

# ***L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire***

Anne Gombert et Jean Yves Roussey, IUFM d'Aix-Marseille,  
université de Provence, centre Psyclé, ÉA 3273.

---

Les derniers textes officiels concernant l'intégration scolaire en classes ordinaires des élèves porteurs de handicap stipulent que l'adaptation des pratiques enseignantes est une condition sine qua non de leur prise en charge. Ces pratiques ajustées visent à compenser les effets du handicap spécifique. Pour autant, poser un cadre législatif ne suffit pas et les difficultés des enseignants pour accueillir des élèves qui peuvent être, selon les cas, très en deçà de la norme classe, restent aujourd'hui réelles. Cette recherche a pour objectif d'explorer les gestes d'adaptation que les enseignants du primaire et secondaire ont dit mettre en œuvre lorsqu'ils ont intégré dans leurs classes ordinaires des élèves souffrant d'un trouble spécifique sévère du langage écrit. Après le repérage de la nature des gestes d'aide mis en œuvre, une comparaison entre les déclarations des enseignants du premier et second degré est réalisée ainsi qu'une autre visant à explorer l'impact du facteur temps d'intégration sur la modification des pratiques enseignantes.

Dès 1970, l'Organisation mondiale de la santé a reconnu officiellement la dyslexie comme relevant de la santé publique (pour un historique complet : Van Hout & Estienne, 1998). À l'époque, une distinction est établie entre dyslexie acquise et dyslexie développementale. La première est un trouble repéré chez les lecteurs compétents après un accident (par exemple, accident vasculaire cérébral) et caractérisé par une perte totale ou partielle de la capacité à lire ou/et écrire en fonction de la localisation des lésions. La dyslexie développementale est, quant à elle, un trouble de l'apprentissage qui se

manifeste par des difficultés à acquérir une compétence normale en lecture et écriture. Aujourd'hui, le terme de dyslexie développementale est englobé dans le vocable trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit.

### **1. Contexte de la recherche : trouble spécifique du langage écrit et situation de handicap**

Le trouble spécifique de l'apprentissage du langage écrit doit être distingué des retards d'apprentissage, qui sont le plus souvent liés à des retards développementaux généraux (Delahaie, 2004). Le trouble est durable et persistant, et se manifeste par d'importantes difficultés dans l'apprentissage de la lecture (dyslexie) ou de l'écriture (dysorthographe) chez des enfants ayant, par ailleurs, une efficacité intellectuelle normale, ne présentant aucun trouble visuel ou auditif, aucune lésion cérébrale, ayant suivi une scolarisation régulière, et n'ayant pas subi de « déprivation » sociale et/ou psychoaffective trop importante. C'est « une anomalie de la capacité à apprendre à traiter des mots écrits. L'origine de cette anomalie se trouve dans les structures cérébrales et cognitives qui sous-tendent cette capacité » (Observatoire national de la lecture, 1998, p. 172-173). Toujours selon l'ONL (1998) et en termes de prévalence, les élèves dyslexiques ne constitueraient qu'une partie des mauvais lecteurs (lecteurs dont le niveau de compréhension de l'écrit est jugé insuffisant par rapport aux exigences sociales). Ainsi, sur environ 10 % de mauvais lecteurs de 6<sup>e</sup>, 5 % seraient effectivement dyslexiques, soit environ un enfant par classe, et 1 % souffriraient de déficiences sévères. Ces chiffres mettent en évidence que toute difficulté de traitement du langage écrit ne relève pas forcément d'un trouble spécifique (Delahaie, 2004) et qu'il convient donc d'être prudent pour éviter tout amalgame car bien d'autres dimensions jouent dans l'acte d'apprendre à lire et à écrire (pour des revues : Chauveau, 2004 ; Gaonac'h et Fayol, 2003 ; Goigoux, 2001 ; Golder et Gaonac'h, 1998).

Par ailleurs, le Trouble spécifique du langage écrit (TSLE) est, la plupart du temps, associé à des difficultés qui affectent des fonctions ou instances cognitives complexes (Habib, 2003 ; ONL, 2005) : faibles capacités en mémoire de travail, en mémoire procédurale, en planification et flexibilité. Un sujet souffrant de TSLE aura donc, à des degrés divers, beaucoup d'embarras à effectuer plusieurs tâches en même temps, à récupérer *in situ* des procédures d'action pourtant apprises et mémorisées, à planifier et enchaîner différentes opérations dans le temps. En bref, et plus concrètement, c'est par exemple le cas d'un élève qui, malgré sa vivacité d'esprit et ses connaissances, sera dans l'incapacité d'écouter le professeur tout en prenant des notes ou en recopiant au tableau des informations, ou encore d'effectuer une tâche si la consigne est longue ou si les procédures, qu'il connaît et peut décrire par ailleurs, ne lui sont pas rappelées. Pour les cas sévères, ce manque constitutif « d'autonomie cognitive » est bel et bien un handicap non visible de prime abord, mais un handicap tout de même.

En 2002, la circulaire n° 2002-024 du 31-01-02 intitulée « Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit » (BO n° 6 du 7 février 2002) marque un tournant décisif en ce qui concerne la reconnaissance des troubles spécifiques dans le système éducatif français. Ce plan pose les premiers jalons des actions devant être impérativement conduites dans l'école pour mieux prendre en charge les élèves atteints de ce trouble, dès lors considérés comme des personnes porteurs d'un handicap pour les cas les plus sévères. Il indique qu'une préférence constante doit être donnée à une scolarité en milieu ordinaire complétée, selon les cas, par des aides spécialisées au sein de l'établissement scolaire et/ou par des actions de soins et de rééducation dispensées par des intervenants extérieurs. Parallèlement, et selon la sévérité du trouble, les classes spécifiques (Classe d'intégration scolaire ou Unité Pédagogique d'Intégration) peuvent être des lieux d'accueil. Ces prérogatives renforcent donc, une fois de plus, la politique d'intégration des personnes handicapées définie par la loi du 30 juin 1975 qui préconisait le « maintien des personnes handicapées dans leur cadre ordinaire de vie » (art. 1, loi du 30 juin 1975).

## **2. Problématique : intégration scolaire et adaptations pédagogiques**

Aujourd'hui, la notion d'intégration scolaire semble évoluer vers celle d'inclusion (Thomazet, 2006) et, dans ce cadre, l'on évoque davantage la notion de personne en situation de handicap plutôt que celle de personne handicapée (pour des revues sur l'évolution de la notion de handicap, Plaisance 2003 ou Plaisance et Gardou, 2001). Plus clairement, c'est la société qui peut être handicapante et c'est à elle qu'incombe alors le devoir de s'adapter. Les sociologues parlent d'une évolution vers un modèle bidimensionnel qui allie la coexistence de représentations médicales et sociales du handicap (Jamet, 2003). Dans le contexte scolaire, il est stipulé que l'adaptation par les enseignants de leurs pratiques professionnelles est une condition *sine qua non* de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Ces modifications/aménagements qui visent à compenser les différentes difficultés, doivent être consignés dans le Projet Personnalisé de Scolarisation de l'élève concerné (BO n° 13 du 1<sup>er</sup> mars 2006 ; loi 2005-102 du 11 février 2005). Pour autant, poser un cadre législatif pour l'intégration des élèves handicapés dans les classes ordinaires ne suffit pas. La difficulté des enseignants pour prendre en charge ce type d'élèves reste réelle aujourd'hui (Belmont et Verillon, 2003). Au moins deux aspects méritent d'être relevés à ce propos. Selon Verillon, Belmont et Aublé (2000), le partenariat entre professionnels de l'Éducation nationale et de la Santé revêt, dans la problématique du handicap, un caractère incontournable. Cette question doit forcément être travaillée si l'on veut rendre possibles et effectifs ces liens incontournables. Par ailleurs, prendre en compte la diversité de tous les élèves, en même temps que la particularité d'une déficience qui peut quelquefois être lourde, nécessite que l'enseignant identifie des invariants propres à

certaines dispositifs pédagogiques susceptibles d'être exploités par l'ensemble du groupe. En même temps, il doit aussi penser que l'élève en situation de handicap ne peut vraisemblablement pas tout effectuer comme ses camarades, ce qui implique de s'adapter à ses compétences cognitives, en s'appuyant sur une individualisation de l'apprentissage (Glasman, 2003).

Se posent, alors, en toile de fond, des questions relatives aux gestes professionnels d'aide (les étayages selon Bruner, 1984) à mettre en place lorsqu'un enseignant accueille dans sa classe ordinaire un élève à besoin particulier. Ces gestes sont-ils génériques ou spécifiques à différents handicaps ? Sont-ils identiques ou, au contraire, différents selon le niveau d'enseignement, primaire ou secondaire ? Sont-ils aisés à mettre en œuvre ou supposent-ils un bouleversement des habitudes de travail ? La recherche présentée a pour objectif d'explorer ces questions. Plus particulièrement, elle porte sur les types de gestes professionnels d'aide que des enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degrés disent mettre en œuvre lorsqu'ils accueillent dans leurs classes ordinaires des élèves souffrant de trouble spécifique *sévère* du langage écrit. Elle concerne donc les pratiques enseignantes déclarées (à distinguer de celles effectivement réalisées qui peuvent être, dans certains cas différentes) considérées dans une perspective comparative. Deux dimensions sont étudiées : le niveau d'enseignement (enseignants du premier degré *versus* enseignants du second degré) et la durée d'intégration (début *versus* fin de prise en charge des élèves). Il s'agissait de mettre en évidence l'impact de ces dimensions sur les adaptations pédagogiques que les enseignants ont dit avoir mis en place pour tenter de pallier ce handicap. Analyser l'adaptation des gestes professionnels des professeurs en partant d'un contexte réel d'intégration devait permettre, plus globalement, d'ouvrir des pistes de réflexion sur le contenu et les modalités de la formation à proposer aux enseignants appelés à intégrer des élèves handicapés.

### **3. Dispositif expérimental : modalités d'intégration en milieu ordinaire**

Dans le cadre d'un dispositif pilote mis en place dans le département des Hautes-Alpes à la rentrée 2003, des professeurs d'école et des enseignants de collège ont intégré dans leurs classes des élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit<sup>1</sup>. Certains de ces élèves étaient alexiques, d'autres étaient déscolarisés ou scolarisés dans des établissements spécialisés non adaptés à la prise en charge de leur trouble. Ces 24 élèves, 12 en primaire et 12 en collège, ont bénéficié pendant 2 années scolaires d'une double prise en charge. Ils étaient, d'une part, accueillis à temps partiel dans un établissement spécialisé (Maison d'enfants à caractère sanitaire des « Airelles ») où ils bénéficiaient, pour traiter au mieux le trouble, de soins thérapeutiques pluriels et adaptés et, d'autre part, scolarisés et intégrés (sur le second mi-temps) dans

---

1 Nous tenons à remercier tous les enseignants des écoles primaires et des deux collèges (Garcins et Vauban) à Briançon, ainsi que les principaux pour leur investissement dans ce dispositif.

des classes ordinaires d'établissements proches de la MECS. Cette intégration partielle était effectuée, en primaire sur la base de demi journées de présence (soit le matin soit l'après midi) et, en collège, selon les disciplines. Ainsi, le curriculum scolaire de l'élève, se trouvait modifié de fait, puisque il n'effectuait pas toutes les disciplines au bénéfice des soins dans le centre. Afin de mettre en avant l'aspect socialisant de l'intégration en milieu ordinaire (Zaffran, 1997), les accueils ont été conduits sur la base d'un(e) élève par classe, en fonction de leur âge chronologique et non pas en fonction de leur niveau scolaire effectif. Par exemple, les 3 élèves intégrés en classe de 5<sup>e</sup> avaient une compétence en lecture proche d'élèves de CE1 et, par voie de conséquence un niveau scolaire largement en deçà de leur groupe classe d'appartenance.

Afin de permettre la meilleure intégration possible de ces élèves en grande difficulté, plusieurs actions ont été conduites auprès des enseignants car, ni l'intégration des élèves handicapés dans des classes ordinaires, ni la création de liens nécessaires entre professionnels de l'enseignement et de la santé ne « coulent de source » (Belmont et Verillon, 2003 ; Piazza, 2001). Ces actions peuvent être distinguées selon le moment où elles ont eu lieu. Un an avant l'intégration effective des élèves, les futurs enseignants accueillants ont été formés à hauteur de 5 journées de stage dans l'année. Ces enseignants ont également largement participé à la stabilisation du dispositif institutionnel d'intégration (ex : définition des modalités d'intégration des élèves, co-écriture d'un cahier des charges liant éducation nationale et santé, élaboration d'un Projet individuel d'intégration scolaire spécifique au dispositif etc.). Durant les 2 années d'intégration effective, les équipes pédagogiques « accueillantes » ont été accompagnées lors de plusieurs journées de rencontres institutionnalisées. Ces temps ont permis d'initier des analyses de pratiques pour étayer les enseignants et d'établir des liens entre les professionnels de la santé et ceux de l'éducation nationale. Il est important de signaler que ce travail a été rendu possible par l'institutionnalisation d'un partenariat étroit entre l'inspection académique des Hautes-Alpes<sup>2</sup> et l'IUFM de l'académie d'Aix-Marseille.

#### **4. Méthodologie et analyse de données**

##### **4.1. Enseignants interviewés : caractéristiques de l'entretien initial**

Au cours de la première année du processus d'intégration, 30 enseignants du secondaire et 8 professeurs des écoles ont passé un entretien semi-directif après avoir accueilli dans leur classe un élève dyslexique sévère pendant 4 mois. Le nombre de participants à ce premier entretien est notable car sur les 44 enseignants accueillant effectivement les élèves, seulement 6 (4 en secondaire et 2 en primaire) ont refusé de l'effectuer. Dans le secondaire, un large éventail de disciplines est représenté dans l'échantillon : 6 enseignants de français et de mathématiques, 5 enseignants d'histoire géographie, 3 enseignants de sciences

---

2 Cette recherche a été menée dans le cadre d'un projet piloté institutionnellement par D. Amédéo, IA-DSDEN, S. Adam, IEN-A AIS, et J. Crépin, IEN-A AIS de l'IA des Hautes-Alpes.

de la vie et de la terre, de technologie et d'éducation physique et sportive, et 1 enseignant d'allemand, 1 de sciences physiques, 1 d'éducation musicale et 1 d'arts plastiques.

L'entretien se déroulait dans la salle de cours des enseignants à un moment qu'ils avaient eux mêmes déterminé. Le temps d'entretien a varié de trente à soixante minutes selon le professeur. Deux intervieweurs, un pour le premier degré et un pour le second degré, ont recueilli les propos à l'aide de la même grille d'entretien. Celle-ci comportait treize questions qui relevaient de cinq thématiques dont une relative aux pratiques pédagogiques. Les autres thématiques concernaient les représentations des enseignants sur le handicap et l'intégration, le rôle qu'ils pensaient jouer dans l'expérimentation, les caractéristiques de l'élève intégré, et enfin, le contenu et les modalités de la formation qui leur avait été dispensée. Si une thématique était abordée spontanément par l'interviewé, les questions correspondantes ne lui étaient pas posées. Trois questions directement relatives aux pratiques pédagogiques étaient prévues (Question 1 : *Vous intégrez dans votre classe un élève dyslexique sévère depuis plus de 3 mois maintenant. Avez-vous changé quelque chose dans vos manières de faire, dans vos pratiques pédagogiques ?* ; Question 2 : *Plus spécifiquement, comment prenez-vous en compte ses difficultés ?* ; Question 3 : *Avez-vous été amené à mettre en place des dispositifs spécifiques pour l'intégrer et l'aider ?*). Dans le cadre des pratiques, une dernière question subsidiaire était posée et permettait aux enseignants de verbaliser les difficultés ou obstacles qu'ils avaient rencontrés dans la prise en charge de ces élèves (Question 4<sup>3</sup> : *Qu'est-ce qui a été le plus difficile ou facile pour vous ?*).

Les entretiens semi-directifs ont été retranscrits dans leur intégralité, seuls les onomatopées, les hésitations, et les silences n'ont pas été notés. Au total 266 énoncés ont été classés.

#### **4.2. Typologie des gestes d'adaptation**

Le corpus des énoncés recueillis lors de ce premier entretien a fait l'objet d'une analyse qualitative puis quantitative. Plus précisément, pour étudier les gestes professionnels d'aide, une analyse thématique par coupe transversale a été réalisée : tous les énoncés concernant de « près ou de loin » les pratiques pédagogiques d'adaptation à destination de l'élève intégré, qu'il s'agisse des manières de faire, des modifications pédagogiques, des dispositifs spécifiques, etc. ont été relevés. Ainsi, les 266 propositions ont fait l'objet d'une analyse qui a permis d'élaborer une typologie hiérarchisée des gestes d'adaptation relatifs à la prise en charge de ces élèves. Cette arborescence a été constituée à l'aide de la méthodologie de Bardin (1989) en respectant cinq principes de classement. Les catégories devaient être :

– exhaustives (tous les énoncés du corpus à classer doivent être distribués dans les catégories),

---

3 L'analyse des réponses à cette question a servi à étayer et corroborer certaines des interprétations proposées dans la discussion de l'article à propos des obstacles potentiels.

- exclusives (un même élément ne doit pas être classable dans deux catégories ou sous catégories à la fois),
- méthodiques (construites en fonction de règles strictes, explicites et transmissibles à autrui),
- objectives (le tri doit être le plus objectif possible, ce qui nécessite de recourir à plusieurs codeurs),
- quantifiables (la catégorisation doit aboutir à des calculs aussi précis que possible).

Concrètement, les propositions ont été étiquetées selon leur idée principale puis regroupées au fur et à mesure, par tâtonnement, en « blocs » d'idées. Ces blocs d'idées représentent les catégories générales de la typologie. A l'intérieur de chaque catégorie, une hiérarchisation des informations a permis d'établir des « sous catégories », qui préservent et regroupent ainsi des informations plus spécifiques. Au total, la typologie des gestes professionnels construite comporte onze catégories générales et plusieurs sous-catégories.

Cette typologie est présentée ci-après, chacune des catégories y est définie et, en guise d'illustration, quelques gestes spécifiques sont proposés.

**Tableau 1 – Typologie des gestes d'aide en direction des élèves souffrant de troubles spécifiques du langage écrit<sup>4</sup>**

Catégorie et définition	Illustration
<p><b>1. Cadre de travail</b> regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur une modification des conditions matérielles de travail au sein de la classe</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Placement de l'élève</b> accent clairement mis sur la localisation particulière de l'élève dans la classe</li><li>• <b>Aménagement des conditions matérielles</b> Accent mis sur l'utilisation d'outils spécifiques et adéquats dans l'objectif de contourner le handicap, aménagements visibles</li></ul>	<p>- élève devant ou plus près du maître ...</p> <p>- utilisation d'un fil numérique en mathématiques, d'un sous-main (aide-mémoire orthographique), pour limiter les fournitures sur le bureau mise à disposition de boîtes de rangement...</p>

---

4 Une partie de l'analyse qualitative permettant d'aboutir à la typologie a été réalisée par Audrey Corbacho et Amélie Causse (étudiantes en master, sciences de l'éducation).

Catégorie et définition	Illustration
<p><b>2. Adaptation de la prescription : les consignes</b> regroupe les énoncés dont l'idée témoigne d'une réflexion de l'enseignant sur la prescription, c'est-à-dire les consignes de mise au travail</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Consignes prises en charge par l'enseignant</b></li> <li>• <b>Consignes prises en charge par les élèves</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– relecture, explicitation, simplification</li> <li>– relecture, reformulation des consignes par l'élève dyslexique, relecture des consignes par un autre élève non dyslexique.</li> </ul>
<p><b>3. Adaptation des moyens (différenciation pédagogique)</b> aides propres à compenser le handicap spécifique en lecture et écriture ou résultant de difficultés associées (lenteur d'exécution, non autonomie cognitive). Il s'agit ici, à objectif commun, de prendre en compte la particularité de l'élève concerné en aménageant les conditions pour y parvenir.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Adaptations en rapport à l'activité de lecture : contournement de l'activité et/ou adaptation des supports</b></li> <li>• <b>Adaptation en rapport avec l'activité d'écriture : contournement de l'activité d'écriture et/ou adaptation des supports</b></li> <li>• <b>Adaptation en rapport au temps de travail</b></li> <li>• <b>Modification du style pédagogique de l'enseignant</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– dispense d'activité de lecture à haute voix, lecture prise en charge par un pair ou par l'enseignant, textes photocopiés, typographie adaptée...</li> <li>– mise à disposition d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes, photocopies des cours, augmentation du travail sur le manuel scolaire, utilisation de fiches à compléter, textes à trous, étiquettes ...</li> <li>– augmentation du temps de réalisation d'exercices en classe ou à la maison</li> <li>– cours plus oralisé, accent mis sur l'expérimentation, travaux pratiques, démonstration, exemplification</li> </ul>



Catégorie et définition	Illustration
<p><b>4. Adaptation des parcours : individualisation</b> regroupe les énoncés qui mettent l'accent sur la mise en place d'une individualisation de l'enseignement, c'est-à-dire, autoriser l'élève à ne pas faire la même chose que ses camarades</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>réduction de la somme des savoirs ou des notions à faire acquérir</b></li> <li>• <b>choix de matières à enseigner</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– programme à la carte : travail sur fichier lecture CE 2 pour élève de CM 2</li> <li>– dispense d'une ou deux matières</li> </ul>
<p><b>5. Aide des pairs de la classe vers l'élève en difficulté</b> aide institutionnalisée apportée à l'élève handicapé par ses pairs</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>travail en groupes</b></li> <li>• <b>mise en place de tutorat</b></li> </ul>	
<p><b>6. Guidance/contrôle individualisé de l'enseignant lors de la réalisation d'une tâche</b> regroupe les énoncés qui témoignent d'une aide individualisée conduite par l'enseignant pendant son cours ou d'un « regard/contrôle » plus important du travail de l'élève en cours de réalisation. Il s'agit ici de ce que Bruner (1996) nomme le maintien de l'orientation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– répétition des consignes et vigilance accrue, circuler plus dans la classe, tapoter sur le bureau pour « capter » l'attention</li> <li>– explications supplémentaires individuelles</li> </ul>
<p><b>7. Apport méthodologique et métacognitif</b> regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué dans le domaine des compétences transversales ou métalinguistiques, qui a pour fonction de « signaler les caractéristiques déterminantes » pour la réalisation d'une tâche (Bruner, 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– travail sur la tenue de cahier de texte, sur la gestion des devoirs à faire ...</li> <li>– verbalisation des étapes du travail à réaliser et réaliser</li> </ul>

Catégorie et définition	Illustration
<p><b>8. Adaptation à l'évaluation</b> regroupe les énoncés qui témoignent d'une modification des gestes propres à évaluer l'élève que ce soit au moment des contrôles ou lors de la notation elle-même</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans la réalisation du contrôle</li> <li>• Dans la notation</li> </ul>	<p>– répétition, simplification des questions/consignes, modification des supports (texte à trous), baisse du nombre d'exercices à réaliser, temps supplémentaire de réalisation accordé, modification des conditions de passation (oral et prise de notes par l'enseignant), contrôle attentif durant l'interrogation, mise à disposition d'un secrétaire</p> <p>– notation sur des critères précis, focalisation sur le raisonnement, évaluation formatrice : revenir sur les fautes et les points positifs</p>
<p><b>9. Revalorisation de l'élève</b> regroupe les énoncés qui témoignent d'un travail effectué propre à revaloriser, motiver l'élève en difficulté</p>	<p>– Encouragements, renforcements positifs, travail sur le statut de l'erreur ...</p>
<p><b>10. Absence d'adaptation et</b> <b>11. Réponses inclassables</b> regroupe les réponses des enseignants déclarant ne pas avoir adapté leurs méthodes d'enseignement ou ne pouvant pas être classées car trop imprécises</p>	

#### 4.3. Validation de la typologie par la méthode des juges

Le caractère objectif de cette typologie, c'est-à-dire la validation du codage et du classement des énoncés, a été testé à l'aide de la méthode des juges (Plake, Hambleton, Jaeger, 1997). Concrètement, deux juges avaient pour tâche de vérifier que les énoncés étaient classés correctement et ne pouvaient appartenir qu'à une seule catégorie (ou sous catégorie). Si le classement d'un item posait problème trois solutions étaient envisageables : soit l'énoncé était déplacé pour être reclassé par les deux juges dans une autre et même catégorie ; soit l'énoncé était reclassé dans l'autre catégorie par un des deux juges ; soit l'énoncé était

reclassé dans deux catégories différentes par les deux juges. Dans ce dernier cas un troisième juge était sollicité. Il donnait son avis quant au choix de la catégorie la plus pertinente. L'énoncé était alors reclassé à la majorité. Ce troisième juge n'est intervenu que de façon très ponctuelle (7 fois au total).

#### **4.4. Questionnaire après deux années d'intégration**

A la fin de l'expérience intégrative, en juin 2004, 7 enseignants de primaire et 10 professeurs de collège ont de nouveau été interrogés. En raison de leur faible disponibilité en fin d'année scolaire, il n'a pas été possible de mettre en œuvre une campagne d'interviews. Aussi, c'est sur la base d'un questionnaire écrit qu'ils ont répondu aux différentes questions. Le contenu ainsi que l'ordre des questions étaient strictement identiques à celui de la grille d'interview utilisée auparavant. Pour renseigner le questionnaire, les enseignants étaient regroupés dans une salle de cours et le temps de réponse n'était pas limité. De façon à s'approcher le plus possible des conditions orales, les enseignants avaient pour consigne de répondre successivement à chacune des questions et de ne pas lire la totalité du questionnaire avant de commencer à renseigner le document. Ils disposaient d'un cache qu'ils faisaient glisser sur la feuille au fur et mesure qu'ils répondaient aux questions, afin de respecter plus aisément cette consigne.

Au total, 95 énoncés ont été classés à l'aide de la typologie construite (cf. 4.2.) et en utilisant une méthodologie de classement identique à celle du premier recueil (cf. 4.3.).

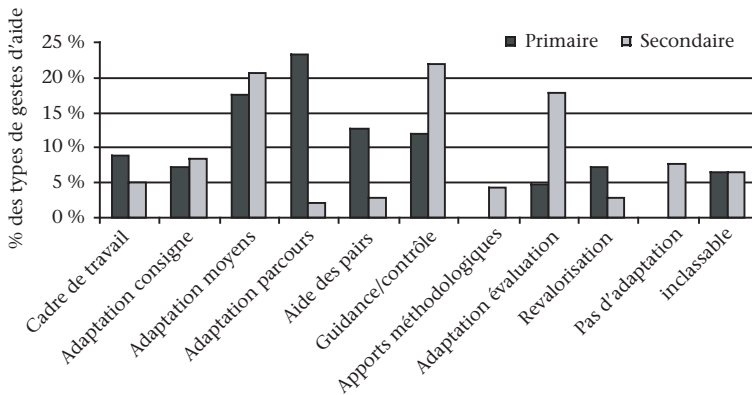
### **5. Principaux résultats**

Les résultats sont exprimés en pourcentages. Cette variable dépendante met en rapport le nombre d'énoncés classés dans chacune des catégories et le nombre total d'énoncés référant aux gestes professionnels produits dans l'entretien initial par les enseignants du premier degré (125 énoncés) et par ceux du second degré (141 énoncés) ou dans le questionnaire final (57 énoncés par les enseignants du premier degré, 38 énoncés par ceux du second degré). Le test du X<sup>2</sup> a été utilisé pour évaluer l'effet des facteurs étudiés (niveau d'enseignement et durée de l'intégration) sur les pratiques enseignantes.

#### **5.1. Niveau d'enseignement et gestes d'adaptation en début d'intégration**

Au total, 266 énoncés faisaient référence aux gestes d'adaptation dont 125 formulés par les professeurs d'école et 141 par les enseignants de collège.

Figure 1 – Gestes d'adaptation pédagogique déclarés mis en œuvre par les enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré au début du processus d'intégration



Les enseignants du primaire comme ceux du secondaire évoquent massivement l'**adaptation des moyens**, donc la différenciation pédagogique, comme moyen d'intégration possible (ex. : mise à disposition de l'élève d'un secrétaire, réduction de l'activité de prise de notes, mise à disposition de photocopies de cours, cours davantage oralisé ; 22/125 vs 29/141 ;  $\chi^2_1 = 0.38$ , ns<sup>5</sup>). En revanche, les enseignants se distinguent par rapport aux autres types d'aide mise en place. Les enseignants du secondaire, évoquent plus largement que leurs homologues du primaire l'**adaptation de l'évaluation** (ex. : focalisation sur des critères précis, barème plus clément ... ; 25/141 vs 6/125 ;  $\chi^2_1 = 10.76$  p<.01) et la **guidance/contrôle individualisé** (ex. : naviguer plus dans la classe pour mieux contrôler le travail, répondre plus vite aux questions posées ... ; 31/141 vs 15/125 ;  $\chi^2_1 = 5.6$  p<.05).

Les enseignants du primaire, quant à eux, sont plus enclins à évoquer la mise en place de parcours individualisés adaptés autorisant ces élèves en situation de handicap à ne pas faire la même chose que leurs camarades (29/125 vs 3/141 ;  $\chi^2_1 = 21.1$  p<.01). Ainsi, en disant réduire la quantité des savoirs et notions à acquérir ou en limitant l'éventail des matières enseignées, ils semblent privilégier le niveau réel des élèves intégrés plutôt que leur niveau scolaire théorique. Par ailleurs, les enseignants du primaire disent aussi davantage utiliser le groupe classe comme une aide pour l'élève intégré (Ex. dispositif de tutorat ou de travail en groupes ; 16/125 vs 4/141 ;  $\chi^2_1 = 9.45$  p<.001).

Enfin, l'adaptation du **cadre de travail**, de la **consigne** et la **valorisation de l'élève** sont des gestes peu évoqués par tous les enseignants qui n'y ont pas fait référence de façons significativement différentes (respectivement 11/125 vs 7/141 :  $\chi^2_1 = 1.54$ , ns ; 9/125 vs 12/141 :  $\chi^2_1 = 0.16$ , ns ; 9/125 vs 4/141 :  $\chi^2_1 = 2.71$ , ns).

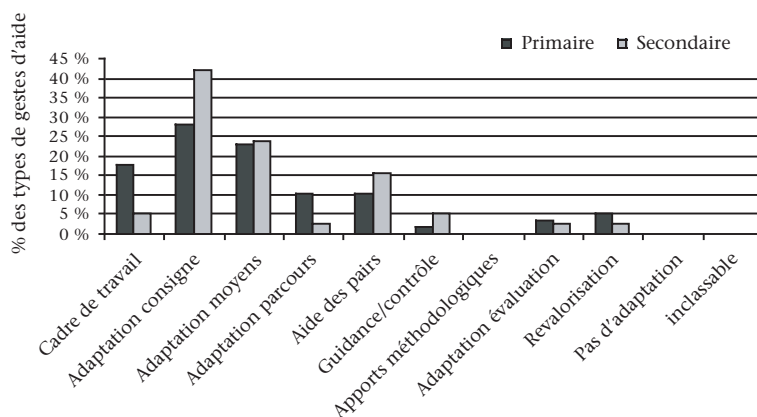
5 [ $\chi^2_1 = **$ , ns] signifie que la différence entre les deux groupes est non significative

Au total, lors de la première année d'expérience intégrative, les enseignants du primaire semblent avoir recours dans leur pratique à un éventail plus large de gestes d'adaptation que leurs collègues du secondaire. Ces derniers proposeraient aux élèves en intégration, surtout un étayage *in situ* pendant la réalisation des tâches ainsi qu'une évaluation spécifique. Ces professeurs paraissent admettre difficilement qu'un élève ayant des besoins particuliers fasse « autre chose » que ses camarades lorsqu'il est intégré dans une classe ordinaire ou même que ces derniers puissent « l'aider à faire ».

### 5.2. Gestes d'adaptation, niveau d'enseignement et durée d'intégration

Au total, 95 énoncés, dont 57 formulés par les professeurs d'école et 38 par les professeurs de collège, faisaient référence aux gestes d'adaptation.

Figure 2 – Gestes d'adaptation pédagogique déclarés mis en œuvre par les enseignants du 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré à la fin du processus d'intégration



Trois constats principaux peuvent être dressés à partir des résultats observés à la fin du processus d'intégration.

Tout d'abord, après deux années d'intégration, il s'est opéré une sorte de rapprochement entre les enseignants du premier et du second degré. Ils se différencient moins par rapport aux gestes d'adaptation qu'ils disent mettre en œuvre. En effet, l'**adaptation des consignes** (16/57 vs 16/38 ;  $\chi^2_1 = 3,24$ ,  $p > .10$ , *ns*), l'**aide entre pairs** (6/57 vs 6/38 ;  $\chi^2_1 = 0,94$ , *ns*) et l'**adaptation des moyens** (13/57 vs 9/38 ;  $\chi^2_1 = 0,38$ , *ns*) constituent désormais les gestes majoritairement évoqués par tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'intervention. De la même manière, l'**adaptation à l'évaluation** (2/57 vs 1/38) et la **guidance/contrôle individualisé** (1/57 vs 2/38) ne sont quasiment plus mentionnés comme des gestes d'aide par les enseignants du secondaire comme du primaire.

Ensuite, le **cadre de travail** commence maintenant à être mentionné par les enseignants du primaire, ce qui n'est toujours pas le cas pour ceux du

secondaire. Cette différence reste cependant non significative (10/57 vs 2/38 ;  $\chi^2_1 = 2,46$ ,  $p > .10$ , *ns*).

Enfin, les professeurs du secondaire n'évoquent toujours pas la possibilité d'un **parcours individualisé** comme étayage possible, alors que les enseignants du primaire continuent à le mentionner, sans pour autant se distinguer de façon statistiquement significative de leurs homologues (6/57 vs 1/38 ;  $\chi^2_1 = 2,08$ ,  $p > .10$ , *ns*).

## 6. Discussion

Intégrer, en classe ordinaire, un élève souffrant de TSLE nécessite de développer des pratiques ajustées qui permettent de compenser les effets du trouble en évitant par exemple de lui proposer des tâches qui seraient pour lui irréalisables. Ces pratiques ont pour fonction de lui permettre de dépasser ses difficultés. Ainsi, la première des aides à apporter est bien celle que l'enseignant fournit dans sa classe en mettant en œuvre une pédagogie différenciée (Peslouan et Rivalland, 2003). A cet égard le premier constat qui peut être fait à partir des résultats est que tous les enseignants impliqués dans cette expérimentation, quel que soit leur niveau d'enseignement, disent faire de la différenciation pédagogique dans le but d'aider les élèves intégrés à surmonter leurs difficultés.

De plus, les gestes d'adaptation utilisés par les enseignants avec des élèves en très grande difficulté de lecture sont des gestes « simples ». En effet, placer un élève devant, l'autoriser à moins prendre de notes, lui distribuer des photocopies du cours, lui relire les consignes écrites, simplifier les consignes et la présentation des exercices, adapter l'évaluation sont des gestes fondamentaux et largement utilisés. Pour autant, malgré la simplicité apparente, leur mise en œuvre réfléchie représente pour l'enseignant une sorte de « mini révolution » dans sa manière de concevoir la prise en charge de la difficulté scolaire dans le cadre de sa classe ordinaire. Deux éléments corroborent cette dernière idée. Tout d'abord, les enseignants la mentionnent spontanément et à plusieurs reprises en réponse à la question n° 4 concernant les difficultés et obstacles qu'ils ont rencontrés (cf. § 4.1.)

exemple 1 : *c'est pas facile, en fait, de simplifier une consigne. On le dit ... on croit le faire, mais on le fait pas, en fait. Il faut longtemps et c'est au fil du temps qu'on le met en place systématiquement ;*

exemple 2 : *le plus difficile c'est se mettre à comprendre les difficultés, se mettre à la place des élèves et à comprendre comment ils fonctionnent. Faut faire ça si l'on veut adapter, comme vous dites, les consignes, les supports de l'enseignement ; On croit que c'est simple, mais si on analyse pas ... on se plante (...) pour un enseignant de maths, comme moi, ça a été très difficile de comprendre cela, de le mettre en application ...*

Deuxièmement, les résultats observés sur l'évolution des gestes au fil du temps mettent aussi en évidence l'idée de « mini révolution ». En effet, il est intéressant de constater que les gestes d'adaptation mentionnés au début de

l'expérience d'intégration par les enseignants du premier et second degré étaient pour partie seulement identiques. Ainsi, tous ont opéré une différenciation pédagogique visant à compenser les problèmes en lecture/écriture en s'appuyant sur l'**adaptation des supports d'apprentissage** et de l'**activité de lecture de l'élève**. Ils ont aussi cherché à maintenir l'élève dans la tâche à l'aide d'une **guidance individualisée**. Ce souci commun aux professeurs d'école et de collège les a amenés, par exemple, à circuler plus dans la classe pour contrôler le travail en cours de réalisation, ou à demander à l'élève de reformuler la consigne. Il semble que ces moyens de différenciation soient les plus évidents à mettre en place quel que soit le niveau d'enseignement.

Au contraire, et toujours en début d'intégration, d'autres types de gestes semblent plus spécifiques et varient en fonction du niveau d'intervention des professeurs. C'est le cas, par exemple, de l'**adaptation de l'évaluation** (évaluation critériée, adaptations des supports, évaluation orale des connaissances...) qui apparaît comme l'apanage des enseignants du second degré, alors que l'**individualisation des apprentissages** est plutôt l'affaire des enseignants du primaire, qui en réduisant la quantité des savoirs et notions à acquérir ou en limitant l'éventail des matières enseignées, semblent privilégier le niveau réel des élèves intégrés plutôt que leur niveau scolaire théorique.

La focalisation des professeurs de collège sur la dimension évaluative et leur frilosité à individualiser les apprentissages proposés aux élèves intégrés pourraient concrétiser une préoccupation spontanée majeure, qui consiste à amener l'élève le plus près possible de la norme institutionnelle afin qu'il puisse, en bout de course, valider un diplôme. En d'autres termes, les enseignants du second degré, plus que leurs homologues du premier degré, se trouveraient dans une situation paradoxale, tiraillés entre la mission qui leur est fixée, consistant à prendre en charge l'élève à besoins particuliers intégré dans sa différence jusqu'à prendre en compte ce qu'il ne peut pas faire à cause de son trouble, et leur désir de l'amener au terme du curriculum scolaire normal défini par les programmes et les textes institutionnels. En effet, même si ces textes ont largement évolué ces cinq dernières années et rendent maintenant possible un aménagement des conditions d'examen pour les élèves handicapés (tiers temps supplémentaire, mise en disposition d'un secrétaire ; BO n° 13 du 31 mars 2006), il n'est toujours pas possible, contrairement à ce qui se fait par exemple en Italie, d'établir une modulation curriculaire permettant, de passer un examen sur la base d'un programme individualisé (pour description du système italien, voir De Anna, 2003). Dans ce cadre, il n'est donc pas étonnant que l'individualisation, dans le second degré, soit un geste peu évoqué car, comme le note Legrand (1998) individualiser c'est « se faire violence pour prendre en compte la nature de l'élève en contrepoint de sa propre nature et des contenus des savoirs fixés par l'institution » (p. 767), et fréquemment rappelés par ses représentants.

Par ailleurs, les résultats indiquent clairement qu'avec le temps et l'expérience, il s'opère un rapprochement entre les modes d'adaptation des enseignants du premier et du second degré. En effet, au bout de deux années

d'intégration, lorsque l'on interroge ces mêmes enseignants sur ce qu'ils ont le plus modifié dans leur pratique pour intégrer les élèves à besoins particuliers, ils évoquent massivement l'**adaptation des moyens**, l'**entraide entre pairs**, et l'**adaptation des consignes** alors que l'**adaptation de l'évaluation** et la **guidance individualisée** ne sont plus mentionnées. Tout se passe comme si l'expérience acquise au cours des deux années à propos de l'intégration d'un élève très en écart à la norme permettait à ces enseignants de repérer et sélectionner des gestes clés particulièrement adaptés à cette situation inhabituelle jusqu'alors. Ces gestes sont très largement comparables à ceux définis par Zakhartchouk (2006) et considérés comme des « ruses pédagogiques » qui permettent au plus grand nombre d'élèves d'apprendre. Selon cet auteur, être pédagogue c'est faire la différence entre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner en développant et diffusant dans sa classe des pratiques de coopération et d'entraide, des méthodes pour la compréhension des consignes (Zakhartchouk, 2004), des gestes qui donnent sens à l'apprentissage et au savoir.

L'**adaptation des moyens** et des **consignes** sont des gestes qui ont pour fonction, selon Bruner (1996), de « réduire le degré de liberté », c'est-à-dire, de minimiser l'espace où l'élève peut se perdre. Ils contribuent donc à rendre explicites la mise en scène des savoirs à faire acquérir et la tâche à effectuer à cette fin. Pour autant, ces manières d'étayer ne doivent pas conduire à une simplification telle que l'on n'enseignerait plus, en bout de course, ce que l'on voulait enseigner (notion de secondarisation selon Bautier, 2005). C'est bien ainsi « l'art du compromis » qu'un enseignant doit mettre en place dans sa classe.

Trouver la bonne mesure de la « simplification », développer « l'art du compromis » au travers de ces gestes élémentaires nécessitent du temps, comme en témoigne le délai important de la stabilisation de cette compétence chez des enseignants déjà expérimentés. Ce constat est d'autant plus pertinent si l'on considère que ces enseignants étaient accompagnés et étayés durant le processus intégratif. Ainsi, malgré le fait que l'adaptation des pratiques enseignantes en vue de favoriser l'intégration d'un élève ne relève pas de la construction de solutions exceptionnelles mais soit plutôt de l'ordre de la ruse pédagogique, il n'en reste pas moins que donner du temps aux enseignants pour éclairer ces gestes au travers de l'analyse de pratique (par exemple) est non seulement nécessaire, mais représente un gage de réussite du processus intégratif. Cette analyse en terme de mise en œuvre de « gestes adaptés et réfléchis » interroge de façon plus large la didactique des disciplines. La nécessité de cette interrogation émane aussi d'une analyse plus microscopique des réponses des enseignants. En effet, les professeurs d'EPS et de disciplines artistiques ont évoqué soit une absence d'adaptation soit une adaptation limitée et bien moindre que celle évoquée, par exemple, par les enseignants de français. Le faible effectif d'enseignants de ces disciplines dans l'échantillon étudiée (au total 5 professeurs) incite à la prudence quant aux conclusions à tirer de ce constat tout en appelant de nouvelles recherches pour mieux traiter la



question de la situation de handicap et des adaptations qu'elle requiert dans une perspective disciplinaire didactique et comparative.

Dans un autre registre, ce temps important de stabilisation laisse aussi à penser que l'expérimentation a un impact sur les représentations des enseignants concernant le handicap et l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers. Si, accueillir un élève « hors norme » dans sa classe ordinaire bouscule nécessairement les représentations, alors l'accompagnement des enseignants a aussi un rôle à jouer dans ce champ. D'ailleurs, selon Thomazet (2006) la formation des maîtres à la prise en compte des élèves à besoins particuliers doit répondre à deux grands principes : affirmer l'attention à la différence comme principe d'action et ne pas opposer groupe classe et dispositif d'intégration. De la même façon, pour De Anna (2003), la présence d'un élève handicapé en classe ordinaire exige de la part d'un enseignant :

- d'accepter de ne pas savoir, de tâtonner, et de se tromper,
- d'observer « autrement »,
- d'être très patient et de savoir attendre,
- d'accepter les moindres progrès, les micro-réponses, d'accepter même que ce soient les seuls objectifs,
- d'accepter que les apprentissages scolaires constituent une partie seulement de l'action du processus d'intégration.

Dans ce cadre, c'est donc bien la sphère des attitudes qu'il faut aussi interroger, mettre en avant et éclairer dans le cadre de la formation.

Au total, prendre en charge en classe ordinaire un élève porteur de handicap (dans le cadre de l'expérience conduite de trouble sévère du langage écrit) relève de la mise en œuvre de gestes pédagogiques et d'attitudes adaptés, qu'il convient de travailler avec les enseignants dans le cadre d'un accompagnement. C'est aussi ce que semble préconiser la loi de février 2005 qui défend l'idée de l'accessibilité aux connaissances de tous les élèves grâce à une compensation adaptée des effets des handicaps dans le cadre d'une scolarisation la plus ordinaire possible afin de permettre à chacun d'exercer sa citoyenneté et de réaliser un projet de vie, ce qui suppose l'apprentissage et la compréhension de la différence.

## **Références**

- BARDIN, L. (1989) : *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.
- BAUTIER, E. (2005) : « Formes et activités scolaires, secondarisation, reconfiguration, différenciation sociale », in N. Ramognino et P. Vergès, (dir.) : *Le Français hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires. Études offertes à V. Isambert-Jamati*, Aix-en-Provence, publications de l'université de Provence.

- BELMONT, B. et VERILLON A. (2003) : *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, Paris, INRP & CTNERHI.
- BRUNER, J.S. (1996) : *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz.
- BRUNER, J.S. (1984) : « Contextes et formats », in Deleau M. (dir.) : *Langage et communication à l'âge pré-scolaire*, Rennes, Presses Universitaire de Rennes.
- CHAUVEAU, G. (2004) : « L'accès au savoir lire de base et la découverte de la culture écrite », *La nouvelle revue de l'AIS*, 25, p. 10-16.
- DE ANNA, L. (2003) : « Un enfant gravement handicapé à l'école. L'intégration dans le contexte italien », in B. Belmont et A. Verillon (dir.) : *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, p. 37-59, Paris, INRP & CTNERHI.
- DELAHAIE, M. (2004) : *L'évolution du langage chez l'enfant. De la difficulté au trouble*, Paris, Impes éditions.
- GAONAC'H, D. et FAYOL, M. (2003) : *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette.
- GLASMAN, D. (2003) : « Question sur l'aide individualisée », *Éducation & Formations*, n° 65, p. 143-154.
- GOIGOUX, R. (2001) : « De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture », in G. Chauveau (dir.) : *Comprendre l'enfant apprenti lecteur. Recherches actuelles en psychologie de l'écrit*, p. 72-88, Paris, Retz.
- GOLDER, C. et GAONAC'H, D. (1998) : *Lire et comprendre*, Paris, Hachette.
- HABIB, M. (2003) : *La dyslexie à livre ouvert*, Marseille, Résodys.
- JAMET, F. (2003) : « De la Classification internationale du handicap (CIH) à la classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF) », *La nouvelle revue de l'AIS*, n° 22, p. 163-171.
- LEGRAND, L. (1998) : « Pédagogie différenciée », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, p. 762-767, Paris, Nathan.
- ONL, (2005) : *Les troubles de l'apprentissage de la lecture. Les journées de l'Observatoire*, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale.
- ONL, (1998) : *Apprendre à lire*, CNDP, Odile Jacob.
- PESLOUAN, D. et RIVALLAND, G. (2003) : *Guide des aides aux élèves en difficulté. Adaptation et intégration scolaires*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.
- PLAKE, B., HAMBLETON, R. & JAEGER, R. (1997) : « A new standard-setting method for performance assessments: The dominant profile judgment method and some field-test results », *Educational and Psychological Measurement*, Vol 57,3, p. 400-411.
- PLAISANCE, E. (2003) : « Évolution historique des notions », in B. Belmont et A. Vérillon (dir.). *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous*, p. 23-34, Paris, INRP & CTNERHI.
- PLAISANCE, E. et GARDOU, C. (Dir.). (2001) : « Situation de handicap et institution scolaire », *Revue française de pédagogie*, numéro spécial 134.

- PLAZA, M. (2001) : « Pour un modèle intégratif des dyslexies de l'enfant », *Psychologie & Éducation*, n° 47, p. 77-90.
- VAN HOUT, A. et ESTIENNE F. (1998) : *Les dyslexies. Décrire, évaluer, expliquer, traiter*, Paris, Masson.
- THOMAZET, S. (2006) : « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans le processus de normalisation de l'école », *Le Français Aujourd'hui*, n° 152, p. 19-27.
- THOMAZET, S. (2003) : « La formation des maîtres dans la perspective d'une prise en compte des besoins éducatifs particuliers », in *Système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*, p. 49-55, Paris, édition du ministère de l'Éducation nationale, Coll. A propos de...
- VERILLON, A., BELMONT, B. et AUBLÉ, J.P. (2000) : « Scolarisation des enfants handicapés : quelles collaborations entre professionnels », in M. Chauvière & E. Plaisance (dir.), *L'école face aux handicaps. Éducation spéciale ou éducation intégrative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (2006) : *Transmettre vraiment une culture à tous les élèves. Réflexion et exemples de pratiques*, Paris, CRDP d'Amiens.
- ZAKHARTCHOUK, J.M. (2004) : « Les aider à comprendre les consignes », *La nouvelle revue de l'AIAS*, 25, p. 34-44.
- ZAFFRAN, J. (1997) : *L'intégration scolaire des handicapés*, Paris, L'Harmattan.

### **Textes officiels**

- BO n° 13 du 31 mars 2006 : *Préparation de la rentrée*. [Circulaire n° 2006-051 du 27-3-2006]
- BO n° 3 du 19 janvier 2006. *Candidats handicapés. Aménagements des examens et concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur pour les candidats présentant un handicap* [Décret n° 2005-1617 du 21-12-2005]
- BO n° 19 du 9 mai 2002 : *Enseignements élémentaire et secondaire : adaptation et intégration scolaires : Accueil des élèves handicapés à la rentrée 2002 ; Adaptation et intégration scolaires : des ressources au service d'une scolarité réussie pour tous les élèves*
- BO n° 6 du 7 février 2002 : *Mise en œuvre d'un plan d'action pour les enfants atteints d'un trouble spécifique du langage oral ou écrit*
- Loi 2005-102 du 11 février 2005 ; *Loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*.
- Loi n° 75-534 du 30 juin 1975 ; *Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées*.