



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Noël, I. (2009). A qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 177-197.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2009.066>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Isabelle Noël, 2009



À qui profite l'intégration ? Intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : perception par les enseignantes et les enseignants titulaires des apports pour les autres enfants de la classe

Isabelle NOËL¹ (Haute école pédagogique Fribourg, Suisse)

Cet article porte essentiellement sur la perception par les enseignant-e-s titulaires de l'apport cognitif et socio-affectif, pour les autres élèves, de l'intégration dans la classe d'un enfant en situation de handicap. Nous nous basons sur une étude qualitative longitudinale menée dans six classes primaires du canton de Fribourg accueillant un enfant intégré durant l'année scolaire 2006-2007. Il apparaît clairement que les mesures d'aides fournies à l'enfant intégré peuvent bénéficier à d'autres enfants si elles sont exploitées à bon escient et que la situation d'intégration bénéficie également largement au maître titulaire.

Introduction

Le système scolaire suisse connaît actuellement une période de mutation et de développement en ce qui concerne l'intégration d'enfants en situation de handicap, à l'image de ce qui se vit au niveau européen et international. La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2008) occupe actuellement les politiques. Les cantons suisses sont depuis janvier 2008 pleinement responsables de l'organisation de la pédagogie spécialisée et des prestations qui lui sont liées, un domaine pris en charge jusqu'ici par l'assurance-invalidité (AI). Concrètement, la phase de transition de cette réforme (2008-2011) est l'occasion de repenser le concept d'intégration des enfants en situation de handicap et de faire le choix d'une école qui se veut plus intégrative. Un tel choix peut s'appuyer sur de nombreux résultats de recherche.

En effet, la recherche internationale s'est tout d'abord penchée sur les effets de l'intégration pour l'enfant en situation de handicap. Ce dernier a ainsi l'avantage de faire partie intégrante de la communauté locale, de fréquenter les camarades du quartier et de gérer des situations sociales

1. Contact : Noell@edufr.ch



dans le milieu le plus naturel possible. De plus, il progresse autant ou plus au niveau de ses apprentissages scolaires lorsqu'il est intégré dans une école ordinaire. Malgré ces aspects positifs de l'intégration, il serait erroné de ne voir que des avantages pour l'enfant en situation de handicap (nous développerons cet aspect plus en détail dans les sections suivantes).

L'école étant un lieu privilégié pour l'apprentissage de la prise en compte des différences, les recherches se sont aussi intéressées aux apports pour les autres enfants de la classe dans un contexte intégratif. Ces apports consistent principalement en des attitudes plus favorables envers la différence et des adaptations pédagogiques qui bénéficient aux apprentissages scolaires des autres élèves. Pourtant, la mise en place progressive de l'intégration scolaire suscite des réticences : une peur exprimée de façon récurrente est celle que la présence d'enfants porteurs de handicaps entrave la progression scolaire des autres élèves de la classe. Cette peur ne repose cependant pas sur des arguments scientifiques : la majorité des études a montré soit aucune influence, soit des gains pour les élèves se trouvant dans la classe d'un enfant en situation de handicap.

Nous avons fait le choix de nous centrer sur l'intégration et de mieux cerner le bénéfice que les autres enfants peuvent retirer de la présence d'un enfant en situation de handicap dans leur classe. L'objet de notre recherche a donc pour but de mieux comprendre les attitudes et perceptions des autres enfants envers la différence d'une manière générale et de capter ce que l'intégration d'un enfant en situation de handicap dans une classe peut apporter aux autres enfants, sur les plans socio-affectif et cognitif plus particulièrement.

Dans cet article, nous nous pencherons tout d'abord sur le contexte historique de l'intégration ainsi que sur la situation actuelle au niveau européen, suisse et fribourgeois. Nous présenterons ensuite un état de la recherche sur les perceptions et attitudes des autres enfants face à l'enfant en situation de handicap ainsi que sur les bénéfices au niveau cognitif et socio-affectif pour les autres enfants de la classe dans une situation intégrative. Ceci nous amènera à la présentation des questions de recherche et des aspects méthodologiques. Enfin, nous présenterons nos résultats de recherche avant de les discuter et de conclure.

Eléments de contexte

Nous décrivons dans un premier temps le contexte historique de l'intégration ainsi que quelques aspects de sa réalisation au niveau européen et suisse.

Selon Lambert (1986), la logique qui a longtemps prévalu suite à la mise en place de l'école obligatoire a été celle du repérage des enfants posant problème afin de leur aménager un contexte séparé, plus



approprié à leurs besoins. Cependant, à la fin des années 60, les premiers doutes quant à l'efficacité d'un enseignement spécial séparé de l'enseignement régulier apparaissent. Ces doutes ne prennent pas encore appui sur des données empiriques. Au cours des années 70, suite à plusieurs recherches effectuées dans le domaine, le courant dit « de normalisation » (*mainstreaming*) se développe d'abord aux Etats-Unis puis dans de nombreux pays d'Europe. C'est dans ce contexte que l'insertion des personnes en situation de handicap dans le milieu le moins restrictif possible est alors revendiquée. Le droit à l'éducation pour tous s'affirme petit à petit dans les textes de loi : l'article 23 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant du 20 novembre 1989 insiste sur « la participation active à la vie de la collectivité », la Conférence Mondiale sur l'Education et les Besoins Spéciaux de Salamanque (Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture, 1994) défend dans son quatrième principe « la formule de l'école intégratrice et [...] la mise en place de services répondant aux besoins éducatifs spéciaux » (p. 10). Ces textes plaident pour une société sans entraves pour les personnes en situation de handicap. Cependant, la réalité ne suit pas cet élan (Leleu-Galland, 2007). Nous en voulons pour preuve le taux actuel encore élevé de séparation en Suisse : selon les chiffres de l'Office Fédéral de la Statistique de Berne (OFS, mise à jour 2007), environ 6% de l'ensemble des enfants fréquente encore actuellement une classe ou une école spécialisée, ce qui représente un taux de séparation élevé en comparaison européenne où il s'élève à 2% en moyenne (Meijer, Soriano & Watkins, 2003, p. 10).

Aujourd'hui, l'Union européenne vise l'intégration du maximum d'enfants dans les écoles ordinaires. Il existe néanmoins différentes politiques d'intégration : certains pays intègrent la majorité des élèves au sein du système régulier (Espagne, Italie, Norvège, etc.) alors que d'autres proposent deux systèmes distincts entre l'enseignement spécialisé et ordinaire (Allemagne, Suisse, Belgique, etc.). D'autres pays encore se situent au carrefour des deux tendances précédemment citées (Meijer *et al.*, 2003). Au niveau suisse, des initiatives d'envergure assez disparates en fonction des cantons ont vu le jour ces dernières années. Actuellement, l'enseignement spécialisé est repensé dans chacun des cantons suisses du fait de la réforme de la péréquation financière (RPT, 2008) évoquée dans notre introduction. Le canton de Fribourg a inscrit pour sa part dans sa législation le principe de l'intégration lors de l'adoption de la loi sur l'enseignement spécialisé (LES) du 22 septembre 1994. L'article 20 de ladite loi stipule que « Lorsque les conditions le permettent, l'élève handicapé ou au comportement perturbé est intégré dans une classe ordinaire, moyennant, au besoin, une aide appropriée ». Suite à cela, un concept cantonal a été élaboré puis mis en place dans le canton en 1999 (Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport [DIP] du Canton de Fribourg, 1999). Le Service d'intégration des élèves en situation de handicap a été développé pour les élèves des classes enfantines, primaires et du cycle d'orientation. L'élève en situation de handicap qui



remplit les conditions (actuellement encore les normes AI) est intégré à plein temps dans une classe ordinaire et bénéficie du soutien d'un-e enseignant-e spécialisé-e durant au maximum 6 unités par semaine (DIP du Canton de Fribourg, 1999). Le nombre d'enfants pris en charge par le service d'intégration a augmenté régulièrement depuis 1999 pour représenter aujourd'hui le 15% des élèves du canton relevant de l'enseignement spécialisé (Centre éducatif et scolaire de la Glâne [CESG], 2008).

Cependant, le rapport de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des enfants et adolescents à besoins éducatifs particuliers reste très prudent par rapport à une évolution notable de l'intégration. En effet, de nombreux obstacles restent présents : inquiétudes des institutions spécialisées et de leur personnel qui se sentent menacés, systèmes de financement, persistance d'une culture ségrégative, perceptions négatives de l'intégration par une quantité non négligeable d'enseignant-e-s du système régulier (Meijer *et al.*, 2003). Plusieurs résistances envers l'intégration subsistent donc dans le contexte actuel.

Pour clore la présentation des éléments contextuels, il nous semble important de préciser ce que l'on entend actuellement par intégration scolaire. Pour ce faire, nous nous basons sur la définition de Bless (2004) :

Par intégration scolaire, on comprend l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. L'intégration est une mesure pédagogique qui est appliquée en garantissant une prise en charge adéquate et individualisée de tous les enfants. Elle a pour but une intégration optimale dans la société (p.14).

Cette définition inclut la nécessité d'aménager le contexte scolaire pour accueillir chaque enfant avec ses spécificités. Actuellement, au niveau terminologique, plusieurs auteurs proposent l'utilisation du terme « inclusion », courante en langue anglaise, en lieu et place de celui d'intégration : cela implique de moins se focaliser sur l'enfant et d'envisager en premier lieu les changements nécessaires au sein de l'institution scolaire afin qu'elle puisse accueillir un maximum d'enfants (Farrell, Dyson, Polat, Hutcheson & Gallannaugh, 2007; Hinz, 2002). Précisons que, dans cet article, nous nous tiendrons à l'usage du terme « intégration ».

Etat de la recherche

Nous avons choisi d'axer cet état de la recherche sur les résultats en lien avec les pairs de l'enfant en situation de handicap dans un contexte intégratif. La façon dont les autres enfants perçoivent leur camarade en situation de handicap va influencer les interactions qu'ils vont avoir avec lui. De ces interactions vont dépendre une partie des apports qu'ils vont



retirer de sa présence dans leur classe. Partant de ce constat, nous nous sommes tout d'abord penchée sur les perceptions, attitudes et comportements des autres enfants envers l'enfant en situation de handicap.

Perceptions, attitudes et comportements des autres enfants envers l'enfant en situation de handicap

Les résultats de recherche de Medvin et Mele (2003) indiquent que, dans des situations où des enfants d'âge préscolaire doivent choisir des partenaires pour des jeux en classe ou à l'extérieur, les pairs sans handicap sont choisis plus fréquemment que les enfants en situation de handicap, et ceci dans les deux types de situations. Ils concluent que les autres enfants considèrent et le contexte et les habiletés de leurs pairs dans les choix de camarades. D'autres résultats de recherche concluent également que les enfants en situation de handicap sont moins choisis et moins populaires que les autres (Frostad & Jan Pijl, 2007; Mand, 2007; Nowicki, 2006; Pavri & Luftig, 2000). Le type de handicap que présente l'enfant joue aussi un rôle : les enfants porteurs d'un handicap mental sont les plus susceptibles de subir du rejet voire de l'exclusion. En ce qui concerne les enfants présentant un handicap physique, les conclusions des recherches sont moins nettes (Nowicki, 2006). Farrell *et al.* (2007) recensent plusieurs études qui montrent que les attitudes tendent à être plus favorables parmi les enfants qui sont confrontés à des situations d'intégration. Le fait d'être régulièrement en contact avec des enfants en situation de handicap modifie donc favorablement les attitudes, ce qui ne veut pas dire que cela va forcément déboucher sur des amitiés (Dyson, 2005; Magiati, Dockrell & Logotheti, 2002). Les résultats de l'étude menée par Krajewski et Hyde (2000) vont dans le même sens. Dans une recherche longitudinale, ils ont mesuré les attitudes d'adolescents à onze ans d'intervalle dans un même collège : ils arrivent au constat que les attitudes sont plus favorables chez les adolescents qui ont vécu l'intégration au quotidien. Certaines études ont essayé de mettre en évidence des différences selon le genre quant aux attitudes adoptées : les conclusions vont dans des directions très diverses et n'amènent pas à un consensus. Selon la synthèse de Nowicki (2006), il n'est pas reconnu que les filles ont une attitude plus favorable que les garçons envers leurs pairs en situation de handicap. Le facteur âge ne fait pas non plus l'unanimité, certaines études montrant une plus grande tolérance et acceptation au fur et à mesure que les enfants grandissent, d'autres démontrant le contraire. Il nous semble donc important de considérer les limites méthodologiques de certaines études mises en évidence par Nowicki (2006), limites qui rendent difficile la comparaison des différentes études entre elles.

Dans leur revue de littérature, Katz et Mirenda (2002b) relèvent différents facteurs susceptibles d'influencer les interactions entre enfants dits normaux et enfants en situation de handicap en contexte scolaire : les diverses expériences culturelles et sociales des enfants en présence, leurs traits de caractère ainsi que leurs personnalités, les opportunités



de passer du temps ensemble et les stratégies mises en place par l'enseignant-e pour promouvoir des attitudes positives vis-à-vis de la différence en général. Fait intéressant, l'étude de Dyson (2005) précise que les compétences sociales et fonctionnelles des enfants en situation de handicap contribuent aussi à leur acceptation par les autres enfants. Ce point de vue est un peu nouveau par rapport à la traditionnelle « éducation des autres à la différence ». Le même constat est avancé par Barbas, Birbili, Stagiopoulos et Tzivinikou (2006) qui concluent que l'enfant en situation de handicap doit être capable de devenir membre d'une équipe et doit posséder certaines bases pour être véritablement intégré, bases qui peuvent être travaillées avec lui.

S'attachant au rôle de l'enseignant-e dans une situation intégrative, diverses études (Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Favazza, Philipsen & Kumar, 2000; Meijer *et al.*, 2003; Romano & Chambliss, 2000; Rousseau, 2006) ont montré sa position centrale dans le processus d'intégration. Pour favoriser des perceptions et attitudes positives de la part des autres élèves envers l'enfant en situation de handicap, il est nécessaire que l'enseignant-e intervienne de façon délibérée en proposant des activités spécifiques telles que des discussions, des projets et activités au service de l'intégration (Diamond, 2001; Dyson, 2005; Frederickson, Simmonds, Evans & Soulsby, 2007; Leleu-Galland, 2007; Okagaki, Diamond, Kontos & Hestenes, 1998). Or, actuellement, le corps enseignant ne montre globalement pas des attitudes très favorables quant à la mise en place effective de l'intégration (Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Norwich, 2002), et ceci encore moins au niveau secondaire que primaire (Pudlas, 2003). Les premières difficultés se situent donc à ce niveau-là. Notons cependant que ces attitudes ont tendance à se modifier positivement lorsque les enseignant-e-s ont vécu l'intégration dans leur classe (Avramidis *et al.*, 2000; Bless, 2004).

La description des attitudes et comportements des autres enfants envers l'enfant en situation de handicap nous amène aux apports que peuvent retirer les autres enfants lorsqu'ils sont scolarisés avec un pair en situation de handicap.

Gains sociaux et académiques pour les autres enfants

Selon Diamond (2001), les enfants qui fréquentent des écoles intégratives présentent généralement des attitudes plus favorables envers les personnes différentes en général. Ils ont en effet des occasions d'entrer en contact avec ces personnes, de développer des compétences pour les aider et deviennent ainsi plus tolérants et patients (Katz & Mirenda, 2002b). Une prise de conscience grandissante des besoins des autres a donc été associée au fait d'avoir des contacts réguliers avec des pairs en situation de handicap (Diamond, 2001; Farrell, 2000). Un autre apport relevé par Peltier (1997) et Farrell (2000) consiste en une amélioration, chez certains enfants, de la confiance en soi et de l'estime de soi : cette amélioration se produit surtout chez les enfants plus timides et moins sûrs



d'eux qui prennent conscience des différences interindividuelles et ont l'occasion d'aider des enfants en situation de handicap, ce qui les valorise.

Nous nous penchons maintenant sur les apports au niveau des apprentissages scolaires. Avant tout, rappelons que la présence d'un enfant en situation de handicap dans une classe ne prétérite pas ses camarades au niveau des apprentissages scolaires (Avramidis *et al.*, 2000; Demeris, Childs & Jordan, 2007; Farrell *et al.*, 2007; Kalambouka, Farrell, Dyson & Kaplan, 2005; Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995). En effet, si nous reprenons la revue de Kalambouka *et al.* (2005) qui ont recensé vingt-six études à ce sujet, 53% d'entre elles ne montrent aucun effet particulier en ce qui concerne les incidences sur l'apprentissage des autres élèves, 23% montrent des effets positifs pour l'apprentissage des pairs, le reste des études montrant des effets mitigés ou négatifs. Cependant, comme le précisent Demeris *et al.* (2007), la mesure de l'effet de l'intégration sur les autres enfants de la classe est compliquée du fait des nombreux facteurs impliqués : statut socio-économique des enfants, grandeur des classes, attitudes et croyances des enseignant-e-s, etc. Katz et Mirenda (2002a) répertorient les adaptations pédagogiques au service de l'intégration les plus souvent citées dans les études : l'apprentissage coopératif en petits groupes, le tutorat, la différenciation, la possibilité de faire des choix et la collaboration dans l'enseignement. Ces adaptations, si elles sont bien exploitées et mises en place au sein de la classe, favorisent un meilleur apprentissage chez les autres élèves également (Kalambouka *et al.*, 2005). Fisher (1995) ont par exemple montré que les élèves qui fonctionnent comme tuteurs apprennent mieux que ceux qui écoutent passivement. Selon Farrell (2007), l'effet des adaptations pédagogiques décrites ci-dessus est d'autant plus marqué chez les enfants en difficulté mais qui ne sont pas formellement reconnus comme étant en situation de handicap.

Nous souhaitons clore cet état de la recherche en citant Baker (1994/1995). Ils concluaient déjà il y a plus de dix ans : « le propos actuel n'est pas de se demander s'il faut mettre en place une éducation inclusive ou non, mais de réfléchir à comment la mettre en place afin qu'elle soit efficace pour tous les enfants » (p.34, traduction libre). Il est vrai que depuis, de nombreuses recherches ont essayé de définir les contextes, les techniques et les réformes des programmes nécessaires pour favoriser l'apprentissage et les gains sociaux de tous les enfants. Il nous semble important de poursuivre dans cette direction.

Questions de recherche

Convaincue qu'il est important de réfléchir à comment mettre en place une intégration pouvant bénéficier non seulement à l'enfant en situation de handicap, mais également aux autres élèves, nos questions de recherches sont les suivantes :



Selon les enseignant-e-s,

- Quelles sont les perceptions, attitudes et comportements des autres élèves vis-à-vis de l'enfant en situation de handicap ?
- Quels bénéfices aux niveaux socio-affectif et cognitif les autres élèves retirent-ils lors de l'intégration d'un enfant en situation de handicap dans leur classe ?
- Qu'est-ce qui influence le développement d'attitudes positives ou négatives de la part des autres élèves envers la différence en général ?
- Est-ce que les attitudes et les compétences sociales des enfants évoluent en cours d'année lors de l'intégration d'un enfant en situation de handicap ?

Nos questions de recherche sont donc résolument orientées autour de la perception qu'a l'enseignant-e des autres élèves, et ceci prioritairement pour des raisons éthiques. Nous ne voulions en effet pas stigmatiser un enfant en particulier en demandant aux autres leur avis à son sujet. Il s'agit donc d'une prise en compte indirecte de la réalité. Ce regard ne nous semble cependant pas dépourvu d'intérêt dans la mesure où c'est à partir de ses propres représentations que l'enseignant-e intervient et développe ou non des activités et des situations au service de l'intégration.

Méthodologie

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi de réaliser une étude qualitative à caractère longitudinal dans trois classes de 2P et trois classes de 5P du canton de Fribourg. Ces classes nous ont été proposées par le responsable du Service d'intégration de la partie francophone du canton de Fribourg qui a d'abord demandé l'accord des participants. Parmi ces classes, cinq comprennent un enfant en situation de handicap et une en compte deux. Pour chacun-e des titulaires, il s'agit de la première année d'expérience avec un ou des enfants pris en charge par le Service d'intégration. Cela n'est par contre pas le cas des autres enfants de la classe qui ont évolué pour la plupart depuis l'école enfantine en compagnie de l'enfant en situation de handicap. En ce qui concerne les enfants intégrés, un enfant présente un handicap physique, un autre un handicap physique et mental, alors que les cinq autres présentent un handicap mental. La récolte des données s'est déroulée durant l'année scolaire 2006-2007.

Pour comprendre les interactions qui se nouent au sein de la classe et amorcer la discussion avec l'enseignant-e titulaire concernant l'intégration dans sa classe, nous avons utilisé à deux reprises la méthode des perceptions subjectives des quantités d'interactions. Sur une liste où figure la totalité des camarades de classe, chaque enfant de la classe doit estimer la quantité d'interactions qu'il a, sur une échelle de 1 à 5, avec



chacun de ses camarades. Chaque élève de la classe obtient ainsi un score moyen entre 1 et 5, en fonction de ce que les autres lui ont attribué (pour le test, voir tableau 1).

Tableau 1 : Scores obtenus par l'enfant en situation de handicap et score moyen de la classe au test de perception subjective des quantités d'interactions

Enfant intégré (EI)	EI 1	EI 2	2.8	EI 4	EI 5	EI 6	EI 7
Score début d'année EI	2.7	3	2.6	2.4	3	2.7	3.2
Score moyen de la classe début d'année	3.2	3.2	2.9	2.7	3.2	3.3	3
Score fin d'année EI	2.7	3.4	2.9	2.2	2.4	2.5	3.3
Score moyen de la classe fin d'année	3.4	3.4	2.9	2.8	3	3.3	3.1

Nous nous sommes également entretenue de manière semi-dirigée (entretien d'une heure environ) avec chaque enseignant-e titulaire au début et au terme de l'année scolaire. L'entretien était structuré autour des grandes thématiques suivantes : position personnelle de l'enseignant-e face à l'intégration, place de l'enfant intégré dans le groupe, perceptions, attitudes et comportements des pairs envers l'enfant en situation de handicap, apports perçus aux niveaux cognitif et socio-affectif pour les pairs de l'enfant en situation de handicap.

Après avoir retranscrit intégralement tous les entretiens, nous avons procédé à une analyse de contenu au moyen du logiciel HyperResearch afin de mettre en évidence les éléments principaux. Pour plus de clarté, nous avons attribué un chiffre à chaque enseignant-e (E1, E2, E3, etc.).

Résultats

Dans cette partie, nous reprenons successivement les différents thèmes traités lors des entretiens. Nous ferons ressortir certains éléments spécifiques des discours dans un but illustratif. Nous traitons simultanément l'entretien de début et de fin d'année afin de mettre en évidence les différences.

Vision personnelle et sentiments de l'enseignant-e

La grande majorité des enseignant-e-s interrogé-e-s (cinq sur six) déclare d'emblée adhérer au concept d'intégration d'enfants en situation de handicap : « Je suis à 300% pour qu'il y ait cette intégration qui soit faite.



Il n'y a pas de raison que ces enfants soient mis dans une parenthèse en dehors de la société » (E3). Une enseignante est par contre plus mitigée et avoue avoir des préjugés négatifs sur l'idée d'intégration en général : « Je me demande pourquoi ces enfants, alors qu'ils ont des écoles faites pour eux, sont obligés de passer par le circuit ordinaire » (E5). L'année écoulée, sa position est renforcée en raison d'autres paramètres tels que la remise en cause annuelle de la suite de la scolarité qu'elle juge difficile à vivre par l'enfant et ses parents. Cependant, elle n'affiche pas une opposition radicale : « J'ai pas envie de juger ou de dire " il ne faut pas le faire ". » (E5). Pour expliquer leur adhésion à l'idée d'intégrer des enfants en situation de handicap, trois enseignant-e-s évoquent en priorité leur parcours de vie ainsi que leurs expériences personnelles : « C'est pas mes études qui m'ont appris ça, c'est mon expérience qui m'a amenée vers cette idée qu'il était bien d'intégrer le maximum d'enfants » (E3). Les enseignant-e-s favorables à l'intégration voient essentiellement les bienfaits et bénéfices pour l'enfant intégré lui-même : « Je pense que c'est bien parce que si ces enfants sortent du circuit normal de scolarité, ça les marginalise tandis que là ils peuvent continuer avec leurs amis, rester dans leur village. Ça leur permet d'avoir une évolution sociale aussi » (E1).

Lors du premier entretien, trois enseignant-e-s expriment des peurs face à l'inconnu et à la perspective d'une surcharge de travail due à l'enfant en situation de handicap. Ces peurs ne sont plus évoquées telles quelles en fin d'année. Trois enseignant-e-s estiment effectivement la charge de travail accrue du fait de l'intégration : « Disons que s'il n'y avait pas une aide, l'enseignant spécialisé qui est là six unités par semaine, ce ne serait pas gérable, mais avec cette aide-là, ce n'est pas un surplus énorme de travail » (E4). Et un enseignant de conclure : « Cette peur qui s'est transformée pour moi ça résume un peu tout. Jamais j'aimerais échanger M. contre un autre élève » (E6).

En résumé, la majorité des enseignant-e-s de notre échantillon se dit favorable à l'intégration d'enfants en situation de handicap tout en exprimant quelques craintes qui évoluent ou se transforment en cours d'année.

Place de l'enfant intégré dans le groupe-classe

Les six enseignant-e-s estiment que l'enfant en situation de handicap a trouvé sa place dans le groupe et qu'il est bien ou relativement bien intégré. Deux enseignant-e-s évoquent le fait qu'ils ont parfois de la peine à associer le terme « intégration » à l'enfant en question : « J'ai vraiment de la peine à parler de Service d'intégration avec C. parce que j'ai vraiment pas l'impression qu'elle est en intégration. Je veux dire qu'elle fait partie de la classe au même titre que les autres » (E3). Les résultats des tests de perception subjective des interactions (tableau 2) confirment en partie ces dires.



Tableau 2 : Test de perception subjective des quantités d'interactions

Voici les prénoms de tes camarades de classe, pour chacun, indique si tu as beaucoup de contact avec lui ou elle, si tu parles beaucoup avec lui ou elle.					
	Pas du tout	Peu	Moyennement	Beaucoup	Enormément
M.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M.-A.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
P.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sur les sept élèves intégrés, au début de l'année, six obtiennent un score en dessous ou juste en dessous de la moyenne de classe et un élève se trouve au-dessus. Cet élève est le seul de notre échantillon à présenter uniquement un handicap physique. Considérant le score en dessous de la moyenne obtenu par son élève, une enseignante estime que cela est essentiellement dû aux caractéristiques mêmes de l'enfant, telles que la timidité ou le manque de prise d'initiatives : « C'est lui qui s'est mis à l'écart, qui n'osait pas participer et qui observait. Mais il n'était pas du tout rejeté. Les autres lui disaient « viens jouer » et il disait « non » » (E1). Au terme de l'année, deux enfants obtiennent un score identique à la moyenne de classe, quatre sont en dessous de la moyenne et l'enfant présentant un handicap physique reste au-dessus de la moyenne. Aucun-e enseignant-e ne perçoit de rejet de la part des autres élèves vis-à-vis de l'enfant en situation de handicap : « Elle doit parfois faire des concessions pour se faire accepter mais comme pleins d'autres en fait. Elle n'est par contre pas rejetée » (E5). De plus, dans chaque classe, il y a d'autres enfants qui obtiennent des scores plus bas que les enfants de notre corpus. Tous les enseignant-e-s estiment le climat de leur classe agréable. A la question de savoir si la présence d'un enfant en situation de handicap peut avoir une influence sur le climat, un enseignant réajuste ainsi ses dires de début d'année : « Je ne suis plus d'avis que c'est le handicap qui fait que le climat est bon mais je pense que c'est la personne handicapée » (E6).

En résumé, les enfants en situation de handicap de notre échantillon sont en général en dessous de la moyenne de classe en ce qui concerne les perceptions subjectives d'interactions. Cependant, leurs enseignant-e-s respectifs/tives les perçoivent globalement comme relativement bien intégrés et en tout cas pas rejetés. Les caractéristiques personnelles de l'enfant ressortent comme un facteur important concernant son intégration et sa place dans le groupe.



Perceptions, attitudes et comportements des autres enfants

Concernant la perception que les autres élèves ont des enfants en situation de handicap, la moitié des enseignant-e-s interrogé-e-s estime que les autres enfants voient l'intégration comme normale et faisant partie de la classe : « Pour eux, c'est quelque chose de normal, [...], c'est devenu quelque chose de banal qui fait partie du groupe-classe » (E1). Ceci peut s'expliquer du fait que la plupart des enfants concernés ont grandi et évolué dans leur scolarité au côté de l'enfant en situation de handicap. En début d'année, trois enseignant-e-s pensent que les autres enfants ne perçoivent pas la différence ou alors l'ont oubliée du fait justement qu'ils ont grandi avec l'enfant. Deux enseignantes nuancent cependant leurs propos au terme de l'année : « Maintenant je pense que les autres sont conscients qu'il y a une différence, en tout cas du point de vue scolaire, mais ils n'en parlent pas. Au début de l'année, il y avait peu de différence et puis maintenant avec l'évolution de la classe c'est différent » (E3). Selon l'enseignant-e qui accueille l'enfant présentant un handicap physique, les pairs considèrent d'abord l'enfant avec son caractère et son tempérament, avant de considérer son handicap : « Moi je crois que pour eux c'est un être humain comme tout le monde et qu'ils le prennent à part entière, avec ses qualités et ses défauts. Ils ne font pas une fixation sur son handicap » (E6).

Concernant les attitudes et comportements, la plupart des enseignant-e-s estiment globalement que les autres enfants réagissent vis-à-vis de l'enfant en situation de handicap au même titre qu'envers un autre enfant de la classe : « J'ai l'impression qu'ils ont les mêmes comportements que ceux qu'ils auraient envers un autre camarade de classe » (E2). Une enseignante souligne qu'elle perçoit parfois plus de bienveillance envers ces enfants-là par rapport à d'autres enfants en difficulté : « Je trouve même des fois qu'ils ont plus de patience, de respect et de gentillesse avec ces enfants qu'envers d'autres enfants qui ne bénéficient pas du Service d'intégration mais qui ont des difficultés. [...] Ces élèves sont facilement encouragés » (E1). Deux enseignant-e-s évoquent des situations particulières où l'enfant en situation de handicap a subi un certain rejet de la part des autres : à chaque fois il s'agissait de moments d'éducation physique plus axés sur la compétition.

Concernant les influences sur les perceptions, attitudes et comportements des autres enfants, cinq enseignant-e-s citent en premier l'enseignant titulaire : « L'enseignant qui le vit bien l'intégration et bien je crois que les enfants vont aussi bien le vivre ». Un enseignant pour qui c'est un poids d'avoir un enfant intégré, les enfants vont le ressentir. Je pense que c'est la personne qui influence le plus » (E3). A ce propos, les enseignant-e-s évoquent entre autres le travail fait en classe, les informations données, les attitudes et le regard posé sur l'enfant. La personnalité de l'enfant en situation de handicap est relevée par tous les enseignant-e-s comme source importante d'influence : « C'est lui-même aussi. C'est vrai qu'E. est très ouvert et cela facilite beaucoup les choses. Il est toujours



de bonne humeur, il sourit, il fait rire » (E4). Les diverses personnalités des élèves en présence est un autre facteur cité par la plupart des enseignant-e-s, certains enfants ayant plus d'affinités entre eux : « L. elle ne l'aime pas mais c'est dû à la personnalité » (E5). Les sources d'influence citées dans une moindre mesure sont les parents des autres enfants et l'enseignant-e spécialisé-e intervenant en classe.

En synthèse, les autres enfants perçoivent généralement positivement l'enfant en situation de handicap et montrent des attitudes globalement identiques à celles qu'ils ont envers leurs autres camarades. L'enseignant-e lui-même puis l'enfant en situation de handicap avec ses caractéristiques apparaissent comme les principales sources d'influence sur les perceptions, attitudes et comportements des autres élèves envers leur camarade en situation de handicap.

Apports socio-affectifs pour les autres enfants

Les enfants d'une classe ont l'occasion d'apprendre à se connaître, d'interagir et de vivre une réalité commune. La question qui nous intéresse est donc la suivante : Que retirent les enfants qui ont l'occasion de fréquenter une classe intégrative de cette situation, du point de vue socio-affectif, puis au niveau des apprentissages scolaires ?

L'apprentissage du respect de la différence et le développement de qualités telles que la patience, l'écoute et l'ouverture sont cités par la moitié des enseignant-e-s comme l'apport principal pour les autres enfants dans une situation intégrative : « J'ai l'impression qu'ils ont pris de la maturité par rapport aux différences qu'il pouvait y avoir. Ils sont beaucoup plus respectueux, ils vont moins être moqueurs par rapport aux différences [...], ils vont se dire *on est tous différents, on a nos forces, nos faiblesses*. » (E3). Deux enseignantes soulignent le fait qu'elles profitent de l'occasion d'accueillir un enfant en situation de handicap dans leur classe pour plus travailler ces aspects-là avec l'ensemble du groupe, lors des conseils de classe notamment. Cependant, l'aspect généralisation des conduites questionne plusieurs enseignant-e-s : « Les autres sont quand même plus tolérants mais je trouve que parfois ça revient, par exemple à la récréation, si on ne le fait pas tout le temps, si on ne revient pas là-dessus » (E2). « Cela m'intéresserait de voir ce qui se passe dans le quartier » (E6), ajoute également dans ce sens un enseignant. Les autres enseignant-e-s ne voient pas ou moins d'apport particulier pour les autres enfants au niveau socio-affectif du moment qu'ils pensent que l'enfant en situation de handicap est perçu comme un autre enfant par ses camarades. Une enseignante relève que certains enfants ont augmenté leur estime d'eux-mêmes : « J'ai une élève qui était très peu sûre d'elle en début d'année et puis elle s'est rendue compte qu'elle n'était pas la seule à avoir des difficultés, que c'était permis d'avoir des difficultés et elle s'est montrée plus volontaire et motivée. Elle a gagné en confiance en elle. » (E3).



En résumé, au niveau socio-affectif, l'apprentissage du respect de la différence est le principal apport relevé par certains enseignant-e-s, surtout ceux qui travaillent spécifiquement là-dessus avec tout le groupe-classe. Les autres enseignant-e-s ne voient pas d'apport particulier à la situation d'intégration au niveau socio-affectif pour les autres enfants.

Apports cognitifs pour les autres enfants

Au niveau des apprentissages scolaires, un apport pour les autres enfants qui ressort de la moitié des discours est le travail en tutorat, souvent mis en place dans les classes intégratives : « Les autres sont amenés à lui réexpliquer des choses. Ils sont poussés à être plus actifs et c'est vrai qu'en expliquant aux autres on voit si on a vraiment compris. » (E2). Trois enseignant-e-s évoquent des adaptations pédagogiques qu'ils ont réalisées en priorité pour répondre aux besoins de l'enfant en situation de handicap et qui ont servi à d'autres enfants, surtout à ceux qui présentent plus de difficultés : « On apprend à développer les apprentissages. On n'a pas le droit de sauter d'étape. Certains comprennent peut-être mieux du fait qu'on développe plus les apprentissages » (E1). D'autres adaptations évoquées consistent en la mise à disposition de matériel, l'accentuation sur les mises en commun et le partage des stratégies utilisées. Deux enseignantes estiment qu'elles n'ont pas modifié leur manière d'enseigner vu qu'elles accueillent de toute façon chaque année des enfants en difficulté dans leur classe. L'apport qui, au terme de l'année, apparaît clairement chez tous les enseignant-e-s est celui, direct ou indirect, de l'enseignant-e spécialisé-e : d'une part, ce dernier apporte ponctuellement de l'aide à d'autres enfants et d'autre part, la collaboration qui s'établit entre les deux enseignant-e-s a des retombées sur l'ensemble de la classe : « A partir du moment où j'ai pu mettre en pratique des outils, des conseils que l'enseignante spécialisée m'avait donnés pour C. et que je les ai utilisés pour d'autres enfants qui rencontraient aussi des difficultés, alors je pense que, indirectement, ça a apporté quelque chose aux autres » (E3). Trois enseignant-e-s voient des difficultés dues à la situation d'intégration pour quelques élèves : les enfants en grande difficulté qui ne bénéficient pas du régime AI : « Il y a des enfants qui ont de grosses difficultés, qui ne sont pas en intégration et ne bénéficient pas de tout ce cadre. Pourquoi lui il peut faire une évaluation qui est modifiée et pas moi, sont des questions qu'ils posent » (E1).

En conclusion, certaines adaptations pédagogiques sont considérées comme profitables pour les apprentissages scolaires des autres enfants : tutorat, accent sur l'échange de stratégies, mise à disposition de matériel. Cependant, l'apport qui apparaît le plus clairement est la présence au sein de la classe durant quelques unités de l'enseignant-e spécialisé-e.

Apports pour l'enseignant

Nous ne pouvons clore cette présentation des résultats sans développer un point sur lequel les enseignant-e-s interrogés sont unanimes : l'apport



pour eux-mêmes de la présence de l'enseignant-e spécialisé-e dans leur classe.

Au terme de l'année, la collaboration avec l'enseignant-e spécialisé-e intervenant dans la classe est mise en évidence par cinq enseignant-e-s sur six comme un apport important pour eux-mêmes et leur enseignement : « J'ai vraiment bien aimé collaborer avec l'enseignante spécialisée. Avoir quelqu'un quatre unités par semaine dans la classe, c'est génial » (E2). Plus précisément, les apports décrits au niveau de cette collaboration sont la confrontation d'idées : « Parce qu'un autre regard ça aide ! » (E5), l'expertise de l'enseignant-e spécialisé-e dans des domaines spécifiques : « Cela m'a rassurée de travailler avec lui. Il a beaucoup plus d'expérience que moi. Il m'a donné des conseils » (E4), les échanges concernant les dispositifs pédagogiques et didactiques à mettre en place : « Je lui posais la question de comment aborder cette notion par exemple et elle avait plein de petites stratégies à me proposer, avec du matériel, des choses aussi que je reprendrais volontiers l'année prochaine » (E2) et la gestion de la classe en duo. Bien entendu, la condition requise pour cet apport est une collaboration qui se déroule dans de bonnes conditions : « On a une bonne collaboration. [...] Moi je me sens à deux dans la classe. » (E3). Une seule enseignante sur les six n'a pas bénéficié du soutien de l'enseignante spécialisée à l'intérieur de la classe car celle-ci prenait systématiquement les enfants en situation de handicap en dehors : elle ne relève aucun apport dans ce sens mais se sent tout de même enrichie personnellement par l'expérience : « Je dirais que l'intégration c'est enrichissant pour nous aussi enseignant-e-s. Moi ça m'a appris à gérer des difficultés, à trouver des trucs, des astuces pour les aider. On doit parfois faire preuve d'imagination. On doit essayer de les comprendre, de s'investir pour eux tout en ne laissant pas le groupe-classe de côté » (E1). Un autre enseignant va dans le même sens : « Ça apporte beaucoup de choses aux autres enfants mais aussi à moi-même » (E6).

Les enseignant-e-s confrontés pour la première fois à une situation intégrative relèvent par conséquent un apport important pour eux-mêmes, essentiellement dans le cas où une bonne collaboration s'établit avec l'enseignant-e spécialisé.

Discussion

Nous allons maintenant reprendre les principaux éléments qui se dégagent de nos résultats de recherche pour les discuter.

Au centre du processus est l'enseignant-e titulaire

L'enseignant-e titulaire occupe une place centrale dans la situation d'intégration : s'il est convaincu de son bien-fondé pour l'enfant en situation de handicap, il développera des situations didactiques et pédagogiques au service de l'intégration. A terme, il en retirera des bénéfices également



pour les autres enfants de sa classe, aussi bien au niveau cognitif que socio-affectif. Nos résultats de recherche confirment ceux de nombreuses autres études qui relèvent le rôle primordial de l'enseignant-e titulaire dans une situation intégrative (Avramidis, 2000; Favazza, 2000; Meijer, 2003; Romano & Chambliss, 2000; Rousseau, 2006). Les enseignant-e-s de notre corpus qui ont profité de l'accueil d'un enfant en situation de handicap au sein de leur classe pour proposer un travail avec le groupe-classe sur le respect des différences ont pu constater les bénéfices de cette intervention pour leurs élèves. Rappelons toutefois que la question de la généralisation des attitudes et comportements développés dans ce cadre reste ouverte et qu'il serait intéressant d'investiguer ce domaine plus en profondeur. Ceci dit, reconsidérons la perception de l'intégration par l'enseignant-e titulaire. Aucun des enseignant-e-s interrogés ne cite sa formation comme facteur ayant contribué à la construction de sa vision de l'intégration. Quelle est alors la place de la formation initiale et continue ? Les enseignant-e-s de notre échantillon qui défendent a priori le principe d'intégration le font avant tout au nom de leurs valeurs et vécu personnels. Pour mieux soutenir le processus d'intégration, la nécessité d'une formation initiale et continue axée sur les prémisses de l'intégration recensées par Rousseau (2006, p. 228) apparaît comme fondamentale :

- l'intégration oblige à la reconnaissance de la valeur humaine de tout individu ayant ou non des besoins particuliers
- l'intégration oblige à la transformation des valeurs d'équité, de respect et d'entraide en actions concrètes
- l'intégration a pour objectif principal le développement du plein potentiel de tous les membres de la communauté.

Doudin et Lafortune (2006) et Meijer (2003) vont dans le même sens : il apparaît nécessaire que les interventions soient axées sur l'enseignant-e titulaire tout autant que sur l'enfant, tous deux se trouvant au même titre au centre du processus d'intégration. La formation et le soutien aux enseignant-e-s apparaissent donc comme des clés fondamentales au développement futur des pratiques d'intégration. La présence de l'enseignant-e spécialisé-e constituant un des soutiens à l'enseignant-e titulaire, nous allons aborder cette collaboration plus en détails ci-après.

En duo pour une pratique plus efficace

Lorsqu'une saine collaboration s'établit entre les deux enseignant-e-s, l'enseignant-e titulaire en retire un apport indéniable qui se répercute ensuite sur les autres enfants de la classe. Les enseignant-e-s de notre étude ayant expérimenté une telle collaboration sont unanimes sur ce point, et c'est au terme de l'année scolaire que cet apport apparaît le plus fortement. L'enseignant-e spécialisé-e possède une formation et des expériences différentes qui le situent en tant que spécialiste dans certaines situations et en tant que partenaire dans d'autres. Les deux enseignant-e-s



sont amenés à échanger sur un plan que nous qualifions de « conceptuel » (conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage, modèles et styles d'apprentissage, etc.) et sur un plan que nous nommons « pratique » (méthodes utilisées, matériel, gestes pédagogiques particuliers, conseils, observations et interventions, etc.). Il nous semble que nous pouvons aller jusqu'à considérer cette collaboration, imposée dans un premier temps, comme une sorte de formation continue pour l'enseignant-e titulaire. En tout cas, nul doute que la présence de l'enseignant-e spécialisé-e peut constituer une ressource indéniable pour l'enseignant-e en activité lorsque la question de l'intégration se pose à lui de manière concrète. Dans ce sens, notre recherche soutient le modèle dit de « team-teaching » qui se pratique déjà, notamment dans la commune de Martigny, et qui pourrait être amené à se développer encore dans le futur. Dans ce modèle, un-e enseignant-e primaire et un-e enseignant-e spécialisé-e se partagent la responsabilité d'une même classe où se trouvent un certain nombre d'enfants reconnus comme ayant des besoins particuliers. Ceci dit, pour qu'une bonne collaboration s'établisse, certaines conditions doivent être présentes et elles sont relevées par les enseignant-e-s ayant participé à notre recherche. Dans ce sens, si nous revenons à l'aspect de la formation, il nous semble primordial de relever l'importance de l'apprentissage du travail en collaboration. À ce stade de la discussion, nous lançons une interrogation : si les enseignant-e-s pouvaient se choisir mutuellement pour collaborer dans le cadre d'une situation intégrative, les gains ne seraient-ils pas encore plus importants ?

À qui profite l'intégration ?

Une chose est sûre : l'intégration ne prêterite pas les autres élèves au niveau de leurs apprentissages scolaires. Diverses études (Avramidis, 2000; Demeris, 2007; Farrell, 2007; Kalambouka, 2005; Peltier, 1997; Staub & Peck, 1995) l'ont montré et les enseignant-e-s de notre corpus le confirment. La situation d'intégration impose de se questionner soi-même en tant qu'enseignant-e et de questionner ses propres pratiques, en collaboration avec l'enseignant-e spécialisé. Plusieurs enseignant-e-s de notre étude considèrent l'intégration comme un gain pour eux-mêmes, pour leur enseignement mais aussi pour leurs élèves. Une catégorie particulière d'enfants est toutefois citée lorsque sont évoquées d'éventuelles difficultés dues à la situation intégrative pour d'autres enfants de la classe : les enfants qui présentent de grandes difficultés. Des différences de traitements parfois difficiles à justifier aux yeux des enfants et des parents apparaissent : les enfants en situation de handicap actuellement sous le régime d'assurance-invalidité (AI) bénéficient de l'adaptation voire d'une individualisation des programmes et de la promotion automatique alors que ce n'est pas le cas de leurs camarades en grandes difficultés non reconnus par l'AI. Cela constitue à notre sens un élément important à prendre en compte dans le cadre des réflexions actuelles autour de l'octroi et de l'organisation des soutiens à l'occasion de la mise en œuvre de la réforme de la péréquation financière et de la



répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2008). Pour que l'intégration bénéficie au principal intéressé, l'enfant en situation de handicap, certaines conditions sont également nécessaires. A ce propos, les caractéristiques de l'enfant sont un facteur important en vue d'une intégration réussie. Nos résultats de recherche confirment les dires de Dyson (2005), ainsi que ceux de Barbas (2006) : l'enfant en situation de handicap doit posséder certaines compétences nécessaires pour devenir membre d'une équipe et interagir avec les autres. Ces aspects peuvent être travaillés avec l'enfant en situation de handicap et ceci nous apparaît comme une perspective intéressante, complémentaire à la sensibilisation du groupe à la différence.

Pour illustrer les éléments discutés ci-dessus, nous proposons le modèle suivant (figure 1) qui s'attache à décrire les aspects fonctionnels et les apports de la situation d'intégration

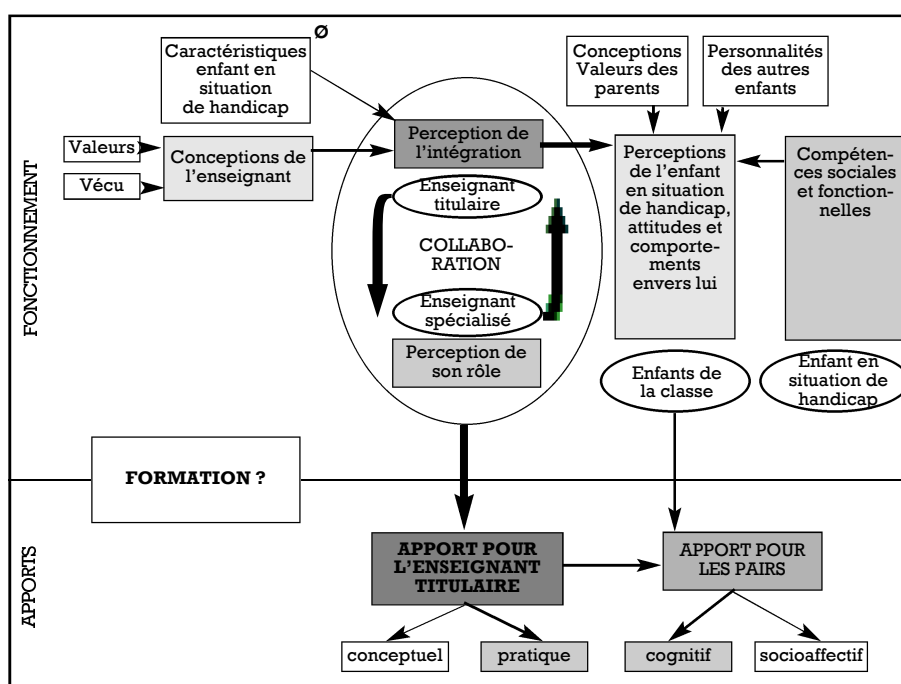


Figure 1 : Aspects fonctionnels et apports de la situation d'intégration

Conclusion

Notre recherche reflète la perception de six enseignant-e-s du canton de Fribourg vivant leur première expérience d'intégration. Nous nous sommes en priorité centrée sur les apports cognitifs et socio-affectifs pour les pairs de l'enfant en situation de handicap. Nos résultats ont démontré que le maître titulaire peut lui aussi être largement bénéficiaire d'une



situation intégrative, s'il voit du sens à celle-ci. Il est certes important de relever que notre recherche reflète la perception d'un groupe d'enseignant-e-s majoritairement favorable à l'intégration. Nos données nous permettent cependant d'affirmer que l'intégration d'enfants en situation de handicap telle qu'elle est pratiquée actuellement dans le canton de Fribourg peut bénéficier à la classe au sens large pour autant que certaines conditions soient réunies : perception du bien-fondé de l'intégration par le titulaire; soutien organisé au moins en partie en classe; bonne collaboration entre enseignant-e-s et caractéristiques personnelles de l'enfant en situation de handicap. Parmi ces variables, il s'en trouve plusieurs sur lesquelles une action est possible, notamment par le biais d'un véritable travail réflexif lors de la formation initiale et continue. De telles conclusions nous semblent importantes pour un institut de formation tel qu'une Haute école pédagogique. Il serait intéressant à ce stade de poursuivre la recherche en mettant plus précisément en évidence des axes précis à développer en formation initiale, puis en formation continue en lien avec un processus d'intégration qui bénéficie à l'ensemble des partenaires impliqués.



Références

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211.
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). teachers' attitudes towards integration/inclusion : a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Baker, E., Wang, M. & Walberg, H. (1994/1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Barbas, G., Birbili, M., Stagiopoulos, P. & Tzivnikou, S. (2006). A pilot study of factors affecting the process of integration in Greek nursery schools. *European Journal of Special Needs Education*, 21(2), 217-226.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous* (pp. 13-26). Lucerne : CSPS.
- Centre Educatif et Scolaire de la Glâne (CESG) (sd.). Récupéré le 18 mars 2008 de <http://www.cesg.ch/site/index.php>.
- Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). Récupéré le 5 février 2008 de <http://www.droitsenfant.com/cide.htm>.
- Demeris, H., Childs, R. A. & Jordan, A. (2007). The influence of students with special needs included in grade-3 classrooms on the largescale achievement scores of students without special needs. Récupéré le 17 mars 2008 de <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE30-3/CJE30-3-DemerisEtAl.pdf>.
- Diamond, K. E. (2001). Relationship among young children's ideas, emotional understanding and social contact with classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport du Canton de Fribourg (1999). *Concept d'intégration des enfants handicapés dans les classes ordinaires*. Fribourg : Direction de l'instruction publique.
- Doudin, P.-A. & Lafortune, L. (2006). Une vision de l'aide aux élèves en difficulté entre inclusion et exclusion. In P.-A. Doudin & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement* (pp. 45-69). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten Children's Understanding of and Attitudes Toward People With Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 4(2), 153-162.
- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). Inclusion and achievement in mainstream schools. *European Journal of special Needs Education*, 22(2), 131-145.
- Favazza, P., Phillipsen, L. & Kumar, P. (2000). Measuring and promoting acceptance of young children with disabilities. *Exceptional Children*, 66(4), 491-508.
- Fisher, J. B., Schumacher, J. B. & Deshler, D. D. (1995). Searching for validated practices : A review of the literature. *Focus on Exceptional Children*, 28(4), 1-20.
- Frederickson, N., Simmonds, E., Evans, L. & Soulsby, C. (2007). Assessing the social and affective outcomes of inclusion. *British Journal of Special Education*, 34(2), 105-115.
- Frostad, P. & Jan Pijl, S. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Hinz, G. (2002). *Von der Segregation über die Integration zur Inklusion*. Récupéré le 4 février 2008 de http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2007/01/segregation_integration_inklusion_gisela_hermes.pdf
- Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2005). *The impact of population inclusivity on student outcomes*. Récupéré le 4 février 2008 de <http://eppi.ioe.ac.uk/cms/Default.aspx?tabid=287>
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : educational benefits. *International Journal of Special Needs Education*, 17(2), 14-25.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms : social benefits. *International Journal of Special Needs Education*, 17(2), 26-35.
- Krajewski, J. J. & Hyde, M. S. (2000). Comparison of teen attitudes toward individuals with mental retardation between 1987 and 1998 : has inclusion made a difference ? *Education and training in mental retardation and developmental disabilities*, 35(3), 284-293.
- Lambert, J.-L. (1986). *Enseignement spécial et handicap mental*. Bruxelles : Pierre Mardaga Editeur.



- Leleu-Galland, E. (2007). Petite enfance et handicap. In N. Geneix & L. Chartier (Ed.). *Petite enfance : enjeux éducatifs de 0 à 6 ans*. (pp. 125-133). Paris : ESF Editeur.
- Magiati, I., Dockrell, J. E. & Logotheti, A.-E. (2002). Young children's understanding of disabilities : the influence of development, context and cognition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 23(4), 409-430.
- Mand, J. (2007). Social position of special needs pupils in the classroom : a comparison between German special schools for pupils with learning difficulties and integrated primary school classes. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 7-14.
- Medvin, M. & Mele, R. (2003). Preschooler's perceptions of physical and developmental disabilities in playmate selection. Paper presented at the 2003 biennial meeting of the society for research in child development. Récupéré le 4 février 2008 de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED474789&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED474789.
- Meijer, C., Soriano, V. & Watkins, A. (2003). *Les besoins éducatifs particuliers en Europe*. Rapport élaboré dans le cadre d'une étude mandatée par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers. Récupéré le 5 février 2008 de http://www.vie-publique.fr/documents-vp/thematicpublication_french-2.pdf
- Nowicki, E. A. (2006). A cross-sectional multivariate analysis of children's attitudes toward disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 335-348.
- Office fédéral de la Statistique (2007). *Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Récupéré le 5 février 2008 de <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.50305.513.html?open=1#1>
- Okagaki, L., Diamond, K. E., Kontos, S. J. & Hestenes, L. L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, Ministère de l'Éducation et des Sciences Espagne (1994). *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux*. Paris : UNESCO.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2000). The social face of inclusive education : are students with learning disabilities really included in the classroom ? *Preventing School Failure*, 45(1), 8-14.
- Peltier, G. L. (1997). The effect of inclusion on non-disabled children : a review of research. *Contemporary Education*, 68(4), 234-238.
- Puldas, K. A. (2003). Inclusive education practice : perceptions of students and teachers. *Exceptionality Education Canada*, 13(1), 49-64.
- Romano, K. & Chambliss, C. (2000). *Teachers' and administrators' attitudes toward inclusive educational practices*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215).
- Rousseau, N. (2006). Former à la pédagogie de la sollicitude pour une pratique inclusive authentique. In P.-A. Doudin, & L. Lafortune (Ed.), *Intervenir auprès d'élèves ayant des besoins particuliers. Quelle formation à l'enseignement ?* (pp.225-238). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- RPT (2008). La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons [Page Web]. Accès : <http://www.efd.admin.ch/themen/00796/00918/index.html?lang=fr#>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming-inclusion, 1958-1995 : a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Staub D. & Peck, C. A. (1995). What are the outcomes for nondisabled students ? *Educational Leadership*, 52(4), 36-40.





Varia

