

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=CDLE&ID\\_NUMPUBLIE=CDLE\\_024&ID\\_ARTICLE=CDLE\\_024\\_0003](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CDLE&ID_NUMPUBLIE=CDLE_024&ID_ARTICLE=CDLE_024_0003)

---

## La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants

par Christine BERZIN

| Université de Picardie Jules Vernes | Carrefours de l'éducation

2007/2 - n° 24

ISSN 1262-3490 | pages 3 à 19

---

Pour citer cet article :

— Berzin C., La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants, Carrefours de l'éducation 2007/2, n° 24, p. 3-19.

---

Distribution électronique Cairn pour Université de Picardie Jules Vernes.

© Université de Picardie Jules Vernes. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## La scolarisation des élèves en situation de handicap au collège : le point de vue des enseignants

▲ *Christine Berzin*

**T**rois grands principes sont désormais stipulés dans le cadre de la loi du 11 février 2005 sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées : garantir aux personnes handicapées le libre choix de leur projet de vie grâce à la compensation des conséquences du handicap quels que soient l'origine et la nature de déficience, l'âge ou le mode de vie ; permettre aux personnes handicapées de participer à la vie sociale en leur rendant accessible de nombreux services dans les domaines de l'école, de l'emploi, des transports, de la culture, des loisirs etc. ; placer la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent directement. À cette fin, a été créée depuis le premier janvier 2006 et, dans chaque département, une Maison départementale des personnes handicapées (MDPH), groupement d'intérêt public, qui constitue « un guichet unique », placé sous la tutelle administrative et financière du président du conseil général. Administrée par une commission exécutive<sup>1</sup> présidée par le président du conseil général, la MDPH exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil des personnes handicapées et de leur famille. Elle organise le fonctionnement des équipes pluridisciplinaires d'évaluation et de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Les équipes pluridisciplinaires d'évaluation qui ont pour fonction de mettre au point pour chaque personne handicapée un projet de plan personnalisé de compensation ont vocation d'organismes techniques alors que la CDAPH, chargée de se prononcer sur l'orientation et l'attribution des prestations compensatoires, assure quant à elle des fonctions décisionnelles au même

1. Cette commission est composée de membres représentant le département, les associations de personnes handicapées, l'état, les organismes locaux d'assurance maladie et d'allocations familiales du régime général.

titre qu'auparavant la CDES (commission départementale de l'éducation spéciale) ou que la COTOREP (commission technique d'orientation et de reclassement professionnel).

Au plan scolaire, le droit à une éducation en milieu ordinaire, déjà stipulé dans la loi d'orientation de 1975 en faveur des personnes handicapées, est ici réaffirmé. Chaque enfant en situation de handicap doit ainsi pouvoir être inscrit dans l'école ou l'établissement scolaire le plus proche de son domicile. Cette mesure s'accompagne de deux autres dispositions : l'élaboration d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) qui reprend l'ancien projet individuel d'intégration scolaire instauré dans le cadre des circulaires 82-048 et 82-082 des 29 janvier 1982 et 1983<sup>2</sup> et la mise en place d'une équipe de suivi de la scolarisation, appelée à remplacer la CCPE (commission de circonscription de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire) et la CCSD (commission de circonscription du second degré), chargée de concourir à la mise en œuvre et au suivi de ce projet. Cette équipe, chargée de procéder au moins une fois par an à l'évaluation du projet est constituée de toutes les personnes qui concourent à la mise en place du projet. Elle inclut en particulier les parents dont la collaboration avec les professionnels concernés doit être encouragée (Lesain-Delabarre *et al.*, 2006). Le suivi du parcours de formation de l'élève tout au long de sa scolarité, notamment au niveau du passage du primaire au secondaire, est assuré par le référent qui participe à cette équipe. Concernant le secondaire qui nous intéresse plus particulièrement ici, la circulaire insiste notamment sur la nécessité que « tout soit mis en œuvre pour assurer la continuité des parcours scolaires de collégiens souffrant de troubles cognitifs importants vers des lycées professionnels ».

Comme nous venons de le voir en mentionnant les premières circulaires relatives à la notion de projet individuel d'intégration scolaire, la mise en œuvre d'une politique d'intégration des élèves handicapés n'est pas nouvelle tout au moins dans l'enseignement primaire. Tel n'est pas le cas par contre dans l'enseignement secondaire où les actions d'intégration ont été jusqu'alors peu nombreuses comme nous aurons l'occasion de le voir dans l'état des lieux qui va suivre. Il faut attendre en effet la circulaire 95-125 du 17 mai 1995 pour voir se mettre en place les unités pédagogiques d'intégration (UPI) dans le secondaire, lesquelles restent principalement cantonnées pour le moment au niveau du collège. Par ailleurs, la mise en place encore plus récente (décret 2004-13 du 5 janvier 2004) d'une formation spécialisée pour les professeurs de collège et de lycée susceptibles d'accueillir des élèves en situation de handicap ne semble pas faire recette auprès des acteurs concernés (Gossot, 2006). C'est pourquoi, il nous a paru intéressant, dans le cadre

2. Circulaire n° 82-048 du 29 janvier 1982 : Mise en œuvre d'une politique d'intégration en faveur des enfants et adolescents handicapés

Circulaire n° 83-082 du 29 janvier 1983 : Mise en place d'actions de soutien et de soins spécialisés en vue de l'intégration dans des établissements scolaires ordinaires des enfants et adolescents handicapés, ou en difficulté en raison d'une maladie, de troubles de la personnalité ou de troubles de comportement.

de ce numéro consacré aux élèves du second degré, de nous pencher sur cette question de la scolarisation des élèves en situation de handicap et de ses limites. Nous examinons dans cet article, le résultat d'une dizaine d'entretiens exploratoires<sup>3</sup>, conduits à la suite d'une première étude menée au niveau du premier degré<sup>4</sup> (Berzin *et al.*, 2006). Notre objectif est de tenter de mettre en parallèle le discours des enseignants du collège avec celui des enseignants du primaire interviewés au cours de la précédente étude dans le but de faire ressortir d'éventuelles spécificités du second degré concernant cette question. Si comme le montre Gardou (2006), la mise en œuvre de la loi de 2005 requiert une nouvelle définition de la fonction enseignante, nous pouvons faire l'hypothèse de résistances plus importantes de la part des professeurs de collège dans la mesure où ils sont généralement davantage centrés sur leur discipline que sur les médiations à mettre en œuvre pour permettre aux élèves d'aborder les contenus de connaissances à transmettre, médiations qui, dans le cas des élèves handicapés, sont particulièrement déterminantes dans la recherche d'une adaptation de l'école aux besoins particuliers de l'élève.

Avant de présenter plus en détail les résultats de cette étude, nous dressons un état des lieux de la scolarisation des enfants en situation de handicap dans le secondaire. Nous nous appuyons pour cela sur une approche sociohistorique des textes officiels et sur un certain nombre de données tirées de différents rapports relatifs à cette question.

## ***État des lieux de la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le secondaire***

### ***D'une logique d'exclusion à une logique de scolarisation***

Comme nous l'avons indiqué en introduction l'idée d'intégration n'est pas nouvelle. La création en 1909 des classes de perfectionnement annexées aux écoles élémentaires publiques (*cf.* loi du 15 avril 1909) s'assigne pour but d'instituer l'obligation scolaire, de permettre l'insertion sociale des enfants dits « anormaux », tout en leur donnant une instruction. L'annexion de ces classes aux écoles « ordinaires » témoigne de la volonté de Bourneville, médecin aliéniste, d'intégrer les enfants dits « anormaux » dans l'école ordinaire à la différence des « idiots et des dégénérés » pour qui sont prévues des classes spécifiques à l'intérieur de l'asile

3. Nous remercions K. Siékovic, étudiante du master « Savoirs » pour le recueil des données ainsi que les chefs d'établissement et l'IEN AIS qui l'ont autorisée à rencontrer les personnels concernés que nous remercions également d'avoir bien voulu consacrer de leur temps personnel à cette enquête.

4. Cette étude, « Intégration scolaire des enfants handicapés en Picardie. Représentations et modalités d'organisation » (2006), réalisée en collaboration avec C. Brisset, G. Delamezière et E.H. Riard, avec le soutien financier du ministère des Solidarités, de la Santé et de la Famille DRASS de Picardie dans le cadre d'un contrat d'étude avec le CURSEP (centre universitaire de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie), reposait sur une cinquantaine d'entretiens semi-directifs dont une vingtaine réalisés auprès d'enseignants accueillant dans leur classe en intégration individuelle des enfants en situation de handicap.

(Fuster, 1996). De la même manière, Binet défend l'idée d'éducabilité. Persuadé de la progression possible de ces enfants qualifiés alors de « débilés », il milite pour leur réintégration dans l'enseignement « ordinaire ».

En dépit de ces intentions initiales, c'est néanmoins une « logique d'exclusion » (Zaffran, 1997) qui va se mettre en place avec le développement au niveau de l'enseignement primaire des classes de perfectionnement contribuant, comme le met en évidence la circulaire 2002-111 du 30 avril 2002 relative à la question de l'adaptation et de l'intégration scolaire, à la constitution de filières sans « réelles chances de rejoindre un cursus commun ». Tout comme l'enseignement primaire, l'enseignement secondaire n'échappe pas à cette logique de filières très clairement explicitée dans le cadre du décret du 3 août 1963 instaurant le collège d'enseignement secondaire (CES). Ce dernier est ainsi constitué de trois filières : un enseignement général long, classique ou moderne (voie 1), un enseignement général moderne court (la voie 2) et un enseignement terminal (la filière transition-pratique, dite voie 3). On considère que les élèves de cette dernière filière sont des « adolescents qui, peu enclins à un enseignement conceptuel, tireront un meilleur profit d'une formation à caractère pratique » (Lelièvre, 2004).

Il faut attendre la circulaire du 9 février 1970 intitulée « Prévention des inadaptations, groupes d'aides psychopédagogiques, sections et classes d'adaptation » pour voir émerger l'idée d'un enseignement adapté à chaque élève, permettant de réduire son retard scolaire dans le but de le réinsérer dans une classe dite « normale ». Il s'agit, au niveau du primaire de lutter contre les redoublements et d'éviter la relégation en classe de perfectionnement des élèves en situation d'échec mais non nécessairement déficients. Contrairement aux groupes d'aide psychopédagogique qui ne concernent que le primaire, les classes d'adaptation peuvent être également créées dans le secondaire<sup>5</sup>. Elles répondent ici à une visée plus thérapeutique. Conduites par une équipe médico-pédagogique, leur priorité est de résoudre les problèmes d'ordre affectif.

Dans le cadre de l'évolution de cette logique d'exclusion à une logique d'adaptation, la réforme de 1975 du « collège unique » vient mettre un terme aux filières instaurées dans le cadre du CES, tout au moins dans la lettre. La distinction au sein du cycle d'orientation (classe de quatrième et de troisième), pour les élèves en difficulté scolaire, par le ministère lui-même, des classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) ainsi que des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) constitue toutefois « une entorse sérieuse » à ce principe d'unicité (Lelièvre, 2004). Il convient en outre de souligner que cette entorse « n'était pas que résiduelle » si l'on considère qu'elle a longtemps « varié de 7 à 10 % d'une classe d'âge » et qu'elle a perduré sous une forme quasiment identique avec par la suite la création en 1967 des sections d'éducation spécialisées (SES), remplacées en 1996 par les SEGPA

---

5. On notera qu'elles restent néanmoins beaucoup plus rares dans le secondaire que dans le primaire.

(section d'enseignement général et professionnel adapté<sup>6</sup>).

C'est avec la loi du 30 juin 1975 d'orientation en faveur de personnes handicapées que se trouve véritablement affirmée la notion de droit et d'obligation à l'intégration. Il s'agit de permettre l'accès du mineur ou de l'adulte handicapé aux institutions ouvertes à tous dans le but de leur permettre d'accéder à une certaine autonomie. Ainsi les élèves handicapés devront-ils, toutes les fois où leur handicap le permet, être accueillis dans les classes « ordinaires ». Diverses commissions (CDES, CCPE, CCSD) nécessaires à la mise en place de ce principe sont mises en place. Les modalités de cette intégration sont précisées dans les circulaires 82-048 et 82-082 des 29 janvier 1982 et 1983. Deux formes d'intégration, collective ou individuelle, sont définies dans le cadre de la première circulaire. Alors que l'intégration individuelle s'effectue dans le cadre d'une classe « ordinaire », l'intégration collective regroupe dans une classe spécialisée plusieurs enfants dont le handicap nécessite une adaptation de la scolarité à leurs besoins. La nécessité de prévoir un projet intégratif est également évoquée. La seconde circulaire vient préciser les moyens de l'intégration en même temps qu'elle spécifie les modalités de coopération entre les établissements scolaires d'accueil et les organismes chargés de dispenser les soins et soutiens spécialisés. Elle insiste en outre sur la nécessité que l'ensemble des partenaires concernés par l'intégration participe à l'élaboration du projet éducatif. Il convient de souligner ici le rôle joué par les services d'éducation spécialisée et de soins à domicile (SESSAD), créés en 1989. Par les liens qu'ils établissent entre famille, école et établissements, ils contribuent à faciliter non seulement l'admission d'un enfant en intégration scolaire mais aussi le passage de l'établissement à l'école.

Il faut attendre encore plusieurs années, notamment pour le secondaire, pour voir se mettre en place les dispositifs spécifiques d'intégration collective : classes d'intégration scolaire (CLIS), en 1991, au niveau du primaire et unités pédagogiques d'intégration (UPI) pour le secondaire. Instaurées par la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995, abrogée par la suite par la circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001, les actions d'intégration en UPI visent à : faire régner auprès des enfants intégrés et intégrant un certain nombre de valeurs communes : solidarité, civisme, respect des différences ; à permettre la socialisation entre pairs ; à développer l'accès à un meilleur degré d'autonomie. Le fonctionnement de l'UPI s'appuie sur différents types de projets : le projet d'établissement, le projet pédagogique et éducatif de l'UPI et le projet individualisé d'intégration et de formation. Le projet d'établissement prend en compte le dispositif d'intégration collective des jeunes handicapés. En l'absence de SEGPA, une convention avec l'établissement le plus proche possédant une SEGPA doit être signée. Le projet pédagogique et éducatif

6. Circulaire n° IV-67-530 du 27 décembre 1967 : Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisées créées dans le cadre des CES pour l'accueil des déficients intellectuels légers.

Circulaire n° 96-167 du 20 juin 1996 : Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré.

de l'UPI précise les buts pédagogiques, les objectifs fixés et doit aider les enfants intégrés à prendre conscience de leur identité propre.

Le projet individualisé d'intégration et de formation, propre à chaque élève intégré, définit quant à lui : la nature des aides indispensables dans la réalisation des apprentissages scolaires, sociaux, professionnels et culturels ; les formes de scolarité et les buts visés en constituant notamment un emploi du temps définissant les activités suivies dans le cadre des classes « ordinaires » du collège, des ateliers de SEGPA ou de l'UPI ; l'évaluation des progrès et des acquisitions dans les apprentissages scolaires et le développement intellectuel. Ce projet fait participer et intervenir l'élève et ses parents, l'enseignant spécialisé chargé de la coordination de l'UPI, les personnels de l'établissement ou du service spécialisé concerné par l'intégration du jeune, le médecin de l'Éducation nationale, le conseiller d'orientation-psychologue qui participe à la construction du projet de formation ou professionnel du jeune et la CCSD (désormais la CDAPH) qui s'assure de la révision du projet régulièrement. Autant dire que la question du partenariat apparaît centrale dans le processus de scolarisation.

Comme le mentionne la circulaire de 2002 déjà citée plus haut, l'évolution que nous venons de retracer témoigne bien d'une volonté de passer d'une logique de filière à une logique de parcours individualisé prenant en compte les besoins spécifiques de chacun. Examinons maintenant ce que nous disent les récents rapports ou études relatifs à la scolarisation des jeunes handicapés de la traduction sur le terrain de cette politique volontariste dont témoignent des mesures telles que la mise en œuvre du plan « Handiscol » depuis 1999 ou encore la mise en place des auxiliaires de vie scolaire depuis 2003<sup>7</sup>.

### ***Impact de la politique d'intégration sur le terrain***

Nous soulignerons en premier lieu un certain nombre de limites d'ordre général à la politique impulsée ces dernières années pour nous centrer ensuite sur les particularités rencontrées au niveau du secondaire comparativement au primaire.

En dépit des mesures prises ces dernières années en faveur de l'intégration (Geoffroy, 2006<sup>8</sup>), la scolarisation en milieu ordinaire est loin d'être un droit qui s'applique pour tous. Les parcours de scolarisation sont en effet très différents d'un handicap à l'autre. Soixante pour cent des enfants ayant une déficience auditive et 61 % des enfants ayant une déficience visuelle étaient ainsi intégrés en 2001 dans des classes ordinaires, ce qui n'est pas le cas des enfants polyhandicapés ou

7. Circulaire n° 2003-093 du 11.06.2003 BO n°25 du 19 juin 2003 : scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant : accompagnement par un auxiliaire de vie scolaire.

8. Le rapport réalisé en novembre 2006 fait état d'une augmentation de 13 % d'enfants handicapés désormais accueillis en milieu scolaire « ordinaire », portant en quatre ans l'évolution de 67 000 à 105 000 pour le premier degré et de 22 000 à 46 500 pour le second degré et d'un accroissement substantiel du nombre d'AVS (6 000 AVS) prenant en charge plus de 13 500 enfants.

des enfants atteints d'un handicap mental profond ou encore des enfants rencontrant un handicap du psychique en rapport avec des troubles psychiatriques graves qui sont beaucoup plus rarement intégrés voire même, pour un nombre non négligeable d'entre eux, non scolarisés (entre 28 et 94 % selon les cas) (étude de la DREES réalisée en 2001 sur les établissements et services pour enfants et adolescents handicapés, citée par Mahé, 2005)<sup>9</sup>. Comme le montrent les données présentées dans le cadre du manifeste pour le droit à l'école pour tous rédigé par diverses organisations associatives et syndicales (cf. tableau 1 ci-dessous), un nombre conséquent d'enfants en situation de handicap reste finalement accueilli dans des établissements médico-sociaux.

**Tableau 1. — Le handicap en chiffres**

	Total	Intégration collective	Intégration individuelle
Primaire	67 000	37 000 (CLIS)	30 000
Secondaire	20 000	4 000 (UPI)	16 000
		Scolarisation à temps plein dans ces structures	Intégration à temps plein ou partiel dans une classe d'un établissement de l'Éducation nationale
Structures médico-sociales	115 000	70 000	17 400 (12 800 temps plein + 4 600 temps partiel)

Source : CTNERHI, DGAS et DREES, *Manifeste pour le droit à l'école pour tous* (2005)

Par ailleurs, il convient de souligner le très gros écart existant entre les possibilités et les réponses qu'apporte l'école élémentaire, et celles que procure le second degré. Même si les unités pédagogiques d'intégration se sont développées de façon relativement importante ces dernières années, elles restent en nombre très inférieur aux classes d'intégration scolaire du premier degré (4 000 intégrations en UPI pour 37 000 en CLIS). Ceci conduit globalement à plus de trois fois moins d'élèves en situation de handicap scolarisés dans le secondaire et à des intégrations individuelles proportionnellement plus importantes que les intégrations collectives. On notera enfin que des données encore plus récentes (Tournan, 2006) montrent que quasiment 50 % des enfants en situation de handicap scolarisés dans le premier degré dans le cadre de classes « ordinaires » (intégration individuelle) ne continuent pas leur parcours intégratif au niveau du secondaire en dépit d'une relative augmentation des entrées dans le second degré en 2005 (9 000 élèves sur les 20 000 élèves supplémentaires accueillis<sup>10</sup>). On comprend dès lors que la population

9. Nous reprenons ici une partie des données présentées par T. Mahé dans le cadre de la 4<sup>e</sup> rencontre régionale du secteur médico-social de Picardie, consacrée à la prise en charge précoce et à la scolarisation des enfants handicapés, organisée par la DRASS de Picardie le 8 juin 2005 à Amiens. Nous remercions notre collègue, attachée de recherche au CTNERHI, de nous avoir communiqué le texte de cette présentation.

10. *La lettre de l'éducation* (2005). La loi sur le handicap à l'épreuve du terrain. Supplément au n° 501 du 17 octobre 2005.

accueillie et les modalités d'intégration diffèrent du primaire comme le montre l'étude réalisée dans l'académie d'Amiens<sup>11</sup> où ont été réalisés nos entretiens (cf. tableau 2 ci-dessous).

**Tableau 2. — Recensement dans l'académie d'Amiens des élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicap intégrés en 2004-2005 dans les établissements du premier et du second degré sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.**

Types de handicap	Premier degré n = 3740	Second degré n = 1045
Atteinte intellectuelle ou mentale	61,5 %	29,86 %
Trouble du langage et de la parole	3,2 %	6,89 %
Déficiences motrices	6 %	12,82 %
Déficiences viscérales, métaboliques ou nutritionnelles	18,37 %	28,33 %
Déficiences visuelles	1,1 %	4,40 %
Déficiences auditives	2,28 %	8,04 %
Plusieurs déficiences associées	5,2 %	5,74 %
Autre	2,14 %	3,92 %

Source : académie d'Amiens.

Il est clair que les déficients intellectuels qui étaient majoritaires au primaire ne sont pas plus nombreux au secondaire que les enfants souffrant de troubles métaboliques, suivis de près par les enfants atteints de troubles moteurs ou encore de troubles du langage et de troubles sensoriels. Nous retrouvons là la tendance signalée au plan national selon laquelle les enfants atteints de ces troubles s'inscrivent dans une trajectoire scolaire plus longue. Concernant les intégrations en classe ordinaire, les données issues de l'enquête 19 du ministère de l'Éducation nationale (citées par Mahé, 2005) montrent en effet que les sujets déficients intellectuels ou psychiques qui représentaient en 1999 la majorité des élèves intégrés au primaire (54 %) n'en représentaient plus que 13 % dans les classes ordinaires de collège où ce sont les élèves atteints d'une déficience motrice, auditive et viscérale ou métabolique (respectivement 21 %, 24 % et 18 %) qui étaient le plus représentés.

L'examen des différentes modalités d'intégration dont nous ne rapportons dans le tableau ci-dessous que les deux modalités principales (intégration individuelle en classe ordinaire et intégration collective en UPI 1<sup>12</sup>) illustre la tendance rele-

11. Nous reprenons ici quelques éléments des résultats de l'étude communiqués dans le cadre de la réunion de travail du 26.09.05 organisée à la demande du recteur de l'académie autour du thème « Faciliter la scolarisation des élèves en situation de handicap ».

12. Ces UPI (UPI 1) qui accueillent les sujets porteurs d'une atteinte intellectuelle ou mentale sont les plus nombreuses.

vée plus haut selon laquelle le taux d'intégration individuelle dans le secondaire apparaît ainsi supérieur à celui enregistré en primaire. Ceci peut s'expliquer par la nature des handicaps rencontrés dans le secondaire plus « adaptés » au modèle de scolarisation traditionnel ainsi que par le nombre peu élevé d'UPI<sup>13</sup> qui justifie également la présence d'une proportion moindre de sujets porteurs d'une atteinte intellectuelle qu'au primaire où ce type de déficience est majoritaire. En tout état de cause, il est clair qu'une grande partie des sujets atteints de déficit intellectuel ou mental n'accède pas au collège.

**Tableau 3. — Modalités d'intégration**

Modalités d'intégration	Premier degré N = 3740	Second degré n = 1045
Scolarisation exclusive en intégration individuelle dans une classe ordinaire	57.20 %	77.61 %
Scolarisation exclusive en CLIS 1 ou UPI 1	25.90 %	5.07 %

Source : académie d'Amiens

Concernant maintenant la formalisation par écrit du projet individualisé d'intégration des différences significatives peuvent être également repérées puisque cette formalisation est absente dans 68,66 % des cas pour le secondaire contre 20,77 % pour le primaire. Cette différence étant probablement liée à l'ancienneté de la pratique de l'intégration au niveau de l'enseignement primaire.

Bien que non généralisables à l'ensemble du territoire les données auxquelles nous venons de nous référer nous ont paru suffisamment parlantes pour rendre compte d'un retard manifeste du secondaire sur le primaire en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap. C'est pourquoi il nous a semblé intéressant de poursuivre l'étude initiale relative aux obstacles à une intégration effective en primaire mentionnée en introduction. Nous rappelons donc pour commencer les objectifs de ce premier travail et les grandes lignes de la démarche adoptée dans le cadre de la présente étude.

## ***Les obstacles à une intégration réussie : comparaison avec l'enseignement primaire***

### ***Méthodologie***

#### *Objectifs de la première étude en primaire*

Réalisée à la demande de la DRASS de Picardie, cette première étude qui s'inscri-

13. En dépit de la création ces trois dernières années de 18 nouvelles UPI, ce nombre reste limité à 29 pour l'ensemble de l'académie (cf. point sur le handicap dans l'académie, conseil académique Éducation nationale du 30 mai 2005).

vait dans le cadre de l'objectif « Réussir à l'école » du programme régional de santé visant à identifier d'éventuels obstacles à une généralisation effective de l'intégration des élèves en situation de handicap notamment dans le cadre du passage de l'école maternelle à l'école élémentaire. Elle a donné lieu à une cinquantaine d'entretiens semi-directifs réalisés majoritairement auprès des AVS et des enseignants concernés par l'intégration individuelle en classe ordinaire d'un élève en situation de handicap mais également auprès de directeurs et de parents. Les entretiens visaient d'une part à examiner la manière dont les différents acteurs de l'intégration appréhendaient l'élève en situation de handicap, sa scolarisation et son devenir. De nombreuses études concernant le traitement de la difficulté scolaire (par exemple Monfroy, 2002, Goigoux, 2000) montrent en effet que les pratiques pédagogiques sont le plus souvent liées à la conception sous-jacente de cette difficulté. Il s'agissait notamment de faire l'hypothèse selon laquelle une conception de type défec-tologique du handicap était susceptible de limiter les possibilités d'intégration. Par ailleurs, nous cherchions à appréhender les modalités de collaboration entre partenaires de l'intégration décrites par un certain nombre d'auteurs (Lantier *et al.*, 1994, Belmont et Verillon, 2000) comme un point d'achoppement dans ce processus d'intégration et à préciser les modalités d'interaction développées entre pairs au sein de la classe et de l'école.

### ***Entretiens exploratoires relatifs au point de vue des enseignants du secondaire***

Les entretiens exploratoires conduits à la suite de cette première étude visaient, rappelons-le, à établir une comparaison entre le discours des enseignants du collège et celui des enseignants du primaire interviewés au cours de la précédente étude. Le profil des élèves scolarisés à temps plein en classe ordinaire au collège étant, outre le fait qu'il s'agit d'adolescents, de manière générale assez différent de celui rencontré au niveau du primaire, nous avons souhaité nous centrer sur les élèves d'UPI qui n'avaient jusqu'alors que peu de chances de poursuivre leur scolarisation dans le cadre du second degré. Élaborés sur la base des thèmes exposés précédemment, ces entretiens ont été réalisés dans le cadre de trois collèges différents du département de la Somme, tous trois dotés d'une UPI. Pour chacune de ces UPI, nous avons interviewé le maître responsable de l'UPI<sup>14</sup> et entre deux à trois professeurs de collège régulièrement amenés à accueillir dans leur cours des élèves de l'UPI en question<sup>15</sup>.

14. En l'occurrence ici trois enseignantes.

15. Ce nombre relativement peu élevé s'explique par la difficulté rencontrée pour entrer en contact avec les enseignants concernés. Deux des trois professeurs d'école responsables de l'UPI, étaient titulaires du CAPA-SH (certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap). La troisième était quant à elle en cours de formation qui s'effectue désormais par alternance. Parmi les professeurs de collège, nous trouvons deux professeurs d'éducation physique et sportive et cinq professeurs enseignant respectivement l'an-

Nous chercherons donc à faire ressortir dans la partie qui va suivre ce qu'il y a de commun mais aussi de différent dans les perceptions de ces différents personnels que nous mettons en regard avec les textes officiels.

## ***Les discours des enseignants du secondaire comparés à ceux du primaire au regard des textes officiels***

### ***Des points communs***

Nous avons vu que la notion de droit à l'éducation instaurée dans le cadre de la loi d'orientation de 1975 était loin de faire l'unanimité au niveau de la population du premier degré interrogée, puisque seule la moitié de celle-ci faisait spontanément référence à ce principe fondamental. Il en est de même chez les enseignants interrogés du second degré dont un seul invoque l'égalité des droits et des chances des enfants en situation de handicap à être scolarisés en établissement ordinaire pour justifier de l'accueil d'enfants en situation de handicap dans le cadre de ses cours. Les autres évoquent plus volontiers le sentiment d'être utile, de venir en aide à l'enfant concerné en menant une expérience sortant du cadre habituel.

Comme nous l'avions également noté au niveau du primaire, la dimension sociale de l'intégration est mise au premier plan et considérée de façon assez unanime comme étant tout à fait positive en ce sens où elle permet à l'ensemble des élèves de la classe d'accéder aux valeurs de citoyenneté et où elle offre aux élèves handicapés la possibilité de se responsabiliser et de s'autonomiser. Ces intégrations sont en effet pour la plupart considérées de nature à développer au plan humain un certain nombre de valeurs au premier rang desquelles on cite la solidarité. Comme nous l'avions vu au niveau du primaire, l'obstacle majeur à cette intégration sociale réside dans les difficultés de comportement qui laissent la plupart du temps les enseignants relativement désarmés.

De la même manière qu'au niveau du primaire, les enseignants interrogés du second degré dénoncent un déficit dans l'accompagnement du processus d'intégration qui trouve sa source en différents endroits. Une grande partie d'entre eux revendique une formation spécifique tout en ignorant pour certains l'existence de la formation CAPA-2SH qui leur est précisément destinée. Des carences en aide matérielle et humaine, ressenties avec encore plus d'acuité qu'au primaire,

---

glais, les arts plastiques, le français, l'éducation musicale et les mathématiques. À la différence des enseignants de primaire interviewés dans la précédente étude, les professeurs concernés n'accueillent les élèves en situation de handicap que pour une durée limitée dans la mesure où les élèves en question sont issus de l'UPI. Dans cinq cas sur sept, cette durée n'excède pas une heure à une heure trente par semaine tout au long de l'année, voire tous les quinze jours, alors que dans deux autres cas, elle est de 2 à 4 heures par semaine mais sur une durée beaucoup plus limitée (deux mois seulement). Au-delà de la spécificité des handicaps qui peut différer dans les deux cas, les élèves dont il est question ici ont en commun avec ceux dont il était question précédemment de rencontrer des difficultés d'apprentissage.

sont dénoncées. Sont également signifiés des manques en terme de collaboration et d'information. Est ainsi dénoncée la difficile collaboration avec les personnels éducatifs impliqués dans l'accompagnement de l'intégration.

### ***Des différences***

Nous avons évoqué en introduction le décalage entre les possibilités et les réponses qu'apporte l'école élémentaire, et celles que procure le second degré. Nous retrouvons au travers de nos entretiens ce décalage qui semble plus particulièrement se traduire au niveau d'une part de la connaissance des textes officiels et d'autre part de leur mise en œuvre en ce qui concerne notamment les projets à mettre en place. La plupart des enseignants des classes « ordinaires » du secondaire interrogés disent ainsi méconnaître la loi d'orientation de 1975 et connaître à peine le contenu de la loi de 2005, ce qui n'était pas le cas des enseignants au niveau du premier degré. À la différence de leurs collègues, ceux-ci avaient en général une connaissance de l'obligation qui leur était faite d'accueillir les enfants en situation de handicap, obligation qui dans un certain nombre de cas pouvait d'ailleurs contribuer à faire que l'intégration apparaisse comme étant « subie » de la part de l'enseignant, ce qui n'est jamais énoncé comme tel ici.

Concernant les projets, il convient de noter que le projet d'établissement dans lequel les actions d'intégration doivent être inscrites n'est jamais cité. Seul un enseignant « ordinaire » évoque le projet personnalisé, les autres s'avouant parfois dans l'ignorance du contenu du projet personnalisé d'un élève en situation de handicap qu'ils accueillent pourtant dans leur classe. Cela ne signifie pas pour autant que ce projet n'existe pas puisque les enseignantes de l'UPI y font référence. Mais il ne paraît pas constituer un point d'appui pour adapter la pédagogie aux besoins de l'élève en situation de handicap comme nous avons pu le voir au niveau du primaire où il était fait référence à ce projet dans plus de la moitié des cas. Faute d'une réelle identification préalable des difficultés de l'élève (cf. les enseignants « ordinaires » ont dans un certain nombre de cas eu des difficultés à spécifier la nature de leurs difficultés), les modalités d'adaptation mises en œuvre au cours des moments d'intégration résident principalement en une plus grande indulgence à l'égard des élèves concernés en terme de notation et de discipline plutôt que dans une réelle recherche d'adéquation des interventions aux besoins des élèves qui semblait préoccuper davantage les enseignants du premier degré que nous avons interrogés. Seuls deux professeurs évoquent une adaptation des exercices aux besoins des élèves, adaptation qui, dans le cas présent, peut prendre la forme de questions à l'écrit moins nombreuses ou encore de la constitution de groupes de niveaux. Par ailleurs, il convient de souligner que le temps imparti à la participation des élèves en situation de handicap aux activités des classes ordinaires est relativement réduit alors même que la circulaire relative aux UPI invite, comme celle des CLIS, à développer autant que faire se peut ces moments d'intégration. Cinq enseignants évoquent à ce propos, rappelons-le,

une moyenne annuelle d'une à une heure trente hebdomadaire, voire dans deux cas bimensuelle, alors que deux autres évoquent une moyenne hebdomadaire de trois à quatre heures mais sur une période beaucoup plus réduite (deux mois), ce qui constitue un temps d'intégration pour le moins réduit. On remarquera enfin que dans la plupart des cas les objectifs visés par l'intégration ont davantage trait à la socialisation qu'aux acquisitions proprement scolaires qui paraissent davantage préoccuper les enseignants du primaire que nous avons interrogés.

Quoi qu'il en soit, les personnels restent confiants quant à l'avenir professionnel des élèves concernés et se déclarent prêts à poursuivre l'expérience, ce qui n'était pas nécessairement le cas des enseignants du primaire que nous avons interviewés, qui s'interrogeaient pour un certain nombre d'entre eux quant à une possible poursuite d'une scolarité en milieu « ordinaire ». Pour autant, la bonne volonté globalement affichée par les professeurs concernés ne doit pas faire oublier les questions soulevées au travers de ces entretiens exploratoires que nous proposons de reprendre dans le cadre de la discussion qui va suivre avec toute la prudence qui s'impose eu égard au nombre de personnes interrogées.

## **Discussion**

Les données statistiques que nous avons évoquées le montrent : en dépit d'une législation favorable à la scolarisation des jeunes en situation de handicap, les classes « ordinaires » du second degré restent encore majoritairement inaccessibles à ces élèves, notamment dans le cadre de la déficience intellectuelle. Nous l'avons vu, les entretiens exploratoires que nous avons réalisés illustrent ce décalage entre la réalité des pratiques et les aspects législatifs. Deux points plus particulièrement sensibles peuvent être soulignés au niveau de ce décalage.

On retiendra en premier lieu la prégnance accordée dans le discours aux objectifs de socialisation comparativement aux objectifs d'apprentissage. Comme le constatent également Lachal *et al.* (2006) auprès d'une population d'enseignants « tout venant » de primaire, l'objectif de l'intégration serait avant tout de favoriser la socialisation et le « vivre ensemble » dans une conception de l'intégration qualifiée de « réductrice » au sens où cette dimension de la socialisation est privilégiée au détriment des apprentissages de nature cognitive. Si les buts fixés par la circulaire de 2001 visant à « faire régner auprès des enfants intégrés et intégrant un certain nombre de valeurs communes...., à permettre la socialisation entre pairs... » apparaissent clairement dans le discours des enseignants « ordinaires », il n'en va pas de même des objectifs d'apprentissage qui seraient plutôt dévolus aux enseignants de l'UPI. Rien d'étonnant à cela si nous nous référons aux données de l'enquête réalisée sur l'académie qui montre que dans la plupart des cas les intégrations ne donnent pas lieu, contrairement à ce que nous avons pu voir au niveau du primaire, à la rédaction d'un projet formalisé. Or, comme l'indiquent les auteurs de l'étude citée précédemment, « le risque est alors grand de voir effec-

tivement l'enseignant déloger de sa fonction qui est celle d'inscrire l'élève dans la culture en promouvant et soutenant les apprentissages de base » alors même que la notion de projet individualisé d'intégration et de formation insiste précisément sur l'évaluation des progrès et des acquisitions dans les apprentissages scolaires et intellectuels et la définition des aides indispensables à la réalisation de ces apprentissages. Quelques exemples illustrent bien à cet égard les limites de formes d'aide qui ne s'appuieraient pas sur une évaluation rigoureuse des besoins de l'élève et se limiteraient à avoir des exigences moindres plutôt qu'à adapter les exigences de la tâche aux besoins spécifiques de l'élève. Les objectifs de socialisation prenant le pas sur les objectifs d'apprentissage, les enseignants que nous avons interrogés semblent avoir par voie de conséquence, comparativement à leurs collègues de primaire, une vision moins réaliste des difficultés rencontrées au plan cognitif par les élèves. Ils ne sont donc pas, de ce fait, enclins à manifester d'appréhension particulière quant au devenir des élèves concernés.

Plusieurs facteurs peuvent être invoqués pour rendre compte de ces différences. D'une part, les conditions d'intégration ne sont pas les mêmes. D'un côté, nous avons affaire avec des élèves en intégration individuelle, intégrés donc à temps complet dans une classe « ordinaire », alors que de l'autre les élèves ne sont, nous l'avons vu, intégrés que pour un laps de temps relativement limité et dans le cadre de projets ne mobilisant pas nécessairement les mêmes compétences notamment concernant les apprentissages de base. On comprend dès lors que les enseignants ne soient pas confrontés aux mêmes difficultés d'acquisition et mettent davantage en valeur la dimension sociale de l'intégration. D'autre part, les enseignants concernés ne sont probablement pas les mêmes non plus. Alors qu'au niveau du primaire l'intégration s'impose désormais à l'ensemble des enseignants, comme l'évoquent un certain nombre d'enseignants lorsqu'ils disent que l'on ne leur a pas laissé le choix, l'accueil d'un enfant handicapé au sein d'une classe « ordinaire » paraît être ici encore dépendant d'une certaine forme de volontariat. Les enseignantes spécialisées responsables des UPI évoquent en effet à ce sujet les « négociations » à entreprendre en début d'année auprès des enseignants « ordinaires » pour trouver des créneaux d'intégration. Il est fait référence à « la bonne volonté » des enseignants dont les réponses aux sollicitations peuvent faire l'objet d'accords mais aussi de refus. Nous pouvons faire l'hypothèse que l'accueil des élèves handicapés relève ici encore davantage du militantisme que de la reconnaissance d'un droit à l'éducation imposant à tout enseignant d'accueillir les élèves handicapés dans la mesure où les enseignants concernés évoquent en priorité des valeurs d'entraide et de solidarité pour rendre compte des raisons qui les ont poussés à ouvrir leur classe à un élève d'UPI

La seconde préoccupation qui tend à se dégager de ces entretiens exploratoires réside autour de la question de l'accompagnement d'un dispositif faisant intervenir une diversité de professionnels extérieurs à l'établissement (CMP, SESSAD) et au sein même de l'établissement : enseignants « ordinaires », enseignants de

la SEGPA et de l'UPI, mais également AVS dont le statut professionnel reste à préciser (Belmont *et al.*, 2006). Outre l'insuffisance des moyens au niveau de ces différents personnels, les témoignages recueillis mettent avant tout l'accent sur les difficultés de collaboration à l'intérieur même de l'établissement, l'enseignant de la classe « ordinaire » pouvant agir en toute méconnaissance des interventions de ses collègues spécialisés alors même qu'il conviendrait de développer des pratiques d'aide « en reliance » (Crouzier, 2006) plutôt que de les juxtaposer tel qu'on peut l'entrevoir au travers de certains entretiens. Cela pose une nouvelle fois la question de la place du projet personnalisé de scolarisation dont l'objectif vise précisément à définir la contribution des différents partenaires impliqués par le suivi de l'élève concerné de manière à articuler et non pas à juxtaposer les aides mises en place. Comme l'indique Crouzier (2006), il est clair que cela suppose d'autres formes d'organisation de travail reposant sur « un modèle collectif d'organisation du travail » plutôt que sur un modèle individuel, requérant la définition d'une culture commune fondée sur les notions d'équipe, de projet et d'évaluation qui, à terme, devrait remettre en cause la définition même du métier d'enseignant comme on peut le constater dans le cas d'autres dispositifs tels que par exemple les dispositifs interdisciplinaires (Baluteau, 2005).

En conclusion, les actions intégratives évoquées dans le cadre de ces entretiens semblent davantage relever, nous l'avons vu, de la bonne volonté que de l'application d'un droit inscrit dans la culture de tous les enseignants. De ce fait, les discours recueillis donnent finalement peu à voir les résistances que nous souhaitions appréhender. C'est pourquoi il conviendrait de poursuivre nos investigations en nous centrant sur les professeurs qui n'ont pas encore eu l'occasion d'accueillir d'élèves de l'UPI dans leurs cours. La transformation de ces actions, pour le moment relativement ponctuelles, en une réelle éducation inclusive prenant en compte les besoins du jeune handicapé et s'attachant à développer des pratiques à géométrie variable » (Gardou, 2006) plutôt que d'exiger de l'élève de s'adapter aux exigences de l'école (Benoît, 2004) nécessite une véritable mutation des pratiques professionnelles. Cette mutation ne peut se faire sans un soutien et une formation adaptés. Comme l'indique Benoît (2006), l'introduction dans la formation initiale de tous les enseignants de modules de formation sur la scolarisation des élèves handicapés et d'information sur le handicap, exigée dans le cadre de la loi de 2005, constitue « une condition *sine qua non* » à la mise en place d'une école inclusive. Il s'agit en effet que la formation relative à la prise en compte du handicap ne soit plus uniquement dévolue aux personnels spécialisés et que ces derniers puissent jouer le rôle de personnels ressources autant que de spécialistes d'une forme de handicap spécifique. La formation récemment mise en place pour les enseignants du second degré nous paraît à cet égard s'inscrire dans cette démarche de sensibilisation à l'accueil des jeunes en situation de handicap. Au regard des discours relevés, l'accent nous semble devoir être mis dans le cadre d'une telle formation sur la question de l'individualisation du projet personnalisé de scolarisation et de

la collaboration entre les différents personnels concernés par ce projet. Il s'agit d'une part de pouvoir par le biais d'une évaluation adaptée mieux repérer les difficultés mais aussi les points forts sur lesquels s'appuyer pour faire progresser l'élève en situation de handicap en terme d'autonomie et de socialisation mais aussi en terme d'apprentissage. Au-delà de l'information sur le handicap, cela suppose de mettre à plat les représentations des modèles explicatifs de la notion même de handicap et notamment d'abandonner une vision traditionnellement défectologique du handicap pouvant conduire à un abaissement du niveau d'exigence en terme d'apprentissage au profit des objectifs de socialisation. Il s'agit d'autre part de donner les moyens aux différents partenaires de l'intégration de travailler de concert afin que chacun sache avec précision les buts qu'il poursuit. L'élaboration par les différents partenaires du projet personnalisé de scolarisation dont nous avons vu l'importance requiert notamment que puissent être institutionnalisés pour les professeurs « ordinaires » des moments de concertation de nature à favoriser les échanges avec les personnels spécialisés des UPI sans oublier les professionnels extérieurs à l'Éducation nationale intervenant auprès des élèves concernés et les parents qui constituent également des partenaires incontournables.

Christine Berzin, université de Picardie Jules-Verne, CURSEP  
christine.berzin@u-picardie.fr.

#### BIBLIOGRAPHIE

- BALUTEAU, F. Ce que les dispositifs interdisciplinaires introduisent dans les collèges. *Carrefours de l'éducation*, n° 19, p. 77-93, 2005.
- BERZIN, C., BRISSET, C., DELAMEZIÈRE, G. et RIARD, E.-H. *Intégration scolaire des enfants handicapés en Picardie. Représentations et modalités d'organisation*, rapport de recherche non publié, 2006.
- BELMONT, B. & VÉRILLON, A. *Intégration scolaire : pratiques de collaboration entre enseignants d'accueil et professionnels de structures spécialisés*. Actes du congrès AECSE, Bordeaux 1999. Cédérom, 2000.
- BELMONT, B., PLAISANCE, E., VÉRILLON, A. Accompagnement et intégration scolaire : politique, pratiques et acteurs, *Contraste*, n° 24, p. 247-266, 2006.
- BENOÎT, H. Handicap et intégration : du détour ségrégatif à l'école inclusive. *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 28, p. 27-33, 2004.
- CROUZIER, M.-F. Une école inclusive pour le second degré. *Reliance*, n° 21, p. 121-125, 2006.
- FÜSTER, P., JEANNE, P. *Enfants handicapés et intégration scolaire*. Colin, Formation des enseignants, 1996.
- GARDOU, C. De la loi à sa mise en actes, *Psychologie et éducation*, 1, p. 11-25, (2006)..
- GEOFFROY, G. *Réussir la scolarisation des enfants handicapés*. La Documentation française, 2006.
- GOIGOUX, R. *L'analyse du travail des professeurs de l'enseignement adapté confrontés aux collégiens en grande difficulté de lecture*, Actes du 3<sup>e</sup> congrès international : Actualité de la recherche en éducation et formation 28, 29-30 juin 1999, Bordeaux 2, cédérom, 2000.
- GOSSOT, B. *L'Éducation nationale et la loi du 11 février 2005*, actes de la journée d'étude, de formation et d'échanges de pratiques « Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés : utopie ou réalité ? », Le Mans-université du Maine, 29 mars 2006, inspection académique de la Sarthe, académie de Nantes, 2006.
- IGEN-IGAS. *Scolariser les jeunes handicapés*. La Documentation française-Hachette-CNDF, 1999.
- LACHAL, M., URBAN, E., DESOMBRE, C., FAVIER, C., et al. Comparaison des représentations sociales

du handicap mental recueillies auprès de trois groupes d'enseignant, *Psychologie et éducation*, 4, p. 13-36.

LANTIER, N., VERILLON, A., AUBLÉ, J.-P., BELMONT, B., WAYSANT, E. *Enfants handicapés à l'école. Des instituteurs parlent de leurs pratiques*. L'Harmattan-INRP. CRESAS, n° 11, 1994.

LELIEVRE, C. *L'école pour quoi faire ?* Retz, 2004.

LESAIN-DELABARRE, J.-M. (dir.). Parents et professionnels face au handicap, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 34, p. 5-141, 2006.

MONFROY, B. La définition des élèves en difficulté en ZEP: le discours des enseignants de l'école primaire, *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 33-41, 2002.

MAHÉ, T. *Quelques repères sur l'intégration scolaire*, 4<sup>e</sup> rencontre régionale du secteur médico-social de Picardie, consacrée à la prise en charge précoce et à la scolarisation des enfants handicapés, organisée par la DRASS de Picardie le 8 juin 2005 à Amiens, 2005.

TOURNAN, F. *Les associations au cœur du changement*, actes de la journée d'étude, de formation et d'échanges de pratiques « Scolariser tous les enfants et adolescents handicapés: utopie ou réalité ? », Le Mans-université du Maine, 29 mars 2006, inspection académique de la Sarthe, académie de Nantes, 2006.

ZAFFRAN, J. *L'intégration scolaire des enfants handicapés*. L'Harmattan, 1997.