *Visuelle* : les six faces du dé vont être peintes de six couleurs différentes avec un mélange de colle blanche et de peinture pour les faire briller.
- *Auditive* : des petits galets peints seront enfermés à l'intérieur du dé pour le lester et faire entendre des petits bruits quand on le jette.
- *Tactile* : le dé est volumineux. Ses côtés font 6 cm. Ses surfaces sont lisses. La préhension et le contact sont faciles et agréables.

Une petite main découpée (sur la suggestion de Lucie) sera collée sur chaque face du dé ; René-Paul, Lucie, Jennifer, Ludovic sont capables d'écrire seuls les chiffres de 1 à 6, ils aideront les autres ensuite à le faire.

Le but de ce jeu, après la fabrication du dé, est d'en inventer la règle. Chacun son dé à la main s'installe sur le tapis. Pour débiter, une organisation du

groupe dans l'espace et dans le temps est nécessaire. Il faudra laisser un espace au milieu pour jeter le dé. Les élèves s'assoient donc en cercle. Le dé ne doit être lancé que par un enfant à la fois, il faut alors le faire à tour de rôle, apprendre à attendre son tour.

L'exercice est répété quelques fois. Des questions posées par l'enseignant vont amener à inventer des consignes. Celui-ci les écrit à mesure que les enfants parlent, afin de leur montrer qu'elles seront prises en compte et définitives. La condition étant de trouver les réponses autour de la main, elles ont ensuite été restructurées par tous pour aboutir à certaines actions menées depuis le début du projet; par exemple : sur le 1, je compte jusqu'à 10 sur mes doigts...

Analyse-élèves.

- Anisia : très intéressée par le lancer du dé, n'a pas voulu participer à la création des consignes. Elle a pourtant joué et, bien qu'ayant du mal à respecter son tour, a accepté les règles.

- Ludovic : meneur, s'amuse beaucoup et mémorise très vite les numéros qui correspondent aux consignes. Il a vivement participé à la réalisation de la règle et la fait respecter.

- Jennifer : a trouvé la consigne « Écrire son prénom » et désire, à chaque fois, tomber sur le 2 pour aller l'écrire au tableau.

Tous ont été heureux de ramener le jeu du dé et sa règle à la maison où ils ont joué avec leurs frères, sœurs et parents. La répétition des consignes va leur permettre, en tout cas, de faire mémoriser la comptine numérique, le nom des doigts de la main... et modifiera positivement l'image qu'eux-mêmes ou que leur entourage peut avoir projetée sur leurs possibilités.

9.6. Juger et offrir (séance Y)

Expression orale : la façon d'offrir.

Présentation et analyse.

Les élèves de la Clis ont travaillé pour donner aux autres classes quinze productions qui ont été mises en valeur dans des cadres de papiers de couleur, puis exposées dans le coin « Regroupement ». Tous s'y sont réunis pour une expression orale libre portant sur leurs préférences, sur leurs actions (juger)... avant une expression plus dirigée sur la façon d'offrir.

- Objectifs :
- développer un esprit critique, le sens esthétique ;
 - comparer, choisir pour offrir ;

- verbaliser les actions effectuées ;
- entrer dans les classes et présenter son travail.

Matériel : les affiches, productions des enfants.

Organisation spatio-temporelle : - séance de vingt minutes ;
- regroupement de tous les élèves.

Déroulement

En expression libre, les élèves ont tendance à s'exprimer tous en même temps, ils tentent de reconnaître leur travail et celui de leurs camarades, René-Paul et Ludovic lisent les prénoms écrits sur les travaux communs. Edwige a déjà choisi deux affiches qu'elle veut offrir à une classe. Anisia, après avoir reconnu sa main dessinée, ne s'intéresse à rien d'autre. Kévin et Lucie debout, expliquent.

Des questions dirigées sur la manière dont ils vont offrir les affiches les fait revenir au calme. « Il faut frapper à la porte de chaque classe et dire bonjour », dit Kévin. C'est un bon début. « Et qu'allez-vous dire ? Que va faire le maître de votre travail ? Et s'il vous demande comment vous avez fait ? En quittant la classe qu'est ce vous devrez faire ?... »

Observation de tous les élèves

Les productions ont été offertes les deux derniers jours du stage. Les enfants se sont appliqués à frapper à la porte. Kévin, René-Paul et Jennifer ont donné des explications sur les procédures de réalisation. Johanna a bien voulu porter quelques affiches mais est restée en retrait. Lucie qui a offert sa réalisation à la classe de perfectionnement qu'elle connaît, a été applaudie suite à la présentation de son travail. Tous sont entrés dans les classes par groupe de quatre. Ludovic s'y est promené, regardant les livres et taquinant les enfants qu'il reconnaissait. Edwige et Anisia, participantes, n'ont pas voulu parler.

Ces enfants ont pu volontairement pénétrer dans des classes ordinaires avec un projet ; ils y ont été accueillis, applaudis, remarqués. Ce sera là, peut-être, le prélude à une intégration véritable...

Les « au revoir » ont souvent été des tintamarres mais les élèves de la Clis et des autres classes ont été ravis de l'interlude. La préparation orale préalable a permis d'apprécier, de choisir, et de savoir offrir.

10. Analyse globale et conclusion

En une dynamique pour établir les conditions nécessaires à l'intégration scolaire, les élèves de la Clis I D se sont projetés, par leurs actions, dans toute l'école. S'étant déjà adaptés à l'environnement, ils sont devenus des individus agissant pour instaurer une réaction d'intégration prenant en compte leur spécificité et leurs possibilités.

10.1. Dans quelle mesure les représentations ont évolué ?

Chaque jour, deux élèves du cycle II sont venus en Clis. Ils ont appris à connaître les élèves avec leur différence, le mode de fonctionnement particulier de la classe et à se forger un esprit d'équipe, l'entraide étant nécessaire aux actions. La Clis est devenue la classe où il est privilège d'y venir et difficulté d'en partir. Les enfants ont échangé leur prénom et se sont reconnus et salués lors de la distribution des productions.

Les élèves du cycle 3, plus habitués à côtoyer ceux de la Clis n'y sont venus que le temps d'une activité. Ils les ont vus en activité et se sont même fait expliquer les démarches pédagogiques par Ludovic, Lucie... Malgré leurs difficultés, les élèves de la Clis ont des capacités d'apprentissage. Voilà sans doute la raison de tant d'applaudissements le jour de la distribution des affiches en cycle 3.

Les enseignants nous ont accueillis volontiers dans leur classe pour ce court moment de « l'offre » qui appelle à l'échange. Certaines affiches ont été fixées aussitôt au mur à des emplacements choisis. Des questions ont été posées en cycle 2 sur les procédures de réalisation et sur certaines techniques. Les élèves ont su les expliquer à force de gestes et d'onomatopées. Les objectifs de la stratégie de détour (préconisant de donner du sens à l'intégration et de modifier les représentations) sont là, en phase d'appropriation. La communication, en tout cas, s'est installée. L'expression de la main tendue, porteuse de sens, est aujourd'hui présente dans toutes les classes. Elle distille très lentement son message et pourra peut-être déclencher la dynamique inversée recherchée, actions des classes ordinaires vers la Clis.

10. 2. Un regard critique sur ce projet

Durant ces trois semaines, l'école a découvert la différence; l'apprendre et l'accepter nécessitent un temps plus long.

Ce projet n'a été que le prélude optimiste à d'autres actions complémentaires qui graviteraient toujours autour de la stratégie de détour, afin de faire

disparaître cette « peur d'accueillir ». Il aurait pu être plus complet, visant aussi à toucher les parents d'élèves. Le projet initial était d'exposer avant d'offrir pour que tous puissent apprécier l'ensemble des réalisations et découvrir la Clis. Le plan de l'école, l'absence d'un lieu de passage commun à tous, de préau, d'espace abrité, de temps... n'ont pas permis de poursuivre cette idée.

Les résultats de ce projet n'étant pas visibles immédiatement, je regrette de ne plus être là pour les apprécier véritablement. Le temps a aussi manqué pour objectiver l'évolution des représentations de ce qu'est la Clis par l'emploi des outils de l'observation initiale.

10.3. Pistes de travail à venir

Le travail autour la main a plu à tous.

Les élèves de la Clis, avec d'autres, pourraient explorer plus profondément son expression pour la montrer en représentation aux parents d'élèves.

Une progression commune à d'autres enseignants dans et hors de l'école illustrerait le projet d'école (maîtrise de la langue) en permettant des échanges et peut-être une exposition finale hors du cadre scolaire. La participation des parents et d'intervenants extérieurs élargirait l'environnement de l'élève...

Enfin, le questionnement sur une stratégie pour l'intégration sera toujours d'actualité. Traiter la peur, réfléchir à des approches stratégiques, attendre la maturation des élèves et des enseignants afin de saisir toutes les opportunités, sont les conditions au progrès de l'enfant handicapé.

Conclusion

À l'image de cette main égayée et unique, à l'échelle des destins individuels, l'intégration apparaît alors comme une heureuse possibilité de réalisation de chacun des élèves de la Clis. Cette intégration est difficilement programmable et ne s'instaure pas par des circulaires. Il faut être optimiste et apporter à chaque fois que possible une pierre à cet édifice. Exploiter ses richesses et briller, empêchera le devenir de l'enfant en difficulté de se figer en destin.

Je fouille du regard la cour de récréation pour retrouver « mes » élèves que je dois surveiller. Ils ont pris de l'assurance et se sont mêlés aux autres. Rude tâche, mais ô combien réconfortante !

Références bibliographiques

BARBIEU D. et BENJAMIN A. (1996), « La main », *La Classe maternelle*, mai,

pages 56-76.

- BÉRENGER Luce, DUFAYET Pierre et JENGER Yvette (1996), *Peindre autrement pour des enfants créateurs*, Paris, Nathan.
- CALMY-GUYOT Gisèle (1973), *Un autre langage : la main dans la relation pédagogique*, ESF, « Sciences de l'éducation ».
- CHAULET Éliane (1994), *Manuel de pédagogie spécialisée. Exercices rééducatifs pour l'enfant handicapé mental*, Paris, Dunod.
- Collectif (1994), *Dictionnaire de pédagogie*, Paris, Bordas.
- FRNACK-DANDRES C. (1997), *L'Atelier de peintre*, Paris, Dessain et Tolra.
- GUIDETTI-TOURETTE M., *Handicap et développement psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin, « Cursus ».
- KLETZINSKI Biche (1992), *Arts Plastiques. Ateliers pour les 5 à 12 ans*, Paris, Fleurus, « Fleur'art ».
- LAGOUTTE M. (1997), *Les Arts plastiques, contenus enjeux et finalités*, Paris, Armand Colin.
- LESAIN-DELABARRE Jean-Marc (1996), *Le Guide de l'adaptation et de l'intégration scolaire*, Baume-les-Dames, Nathan-Pédagogie, « Les Repères pédagogiques ».
- PIAGET Jean (1991), *Où va l'éducation*, Paris, Gallimard, « Folio ».
- REYT Claude (1988), *Le Musée de classe. Une ouverture sur l'imaginaire*, Armand Colin, « Pratique pédagogique ».
- TOMKIEVICZ-QUENTEL J.C. (1989), « Dossier sur l'intégration », *Les Cahiers de Beaumont*, n° 48, avril.
- TOURETTE-TURGIS C., GEORGIN M., OUARRAK B., MULLER A.-M. et BROGNAIS B. (1996), *Psychopédagogie de l'enfant*, Paris, Masson.