

1. Troubles des fonctions cognitives : de quoi parle-t-on ?

1.1. "Définition"

Parler de troubles des fonctions cognitives requiert une extrême prudence dans la mesure où les concepts liés et les notions associées de déficience comme de handicap intellectuel recèlent des enjeux idéologiques forts. En effet, il faut souligner l'ambiguïté du mot trouble lié au concept de « handicap ». Ces termes désignent aussi bien des difficultés de nature physique, physiologique et/ou psychique limitant les capacités d'une personne, que les problèmes et les obstacles qu'elle rencontre dans sa vie quotidienne du fait de la spécificité de ses caractéristiques constitutives.

Quelques soient les termes adoptés, il s'agit de pouvoir qualifier tant une déficience intellectuelle (approche scientifique) que les conséquences entraînées par cette déficience (approche sociale).

L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) parle encore de déficience en terme de chiffres, *en lien avec un Quotient intellectuel (QI) inférieur à 60 (entre 1 et 3 % de la population générale, avec une prépondérance du sexe masculin.)*

Cependant, au vu de l'état actuel des recherches, de l'évolution de la réflexion et des textes législatifs, il convient de **considérer l'ensemble des capacités d'organisation, d'intégration et de socialisation de l'individu**. Les indications psychométriques ne sont plus qu'un élément parmi d'autres.

Les difficultés cognitives peuvent apparaître

- soit d'emblée dans le développement psychique de l'enfant, suite à des aberrations chromosomiques, des maladies génétiques ou de développement in utero,
- soit survenir comme une détérioration secondaire, à la suite de problèmes de santé ou de maladies.

On parle volontiers, dans les causes les plus fréquentes de déficience intellectuelle, de la trisomie 21 et du syndrome de l'X fragile. Des facteurs aggravants liés à l'environnement, comme la maltraitance ou la négligence grave ou en lien avec une maladie mentale, comme la psychose, peuvent aussi jouer un rôle dans la survenue de troubles des fonctions cognitives.

[La **Classification Internationale des Handicaps** utilise le terme de "déficience intellectuelle" au lieu de "handicap mental". La déficience correspond à "toute perte ou anomalie au niveau psychologique, anatomique ou physiologique". Elle s'articule autour de 3 niveaux : corps, personnel et social, en interaction avec le contexte culturel et social.

Serge Dalla Piazza, Bernard Dan, "Handicaps et Déficiences de l'enfant". De Boeck Université, 2001

OMS : "Est appelé handicapé celui dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, en sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou à occuper un emploi s'en trouve compromise".]

Romain Liberman. "Handicaps et Maladies mentales". Puf, 2003

Paradoxalement en 2006, dans ses communications, une association comme l'UNAPEI* insiste encore sur l'évidence qu'« *une personne handicapée mentale est une personne à part entière. Elle est ordinaire parce qu'elle connaît les besoins de tous, dispose des droits de tous et accomplit les devoirs de tous. Elle est singulière parce qu'elle est confrontée à plus de difficultés que les autres citoyens. Un individu en situation de handicap mental est avant tout une personne humaine ; celle-ci a besoin d'être davantage aidée et mieux accompagnée que les autres.* »

*L'Unapei est la principale fédération d'associations représentant en France les personnes handicapées mentales et leurs familles.

1.2. "Handicap mental" et "handicap psychique" : quelle différence ?

Le "**handicap mental**" est la **conséquence d'une déficience intellectuelle**. La personne en situation de handicap mental éprouve des difficultés, plus ou moins importantes, de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision, qui nécessitent un accompagnement humain, adapté à son état et à sa situation.

Le "**handicap psychique**" est, quant à lui, la **conséquence d'une maladie mentale**. La personne handicapée psychique est marquée par une altération ou une perturbation de ses facultés mentales, susceptibles d'être guéries ou réduites, au moyen d'une thérapie adaptée.

1.3. Elèves présentant des troubles de la fonction cognitive : quelles difficultés ?

L'école est le lieu privilégié des apprentissages fondamentaux et du vivre ensemble. L'enfant s'y voit proposer un ensemble d'activités cognitives et sociales dans le respect de programmes officiels. Certains élèves éprouvent une certaine **lenteur**, des **difficultés répétées, à répondre aux tâches proposées par l'enseignant dans les temps et les conditions impartis**, qui à terme entraînent un **retard effectif dans les acquisitions** scolaires, des difficultés plus ou moins importantes de réflexion, de conceptualisation, de communication et de décision. Tout individu étant singulier, chacun présente des capacités et des difficultés propres mais du fait de la limitation de certaines ressources intellectuelles, il pourra éprouver des difficultés pour :

- organiser sa pensée,
- établir des liens de causalité,
- gérer ses actions,
- mémoriser des informations,
- fixer son attention
- établir une relation « banale »
- s'exprimer et communiquer facilement (code de communication et/ou de vocabulaire)
- suivre des règles culturelles élémentaires (code de communication, règles de vie)
- retrouver des données,
- anticiper et planifier,
- entrer dans la pensée abstraite,
- prendre en compte le contexte,
- apprécier l'importance des informations à disposition
- trouver une réponse adaptée rapidement
- agir aisément face à une situation donnée,
- s'adapter à des changements
- se repérer dans l'espace et le temps ...

Ce sont par ailleurs **des élèves qui ont besoin de plus de temps, plus de répétitions pour assimiler, de passer par des exemples de situations concrètes, des manipulations, pour accéder à certaines notions ou à certains raisonnements.**

Ils sont **rassurés par des rituels** et l'effectuation de tâches répétitives, l'imprévu est souvent source d'angoisse et de perte de moyens.

Plus généralement, toute perturbation peut être énormément déstabilisante (effet de panique, de suivisme, démission... la personne peut rester sur place, parfois pendant des heures).

Ces élèves peinent à suivre le rythme de la classe qu'ils fréquentent et montrent un retard de développement par rapport à leur classe d'âge.

Tous les items sont à lire en terme de possibles et sont à lier aux caractéristiques personnelles de chaque individu, il n'est pas question d'établir un diagnostic

MATERNELLE	CYCLE 2	CYCLE 3 - COLLEGE
<p style="text-align: center;"><i>Elève</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - qui a du mal à comprendre - qui a du mal à intégrer des consignes, - qui utilise des "mots phrases", voir un « parler » inintelligible - qui peut se bloquer sur un mot, un geste hors contexte, hors propos - qui peut avoir recours à l'écholalie, répéter une expression, un geste, un trajet de façon ostentatoire et mécanique - qui a du mal à mémoriser, se souvient peu ou très partiellement des comptines complexes - qui a : <ul style="list-style-type: none"> • soit du mal à entrer en relation avec ses pairs, ou / et avec l'adulte • soit au contraire, tisse des liens très forts avec les adultes qu'il voit quotidiennement et/ou certains de ses pairs - qui a une sensibilité exacerbée au climat d'excitation, de colère, d'angoisse, - qui supporte mal la frustration et l'attente - qui a des problèmes de motricité (équilibres, déplacements gauches) - qui présente une motricité fine peu développée - qui paraît perdu sans possibilité d'imiter - qui est capable de rester un long moment sur une activité, une tâche répétitive sans nouveauté et sans grand intérêt 	<p style="text-align: center;"><i>Elève</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - qui manifeste des troubles de la compréhension - qui a un langage peu intelligible, déforme fréquemment des mots, une construction de phrase pauvre - qui a du mal à employer le 'je' - qui ne possède pas ou peu de connecteurs - qui a du mal à intégrer plusieurs consignes en simultanée - qui semble ne pas ou peu évoluer sur l'année - qui est en décalage évident par rapport aux autres - qui répond toujours de la même manière face aux problèmes (pauvreté des stratégies cognitives) - qui a du mal à se repérer dans le temps comme dans l'espace - qui a des difficultés à évaluer, construire des repères spatiaux comme temporels - qui a du mal à réussir les activités scolaires qui font intervenir de la logique - qui éprouve des difficultés à isoler, identifier, supprimer, permuter... (des syllabes, des phonèmes, des données,...) - qui présente des problèmes de motricité fine, le geste graphique pose problème, - qui a du mal à percevoir des limites scripturales - qui a énormément besoin de manipuler, déchirer, « patouiller » - qui a une motricité globale (équilibres, déplacements) ne correspondant pas à sa classe d'âge - qui se plaît à des tâches répétitives - qui met en place des « rituels » - qui éprouve des difficultés relationnelles : <ul style="list-style-type: none"> • soit par refus ou communication difficile que ce soit avec l'adulte, avec un pair ou le groupe • soit au contraire, par une volonté de relation très affectivée, voir trop fusionnelle - qui ne supporte pas la frustration, ni l'attente et l'exprime par des « caprices ou des bouderies » - qui peut se mettre « hors circuit » dans des situations de réflexion et de recherche, par des conduites d'évitement ou de fuite 	<p style="text-align: center;"><i>Elève</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - qui présente des troubles de la compréhension manifestes - qui n'arrive pas à prendre en compte plusieurs consignes, ni à intégrer des informations différentes contenues dans une seule consigne - dont le désir de savoir est faible, qui n'arrive pas à se décoller de ses préoccupations personnelles - qui possède peu de connecteurs et une syntaxe pauvre - qui a parfois tendance à de longs discours sans objet ou se plaît à répéter des expressions sans lien avec le contexte - qui a des difficultés à respecter la chronologie d'une histoire ou à replacer des événements sur une échelle de temps - qui éprouve des difficultés pour se situer dans l'espace et dans le temps (compense souvent par utilisation de rituels) - qui se rattache au concret, a besoin de manipuler - qui a du mal à entrer dans l'abstraction et dans toutes situations problèmes extérieures à un vécu expérimenté - qui n'arrive pas ou peu à trier, classer, identifier, permuter, remplacer, permuter, ajouter, soustraire, ... - qui a du mal à créer des liens - qui a une motricité en décalage avec sa classe d'âge - qui a du mal à évoluer en milieu instable et non familier - qui se plaît toujours à des tâches répétitives - qui se réfugie dans des rituels - qui est insécurisé par les changements, l'incertitude de certaines situations, l'instabilité - qui demeure très sensible aux « ambiances » et aux « humeurs » des personnes, des groupes, des lieux,... - qui supporte mal la frustration, l'attente et l'exprime physiquement par des comportements atypiques dont le comportement et les relations avec les autres sont particulières et marquées par : <ul style="list-style-type: none"> • une attirance forte ou au contraire, un refus, une attitude de fuite devant l'adulte, un pair ou le groupe • une exubérance verbale, des marques d'affection physiques marquées, ou au contraire un mutisme, des réponses monosyllabiques, voir pas de réponses....

2. Quelques conseils pour accueillir et accompagner un élève présentant des troubles des fonctions cognitives

Il s'agit de pistes d'aménagements pédagogiques à adapter...en fonction du contexte, de l'élève, du groupe d'élèves et du support d'activité

Avant toute proposition d'aménagement pédagogique, il est **important d'évaluer** où se situe l'élève dans les apprentissages, de repérer ce qui est stable chez lui afin de lui **proposer des activités** qu'il puisse **réussir** et qui **lui donne envie de continuer**. On peut même proposer des activités en deçà pour qu'il se mette en action facilement, pour valoriser ses réussites... Il faut aussi prendre en compte la fatigabilité, la difficulté d'attention, la concentration.

A partir de l'évaluation :

- **envisager quels sont les possibles** (*où en est-il ou que peut-on viser pour lui ? quel niveau de compétences ?*)
- **identifier les activités qu'il peut faire avec le groupe classe, avec ou sans différenciation**, et accepter de lui **proposer autre chose**, l'adaptation n'étant pas toujours possible.

➤ Consignes orales

- Accepter de **dire, redire et répéter** sans hausser le ton, sans s'énerver
- Donner **une seule consigne à la fois** autant que possible :
 - ↪ la faire redire
 - ↪ en laisser une trace visuelle ou autre (*objet, photo, message écrit, codage, dessin, consigne, message sonore, ...*)
 - ↪ donner un exemple
- **Si plusieurs consignes :**
 - ↪ en restreindre le nombre et la complexité
 - ↪ les présenter chronologiquement, associer des codes, des couleurs...
 - ↪ les répéter une par une, les faire répéter une par une, puis à la suite
 - ↪ en laisser une trace dans un endroit accessible à l'élève, proche ou pas, (*au tableau, dans un coin de la salle, sur la table, affichée...*)
 - ↪ aider individuellement à se remémorer
 - ↪ recourir à des rituels (*cf procédures gestion mentale, métacognition...*)

➤ Mémoire - Repérage espace-temps

- Généraliser les **rituels**, accepter les **répétitions**
- Systématiser le recours à des **outils méthodologiques** type pense –bête (petites fiches à construire avec l'élève pour ne rien oublier
(*ex : pour faire mon cartable, avant d'aller en EPS, pour faire ma fiche de ...*)
- Multiplier les **supports** et les recours à différents **outils de repérage du temps**
(*ex : ♦ emplois du temps différents : personnel, collectif, fixe, à compléter...;*
♦ calendriers variés : planning mensuel, semainier, cahier de texte, agenda, personnel, collectif, à compléter.../
♦ outils de mesure du temps : horloge , réveil, montre, chronomètre, sablier... fil à linge sur lequel on fixe un marqueur temporel photos, images, pincettes ...
♦ tableaux double entrée...
- **Organiser et instituer l'espace** : importance des coins, mêmes symboliques, en lien avec leur fonction
- **Instituer les fonctions et les rôles** : ne rien laisser en terme de fonctionnement implicite : tout expliquer en s'appuyant sur un vécu de l'organisation et sur une ritualisation des rôles.
(cf. les métiers)

➤ Réalisation d'une tâche :

Il s'agit avant tout d'aider l'élève à gérer les différentes étapes tant sur le plan cognitif que de l'action en l'aidant par un travail de type méthodologique. (voir pistes proposées par la Gestion Mentale et la Métacognition)

Permette de mettre en lumière les différentes procédures pour réussir la tâche demandée tant sur le plan de la mobilisation des compétences nécessaires (savoirs, savoirs-faire et savoirs-être) qu'au niveau de la démarche de planification des actions, l'anticipation ou la gestion du matériel.

Exemple à partir d'une consigne d'exercice en géométrie : « Dessiner un carré rouge de 4cm de côté »

Pour que l'élève puisse réussir, il faut l'aider à distinguer les différents niveaux, mettre en évidence les informations explicites mais surtout les implicites.

1. Dans un premier temps, le fait d'être « en mathématique » donne préalablement des informations sur les compétences et les attitudes qui vont être sollicitées. C'est une première information implicite qui n'est pas toujours perçue.

2. Par ailleurs dans toute tâche, il faut différencier

- les critères de réalisation de la tâche qui renvoient à la gestion du matériel :
dessiner → crayon, feutre ou stylo → de couleur rouge
- des conditions de réalisation : travail individuel sur fiche sans aide ...
- des critères de réussite de la tâche : carré rouge de 4cm de côté

→ en tenant compte des objectifs et des compétences visées

→ en tenant compte des compétences acquises, du niveau, de l'élève et des savoirs à mobiliser pour exécuter la tâche (carré/côté/longueur/4 cm) ; (au plus de la « Zone Proximale de Développement »)

→ en gardant un niveau d'exigence clair et explicite (présentation, disposition dans la page, qualité du trait, ...)

Il convient d'explicitier et de mettre en lumière l'ensemble de ces données qui demeurent très souvent implicites. Pour l'élève en difficulté, il s'agit alors de l'aider à distinguer et hiérarchiser dans le temps les différentes procédures qu'il a à mettre en œuvre.

1. « ce que je dois préparer, de quel matériel j'ai besoin pour... ».

2. « ce qu'est-ce que j'ai compris... ce que je sais sur »

3. « comment je vais faire pour... »

« et si je ne sais pas quel outil je vais pouvoir utiliser pour m'aider, qu'est-ce que je fais ? »

➤ Activités et contenus scolaires

- Privilégier les entrées par les **misés en situation**, le **vécu** et le **faire** (mémoire du corps +++)
- Multiplier les **situations de jeux autour de la mémoire** (memory, kim...) **de la démarche hypothético-déductive** (jeu de l'objet mystère, du mot caché ...) **de tri**
- **Adapter et différencier les modalités des activités et du travail à fournir**
 - ↳ Adaptation de la forme en lien avec le niveau de compétences acquis (ex en littérature : texte réduit, résumé en gardant tous les éléments clés)
 - ↳ Adaptation du support (ex en littérature : partie du texte offert, étudié et discuté à l'avance) ou support négocié en fonction des capacités pour éviter le blocage
 - ↳ Exigence adaptée (mais ordre du non négociable lorsque c'est contractualisé)
 - ↳ Délais adaptés (donner plus de temps)
 - ↳ Aide négociée : Méthodologique, attention particulière de l'adulte, tutorat exercé par un pair, tutorat exercé par une personne tiers (AVS)
- Mettre en place un recours à une ou des **activités de repli et/ou de répit** (soit pochette personnelle avec feuilles ou fiches permettant de se recentrer, se ressourcer : mandalas, tâche réussie x fois, coloriages,... ou jeu... logiciel ordinateur, puzzle, activité kinesthésique en lien avec un but ou non, jeu de construction, jeu d'imitation... libre ou avec consigne, avec ou sans trace...)

Domaine logico-mathématique :

- Accepter le recours à la **manipulation**
- Généraliser le recours à des **jeux** où systématisation et renforcement des connaissances en numération, comme en géométrie (*domino, jeu de l'oie, des petits chevaux, compte est bon, sudoku, coloriages magiques, tangram, puzzles...*)
- Multiplier les **situations concrètes de tris, de classement**, où critérisation implicite explicitée (*passer d'un tri implicite (exemple : trier les personnages), à une catégorisation verbale , de F/G, passer à un tri par éléments vestimentaires puis par catégories, multiplier les critères ...*
Généraliser les situations de raisonnement par inférence, les jeux de logiques et de stratégies)
- **Aider à la conceptualisation** en accompagnant méthodologiquement ou/et en s'appuyant sur les situations de manipulations
- Systématiser les **étayages méthodologiques** (*frise numérique, tableaux, règles graduées ...*)

➤ Domaine de la maîtrise de la langue :

Situations orales

- Multiplier les situations où on joue avec les **unités sonores de la langue** (*rime, syllabes, phonème...*)
- Multiplier les situations de **répétition de structures de phrases** (*poésies, ritournelles, chanson...*)
- Multiplier les occasions de **s'exprimer à haute voix** (*présenter, raconter, argumenter un choix, utiliser le magnétophone ou logiciels audio*)

Situations écrites

- Adopter **formes simples et courtes** (*ex : si exercice en plusieurs étapes, plier la feuille et présenter en épisode comme une BD*)
- **Eviter les traces écrites longues** (*utiliser les fluos pour mettre les notions clés en évidence, privilégier les recours à des présentations avec des supports images, des BD ...*)
- **Favoriser les recours aux outils d'étayage** (*affiches, fiches méthodes,*)
- Demander **peu de copie** mais veiller à la lisibilité et à la compréhension de ce qui est écrit – penser à faire utiliser le traitement de texte pour la copie .

➤ Domaine du geste graphique :

- Ne pas hésiter à multiplier les situations de production graphique sur des surfaces de grandeurs diverses, avec des guides explicites (kinesthésiques ou visuels). Plus l'enfant est jeune, plus le guide doit être contraignant et palpable.
- Adapter les formats et les supports d'écriture

➤ Domaine de l'EPS :

- Accepter que l'élève puisse rester en retrait et agisse par imitation
- Restreindre le nombre de consignes
- Mettre en place des situations d'apprentissage et d'évaluation adaptées en tenant compte des capacités individuelles (conditions, niveau d'exigence, performances)

➤ Domaine du Vivre ensemble :

Dans les premiers temps, il convient de faire preuve de souplesse afin d'entrer en relation avec l'élève. Ce sont ces premiers liens qui vont permettre à l'enseignant comme à l'élève d'aller vers l'acquisition de nouvelles compétences de comportement et d'attitudes. Ne jamais perdre de vue que l'on est d'abord et avant tout enseignant... Dans le domaine du Vivre ensemble, le recours à des outils particuliers issue des pratiques pédagogiques coopératives et institutionnelles comme *les ceintures*, la pratique de moments ritualisés comme les *quoi de neuf*, les *conseils* , le *tutorat*, la mise en place de petits contrats individuels, de pense-bête, sont intéressants. Ils permettent une sécurisation effective de l'élève et facilitent l'accès au sens et aux compétences.

3. Bibliographie

Pour aider les élèves à comprendre les troubles des fonctions cognitives

- **Mon bébé, il est pas tout à fait pareil.** Baligand Corinne
Mon petit frère est né, mais... Pourquoi elle est triste maman ?
- **Dis-nous Martin... La trisomie 21 racontée aux plus jeunes.** Baligand Corinne
Il sensibilise les enfants de petite et moyenne sections au handicap de Martin. Il montre les compétences de l'enfant handicapé en classe et le soutien du SESSAD dont il bénéficie.
- **Mais qui es-tu toi ?** Baligand Corinne
Evocation, par l'humour, des traits caractéristiques de la trisomie 21.
- **Une petite soeur particulière : l'histoire de Nelly, née trisomique 21.** HELFT, Claude/ BRUNELET, Madeleine.
Cet album s'adresse plus particulièrement aux enfants de 7 à 12 ans.
- **Timothée : un élève différent.** ROQUE, Josiane/ WENS, Issac.
Cet album destiné aux enfants présente un enfant autiste intégré dans une école maternelle
- **Le liseron de Jules.** Latyk Olivier
Hugo rêve d'avoir un petit frère, et un jour naît Jules. Jules est différent, il est autiste et rend la vie d'Hugo insupportable. Comment l'amour parviendra-t-il à gagner le cœur d'Hugo ?
- **Le petit livre vert du handicap.** Conseil lyonnais pour le respect des droits : Au-delà des différences, Lyon - Editions du Moutard, 2004. Gratuit.
- **Vas-y ! Handicap ou pas.** Baussier Sylvie, Syros, coll. « souris poche »
Donner des pistes aux enfants pour qu'ils comprennent ce qu'est le handicap et dépassent leur peur. Pour qu'ils entrent en relation avec ces personnes qui peuvent leur sembler si différentes.
- **Qu'est-ce qu'il a ? Le handicap** Rubio Vanessa, Autrement junior
La différence suscite toujours des interrogations. Cet ouvrage répond aux questions des enfants concernant le handicap : pourquoi est-il différent ? Est-ce qu'il souffre ? Comment l'aider ?

Pour aider les enseignants à accompagner les élèves

- **L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques.** BONJOUR P, LAPEYRE M - ERES 2000
- **Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?** ERES 2005
- **La scolarisation des enfants et des adolescents handicapés mentaux et ses spécificités.** Actes du colloque organisé par l'UNAPEI - 1999. Différents points de vue ont été présentés : ceux des parents, de l'Education nationale, de l'action sociale... Ils ont concerné la scolarisation en milieu ordinaire, en milieu adapté et l'intégration scolaire, qu'elle soit individuelle ou collective.
- **Elèves handicapés à l'école : de l'intégration à la scolarisation.** *in Marginalisation, intégration. [Dossier]. La nouvelle revue de l' AIS, adaptation intégration scolaires et éducation spécialisée.* BOURDON P., 01.10.1999, n°8, p.175-185. Cette étude, centrée sur les élèves de CLIS 1 et 4, s'intéresse à ce qui permet de passer du projet d'intégration scolaire au projet de scolarisation. Elle étudie les rapports au(x) savoir(s), à l'école, au handicap pour essayer de comprendre les effets du handicap sur l'évolution de l'élève, sur le rapport aux activités d'apprentissage, aux objets à apprendre et sur l'élaboration de l'activité cognitive elle-même.
- **Enfants et adolescents atteints d'autisme : scolariser pour intégrer.** Actes du colloque organisé au mois de janvier 2000 : AARAPI/ CNEFEI.Suresnes : Editions du Centre national de Suresnes, 2000.

- **Ces enfants viennent d'une autre planète : les autistes.** BUTEN H- Gallimard, 1995.
- **Il y a quelqu'un là-dedans : Des autismes.** BUTEN H. - Odile Jacob 2003.
- **Quels futurs ? Quelles voies pour une culture de l'intégration scolaire ?** Article de Charles GARDOU in Trisomie 21- 2001. (p. 57-72.)

Vidéos

Reportages ou documentaires

- **Des collégiens parmi les autres : l'intégration en éducation physique et sportive d'élèves présentant un handicap mental.** GAREL, Jean-Pierre. - Editions du Centre national de Suresnes
- **La classe de Liliane.** Edouard CUEL- Centre National de Documentation Pédagogique, La Cinquième, Collection « Coté télé » 2002.
- **Moments pédagogiques en CLIS.** PHILIP, Christine. Editions du Centre national de Suresnes, 1999
- **L'unité pédagogique d'intégration : accueil des jeunes handicapés mentaux au collège.** TRIQUET, Francis. - Orléans : CRDP, 2000.
- **C'est mieux qu'ils soient dans notre école.** PHILIP, Christine. Editions du Centre national de Suresnes, 1994.

Fictions

- **Je veux le soleil debout.** Pierre-Antoine Hiroz, 1995
- **5 rue Sésame.** Téléfilm en 75 épisodes de 26 minutes diffusés sur France 5.
- **Rain Man.** Barry LEVINSON, 1988
- **Le Huitième Jour.** Jaco VAN DORMAEL , 1998

Spectacles filmés :

- **Les Copains du Quartier.** Association HAL (Handicap et Libertés) Spectacle de marionnettes, trois sketches d'1 heure. www.hal.asso.fr
- **Le pays d'Igor.** Compagnie le Puits 2005, 1 DVD, + 1 livret d'accompagnement + 2 films reportages et un conte. www.compagnielepuits.com

Sites

- **INSHEA** (Institut National de Suresnes) : www.inshea.fr
- **Integrascal** est un site Internet destiné aux enseignants et aux professionnels de l'éducation accueillant ou souhaitant accueillir des enfants malades et/ou handicapés. <http://www.integrascal.fr>
- **CTNERHI** Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations. <http://www.ctnerhi.com.fr>

Contacts

- **Union nationale des associations de parents et amis de personnes handicapées mentales (UNAPEI)** www.unapei.org
- **ADAPEI de l'Ain** : 10 rue Marc Seguin BP 7010 - 01007 Bourg-en-Bresse cedex Tél 04.74.23.47.11
- **Association Fédération des APAJH** www.apajh.org
- **APAJH 01** Maison des Sociétés 2 bd Joliot Curie 01006 Bourg-en-Bresse Tél 04.74.52.16.81
- **CAMSP** : 6bis avenue du Champ de Foire 01000 Bourg-en-Bresse Tél 04.74.22.00.73
- **Magazine Interaction** : www.interaction01.info
- **Autisme France** <http://www.autismefrance.org>
- **Fédération Sésame Autisme** <http://www.sesame-autisme.com>
- **Pro Aid autisme** <http://www.proaidautisme.org>
- **ARAPI** www.arapi-autisme.org
- **Trisomie 21 - France** <http://trisomie21-france.org>
- **Handicaps rares** <http://www.orpha.net>