UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Master 2015

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

L'effet de feedback sur l'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21

Magnin, Gaëlle Christine; Salomon, Victoria

How to cite

MAGNIN, Gaëlle Christine, SALOMON, Victoria. L'effet de feedback sur l'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21. Master, 2015.

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:78128

© This document is protected by copyright. Please refer to copyright holder(s) for terms of use.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

L'effet de feedback sur l'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21

MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DE LA

MAÎTRISE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION - ÉDUCATION SPÉCIALE

PAR

Gaëlle Magnin

Victoria Salomon

DIRECTEUR DU MEMOIRE

Marco Hessels

JURY

Britt-Marie Martini-Willemin

Chiara Zuretti

GENEVE SEPTEMBRE 2015

UNIVERSITE DE GENEVE
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION

RESUME

Cette recherche a pour but d'évaluer l'acceptation sociale d'élèves porteurs d'une trisomie 21 lorsqu'ils reçoivent des feedback d'une enseignante et des feedback sur leur manière de jouer. Dans une période où l'intégration et l'inclusion sont des préoccupations internationales, la présente recherche permet de mesurer l'impact des feedback des enseignants sur l'acceptation sociale de ces élèves à besoins éducatifs particuliers. Nous avons ainsi mesuré cette acceptation au travers d'un dispositif de recherche virtuel permettant de rendre compte dans un premier temps, de l'effet de différentes combinaisons de feedback sur l'acceptation d'élèves à développement typique, puis dans un second temps, de comparer l'acceptation d'élèves présentant une trisomie 21 à celle d'élèves contrôles. Les résultats montrent que les élèves porteurs d'une trisomie 21 sont moins acceptés que les élèves contrôles sous toutes les conditions de feedback, bien que les feedback aient des effets différents en fonction de leur valeur.

Remerciements

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Marco Hessels pour ses conseils, ses critiques, ses encouragements et sa grande patience tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Puis, nous adressons un remerciement particulier à Christian Huber pour la mise à disposition de son dispositif ainsi que pour le travail entrepris tant sur notre dispositif que sur les données récoltées. Merci également à Susanne Schwab et Markus Gebhardt.

Un grand merci aux écoles, élèves, enseignants et directeurs d'avoir participé à notre recherche, ainsi qu'à Dorian, Israela et Timéo d'avoir accepté de tester notre dispositif de recherche.

Nous remercions également les membres de la commission, Mesdames Britt-Marie Martini-Willemin et Chiara Zuretti d'avoir accepté de participer à la soutenance de notre mémoire en tant qu'expertes.

Un remerciement tout particulier à Denise et Stéphanie pour leur attentive relecture.

Enfin, nous adressons nos remerciements à nos proches qui nous ont soutenues par leur présence et encouragements.

Table des matières

1. Introduction 1
2. Cadre théorique 2
2.1 Intégration/inclusion 2
2.1.1 Définitions 3
2.1.1.1 Elèves à besoins éducatifs particuliers 4
2.1.1.2 Intégration 5
2.1.1.3 Inclusion 6
2.1.2 Facteurs d'une bonne inclusion 9
2.1.3 Effets de l'intégration/inclusion sur la scolarité 11
2.1.3.1 Elèves à besoins éducatifs particuliers 12
2.1.3.2 Elèves ordinaires 14
2.2 Relations 15
2.2.1 Théorie de l'attachement et relations sociales primaires 16
2.2.2 Relations entre pairs 18
2.2.3 Relations entre pairs et participation sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers 20
2.2.3.1 Distance sociale 20
2.2.3.2 Estime de soi 22
2.2.3.3 Acceptation par les pairs et intégration sociale 23
2.2.3.4 Amitiés 24
2.2.4 Théorie de la référenciation sociale 26
2.2.5 Rôle de l'enseignant dans les relations entre pairs 28
3. Méthodologie 31
3.1 Dispositif de recherche 31
3.1.1 Description du dispositif de recherche 32
3.1.1.1 Phase 1 32
3.1.1.2 Phase 2 33
3.1.1.3 Phase 3 34
3.1.1.4 Phase 4 35
3.1.2 Adaptation du dispositif de recherche 37
3.1.3 Evaluation du dispositif de recherche 38
3.2 Description de l'échantillon 40
3.3 Procédure de recueil des données 41
4. Résultats phases 2 et 3 41
4.1 Statistiques descriptives 42
4.2 Analyse multivariée 43
4.3 Analyse de corrélation 46
5. Résultats phase 4 46
5.1 Statistiques descriptives 46
5.2 Analyse multivariée 47
6. Discussion 50
6.1 Résultats 50
6.2 Limites et recherches futures 55
7. Références 58

Liste des figures

Figure 1. Illustration des pratiques d'éducation intégratives et inclusives …… 8

Figure 2. Pattern de réponses ……... 33

Figure 3. Présentation de la question et des feedback …… 35

Figure 4. Photographies des élèves présentant une trisomie 21 présentées aux participants ……. 36

Figure 5. Evolution des moyennes d'acceptation sociale en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires ……... 43

Figure 6. Evolution des moyennes d'acceptation sociale des filles en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires ……... 44

Figure 7. Evolution des moyennes d'acceptation sociale des garçons en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires ……... 45

Figure 8. Moyennes des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève présentant une trisomie 21 et pour l'élève contrôle …….. 49

Figure 9. Photographies des élèves présentés dans les phases 2 et 3 ……... 57

Figure 10. Photographies des élèves présentés dans la phase 4 ……... 57

Liste des tableaux

Tableau 1. Combinaisons de feedback …… 34

Tableau 2. Echantillon …… 40

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des quatre élèves ordinaires par les participants au pré-test et au post-test ……... 42

Tableau 4. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève présentant une trisomie 21 …… 46

Tableau 5. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève contrôle …….. 47

1. Introduction

Il est admis que les feedback des enseignants jouent un rôle dans l'acceptation sociale des élèves parmi leurs pairs (Huber, Gebhardt, & Schwab, 2015 ; Schwab, Huber, & Gebhardt, 2015 ; White & Jones, 2000 ; White & Kistner, 1992 ; White, Sherman, & Jones, 1996). Dans le cadre de l'inclusion, l'acceptation sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) est un enjeu majeur (Harma, Gombert, & Roussey, 2014 ; Schwab, sous presse). Il a été démontré que ces élèves ont plus de difficultés à être intégrés et à participer socialement au sein d'une classe et qu'ils rencontrent plus de difficultés que les élèves ordinaires à lier des relations avec les autres enfants (Bakker & Bosman, 2003 ; Bakker, Denessen, Bosman, Krijger, & Bouts, 2007 ; Estell *et al*., 2008 ; Huber, 2008 ; Nakken & Pijl, 2002 ; Pijl & Frostad, 2010 ; Pijl, Frostad, & Flem, 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Schwab, sous presse ; Schwab, Gebhardt, Krammer, & Gaesteiger-Klicpera, 2015). L'intérêt est alors de rendre compte de l'influence possible des feedback des enseignants dans l'amélioration de l'acceptation sociale de l'élève parmi ses pairs. En effet, les élèves ont tendance à se référer aux jugements de leur enseignant pour créer les leurs (Huber, 2011 ; McAuliffe, Hubbard, & Romano, 2009 ; Schmitow & Stenberg, 2013). Si un enseignant donne des feedback positifs, les élèves seront alors enclins à accepter davantage leur camarade les recevant (Huber *et al*., 2015 ; Schwab, Huber *et al*., 2015 ; White & Jones, 2000).

Afin de déterminer l'impact de deux types de feedback (feedback d'une enseignante et feedback sur la manière de jouer au jeu de cartes « Uno ») sur l'acceptation d'élèves ordinaires et d'élèves à BEP dans le canton de Genève, nous avons traduit le dispositif de Huber (2013) et l'avons soumis à 164 élèves de deux écoles primaires.

Dans un premier temps, nous aborderons les aspects internationaux et nationaux de l'intégration et de l'inclusion, avant de définir ces termes, celui d'élèves à besoins éducatifs particuliers et les facteurs d'une bonne inclusion. Puis nous exposerons les effets de l'intégration/inclusion sur la scolarité des élèves. Dans un second temps, nous évoquerons le développement des relations enfantines avant de nous intéresser aux aspects sociaux des relations scolaires et à l'influence de l'enseignant dans celles-ci. Dans un troisième temps, nous expliciterons la méthodologie de cette recherche et énoncerons les hypothèses et questions de recherche formulées. Enfin, nous exposerons les résultats statistiques avant de les discuter et de les interpréter.

2. Cadre théorique

2.1 Intégration/inclusion

L'école inclusive est au centre des préoccupations internationales dans le domaine de l'éducation depuis de nombreuses années (Schwab, Gebhardt *et al*., 2015). La tendance internationale se dirige vers une scolarisation inclusive permettant aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'accéder à l'école ordinaire. Cette forme de scolarisation peut être définie comme une éducation donnée aux élèves à BEP au sein de classes ordinaires et non dans des institutions ou classes spécialisées. La collaboration entre les enseignants ordinaires et les professionnels du spécialisé permet d'offrir un enseignement général pour tous en tenant compte des besoins de chacun (Avramidis, Bayliss, & Burden, 2002 ; Praisner, 2003).

En 1994, les représentants de 92 pays, dont la Suisse, se sont rassemblés lors d'une conférence de l'UNESCO à Salamanque. L'objectif de cette rencontre était de construire les bases d'une éducation pour tous et plus particulièrement de promouvoir l'intégration des élèves à besoins éducatifs particuliers au sein de l'enseignement ordinaire. A cette occasion, la Déclaration de Salamanque et son cadre d'action ont été adoptés (UNESCO, 1994). Selon Ainscow et César (2006), cette déclaration approuve explicitement l'idée de l'éducation inclusive et décrit ses principes, politiques et pratiques. Elle représente pour ces auteurs le document international le plus important qui ait jamais paru dans le domaine de l'éducation spéciale.

La déclaration affirme que les enfants ont tous le droit à une éducation scolaire quels que soient leurs caractéristiques, intérêts, aptitudes et besoins. Elle incite les systèmes éducatifs à s'adapter afin d'être en mesure de répondre aux spécificités individuelles. Les écoles ordinaires doivent alors permettre la scolarisation de tous les enfants, qu'ils aient un développement typique ou spécifique. Les gouvernements des états signataires sont encouragés à développer leurs politiques et à consacrer des budgets à l'amélioration de leur système éducatif afin d'accueillir tous les enfants, autant que faire se peut (UNESCO, 1994).

Le 13 décembre 2006, une convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) a été adoptée par l'Assemblée générale des Nations Unies dans le but de pallier les inégalités dont elles pouvaient être victimes. Cette convention proclame que les personnes en situation de handicap doivent bénéficier des mêmes droits que tout un chacun. Elle ne confère pas de nouveaux droits à ces personnes mais donne une base législative en les inscrivant clairement dans le cadre des Droits de l'Homme. Les articles exigent des états ayant ratifié la convention qu'ils prennent les mesures appropriées dans tous les domaines de la vie en matière de droit civil, politique, économique, social et culturel pour atténuer les inégalités vécues par les personnes en situation de handicap. La Suisse n'a ratifié cette convention qu'en avril 2014 (CDPH, 2006).

L'article 24 de cette convention consacré à l'éducation précise que les enfants présentant un développement atypique ne doivent pas être exclus du système scolaire ordinaire. L'enseignement primaire inclusif est alors défini comme un droit accordé aux enfants en situation de handicap. Cela réaffirme la responsabilité des états vis-à-vis de ces élèves et plus particulièrement de leur inclusion dans le système scolaire. A cette fin, les politiques scolaires doivent assurer un accompagnement, des aménagements et des moyens facilitant l'apprentissage en fonction des besoins individuels (CDPH, 2006).

En Suisse, la Conférence des directeurs de l'instruction publique (CDIP), composée des 26 Conseillers et Conseillères d'Etats responsables des départements en charge de l'éducation, a établi, en 2008, un accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. C'est après la réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT), entrée en vigueur le 1er janvier 2008, que la CDIP a élaboré cet accord intercantonal servant à réglementer la collaboration entre les cantons en ce qui concerne la pédagogie spécialisée. Ses buts sont de définir la prise en charge et la formation des élèves à besoins éducatifs particuliers, de promouvoir leur intégration et de définir des instruments communs (utilisation d'une terminologie commune, de standards de qualité concernant l'offre, ainsi qu'une procédure d'évaluation standardisée pour déterminer les besoins individuels de chaque élève). Tous les cantons ont été amenés à élaborer un concept cantonal au sujet des offres et mesures de pédagogie spécialisée en s'appuyant sur l'accord intercantonal. En décembre 2014, Genève n'avait toujours pas créé de concept, cependant une loi genevoise sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) était déjà entrée en vigueur le 1er janvier 2010. Cette loi, par ses principes, tend à favoriser le recours à l'intégration partielle ou totale des enfants à BEP dans le système éducatif ordinaire plutôt que de pratiquer la séparation. Cette volonté doit toutefois tenir compte du bien-être et du développement potentiel de l'enfant à BEP, mais également de l'environnement et de l'organisation scolaire. Les besoins de tous les élèves de la classe doivent être satisfaits lors d'une intégration, c'est pourquoi le bien-être des élèves à développement typique doit également être respecté (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 2007 ; Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique, 2008, 2015 ; LIJBEP, 2008).

2.1.1 Définitions

Dans le cadre de la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, il est essentiel de définir les termes d'intégration et d'inclusion employés pour désigner un ensemble de pratiques distinctes, mais visant toutes deux à améliorer l'éducation des élèves à BEP au sein même des écoles ordinaires (Lindsay, 2007). Dans un premier temps, le terme d'élèves à besoins éducatifs particuliers

sera expliqué pour définir la population dont il est question, puis dans un second, les termes d'intégration et d'inclusion.

2.1.1.1 Elèves à besoins éducatifs particuliers

La terminologie et les représentations sociales autour du handicap ont évolué au fil du temps et ainsi transformé peu à peu le regard porté sur les personnes avec une déficience. En 1980, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) élabore la Classification internationale des handicaps (CIH). Cette classification concevait le handicap comme une cause inhérente à la personne. Selon cette considération, la personne présentait une déficience biologique qui engendrait des incapacités ne lui permettant pas de jouer son rôle social. La définition était alors vue sous un angle purement médical abordant le handicap selon un diagnostic. En 2001, l'OMS modifie sa classification en créant la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Une vision plus sociale du handicap est alors introduite. Ce sont les interactions entre les caractéristiques personnelles de l'individu et celles de l'environnement qui créent alors le handicap. La modification de l'environnement peut permettre à la personne de participer pleinement à la vie sociale. Cette nouvelle vision mène à ne plus désigner la personne comme étant handicapée mais en situation de handicap (Chapireau, 2002 ; Organisation mondiale de la santé, 1988, 2001).

Actuellement, la terminologie autour du handicap amène à parler, dans le cadre scolaire, d'élèves à besoins éducatifs particuliers plutôt que d'élèves handicapés ou invalides. Il n'existe cependant pas de définition universelle désignant clairement quels élèves sont à considérer comme des élèves à BEP. Chaque pays définit alors le terme selon ses critères, bien qu'il existe des invariables aux caractéristiques des élèves considérés à BEP. Pijl *et al*. (2008) proposent une définition générale du terme en désignant les élèves à BEP comme des élèves ayant des déficiences ou des difficultés qui altèrent leur participation à la vie scolaire éducative.

A Genève, le terme est défini dans la LIJBEP dans laquelle il est mentionné que les élèves à BEP présentent « une altération des fonctions mentales, sensorielles, langagières ou physiques entravant [leurs] capacités d'autonomie et d'adaptation dans un environnement ordinaire » (Art. 2 LIJBEP, 2008).

Dans la présente recherche, le terme élèves à BEP est entendu dans son sens général puisque les recherches sur lesquelles elle s'appuie ne définissent pas toujours clairement la population dont il est question. Pour ne pas lasser le lecteur, le terme d'élèves en situation de handicap sera également employé pour désigner ces élèves. De plus, pour parler des personnes présentant une déficience hors du contexte scolaire, le terme personnes en situation de handicap sera utilisé.

2.1.1.2 Intégration

L'intégration suppose la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers dans une classe ordinaire, à temps partiel ou à temps plein. Cette pratique signifie que l'élève à BEP doit se conformer aux normes de la collectivité (Abdallah-Pretceille, 1992), c'est-à-dire à celles de la classe et de l'école. Ainsi, c'est principalement aux élèves à BEP de s'adapter à l'école dans laquelle ils sont intégrés et non aux professionnels et à la structure scolaire de modifier leurs habitudes (Lindsay, 2007).

Vienneau (2002) s'est appuyé sur les définitions de l'intégration proposées par plusieurs auteurs (Birch, 1974 ; Gaudreau, 1980 ; Gottlieb, 1981 ; Jenkinson, 1987 ; Kaufman, Gottlieb, Agard, & Kukic, 1975 ; Reynolds, 1962 ; Robichaud, 1978) et a relevé trois aspects qui se retrouvent dans chacune des définitions : la normalisation, le placement et l'adaptation pédagogique. Le concept de normalisation consiste à estimer les conditions de vie des élèves à besoins éducatifs particuliers comme devant être les mêmes que celles des élèves à développement typique, au sein des systèmes scolaires. La normalisation conçoit que les élèves à BEP doivent avoir les mêmes expériences personnelles et sociales que tous les autres enfants. Le placement de ces élèves dans les systèmes éducatifs ordinaires de leur secteur d'habitation, privilégie la normalisation de leur vie. Cependant, il est également important de leur offrir, par une adaptation pédagogique, un enseignement individualisé pour dépasser la seule intégration physique. En effet, Vienneau (2002) décrit plusieurs types d'intégration : l'intégration physique, sociale ou pédagogique. Le concept d'intégration physique fait référence aux écoles accueillant des classes spécialisées. Concrètement, les élèves à besoins éducatifs particuliers fréquentent l'école ordinaire, mais n'y partagent que les locaux avec les élèves tout-venants. Lorsque l'intégration est dite sociale, il existe des contacts plus réguliers entre les élèves des classes ordinaires et ceux des classes spécialisées lors des récréations, des repas scolaires et/ou lors d'activités réunissant tous les élèves de l'école. Enfin l'intégration pédagogique implique que les élèves des classes spéciales passent une partie ou l'intégralité de leur temps scolaire dans les classes ordinaires afin de partager les enseignements. Ce type d'intégration suppose que les professionnels de l'éducation soient attentifs aux besoins de chaque élève, qu'il ait ou non des difficultés. Cet auteur relève néanmoins que l'intégration pédagogique n'est que peu pratiquée dans la majorité des pays qui a recours à l'intégration scolaire.

Comme le souligne Farrell (2000), la définition même de l'intégration ne dit rien sur la qualité de l'enseignement que doivent recevoir les élèves à BEP. Un élève en situation de handicap d'une classe spécialisée, intégré partiellement dans une classe ordinaire, peut ne pas être en contact avec ses pairs dits ordinaires de manière quotidienne. L'élève intégré ne côtoie alors pas chaque jour des

enfants à développement typique. En effet, la mise en place de l'intégration n'est pas soumise à des normes établies permettant à tous les élèves à BEP de profiter des mêmes pratiques.

2.1.1.3 Inclusion

La pédagogie de l'inclusion s'est développée en Occident dans les années 90. Elle représente le niveau le plus élevé d'intégration, l'intégration pédagogique absolue de tous les élèves (Vienneau, 2002) et devrait amener à l'intégration et à la participation sociales, actuelles et futures, des élèves à besoins éducatifs particuliers (Harma *et al*., 2014). Effectivement, il ne suffit pas de scolariser un élève dans une classe ordinaire pour qu'il soit intégré socialement parmi ses pairs et qu'il participe à la vie sociale dans ses différents milieux de vie (Harma *et al*., 2014 ; Pijl *et al*., 2008 ; Vignes *et al*., 2009). L'inclusion est un processus devant être assumé par la société (Vienneau, 2002). Ce ne sont alors plus les personnes elles-mêmes qui doivent s'intégrer aux situations sociales comme dans un processus d'intégration, mais c'est bien la société qui doit leur donner la possibilité de s'inclure totalement au sein de la population. La société doit donner la possibilité aux personnes en situation de handicap de compter parmi la population comme tout un chacun. Il est alors question d'un mouvement bidirectionnel (Abdallah-Pretceille, 1992).

Au sein des écoles, l'inclusion consiste à scolariser tous les élèves quelles que soient leurs caractéristiques personnelles afin d'éviter toute exclusion (Booth & Ainscow, 2002 ; UNESCO, 2005). Il est alors nécessaire que les écoles se donnent les moyens d'intégrer les élèves à BEP pour qu'ils puissent ensuite être pleinement inclus parmi leurs camarades. L'égale et pleine participation de tous les élèves est l'idéal vers lequel tend le processus d'inclusion. Ainsi, tous les élèves apprennent et collaborent ensemble. Cette pédagogie de l'inclusion impose l'individualisation des apprentissages pour qu'ils soient adaptés à chaque individu quels que soient ses besoins éducatifs (Booth & Ainscow, 2002 ; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004 ; Harma *et al*., 2014 ; UNESCO, 2005 ; Vienneau, 2002). Une restructuration complète des écoles ordinaires du point de vue structurel et fonctionnel doit être effectuée pour permettre d'accueillir tous les enfants, quelles que soient leurs déficiences (Avramidis & Norwich, 2002 ; Booth & Ainscow, 2002 ; UNESCO, 2005). Dans un rapport de 2005, l'UNESCO souligne que le processus d'inclusion doit être accompagné de changements dans l'organisation des systèmes éducatifs au niveau des écoles elles-mêmes, des programmes scolaires, de l'enseignement et des apprentissages. Si ces changements ne sont pas envisagés, l'inclusion est difficilement réalisable. Un des obstacles principaux à la mise en place de l'inclusion serait alors de ne pas tenir compte de l'importance des modifications à entreprendre dans les systèmes scolaires. Dans les faits, l'organisation des écoles et des enseignements ne permet pas à de nombreux systèmes scolaires de répondre aux divers besoins des élèves à BEP et rend difficile l'implantation de l'inclusion dans de nombreux pays. Néanmoins, il ne suffit pas de modifier les systèmes scolaires, il

faut aussi qu'un changement s'effectue dans les sociétés elles-mêmes, au niveau de leurs valeurs et attitudes face à la différence. Pour permettre de s'orienter vers des politiques inclusives, les politiques scolaires doivent établir des principes directeurs afin de parvenir à un système inclusif efficient.

Dans ce type de système, les élèves sont tous scolarisés dans les mêmes classes puisque la pédagogie de l'inclusion vise un système scolaire unique, regroupant les systèmes ordinaire et spécialisé (Vienneau, 2002), sauf dans des cas extraordinaires où l'inclusion d'un enfant représenterait un risque pour lui ou pour les autres élèves (Bunch & Valeo, 2004 ; Maras & Brown, 2000 ; Kalambouka, Farrell, Dyson, & Kaplan, 2007). Les élèves à BEP prennent part de manière active à la vie scolaire et doivent être perçus comme les autres élèves, c'est-à-dire comme des membres appartenant à la communauté scolaire. Ce système impose au lieu d'accueil de s'adapter avec souplesse aux élèves à besoins éducatifs particuliers qu'il reçoit et non le contraire (Lindsay, 2007).

Sailor (1991) a fait part de six éléments indispensables à une bonne démarche d'inclusion :

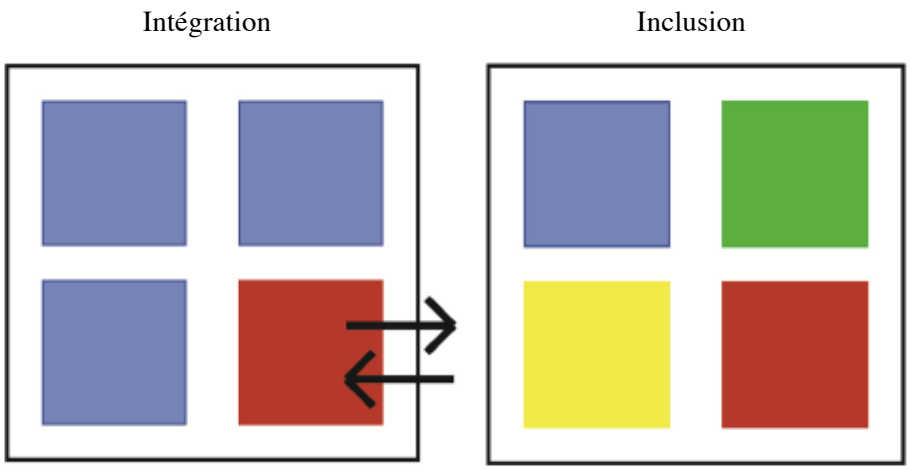
1. Tous les élèves doivent être scolarisés dans l'école de leur quartier.
2. La proportion d'élèves en difficulté au sein de l'école ne doit pas différer de la proportion de ceux-ci dans le secteur scolaire.
3. L'application d'une politique incluant tous les élèves quel que soit le degré ou le genre de déficience.
4. Les élèves à BEP sont scolarisés dans les classes correspondant à leur âge.
5. Des moyens permettant aux élèves de collaborer lors d'activités scolaires doivent être favorisés.
6. Les soutiens scolaires de professionnels spécialisés doivent être procurés à tous les élèves qui en ont besoin, au sein même de la classe.

Vienneau (2002) rend cependant attentif à certains aspects. Premièrement, les besoins d'un élève à BEP priment sur la nécessité qu'il soit présent en classe ordinaire. Il est donc important de lui permettre de sortir de celle-ci s'il a besoin d'interventions à l'extérieur de l'école, même s'il est préconisé qu'il doit assister à tous les enseignements qui lui sont procurés au sein de sa classe. Deuxièmement, tout en individualisant les programmes, le curriculum individuel doit être au plus proche du curriculum ordinaire. Les élèves doivent donc travailler en même temps sur les mêmes disciplines mais en respectant les compétences de chacun. L'individualisation a alors sa place dans la collectivité scolaire.

Il est nécessaire dans un système inclusif que les élèves susceptibles d'être victimes d'exclusion soient sujets d'une attention particulière de la part du corps enseignant. Dans des écoles inclusives, les élèves ordinaires apprennent ce que sont la différence et la tolérance. L'apprentissage du respect de la diversité de la part des élèves sans BEP est un des buts fondamentaux de l'inclusion. Les différences de profils des élèves sont vues dans la pédagogie de l'inclusion comme un

enrichissement tant pour les élèves que pour les enseignants (Bakker & Bosman, 2003 ; Booth & Ainscow, 2002 ; UNESCO, 2005).

A titre de synthèse, le schéma 1 illustre les différences entre les pratiques de l'intégration et de l'inclusion. Comme il a été mentionné, l'intégration a pour principe de permettre à un élève en situation de handicap de partager des moments en classe ordinaire avec les autres élèves, mais sa présence n'y est que ponctuelle. L'élève ne fait pas partie intégrante de la classe, mais est vu comme celui qui vient s'ajouter à la classe de temps en temps. L'école inclusive, quant à elle, offre une scolarisation pour tous en s'adaptant aux caractéristiques individuelles de chaque élève. Ainsi l'élève à BEP fait partie intégrante de la classe.



(Hessels, 2015)

Figure 1. Illustration des pratiques d'éducation intégratives et inclusives.

En résumé, l'école est un lieu qui doit permettre à tous les enfants d'entrer dans la société et d'apprendre à y vivre (Farrell, 2000 ; UNESCO, 2005). Les élèves à BEP ont tout autant besoin de réaliser ces apprentissages que leurs pairs. Selon Farrell (2000), les écoles spécialisées peuvent aussi permettre à certains enfants d'obtenir ces compétences sociales en fonction de leurs besoins. L'école ordinaire n'est donc pas le seul moyen d'atteindre les bases de la citoyenneté. Il ne s'oppose pas à l'inclusion, pourtant il n'envisage pas la disparition du système spécialisé. Il prône plutôt le droit de choix des parents entre l'éducation spéciale et ordinaire, comme cela est le cas en Autriche (Schwab, 2015). Pour Farrell (2000), si l'éducation spéciale ne fait plus partie des offres de scolarisation, les parents n'auront plus le loisir de décider par eux-mêmes et se verront alors imposer l'ordinaire inclusif. Des auteurs relèvent que les parents sont souvent satisfaits de la décision prise de scolariser leur enfant dans l'ordinaire ou le spécialisé. Il semble ainsi important de montrer les bienfaits de l'inclusion tout en laissant la possibilité aux parents d'opter pour un système ou un autre (Dessemontet, Bless, & Morin, 2012).

2.1.2 Facteurs d'une bonne inclusion

Afin de mettre en place un système inclusif efficace et bénéfique pour les élèves, plusieurs facteurs doivent être réunis. Tout d'abord, il est primordial de restructurer l'ensemble de la scolarité ordinaire afin d'offrir les meilleures conditions à tous les élèves (à BEP et sans BEP) ainsi qu'aux professionnels les accueillant (Avramidis *et al*., 2002 ; Booth & Ainscow, 2002). En effet, il ne suffit pas de scolariser un élève à besoins éducatifs particuliers dans l'école de son quartier pour qu'il réussisse à développer ses compétences (Flem *et al*., 2004). De plus, la modification de l'environnement scolaire est souvent nécessaire pour permettre aux élèves à BEP d'évoluer dans les bâtiments et la cour de récréation dans les meilleures conditions, quelles que soient leurs déficiences (Avramidis *et al*., 2002 ; Harma *et al*., 2014).

Les enseignants et leurs attitudes jouent un rôle primordial dans l'efficacité de l'inclusion d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Leurs attitudes et comportements sont des facteurs clés d'une bonne inclusion et sont essentiels pour assurer son succès (Lindsay, 2007). Avramidis et Norwich (2002) ont étudié la littérature liée aux attitudes des enseignants. Ils ont constaté que les jeunes enseignants ou ceux ayant peu d'expérience sont plus enclins à ces pratiques de scolarisation. D'autre part, les femmes semblent y être davantage favorables que les hommes. De plus, les enseignants ayant eu au sein de leur classe des élèves posant des difficultés particulières ont tendance à adopter une attitude positive envers le processus d'inclusion (UNESCO, 2005). Les auteurs mentionnés précédemment ont également relevé que les attitudes des enseignants sont fortement influencées par la nature du handicap et par les problèmes éducatifs des élèves. Les perceptions de chacun peuvent varier en fonction du handicap : sensoriel, physique, cognitif et/ou comportemental. Plus le degré du handicap augmente, moins les enseignants semblent disposés à l'intégration/inclusion. Ils sont alors plus favorables à accueillir des élèves avec un handicap physique, visuel ou auditif léger, puisqu'il n'est pas nécessaire de leur apporter un enseignement spécifique. A contrario, ils tendent à rejeter les handicaps graves qu'ils considèrent comme trop difficiles à gérer (troubles du spectre autistique, troubles du développement et multihandicap) ainsi que les élèves présentant des troubles du comportement et des difficultés d'apprentissage sévères. Les enseignants semblent estimer que ces élèves doivent être scolarisés au sein de classes spécialisées (Avramidis *et al*., 2002 ; Praisner, 2003).

En considérant plus globalement les attitudes du personnel scolaire, il a aussi été mentionné que les enseignants du spécialisé semblent plus favorables que leurs homologues de l'ordinaire à l'intégration/inclusion. De même, les enseignants et les directeurs montrent plus de réticences à accueillir des élèves à BEP dans leurs établissements que les professionnels du parascolaire (Avramidis & Norwich, 2002). Cependant, les directeurs ayant vécu des expériences d'inclusion positives sont davantage susceptibles d'accepter des élèves ayant des handicaps plus conséquents que ceux n'ayant jamais eu d'expérience inclusive au sein de leur école. Pour permettre une scolarisation

inclusive, il est essentiel que les dirigeants des établissements y croient et y accordent de la valeur. Le rôle du directeur est important dans la mise en œuvre de l'inclusion. Effectivement, plus les directeurs présentent des attitudes positives envers les élèves à inclure, plus le personnel scolaire est susceptible de croire en la bonne idée de l'inclusion (Praisner, 2003).

Il apparaît que les enseignants sont plus à même d'avoir des opinions positives sur l'intégration et l'inclusion d'élèves présentant de grandes difficultés cognitives ou comportementales si la formation de base ou une formation continue leur permettent d'acquérir plus d'expertise dans le domaine des élèves à besoins éducatifs particuliers (Avramidis & Norwich, 2002 ; Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003) comme le préconise l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). Effectivement, les enseignants expriment souvent un manque de compétences et de formation pour pouvoir s'occuper efficacement des élèves à BEP (Avramidis *et al.,* 2002). L'inclusion de ces élèves dans les écoles ordinaires nécessite alors le renforcement de la formation des enseignants sur le plan de l'éducation spéciale et l'obligation de suivre des cours offrant une meilleure sensibilisation aux difficultés de ces élèves.

Les attitudes des enseignants dépendent non seulement de leur formation, mais également de la mise à disposition de soutiens, de leur charge de travail et du nombre d'élèves sous leur responsabilité (UNESCO, 2005). De fait, il s'avère important qu'ils obtiennent des soutiens des professionnels du spécialisé, l'engagement de personnel supplémentaire et que l'école leur donne plus de ressources en terme matériel notamment (Booth & Ainscow, 2002 ; Dyson, Farrell, Polat, Hutcheson, & Gallannaugh, 2004).

Outre l'importance de la formation des enseignants et leurs attitudes, un autre des facteurs de réussite de l'inclusion est la collaboration des enseignants de l'ordinaire, des professionnels du spécialisé et des familles des élèves en situation de handicap. Le personnel scolaire et les parents sont des figures fondamentales du processus d'inclusion. De leurs attitudes dépendent le bon déroulement de l'inclusion et les comportements des élèves les uns envers les autres, plus largement envers la différence. Pour que la relation parents-enseignants soit bénéfique à l'élève, il est vivement recommandé qu'une collaboration soit mise en place pour permettre aux parents d'être investis dans les apprentissages et que leur enfant transfère ses acquis scolaires hors de l'école. Une collaboration et une communication adéquates entre les enseignants de l'ordinaire, du spécialisé et les familles amènent un suivi efficace de l'inclusion des élèves à BEP. Le partage d'expertises lors de rencontres conduit chacun à s'exprimer tout en favorisant le partenariat (Agence européenne, 2012 ; Hunt *et al.,* 2003 ; UNESCO, 2005). Les élèves à développement typique sont également des ressources importantes dans la pratique de l'inclusion puisque le travail collaboratif peut améliorer les apprentissages et la participation de tous (Booth & Ainscow, 2002).

De manière générale, les conceptions de l'éducation inclusive tendent à valoriser les différences individuelles, ce qui implique que l'hétérogénéité de profils des élèves doit être vue

comme une ressource (Agence européenne, 2012). Afin de favoriser un enseignement pour tous, l'adaptation des programmes et des stratégies d'enseignement en fonction des compétences et difficultés de chaque élève est nécessaire (UNESCO, 2005). Les enseignants apportent un soutien aux élèves à BEP à travers leur façon de penser le programme, en tenant compte des compétences de chaque élève et en diminuant les difficultés en fonction de chacun (Booth & Ainscow, 2002). Pour cela, les professionnels doivent bénéficier d'aides externes pour les soutenir dans leurs réflexions et la révision des programmes (Kalambouka *et al.,* 2007 ; Avramidis & Norwich, 2002). Booth et Ainscow (2002) ajoutent que les changements pensés pour les élèves à BEP vont être également bénéfiques aux autres élèves de la classe.

Confirmant les éléments décrits ci-dessus, l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers a, au travers du projet Formation des enseignants pour l'inclusion (Agence européenne, 2012), mis en avant plusieurs aspects du profil indispensable des personnes voulant travailler dans le cadre d'écoles inclusives. Le document souligne que les enseignants doivent porter leur attention sur tous les apprenants, les accompagner dans leurs divers apprentissages (académiques, sociaux et émotionnels) avec des méthodes adaptées à la diversité des élèves. De plus, dans une conception de l'école pour tous, les différents intervenants se doivent de travailler en collaboration en entretenant des relations étroites avec les familles et les autres professionnels. Enfin, il est notifié que les enseignants pourraient retirer un bénéfice certain en suivant des formations continues et en adoptant une attitude réflexive sur leurs pratiques.

2.1.3 Effets de l'intégration/inclusion sur la scolarité

De nombreuses recherches ont été menées sur les effets de l'intégration et de l'inclusion depuis plusieurs années. Elles rapportent aussi bien des effets positifs que négatifs pour les élèves avec ou sans BEP. Eckhart, Sahli Lozano, et Blanc (2012) ont fait état dans leur recherche du débat pédagogique autour des arguments en faveur de la séparation ou de l'intégration scolaire. La séparation en classes spécialisées est vue comme un moyen de mieux répondre aux besoins des élèves en situation de handicap. Les arguments avancés stipulent que ces classes comprennent généralement moins d'élèves et sont plus homogènes qu'une classe inclusive. Par conséquent, les programmes et méthodes sont adaptés spécifiquement à ces élèves, qui sont en outre encadrés par des enseignants davantage formés et plus disponibles pour de l'individualisation. Les partisans de l'intégration estiment que ne pas être scolarisé dans l'école de son quartier a un impact direct sur les relations sociales des élèves à BEP, puisque la séparation marque leur différence et les stigmatise. Actuellement, les critères permettant d'apprécier si un élève a besoin ou non d'être scolarisé en classe spécialisée sont encore trop souvent subjectifs (voir aussi : Schwab, Hessels, Obendrauf, Polanig, & Wölflingseder, 2015). Bless et Mohr (2007) fournissent un argument supplémentaire en soutenant que

l'intégration amène les élèves à BEP à faire plus de progrès que leurs homologues en classes spécialisées.

2.1.3.1 Elèves à besoins éducatifs particuliers

Le programme scolaire dans les écoles ordinaires est plus axé sur la réussite scolaire et l'accent est davantage mis sur les compétences académiques que les programmes de l'enseignement spécialisé. Cela a tendance à stimuler et encourager les élèves à BEP. De plus, suivre une scolarité auprès d'élèves dits ordinaires, peut leur permettre d'obtenir de meilleurs résultats scolaires parce qu'ils tirent avantage des plus capables de la classe et sont plus motivés par la dynamique essentiellement académique (Myklebust, 2007). Par contre, ces élèves peuvent aussi perdre leur confiance en eux et leur motivation parce qu'ils risquent de se comparer directement aux élèves n'ayant pas de difficultés particulières (Bakker *et al*., 2007).

Les élèves scolarisés dans une école inclusive ont plus de chance d'obtenir un diplôme que ceux recevant leur enseignement dans une classe spécialisée (Myklebust, 2007). Eckhart *et al*, (2012) soulignent que les élèves des classes intégratives ont également plus facilement accès à des formations professionnelles que les élèves scolarisés n'ayant pas accès à l'intégration en classe ordinaire et ayant pourtant le même type de profil cognitif. De plus, ils mettent en avant que 25% des élèves non intégrés de leur échantillon de recherche n'ont jamais eu accès à une formation, même trois ans après la fin de leur scolarisation obligatoire, alors que seuls 6% des élèves à BEP intégrés se retrouvent dans le même cas. Enfin, les auteurs ont constaté que les formations effectuées par les élèves non intégrés sont généralement moins exigeantes sur le plan cognitif et que ces derniers ont une plus forte tendance à ne pas les achever et/ou à en changer.

Dans un système intégratif, les élèves suivent quelques enseignements dans une classe ordinaire et passent le reste de leur temps en classe spécialisée, ce qui peut conduire à la discontinuité des enseignements et semble ne pas être bénéfique à leurs résultats (Myklebust, 2007). En ce qui concerne précisément les effets de l'inclusion sur les résultats scolaires des enfants à BEP, la plupart des études montrent des effets neutres ou positifs (Ruijs & Peetsma, 2009 ; Ruijs, Peetsma, & Veen, 2010). Il a été démontré que le fait de suivre sa scolarité de manière inclusive semble amener de meilleurs résultats aux élèves à besoins éducatifs particuliers que la scolarisation intégrative. Effectivement, les résultats scolaires des élèves à BEP inclus en classes ordinaires comparativement à ceux des élèves scolarisés en classes spécialisées effectuant des intégrations, attestent qu'ils profitent davantage du contact avec leurs pairs (Myklebust, 2007). Cependant, certains auteurs ayant également procédé à des recherches sur les résultats scolaires des élèves à BEP, suggèrent que ces élèves ont, de manière générale, tous fait des progrès en littératie, mathématiques et dans leur comportement adaptatif, indépendamment de l'école dans laquelle ils étaient scolarisés (intégrés en ordinaire ou

scolarisés en école spécialisée) (Dessemontet *et al.,* 2012 ; Kalambouka *et al.,* 2007). En effet, l'étude de Dessemontet *et al*. (2012) comparant les progrès scolaires des élèves ayant une déficience intellectuelle intégrés dans une classe ordinaire, aux résultats d'élèves scolarisés en classe spécialisée, conclut que les deux groupes n'accomplissent pas de progrès significativement différents l'un de l'autre en ce qui concerne les mathématiques et leur comportement adaptatif général. Peetsma, Vergeer, Roeleveld, et Karsten (2001), dans leur recherche sur le développement cognitif et émotionnel des étudiants néerlandais dans l'enseignement spécial et ordinaire, ont décelé plus de progrès en mathématiques pour les élèves à BEP scolarisés dans une classe inclusive que dans les écoles spécialisées. Toutefois, ces progrès étaient significatifs seulement après quatre ans d'inclusion. Après deux ans, ils signalaient tout de même de légers progrès en littératie et en compétences langagières.

Dans leur recherche, Ruijs *et al*., (2010) se sont intéressés à la réussite scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers inclus en classe ordinaire et spécialement à l'influence exercée par la scolarisation d'un ou de plusieurs élèves à BEP dans une même classe. Ils se sont questionnés à propos de l'influence que peut entrainer la présence d'un autre enfant à BEP dans la classe sur le fonctionnement académique et socio-affectif des élèves en situation de handicap déjà inclus. Ils n'ont trouvé aucune différence en terme de réussite scolaire entre les élèves, qu'ils soient seul élève à BEP dans une classe ou plusieurs. Les auteurs ont également évalué différents facteurs du fonctionnement socio-émotionnel des élèves à BEP. Les résultats de cette étude indiquent qu'il ne semble pas y avoir de différence entre les élèves inclus seuls et ceux qui le sont parmi d'autres élèves à BEP en ce qui concerne la confiance en soi déclarée par l'enseignant, la relation entre l'enseignant et l'élève à BEP, l'effort dans le travail, le bien-être rapporté par l'élève ainsi que son intégration sociale. En revanche, il semble que le bien-être rapporté par l'enseignant et la confiance en soi rapportée par l'élève, soient moins bons pour les élèves inclus à plusieurs dans une classe.

Les effets positifs à être le seul élève à BEP dans une classe ordinaire pourraient être expliqués par l'attention de l'enseignant envers celui-ci. Lorsqu'il y a plusieurs élèves en situation de handicap, l'enseignant peut consacrer moins de temps à chacun. Ce fait peut expliquer l'influence négative de l'inclusion multiple sur le bien-être et la confiance en soi de ces élèves. De plus, les auteurs ajoutent que le comportement des élèves inclus peut être influencé par le mauvais comportement des autres élèves à BEP. En effet ces auteurs signalent que de manière générale, les élèves à BEP se comportent moins bien en classe que les élèves ordinaires. De ce fait, lorsqu'ils sont inclus à plusieurs, ils peuvent avoir tendance à imiter les comportements indésirables des uns et des autres, ce qui amplifierait ceux-ci (Ruijs *et al.,* 2010).

De telles conclusions suggèrent qu'une seule inclusion par classe peut être préférable pour les élèves à BEP. Toutefois, en ce qui concerne plus particulièrement les élèves présentant des déficits

cognitifs, le fait d'être scolarisé à plusieurs semble profitable du point de vue de la popularité, selon ce que rapportent les enseignants (Ruijs *et al.,* 2010).

2.1.3.2 Elèves ordinaires

Ruijs et Peetsma (2009) relèvent l'importance de tenir compte des effets de l'inclusion sur les élèves ordinaires des classes inclusives. La crainte de péjorer leur scolarisation est un argument souvent avancé contre l'inclusion. En effet, certains auteurs ont relevé des éléments qui peuvent affecter les élèves sans BEP dans leurs apprentissages, tels que l'attention des enseignants plus focalisée sur les élèves en situation de handicap, un niveau scolaire plus bas dans les classes et le manque général d'attention rendu plus conséquent par la présence d'élèves à BEP (Dyson *et al.,* 2004 ; Huber, Rosenfeld, & Fiorello, 2001).

La plupart des recherches traitant des effets de l'inclusion sur les élèves ordinaires ne constatent pas de différence particulière en ce qui concerne les résultats scolaires de ces derniers dans des classes inclusives. De manière générale, les élèves à développement typique semblent maintenir ou améliorer leur niveau scolaire (Dyson *et al.,* 2004 ; Huber *et al.,* 2001 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Staub & Peck, 1995) et l'attention qui leur est allouée n'est pas diminuée du fait de la pratique de l'inclusion (Staub & Peck, 1995). Staub et Peck (1995) se sont préoccupés de la possible influence des comportements indésirables des élèves à BEP sur les élèves à développement typique et remarquent qu'il est rare que ceux-ci imitent ce type de comportements. Ils rendent cependant attentif au fait que les résultats qu'ils évoquent se basent sur un nombre restreint d'études.

Huber *et al*. (2001) ont réalisé une étude comparant la réussite scolaire des élèves ordinaires lorsqu'ils étudient dans des classes inclusives à celle d'élèves en classes non inclusives. D'après leurs conclusions, les écoles inclusives semblent surtout être bénéfiques aux élèves sans BEP peu performants. Ces derniers obtiennent des gains importants de compétences compte tenu, peut-être, des soutiens aménagés pour les élèves en situation de handicap. Les progrès des élèves les plus performants tendent par contre à légèrement diminuer s'ils sont comparés aux résultats qu'ils obtenaient avant la pratique de l'inclusion. Cependant, ce dernier résultat peut être la conséquence d'un effet plafond dû aux résultats déjà élevés des élèves performants avant l'inclusion et ainsi biaiser les résultats généraux de la recherche (Ruijs & Peetsma, 2009).

Dans le cas d'inclusions multiples dans une classe ordinaire, il ne semble pas que le nombre d'élèves inclus ait un effet particulièrement significatif sur les performances des élèves ordinaires. C'est plutôt la nature des besoins et des difficultés des élèves à BEP qui peut plus ou moins affecter les élèves ordinaires et non leur nombre par classe. Ainsi, un élève peut perturber plus grandement les élèves ordinaires lorsqu'il a d'importantes difficultés, alors que trois élèves à BEP peuvent moins ou ne pas les affecter (Huber *et al.,* 2001).

Kalambouka *et al*. (2007) ont examiné la littérature concernant les effets de l'inclusion sur les élèves à développement typique. Leur examen confirme qu'il existe des résultats de recherches neutres, positifs et négatifs pour ces élèves. Les auteurs ont constaté que 23% des études exposaient des résultats positifs, 58% des résultats neutres et 9% des résultats négatifs. De ce fait, ils estiment que les impacts de l'inclusion sur les élèves ordinaires ont peu de risque d'entraver leurs apprentissages scolaires et sociaux.

En résumé, les études semblent montrer que l'inclusion influence plutôt positivement la réalisation scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers (Dessemontet *et al*., 2012 ; Kalambouka *et al*., 2007 ; Myklebust, 2007 ; Peetsma *et al*., 2001 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Ruijs *et al*., 2010). En ce qui concerne les élèves sans BEP, les résultats sont globalement neutres ou positifs (Dyson *et al*., 2004 ; Kalambouka *et al*., 2007 ; Huber *et al*., 2001 ; Ruijs & Peetsma, 2009). Néanmoins, la recherche de Huber *et al*. (2001) amène un questionnement en soulignant le fait que les élèves sont influencés différemment selon leur niveau de performances au sein de la classe.

Il importe cependant de rester prudent avec les résultats des recherches présentés parce que leur méthodologie ne permet pas toujours d'effectuer des conclusions généralisables (Ruijs & Peetsma, 2009). Comme le signalent Avramidis et Norwich (2002), les auteurs de recherches emploient souvent les termes d'intégration ou d'inclusion sans les différencier, c'est pourquoi il est parfois difficile de distinguer les recherches qui discutent réellement d'intégration ou d'inclusion. Les recherches menées sur les effets de l'inclusion et l'intégration ne recourent pas toujours à des groupes contrôles dans les écoles spécialisées pour faire remarquer comment les résultats scolaires des élèves évoluent dans ce système (Farrell, 2000). De plus, tous les systèmes dits inclusifs ne fonctionnent pas toujours de la même manière, parfois il s'agit plus d'intégration que d'inclusion, ce qui biaise également les résultats. S'il s'agit d'intégration, le taux de celle-ci par élève peut varier d'une étude à l'autre. Il faut alors être attentif au contexte des recherches et à la façon dont elles ont été menées pour pouvoir tirer des conclusions (Kalambouka *et al*., 2007 ; Ruijs & Peetsma, 2009). D'autant qu'il n'est pas forcément précisé quel est le degré de difficulté des élèves à besoins éducatif particuliers (Lindsay, 2007) et l'étendue du soutien mis à disposition de la classe (Ruijs & Peetsma, 2009).

2.2 Relations

Dans la première partie de ce cadre théorique, les facteurs d'une bonne inclusion et les aspects scolaires de l'intégration/inclusion ont été discutés. Nous allons maintenant nous intéresser plus particulièrement aux aspects sociaux de l'intégration/inclusion. Pour ce faire, les bases du développement des relations de l'enfant vont être énoncées pour comprendre les rapports entre pairs.

Puis, la thématique des relations qui lient les élèves à besoins éducatifs particuliers aux autres élèves sera traitée pour enfin discuter du rôle particulier que l'enseignant joue dans celles-ci.

2.2.1 Théorie de l'attachement et relations sociales primaires

Les compétences sociales se construisent dès la petite enfance. Pour permettre cette construction, il faut que l'enfant ait acquis des habiletés affectives, cognitives et comportementales durant les deux premières années de sa vie. Ces habiletés se développent lors d'interactions entre l'enfant et autrui (Hay, 2005) et la théorie de l'attachement de Bowlby permet d'expliquer ces interactions. Selon Bowlby (1978), le comportement d'attachement est un comportement social indispensable aux nourrissons dès leur venue au monde, alors que leur développement n'est pas abouti et qu'ils sont encore immatures et très vulnérables. C'est un comportement qu'il décrit comme biologique et indispensable, devant servir à protéger l'enfant pour lui permettre de survivre. Celui-ci recherche alors une figure qui est appelée figure d'attachement et tisse un lien avec elle. La première figure est le plus souvent sa mère, mais il est aujourd'hui admis que le nouveau-né s'attache de manière générale à la personne qui lui donne des soins. Ce peut donc être le père, ou une nurse s'il est suffisamment longtemps en contact privilégié avec elle. Le lien qui unit l'enfant à la figure d'attachement est nommé lien d'attachement et celui qui unit la figure à l'enfant est le lien du soignant (Prior & Glaser, 2010).

Le comportement d'attachement peut être défini par tous les comportements juvéniles et innés produits par l'enfant et dont le but est la recherche de proximité avec la figure d'attachement (Bowlby, 1978). Cet attachement est de type vertical selon Hartup (1989) puisque ce qui caractérise ces personnes aux yeux de l'enfant, est leur pouvoir social supérieur par rapport à lui et leurs connaissances. Il recherche alors auprès d'eux la sécurité et la protection.

Bowlby (1978) énumérait cinq comportements dans sa première étude de 1958 : les pleurs servent à l'enfant afin d'attirer sa mère et ses sourires la maintiennent près de lui ; grâce à la poursuite visuelle, il est capable la suivre du regard et l'agrippement lui permet de rester auprès d'elle ; enfin, la succion non nutritive permet au bébé de se détendre et d'être apaisé. Dès 1978, le babillage est ajouté par l'auteur comme étant comportement supplémentaire permettant à l'enfant d'attirer l'attention de sa mère ou de la maintenir auprès de lui.

Le lien qui unit l'enfant à sa mère se crée de manière graduelle et demande la contribution des deux parties, mais ce qui va particulièrement déterminer la qualité de l'attachement est surtout la manière qu'a la première figure d'attachement de répondre à la manifestation des besoins du bébé. Effectivement, la sensibilité de la mère lui permet de percevoir et comprendre les signaux de son enfant, afin d'y répondre de la manière la plus adaptée (Lehalle & Mellier, 2013).

L'attachement joue un rôle important dans le développement de l'enfant. Il est probable que tous les phénomènes développementaux soient directement liés à celui-ci, mais ce rapport n'est encore pas clairement établi (Belsky & Cassidy, 1994). Selon Bowlby (1978), il y a un lien entre l'adaptation de l'enfant dans le monde social qui est le sien et la qualité de la relation qu'il entretient avec ses parents. Plusieurs études ont mis en évidence un lien entre la qualité de cet attachement et les compétences sociales futures. Un attachement sécurisé permet en général de meilleures compétences sociales qu'un attachement insécure, qui met plus souvent l'enfant dans des états d'anxiété, d'agressivité ou de retrait (Moss *et al*., 1999).

Comme nous pouvons nous en rendre compte, le lien d'attachement est donc très important dans le développement de tout enfant. C'est ce lien qui va guider le futur affectif et social de tous les individus. L'attachement peut ainsi être considéré comme directement lié à la qualité des compétences sociales des enfants. Il s'agit dès lors de définir ce que sont les compétences sociales et ce qu'elles impliquent plus particulièrement dans le développement de l'enfant et dans ses relations avec autrui.

Saunders et Green (1993) définissent la compétence sociale comme étant une capacité à initier, développer et maintenir des interactions avec les autres individus. Pour eux, ce qui importe est l'efficacité avec laquelle un individu arrive à interagir et pas le nombre d'interactions ou leur qualité. Chez l'enfant, ce sont les expériences d'interactions avec son environnement qui lui permettront ou non d'interagir de manière efficace pour créer des liens sociaux. C'est en effet, en interagissant avec ses proches que l'enfant développe et assimile les normes de la société dans laquelle il grandit et qu'il pourra alors entrer en interaction (Allès-Jardel, Barbu, & Jouanjean, 2003).

Les compétences sociales des enfants se développent de manière importante dans les premières années de vie. Lorsque les jeunes enfants ont des contacts avec leurs pairs, ils développent les compétences liées aux relations interpersonnelles et surtout ils apprennent à maîtriser leurs habiletés sociales en développement (Boivin, 2005). Ce type de relations est qualifié de relations horizontales selon Hartup (1989). Les protagonistes ont alors le même pouvoir social et ainsi les attentes des uns envers les autres sont réciproques et égalitaires. En fait, l'enfant développe les compétences déjà acquises dans la relation enfant-adulte au cours de ses interactions avec des pairs. Il apprend à maîtriser le sentiment de concurrence résultant de son âge, face aux autres enfants et dès lors, commence à coopérer efficacement avec eux (Hartup, 1989). Vers l'âge d'un an environ, les bébés sont capables d'interagir avec leurs pairs autour d'un objet. C'est véritablement à la fin de leur deuxième année qu'ils commencent, grâce à l'acquisition de la locomotion et de la communication, à adapter leurs comportements les uns par rapport aux autres. Par la suite et jusqu'à l'âge de cinq ans, ils acquièrent des comportements prosociaux et commencent à comprendre le point de vue des autres enfants. Par conséquent, les activités de l'enfant sont de plus en plus socialisées et ses compétences le conduisent à avoir plus de savoir-faire et de savoir-être avec ses pairs. Ces nouvelles habiletés sociales amèneront au développement des relations sociales (Boivin, 2005 ; Martinaud-Thébaudin, 2004).

Lorsque l'enfant entre à l'école, ce sont les normes et les règles qui définissent son rôle d'élève au sein de ce microsystème. Comme le soulignent McClellan et Katz (2001), si les enfants âgés de six ans n'ont pas de compétences sociales minimales, il y a de fortes chances pour qu'ils ressentent des difficultés tout au long de leur vie. Dès lors, les compétences sociales peuvent être définies en partie comme des capacités d'adaptation. Ces capacités que devrait avoir chaque enfant vont déterminer ses comportements à l'école et dans la classe, face à ses pairs et à ses enseignants. Selon les enseignants interrogés dans l'étude de Schwab, Gebhardt *et al*. (2015), les élèves à BEP participent moins à la vie sociale de l'école, non pas à cause de leur déficience mais à cause de leurs comportements sociaux spécifiques et plus souvent négatifs que ceux des élèves à développement typique. L'intégration des enfants dépend alors des comportements qu'ils ont développés et vont exprimer. Par exemple, il peut s'agir de comportements prosociaux ou plutôt asociaux (McAuliffe *et al.,* 2009 ; Hay, 2005). Les premiers pouvant être assimilés à de bonnes habiletés sociales, alors que les seconds sont plus typiques des enfants pour qui la socialisation a tendance à engendrer des difficultés (Allès-Jardel *et al*., 2003). Les élèves présentant durant la petite enfance un retard dans l'acquisition des fonctions socio-affectives, ont plus de risque de développer des problèmes comportementaux (Bierman & Erath, 2004). Ceux qui souffrent de troubles de la communication, mais qui ont quand même développé certaines compétences, font partie des élèves qui peuvent être acceptés par leurs pairs. Par contre, les enfants qui ont peu d'habiletés dans ce dernier domaine, sont quant à eux, souvent rejetés socialement, tout comme les enfants avec des habiletés motrices et sociales diminuées, ou présentant des comportements agressifs (Odom, 2005).

2.2.2 Relations entre pairs

Les relations entre pairs amènent un bénéfice de développement certain. Toutefois, tous les enfants ne profitent pas de la même manière de ces relations. En effet, 5 à 10% d'entre eux peuvent être affectés par du harcèlement ou du rejet de la part de leurs pairs (Boivin, 2005). Il a été démontré qu'il existe des différences dans les relations selon le type de comportements des enfants. Les comportements de type antisocial, comme l'agressivité, la tendance à perturber la vie scolaire, à déclencher des disputes, ainsi que les comportements aversifs et/ou inappropriés sont souvent liés au rejet social par les pairs. A l'opposé, les comportements de type prosocial, comme l'engagement dans des jeux coopératifs, dans des conversations sociales et dans l'établissement des normes de groupe, permettent aux enfants d'être mieux acceptés par les pairs (Chang, 2003 ; Coie & Dodge, 1983 ; Coie & Kupersmidt, 1983 ; Dodge, 1983 ; Ladd, Price, & Hart, 1988 ; Newcomb, Bukowski, & Pattee, 1993 ; Rubin, Daniels-Beirness, & Hayvren, 1982 ; Waas & Graczyk, 1999). Les comportements asociaux (retrait social, timidité, anxiété, déprime) ont également été mis en avant, dans une moindre mesure, comme facteur de rejet social (Chang, 2003 ; Newcomb *et al*., 1993 ; Waas & Graczyk, 1999 ;

Wood, Cowan, & Baker, 2002). Ainsi les élèves avec de bonnes compétences sociales ont plus de chances d'être populaires parmi leurs pairs, tandis que les élèves fortement agressifs, présentant un comportement de retrait social ou encore de faibles compétences sociales et/ou cognitives, ont tendance à être classés parmi les élèves rejetés (Newcomb *et al*., 1993).

Chang (2004) relève que l'acceptation des comportements des pairs dépend du contexte de classe. Si un comportement est normalisé dans une classe, de sorte que beaucoup d'enfants le présentent, il sera plus facilement accepté. Par exemple, dans une classe dans laquelle l'agressivité est caractéristique du comportement de plusieurs élèves, elle sera mieux admise parmi les élèves que dans une classe dans laquelle il existe un faible niveau d'agressivité.

Plus les enfants grandissent, plus les relations entre pairs sont primordiales. En effet, avec l'âge, les enfants ont tendance à élargir leur réseau de relations et à accorder plus de place aux rapports extra-familiaux pour se construire (Hartup, 1989). Lorsque les enfants montrent peu de compétences sociales, ils peuvent échouer dans l'établissement et le maintien de bonnes relations avec leurs pairs. Ceci les place dans une position « à risque » pour leur développement futur (Rubin *et al*., 1982 ; Parker & Asher, 1987). Effectivement, le rejet social peut avoir comme conséquences ultérieures pour les enfants concernés des difficultés d'ajustement de leur comportement, des problèmes externalisés (comportements antisociaux ou/et problématiques) et/ou internalisés (comportements asociaux, timidité, anxiété), une plus forte tendance au décrochage scolaire, la diminution des performances scolaires ou de l'estime de soi (Asher & Coie, 1990 ; DeRosier, Kupersmidt, & Patterson, 1994; Parker & Asher, 1987). Comme Hartup (1989) le souligne, les enfants qui présentent des troubles au niveau du comportement n'ont généralement que peu de liens amicaux et sont donc socialement défavorisés. De ce fait, ils n'ont pas les opportunités de développer leurs compétences sociales, ce qui induit d'autant plus de difficulté à se lier à leurs pairs. Nous pouvons nous demander si le manque d'amitiés est la conséquence du manque de compétences ou si ce dernier découle de la pauvreté des relations entre pairs.

Face aux risques qu'engendre le statut d'élève rejeté, certaines recherches se sont intéressées à améliorer les compétences sociales des élèves. Des chercheurs ont tenté d'agir directement sur l'élève grâce à des programmes d'entraînement des compétences sociales pour leur permettre de mieux réagir socialement. Ces programmes permettent entre autres d'entraîner chez les élèves la coopération, la communication, l'écoute, le partage ou encore l'entraide (par exemple, Bierman, Miller, & Stabb, 1987 ; Oden & Asher, 1977). De son côté, Hymel (1986) critique ce genre de programmes d'entraînement. Sa recherche a rapporté l'importance des perceptions initiales des pairs. Selon lui, même si le comportement des élèves peu estimés s'améliore, les premières appréciations des camarades de classe se maintiennent et l'élève n'est donc pas forcément mieux accepté. L'amélioration du comportement ne signifie donc pas l'amélioration systématique de l'acceptation sociale. Ses résultats relèvent qu'un comportement négatif chez un pair apprécié de ses camarades va

être minimisé par ces derniers alors qu'il va être jugé comme faisant partie intégrante d'un élève déprécié. Dans le cas où les élèves appréciés présentent un comportement positif, leurs pairs ont tendance à voir celui-ci comme habituel et susceptible de se reproduire. Par contre, le même comportement venant d'un élève peu apprécié est vu comme exceptionnel et provenant de causes instables.

En résumé, l'acceptation sociale dépend alors non seulement des habiletés sociales et sociocognitives que l'enfant a développées durant sa petite enfance, mais également du type de comportements qu'il manifeste et de la perception de celui-ci par ses pairs.

2.2.3 Relations entre pairs et participation sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers

Dans le cadre de l'inclusion, la dimension sociale joue un rôle important. En effet, les buts principaux de l'inclusion des élèves à BEP sont de leur permettre de participer socialement et d'être intégrés au sein des écoles ordinaires et plus largement dans la société (Schwab, sous presse). La scolarisation en école inclusive requiert des élèves à besoins éducatifs particuliers qu'ils relèvent quelques défis. Notamment, il est essentiel qu'ils réussissent à être acceptés socialement de leurs pairs et parviennent à développer des relations amicales (Estell *et al.,* 2008).

Selon Koster, Nakken, Pijl, et van Houten (2009), la participation sociale des élèves peut être vue à travers quatre aspects : les interactions entre pairs, l'acceptation par ces derniers, l'auto-perception de leur participation sociale et les amitiés. L'étude de la participation sociale dans les paragraphes à venir est en partie réalisée selon ces thèmes, pour évaluer l'intégration sociale des élèves à BEP lors d'inclusions scolaires.

2.2.3.1 Distance sociale

Dans le champ des relations humaines, un des concepts permettant de comprendre celles-ci et se montrant particulièrement utile pour analyser les relations avec des personnes en situation de handicap, est la distance sociale. Elle peut être définie comme le degré de volonté des personnes à accepter ou entretenir des contacts avec d'autres personnes différentes d'elles du point de vue ethnique et social. Effectivement, la distance sociale dépend des similitudes et différences perçues entre deux individus (Parillo & Donoghue, 2005). Ainsi, les personnes présentant des déficiences sont considérées comme différentes des personnes tout-venant et dès lors plus souvent tenues par celles-ci à plus grande distance sociale. Néanmoins, il semble que de proches contacts sont plus susceptibles

d'être établis avec les personnes porteuses d'un handicap physique qu'intellectuel (Kasow & Weisskirch, 2010).

Plusieurs facteurs comme les attitudes des pairs à développement typique, leurs croyances et leurs comportements envers les élèves à BEP peuvent être responsables de la mauvaise intégration sociale de ces derniers (Harma *et al*., 2014). En outre, les personnes en situation de handicap se retrouvent régulièrement stigmatisées en raison de leurs diverses déficiences, ce qui affecte leur participation à la vie sociale (Horch & Hodgins, 2008). Cela peut engendrer le développement d'une distance sociale entre les personnes à développement typique et les personnes en situation de handicap, jusqu'à l'établissement de comportements ségrégatifs (Hinshaw, 2005).

Les attitudes des élèves sont plus négatives envers les pairs présentant des déficiences, qu'elles soient physiques ou intellectuelles, qu'avec n'importe quel autre camarade, ce qui peut représenter une difficulté dans l'efficacité de l'inclusion des élèves à BEP. Ces attitudes peuvent notamment dépendre de la familiarité des élèves avec le handicap. Il semble que les élèves ayant un membre de leur famille proche ou un ami atteint d'une déficience aient des attitudes plus favorables avec les élèves à BEP inclus dans leur classe (Nowicki & Sandieson, 2002 ; Vignes et *al.,* 2009).

Dans leur recherche sur les attitudes et la distance sociale des élèves envers leurs camarades inclus en classes ordinaires, Harma *et al*. (2014) ont mesuré les comportements des élèves à développement typique aux travers de questionnaires proposés en début et en fin d'année scolaire. Ils se sont particulièrement intéressés à certains facteurs influençant les élèves face aux diverses déficiences : la familiarité avec le handicap (ayant eu ou non des contacts avec une personne en situation de handicap avant l'inclusion d'un élève dans leur classe), la visibilité physique ou non du handicap et l'importunité ou non de la déficience (gênant par sa présence les interactions sociales). De façon générale, les attitudes des élèves envers les pairs inclus dans leurs classes étaient positives dès le début de l'année scolaire et n'ont pas évolué de manière particulière au cours de l'année. Néanmoins, une amélioration des attitudes face aux élèves présentant un handicap importunant et visible a pu être remarquée dans le cas de contacts directs, c'est-à-dire lorsque les élèves sont tous scolarisés dans la même classe et non simplement dans la même école (contacts indirects). En effet, ces attitudes positives en début d'année se sont révélées meilleures face à ce groupe d'élèves en fin d'année. Les auteurs supposent que les élèves ayant une déficience visible et importune sont plus facilement acceptés par leurs pairs que les élèves ayant une déficience invisible et importune (Harma *et al*., 2014) telle que l'autisme. La distance sociale est, quant à elle, maintenue en fin d'année puisque les élèves sont enclins à entretenir des contacts dans l'enceinte de la classe alors que ces contacts sont moins nombreux dans le cadre extra-scolaire. Les auteurs ont cependant démontré un changement pour les élèves porteurs de déficiences visibles et importunes, tenus à une moins grande distance sociale en fin d'année (Harma *et al*., 2014).

Des études soulignent le fait que le changement d'attitude ne peut se faire que par le simple placement des élèves à BEP dans une classe ordinaire. Certains auteurs émettent l'idée de sensibiliser les élèves tout-venant aux déficiences afin d'impacter leurs attitudes (Harma *et al*., 2014 ; Vignes *et al*., 2009). Pourtant, la participation sociale ne peut être améliorée qu'en diminuant les stigmatismes. Les comportements sociaux de tous les élèves dans leur ensemble semblent alors devoir être également améliorés (Schwab, Gebhardt *et al*., 2015).

2.2.3.2 Estime de soi

En lien avec l'inclusion, plusieurs auteurs se sont préoccupés des aspects concernant l'image que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont d'eux-mêmes dans ce contexte. Ces derniers ont tendance à souvent avoir une image d'eux-mêmes plus négative que les élèves à BEP dans les classes spécialisées (Bakker & Bosman, 2003 ; Ruijs & Peetsma, 2009). En effet, certains auteurs soulignent que les élèves à BEP en classes inclusives se comparent souvent aux élèves dits ordinaires avec lesquels ils sont scolarisés et cela peut alors les amener à avoir une plus faible image d'eux-mêmes et ainsi diminuer la confiance qu'ils ont en eux (Bakker *et al*., 2007 ; Dyson *et al*., 2004). Les élèves à BEP seraient alors plus susceptibles de se dévalorisés dans une classe de l'école ordinaire s'ils n'arrivent pas à obtenir les mêmes résultats que les élèves sans BEP (Myklebust, 2007). Bakker et Bosman (2003) confirment ces résultats puisqu'ils ont constaté que les élèves des classes de l'enseignement spécialisé ont plus confiance en eux-mêmes que les élèves intégrés en classe ordinaire. Ceci peut s'expliquer par le fait que les élèves des classes spécialisées se réfèrent directement à leurs pairs à BEP et non aux élèves sans BEP des classes ordinaires. De fait, les élèves des classes spécialisées reçoivent un enseignement plus adapté à leurs besoins et capacités, ce qui limite leurs échecs et atteint moins leur statut social (Bakker & Bosman, 2003). Toutefois, ces élèves risquent, selon Myklebust (2007) d'avoir un sentiment d'auto-efficacité moindre dans les classes spécialisées puisque les attentes des enseignants y sont souvent moins élevées.

D'après Bakker et Bosman (2003) une relation semble s'établir entre l'estime de soi des élèves à BEP et l'acceptation par leurs pairs. Plus l'image qu'ils ont d'eux-mêmes est mauvaise, moins ils sont acceptés et vice versa. Ils soulignent pour la pratique de l'inclusion, que les filles ayant de faibles compétences scolaires semblent plus touchées que les garçons du même groupe par le manque de confiance en soi. Elles ont moins confiance en elles-mêmes que les garçons et que les filles incluses en écoles ordinaires mais ayant de meilleures compétences. Il semble alors que l'éducation inclusive ne soit pas bénéfique à tous les élèves à BEP (Bakker & Bosman, 2003) en tout cas au moment même de la scolarité. En effet, Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano, et Blanc (2011) relatent que les élèves intégrés en classes ordinaires n'ont pas une bonne image d'eux-mêmes durant leur scolarité contrairement à ceux des classes spécialisées, mais qu'ils bénéficient à l'âge adulte d'une estime personnelle plus

élevée que les autres élèves n'ayant pas fréquenté l'école ordinaire. Le bénéfice de l'intégration sur l'image de soi ne semble se manifester que plusieurs années après l'école obligatoire.

2.2.3.3 Acceptation par les pairs et intégration sociale

Beaucoup de chercheurs ont étudié le thème du développement social des élèves à besoins éducatifs particuliers. Ils se sont intéressés à leur statut au sein des écoles inclusives ou intégratives, en prenant appui sur la sociométrie. Les études menées sur le développement social des élèves à BEP dans les écoles inclusives ou intégratives montrent que ces derniers sont souvent moins bien jugés que les élèves à développement typique dans les questionnaires sociométriques (Bakker *et al*., 2007 ; Estell *et al*., 2008 ; Bakker & Bosman, 2003). Il a été constaté que les élèves en situation de handicap dans les écoles inclusives ont plus de contacts avec les élèves de l'ordinaire, mais qu'ils ne sont pas vus socialement de la même manière que ces derniers. Effectivement, en terme d'acceptation sociale, plusieurs études ont montré que les élèves à BEP sont moins bien acceptés que leurs pairs ordinaires par leurs camarades de classe (Nakken & Pijl, 2002 ; Pijl & Frostad, 2010 ; Pijl *et al*., 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009) et se sentent en moyenne moins intégrés socialement que les élèves ordinaires. Comparés à ces derniers, les élèves à BEP ont tendance à avoir un jugement inférieur de leur participation sociale (Schwab, Gebhardt *et al*., 2015). L'étude de Schwab, Gebhardt, et Gasteiger-Klicpera (2013) confirme que l'intégration sociale ressentie par les élèves ordinaires au sein de leur école semble meilleure que celle estimée par les élèves à BEP lorsqu'ils sont intégrés en classe ordinaire. Pijl *et al*. (2008) soulignent que les élèves à développement typique ont environ 20% de risque d'être rejetés par leurs semblables alors que le risque pour les élèves à BEP est d'environ 50%. Dans le groupe d'élèves à BEP, ceux le moins touchés par l'isolement social sont les enfants atteints de déficiences sensorielles, motrices ou ayant des difficultés d'apprentissage. Selon Schwab *et al*. (2013), les élèves à BEP présentent moins de comportements prosociaux que leurs camarades à développement typique et sont plus souvent agressés, ce qui peut expliquer qu'ils soient plus susceptibles d'être rejetés. Leurs résultats démontrent que l'intégration sociale des élèves à BEP est liée au taux d'agressions dont ils sont victimes. En effet, plus ils font face à de la violence, moins ils sont intégrés socialement. Toutefois, moins ils déclarent être intégrés parmi leurs pairs, plus ces élèves présentent de comportements prosociaux. Ils semblent avoir besoin de démontrer ce type de comportements pour inverser la situation.

Bakker et Bosman (2003), dans leur étude réalisée aux Pays-Bas sur l'acceptation par les pairs d'élèves à BEP dans des écoles inclusives et dans l'enseignement spécialisé, ont témoigné du fait que les élèves ayant de faibles rendements scolaires ne sont pas beaucoup appréciés de leurs pairs et qu'ils sont souvent classés parmi les élèves rejetés et ignorés et très rarement dans la catégorie des élèves

populaires. Ils tirent comme conclusion que les élèves à BEP ont un statut plus élevé dans les écoles spécialisées que dans les écoles ordinaires.

De plus, Bakker *et al*. (2007) ont étudié entre autre le statut sociométrique des élèves lorsqu'ils ont des troubles généraux des apprentissages (TGA : faible rendement scolaire général et quotient intellectuel (QI) inférieur à la normale) ou des troubles spécifiques des apprentissages (TSA : en retard dans un domaine malgré un QI dit normal) et qu'ils sont scolarisés en écoles ordinaires. Les résultats qu'ils trouvent concernant le statut sociométrique montrent que les élèves avec un TSA sont jugés comme ayant un statut moyen. Ils ne sont donc pas considérés comme populaires, controversés, ignorés ou rejetés, et ceci indépendamment de leur diagnostic, de leurs performances scolaires et de leur genre. En ce qui concerne les élèves avec un TGA, de manière générale, ils sont moins bien jugés que les élèves ordinaires ou avec un trouble spécifique des apprentissages de sorte qu'ils sont moins souvent jugés comme populaires et plus souvent comme rejetés. De plus, les filles avec un TGA sont beaucoup plus ignorées et moins populaires que les garçons du même groupe et les filles avec un TSA.

Pour conclure, il est important de tenir compte du fait que les élèves à BEP se sentent de manière générale moins intégrés que les élèves tout-venant et qu'ils sont moins bien acceptés par ces derniers (Nakken & Pijl, 2002 ; Pijl & Frostad, 2010 ; Pijl *et al*., 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Schwab *et al*., 2013 ; Schwab, Gebhardt *et al*., 2015). Ces paramètres paraissent essentiels dans la mise en place de l'inclusion pour permettre aux élèves en situation de handicap de vivre celle-ci au mieux.

2.2.3.4 Amitiés

L'amitié et plus particulièrement le nombre d'amitiés réciproques qui lie les élèves sont fréquemment évalués dans les études portant sur la participation sociale des élèves à BEP. La majorité des conclusions mentionnent que les élèves à besoins éducatifs particuliers ont généralement moins de liens d'amitié avec d'autres enfants que les élèves ordinaires. Comparativement aux élèves à développement typique, les élèves en situation de handicap ont plus tendance à être isolés et à moins collaborer au sein des groupes (Frostad & Pijl, 2007 ; Huber, 2008 ; Pijl *et al*., 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009). Dans une étude d'Avramidis *et al*. (2002), des parents d'une école en Angleterre désignée comme inclusive, signalent en effet que leur enfant à BEP semble plutôt isolé et désespéré face à sa difficulté à lier des amitiés. Pijl *et al*. (2008) ajoutent que les élèves ayant des problèmes de communication ou de comportement n'ont souvent pas d'amis, ou qu'un seul. Ces résultats mettent en avant l'importance de permettre aux élèves à BEP d'être en lien direct avec les élèves ordinaires afin qu'ils développent des amitiés réciproques. Lorsqu'une classe spécialisée se situe dans les bâtiments d'une école ordinaire, les interactions entre tous les élèves sont plus aisées parce qu'il y a davantage

de possibilités d'organiser des rencontres (Nakken & Pijl, 2002). L'inclusion a aussi comme avantage d'amener un élève à BEP à lier des contacts avec les enfants de son quartier. En effet, ce mode de scolarisation permet à l'enfant de suivre sa scolarité en fonction de la carte scolaire et ainsi de créer des amitiés et de faire partie de la communauté de son quartier comme tout un chacun. De plus, l'inclusion évite de longs trajets, comme l'impose souvent une scolarisation en école spécialisée (Nakken & Pijl, 2002 ; Avramidis *et al*., 2002).

Dans une étude sur les attitudes des élèves de l'Ontario envers les pairs en situation de handicap, Bunch et Valeo (2004) ont procédé à des entrevues avec des élèves à développement typique dans deux systèmes éducatifs (inclusif versus intégratif). Le constat qu'ils ont fait sur les liens d'amitié pouvant se former dans les écoles montre que les élèves ordinaires sont amis avec des élèves à besoins éducatifs particuliers dans les écoles inclusives. Il semble néanmoins qu'ils ne développent pas d'amitiés avec les élèves des classes spécialisées intégrés partiellement au sein de leur école ordinaire. Lorsque l'enseignant initie des interactions dans la vie scolaire, les amitiés se développent mieux que lorsque les élèves sont séparés en fonction de leurs capacités. D'après les élèves interrogés, c'est bien la possibilité de contact qui crée ces différences. Ils ont de fait plus de contacts avec les élèves à BEP dans les écoles inclusives que dans les écoles intégratives.

De manière générale, les élèves ordinaires acceptent relativement bien les élèves inclus dans leur école et il n'y a que peu d'incidents liés à l'intimidation et à la violence envers les élèves à BEP (Farrell, 2000). Bunch et Valeo (2004) se sont également préoccupés de la violence qui peut exister envers les élèves à BEP et relèvent qu'il y a moins de comportements abusifs envers les élèves en situation de handicap dans les écoles inclusives que dans les écoles intégratives. Dans les premières, les élèves ordinaires sont habitués depuis leur entrée à l'école à interagir avec leurs pairs à BEP. Etant sensibilisés à l'inclusion, beaucoup d'élèves n'acceptent pas les comportements inadaptés envers leurs camarades à BEP. Dans les écoles accueillant des classes spéciales, ces élèves ont tendance à être davantage victimes de violence. C'est encore une fois la proximité et la possibilité de contact qui engendre plus ou moins de mauvais comportements envers les élèves en situation de handicap. Lorsqu'il faut défendre un élève à BEP, la plupart des élèves côtoyant les classes spéciales optent pour un comportement passif alors que tous ceux des classes inclusives décident d'être proactifs.

Bien qu'il ait été noté précédemment que le fait d'être scolarisé parmi des élèves à développement typique, particulièrement en école inclusive, permet aux enfants de développer davantage de liens d'amitié, les élèves ordinaires conservent souvent des perceptions négatives des élèves à BEP. En effet, cette proximité ne permet pas pour autant aux enfants à BEP de combler leurs lacunes en matière de compétences sociales. Par ailleurs, il semble que les enseignants aient tendance à surévaluer le nombre d'amitiés qu'entretiennent les élèves à BEP dans leur classe. Selon Pijl *et al*. (2008), les enseignants, en surestimant ces liens, risquent de ne pas mettre en place des interventions servant à développer les interactions entre pairs et les amitiés en général. Encore une fois, ceci rappelle

qu'il n'est pas suffisant pour les élèves à BEP d'être inclus en classes ordinaires mais qu'ils ont besoin que des actions soient menées pour leur permettre de développer leur participation sociale. Il se peut que des interventions sur les compétences sociales puissent être bénéfiques pour tous les élèves, même de manière modérée (Estell *et al*., 2008).

Effectivement, les effets de l'inclusion sur le développement social des élèves ordinaires sont également importants. Ils manifestent moins de préjugés et de peur de l'autre et créent plus d'amitiés et d'attitudes positives envers les élèves à BEP (Nakken & Pijl, 2002 ; Staub & Peck, 1995). Toutefois, la généralisation des attitudes positives envers les personnes en situation de handicap ne peut avoir lieu que si l'école inclusive, en plus de l'accueil des élèves à BEP, met en place des séances informatives sur le handicap en général (Maras & Brown, 2000).

Ainsi, l'inclusion peut avoir des effets positifs aussi bien pour les élèves à BEP que pour les autres élèves sur des facteurs tels que les compétences sociales et la connaissance de la différence. Les élèves à BEP peuvent alors faire des progrès purement scolaires mais également sur les plans personnel et social (Dyson *et al*., 2004).

Les conclusions de Schwab (sous presse) dans sa recherche sur la participation sociale d'élèves âgés entre 10 et 14 ans de classes inclusives et intégratives, synthétisent grâce à ses résultats, les aspects relatifs à la dimension sociale de l'inclusion. Elle réaffirme que les élèves à besoins éducatifs particuliers développent en moyenne moins de relations amicales et qu'ils interagissent globalement moins avec leurs pairs que les élèves à développement typique. En outre, il est plus difficile pour les élèves à BEP de se faire accepter socialement par leurs camarades et la perception qu'ils ont de leur participation sociale est plus négative que celle de leurs pairs. L'auteur confirme que ces élèves ont potentiellement un risque plus accru de se retrouver isolés, sans réussir à développer d'amitiés réciproques. Elle estime cette menace trois à quatre fois plus élevée que pour les élèves ordinaires.

2.2.4 Théorie de la référenciation sociale

La référenciation sociale (social referencing) est un processus qui consiste à fonder son jugement sur une situation à partir des interprétations et perceptions d'individus ou d'un groupe de référence. Cette capacité sociocognitive influence souvent le comportement des personnes et peut avoir un impact sur leur compréhension et leur conduite (Feinman, 1982).

Deux opérations composent le processus de référenciation sociale : la recherche d'informations et la régulation du comportement. Tout d'abord, l'enfant commence à se référer à l'adulte présent dans la situation, en recueillant les indices de ses émotions, puis en tient compte pour adapter son comportement. L'adulte devient alors un médiateur entre l'enfant et son environnement et

lui sert de modèle comportemental (Feinman, 1982 ; Schmitow & Stenberg, 2013). Le jeune enfant, en développant sa capacité d'attention conjointe et sa compréhension des intentions d'autrui, est en mesure de se référer aux comportements de l'adulte lorsqu'il est à la recherche d'informations sur une situation dans laquelle il se trouve (Striano & Rochat, 2000).

Le processus de référenciation sociale qui a été discuté par de nombreux auteurs a souvent été étudié en laboratoire avec de jeunes enfants. Ils ont ainsi observé la compréhension que les enfants ont des émotions affectives des adultes lorsqu'ils sont confrontés à une situation nouvelle ou inquiétante pour eux (Lehalle & Mellier, 2013). En effet, dès le plus jeune âge, l'individu s'adonne à la recherche d'informations envers autrui d'autant plus lorsque la situation est peu claire pour lui (par exemple, Feinman, 1982 ; Walden & Ogan, 1988 ; Sorce, Emde, Campos, & Klinnert, 1985). Les émotions ressenties par l'adulte et perçues par l'enfant guident ce dernier dans son évaluation de la situation. En plus de décoder les émotions de l'adulte, l'enfant est capable de comprendre qu'elles sont dirigées vers la situation ou l'objet qui le trouble (Lehalle & Mellier, 2013). Ceci confirme que ce processus est crucial pour les enfants dans leurs apprentissages concernant aussi bien les situations que les objets et plus largement eux-mêmes et le monde (Schmitow & Stenberg, 2013 ; Walden & Ogan, 1988).

Avec le temps, les enfants vont peu à peu prendre en compte d'autres figures de référence, notamment en considérant leur expertise dans le contexte donné pour réguler leurs comportements et ne plus seulement se concentrer sur leurs figures d'attachement (Feinman *et al*., 1992 ; Schmitow & Stenberg, 2013 ; Stenberg, 2009). Feinman (1982) relève que l'individu a tendance à se référer à des personnes estimées et de confiance, mais également à des personnes puissantes, compétentes et qui semblent avoir les connaissances nécessaires dans l'environnement donné. Le processus de référenciation sociale est présent dans le fonctionnement des individus tout au long de leur vie. Ceci peut notamment être perçu à travers l'expérience d'Asch (1951), qui démontre le fait qu'un grand nombre des individus se conforment à l'avis général, même quand celui-ci est erroné.

La référenciation sociale est donc le fait de se référer à l'interprétation d'une tierce personne pour créer la sienne (Deleau, 2006). Ce processus psychosocial est particulièrement prégnant durant l'enfance. Lorsque nous nous intéressons au contexte de la salle de classe, le rôle de l'enseignant paraît alors primordial. En effet, McAuliffe *et al*. (2009) postulent que dans une salle de classe, les élèves considèrent souvent leur enseignant comme un modèle de référence puissant. Dans ce contexte précis, l'enseignant peut être perçu par les élèves comme l'expert de la classe, dans laquelle il est la personne la plus compétente et expérimentée. Son rôle est primordial dans l'établissement des relations entre pairs, car il sert de référence dans sa classe (McAuliffe *et al*., 2009 ; Huber, 2011) comme il va être exposé par la suite.

2.2.5 Rôle de l'enseignant dans les relations entre pairs

Comme il a été avancé, l'acceptation sociale est un enjeu particulier dans les relations entre élèves. Le statut social d'un élève dans la classe et les relations qu'il y entretient engagent l'enfant lui-même, les autres élèves, mais aussi l'enseignant (Chang *et al*., 2007). Au-delà des pairs, l'enseignant est effectivement une figure significative pour les enfants dans le contexte scolaire, car il crée aussi des relations et interactions avec eux (Birch & Ladd, 1997, 1998). De la sorte, les relations de l'élève avec ses pairs et son enseignant définissent son statut social et ses interactions au sein de la classe (Hartup, 1989 ; Hymel, 1986).

L'importance du rôle de l'enseignant dans sa relation avec l'élève a été démontrée dans de nombreuses études. Les bonnes relations entre l'enseignant et l'élève sont positivement liées à la réussite et à la participation scolaire (Birch & Ladd, 1997). Dans leur étude, Birch et Ladd (1997) ont demandé aux enseignants de remplir une échelle sur diverses composantes de l'ajustement comportemental de leurs élèves, ainsi que sur les relations qu'ils entretiennent avec eux. Les résultats montrent que lorsqu'une relation étroite existe, les élèves ont tendance à plus apprécier l'école et à mieux s'autogérer. Si la relation qui relie les deux parties a tendance à être conflictuelle, la participation des élèves en classe est plus faible que la participation de ceux qui entretiennent une relation plutôt étroite.

Plusieurs recherches ont étudié l'influence des enseignants sur les relations entre pairs lorsque des élèves présentent des comportements problématiques. McAuliffe *et al*. (2009) postulent que l'enseignant est un modèle de référence puissant pour ses élèves. De ce fait, les auteurs suggèrent que les enseignants, en diminuant leurs comportements négatifs envers les élèves perturbateurs, peuvent diminuer le rejet de ces derniers. Ils ne préconisent pas de ne plus intervenir lors de la manifestation de comportements inadéquats, mais que ces interventions se déroulent de manière plus privée. De même, un enseignant chaleureux, d'après l'étude de Chang (2003), accroît l'acceptation par les pairs des élèves renfermés et agressifs. Les conclusions de cette étude montrent que la perception par les élèves de la classe des comportements sociaux de leurs pairs, est influencée en fonction de l'appréciation de ces comportements par l'enseignant et que son influence quant au rejet par les pairs est plus importante dans le cas de comportements agressifs (antisociaux) que dans celui de comportements de retrait (asociaux). Les attitudes des enseignants envers les élèves ayant des problèmes de comportement sont donc importantes et devraient être mises à profit pour tenter d'améliorer l'acceptation par les pairs des enfants marginalisés (Hughes, Cavell, & Willson, 2001 ; McAuliffe *et al*., 2009). L'appréciation et le comportement de l'enseignant vis-à-vis des élèves vont influencer la perception et les attitudes des élèves par rapport à leurs pairs.

L'étude de White et Jones (2000) traitant des effets des feedback des enseignants sur la réputation et la perception par leurs pairs des enfants ayant des problèmes de comportement, révèle que la nature du feedback (positif ou négatif) a des conséquences sur le niveau de sympathie des pairs envers l'élève cible. Ainsi, un feedback positif de l'enseignant envers un élève a tendance à augmenter l'appréciation de celui-ci par ses pairs, tandis qu'un feedback négatif engendre plutôt une diminution de cette appréciation. De plus, ces auteurs démontrent que réduire le nombre des feedback négatifs agit de façon plus favorable que l'augmentation de l'emploi de feedback positifs. Ces résultats ont également été confirmés par les recherches de Huber *et al*. (2015) et de Schwab, Huber *et al*. (2015).

D'autres études ont également révélé le caractère primordial des feedback des enseignants dans le rejet ou à l'inverse, l'acceptation sociale des élèves (White & Kistner, 1992 ; White *et al*., 1996). Au travers de la diffusion de vidéos expérimentales mettant en scène deux élèves présentant le même comportement mais dont un seul reçoit des feedback de l'enseignant, ces chercheurs ont tenté de distinguer l'influence des feedback des enseignants et du comportement-même des deux élèves, sur les appréciations des participants. Dans l'étude de White et Kistner (1992), les résultats obtenus ont indiqué que l'influence des feedback de l'enseignant est plus puissante que le comportement de l'élève cible. Les auteurs ont remarqué que les feedback négatifs de l'enseignant mettant en avant un comportement inapproprié de l'élève cible, diminuent la préférence sociale ainsi que les jugements moraux des participants pour ce dernier et les amènent à utiliser pour lui des descripteurs de comportement davantage négatifs. Au contraire, l'attention positive de l'enseignant dirigée vers l'élève cible (le féliciter lorsque son comportement est adéquat) résulte en une appréciation plus élevée des sujets et rend leur jugement moral plus positif à son égard.

Comme Chang *et al*. (2004) le conçoivent, dans les relations entre pairs, l'enseignant peut potentiellement médiatiser et modérer les perceptions des enfants face aux comportements sociaux des autres. A travers leur recherche, les auteurs ont pu démontrer que l'acceptation sociale ou le rejet d'un pair est aussi bien fonction du comportement et des caractéristiques de ce dernier, que de la mesure dans laquelle l'enseignant apprécie cet élève. Ceci est d'autant plus vrai si l'enseignant est vu par les élèves comme juste et autoritaire. Ainsi, l'acceptation d'un élève par ses pairs semble résulter de son comportement et de sa relation avec l'enseignant.

Précédemment à notre recherche, Schwab, Huber *et al*. (2015) ont réalisé une étude mesurant l'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21 au travers d'un dispositif de recherche informatique. Les participants faisaient partie de classes inclusives ou de classes régulières du système scolaire autrichien. Cette étude ambitionnait d'évaluer si les élèves avec une trisomie 21 étaient mieux acceptés lorsque l'enseignant leur assignait des feedback positifs et si des feedback donnés sur la manière de jouer des élèves avec une trisomie 21 pouvaient influencer l'acceptation sociale de ceux-ci malgré la nature positive ou négative des feedback de l'enseignant. De plus, les auteurs ont souhaité

évaluer si ces élèves étaient mieux acceptés par les élèves des classes inclusives que par ceux des classes régulières ne procédant pas à l'intégration d'élèves à BEP. Leurs résultats montrent que les élèves avec une trisomie 21 sont mieux acceptés par les participants lorsqu'ils reçoivent un feedback positif de l'enseignant comparativement à ceux qui reçoivent un feedback négatif. De plus, les auteurs ont révélé que les feedback de l'enseignant ont plus d'impact sur l'acceptation sociale des élèves présentant une trisomie 21 que les feedback donnés sur leur manière de jouer. En effet, quelle que soit la nature des feedback de l'enseignant, les feedback-jeu ne compensent pas les résultats. Enfin, les participants des classes inclusives acceptent mieux les élèves avec une trisomie 21 que les participants des classes régulières, ce qui montre que l'inclusion a des effets positifs sur l'acceptation sociale des élèves à BEP.

La présente recherche reprend celle menée par Schwab, Huber *et al*. (2015) pour la conduire dans le contexte genevois au sein de classes ordinaires n'effectuant ni d'inclusion ni d'intégration. Elle mesure l'influence de feedback sur l'acceptation sociale d'élèves fictifs. Les feedback sont de deux types : l'un est émis par une enseignante évaluant le comportement scolaire de chaque élève présenté (feedback-enseignante) et l'autre informe sur le plaisir que l'on peut avoir à jouer avec chacun (feedback-jeu). Tous deux sont déclinés de manière positive et négative. Une première mesure consiste à évaluer l'acceptation sociale d'élèves ordinaires et permet d'évaluer l'importance des feedback-enseignante par rapport aux feedback-jeu. En lien avec la théorie précédente, il est prévu que les feedback positifs de l'enseignante, figure de référence, influencent plus positivement le jugement émis par les participants envers les élèves fictifs que les feedback négatifs, quelle que soit la nature du feedback-jeu. En d'autres termes, les participants se basent davantage sur les rétroactions de l'enseignante pour décider de s'asseoir ou non à côté des élèves fictifs que sur les commentaires réalisés sur leur manière de jouer. Cependant, il est imaginé qu'un feedback-jeu positif influence plus positivement l'acceptation sociale qu'un feedback-jeu négatif. De plus, il est attendu que les participants appréciant particulièrement l'enseignante (une question est posée sur la sympathie qu'ils ont envers elle), soient davantage influencés par ses rétroactions qu'elles soient positives ou négatives. Ainsi, lorsque l'enseignante est appréciée, il est supposé que les participants se conforment à ses feedback davantage que les élèves ne l'appréciant peu ou pas.

De plus, cette recherche mesure également la différence d'acceptation sociale d'élèves ordinaires et d'élèves porteurs d'une trisomie 21. Il est attendu que l'élève avec une trisomie 21 soit moins bien accepté que l'élève contrôle alors qu'ils reçoivent les mêmes feedback. Nous présumons que la nature des feedback influence les jugements des participants de façon décrite ci-dessus, indépendamment du diagnostic de trisomie 21, bien qu'il soit envisagé que les élèves porteurs d'une trisomie 21 soient moins bien jugés que les élèves à développement typique.

En prenant appui sur le présent cadre théorique, les questions de recherche sont les suivantes :

1. Est-ce que les feedback des enseignants influencent plus les participants que les feedback-jeu dans l'acceptation sociale d'élèves ordinaires ?
2. Est-ce que l'appréciation de la maîtresse par les participants influence leurs jugements envers les élèves fictifs présentés ?
3. Est-ce que les élèves présentant une trisomie 21 sont aussi bien acceptés socialement par les participants que les élèves ordinaires lorsqu'ils reçoivent les mêmes feedback ?
4. Est-ce que les combinaisons de feedback influencent l'acceptation sociale des participants de la même manière si l'élève fictif présente une trisomie 21 ou s'il semble avoir un développement typique ?

3. Méthodologie

3.1 Dispositif de recherche

Dans le cadre de ce travail, le dispositif de recherche réalisé en 2013 par Christian Huber, Professeur, Docteur de l'Université de Potsdam, a été utilisé. Ce dispositif de recherche administré à des enfants de 6 à 11 ans permet de mesurer l'influence de différents facteurs sur leur appréciation d'élèves fictifs. Il évalue plus particulièrement l'influence des feedback des enseignants et du plaisir que l'on a à jouer avec ces élèves fictifs au jeu de cartes « Uno ». De plus, avec l'introduction de la présentation d'un(e) élève présentant une trisomie 21, les auteurs ont pu rendre compte de l'acceptation sociale de ces élèves à besoins éducatifs particuliers (Schwab, Huber *et al*., 2015). La recherche permet alors d'estimer quels types d'informations influencent le plus l'acceptation sociale de ces derniers par les participants. Elle permet également d'apprécier s'il existe des différences de jugements parmi les participants selon leur sexe ou leur âge.

Ce dispositif a été administré en Allemagne et en Autriche. Le but de la présente recherche est alors de répliquer l'étude auprès d'une population francophone et plus particulièrement de la population genevoise. Les résultats permettent d'évaluer l'acceptation sociale des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le canton de Genève.

Pour permettre aux lecteurs de comprendre le travail réalisé à partir du dispositif de recherche de Huber (2013), le choix a été fait de décrire dans un premier temps le dispositif francophone, puis d'expliquer comment il a été produit à partir du dispositif original en allemand.

3.1.1 Description du dispositif de recherche

Le dispositif de recherche est un logiciel créé à partir de 80 diapositives PowerPoint contenant des modalités visuelles et écrites, accompagnées d'une présentation orale. Les élèves de l'échantillon répondent aux questions qui leur sont posées directement sur ordinateur.

Il est essentiel de souligner que ce dispositif est décliné en deux versions, une version administrée aux filles et une aux garçons, pour ne pas créer de biais lié au genre. Les informations et les questions posées sont alors toutes relatives à des élèves fictives dans la version adressée aux participantes et à des élèves fictifs pour la version administrée aux participants[1].

Le dispositif de recherche est composé de quatre phases. La première permet de recueillir des informations personnelles sur les participants et de leur apprendre à utiliser le dispositif, puis les trois suivantes concernent plus directement les questions de recherche et demandent aux élèves de l'échantillon de répondre à une série d'items permettant de mesurer différentes influences.

3.1.1.1 Phase 1

La première séquence, nommée phase d'apprentissage, requiert dans un premier temps que les participants répondent à trois questions sur eux-mêmes (âge, genre et niveau scolaire) en utilisant les réponses préétablies. Comme cela a été signalé, pour chaque genre, une version différente du dispositif a été administrée. En demandant leur sexe aux élèves, il s'agit de vérifier qu'il n'y ait pas de confusion et que leurs réponses correspondent bien à la version qui leur a été soumise.

Dans un deuxième temps, des consignes leur sont données pour qu'ils comprennent comment avancer d'une diapositive ou d'une information à la suivante. Puis, la situation dans laquelle il est souhaité qu'ils se placent leur est décrite. Ils sont amenés à imaginer qu'ils intègrent une nouvelle classe et il leur est expliqué que leurs nouveaux camarades et maîtresse leur seront présentés.

Dans un troisième temps, il leur est demandé de répondre à une série de questions en utilisant un schéma de réponses préformatées. De simples phrases leurs permettent de le découvrir. Par exemple, « *Imagine que tu n'aimerais pas du tout faire les exercices de mathématiques qui te sont proposés. Sur quel visage dois-tu donc appuyer ?* ». Les participants doivent répondre en fonction du pattern ci-dessous (figure 2) dans le but d'apprendre à l'utiliser et comprendre ce que signifie chaque visage pour pouvoir ensuite répondre aux items de la recherche.

[1] Dans la suite de cette méthodologie, la version masculine du dispositif est utilisée comme version générique, dans le but de ne pas alourdir le texte.

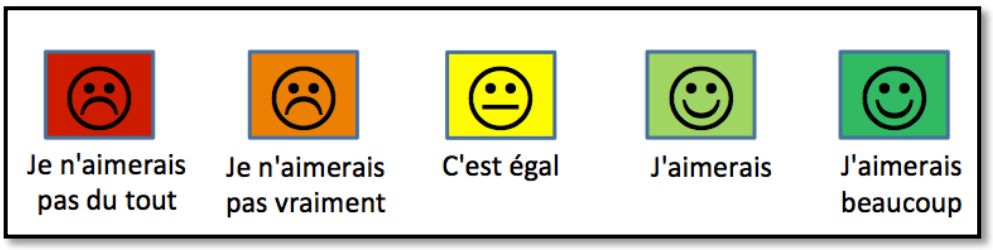


Figure 2. Pattern de réponses.

3.1.1.2 Phase 2

La seconde séquence consiste à mesurer l'acceptation sociale spontanée des participants envers leurs camarades de classe virtuels (variable dépendante). Cette phase correspond au pré-test de la recherche. Quatre élèves fictifs sont présentés (prénom et photographie). Il s'agit de photos d'élèves de troisième année d'une école néo-zélandaise, affichant une expression neutre et portant pour la plupart un tee-shirt bleu clair. Les participants ont pour objectif de répondre à la question « *Quand tu arriveras dans ta nouvelle classe, est-ce que tu aimerais être assis à côté de…?* ». La mesure de l'acceptabilité sociale est donc basée sur le critère du désir des participants d'accepter l'enfant fictif comme camarade de pupitre. En effet, Huber (2013) a utilisé ce critère en se référant à la recherche de Moreno (1974) qui a montré sa validité pour mesurer l'acceptation sociale à l'école.
Les enfants donnent leur opinion en utilisant l'échelle de jugement comprenant les cinq choix de réponses présentées auparavant. Dans cette séquence, seuls le prénom et la photo des élèves fictifs influencent les réponses des participants.

Par la suite, leur nouvelle maîtresse leur est présentée en quelques phrases la décrivant principalement comme étant juste et appréciée de ses élèves. Il semble que cette information soit importante pour le reste de la recherche, puisqu'elle informe les participants sur le fait qu'ils peuvent se fier aux jugements de celle-ci et donc à ses feedback. Une question leur est posée pour savoir s'ils estiment que cette maîtresse est agréable. Pour cet item, le schéma de réponses change et correspond alors à : « *pas du tout agréable, pas vraiment agréable, un peu agréable, agréable et très agréable* ». Cette question a pour intérêt de lier l'appréciation des participants envers la maîtresse à leurs réponses aux items présentés dans la suite du dispositif. Effectivement, dans les phases 3 et 4, des feedback de l'enseignante sont donnés sur les élèves fictifs. En lien avec la théorie précédente, nous faisons l'hypothèse que les feedback de l'enseignante auront plus ou moins d'influence sur les réponses des participants, en fonction de l'appréciation donnée sur cette personne vue comme une figure de référence.

3.1.1.3 Phase 3

Lors de la troisième phase qui est la phase de la manipulation expérimentale (test), les photographies des quatre élèves fictifs sont à nouveau présentées mais dans un ordre aléatoire. Les sujets reçoivent en plus deux informations les concernant. La première correspond à un feedback global de la part de la maîtresse sur le comportement scolaire de chaque élève. Une rétroaction formulée de façon globale a l'avantage d'exposer un comportement général, non spécifique à une tâche et permet de se faire plus facilement une opinion (Hattie & Timperley, 2007). Le second feedback, qui se trouve être la variable de comparaison, se rapporte au fait qu'il soit amusant ou non de jouer au Uno avec l'élève fictif présenté. Comme le tableau 1 l'illustre, les feedback peuvent être attribués de façon négative (-) ou positive (+) pour les deux types de feedback (2 x 2). Chaque version de feedback est la combinaison de deux feedback, chacun ayant une valeur positive ou négative. Il y a donc quatre versions (+/+ ; +/- ; -/+ ; -/-) représentées chacune par un élève fictif. Les participants doivent répondre encore une fois à la question concernant leur envie de s'asseoir à côté d'eux, en fonction du jugement qu'ils se sont créés à partir des deux feedback exposés (tableau 1).

Tableau 1. Combinaisons de feedback.

Version	Feedback-enseignante	Feedback-jeu	Valeurs
1	La maîtresse félicite souvent Maxime pendant les cours. Elle dit souvent : « Super Maxime ! Tu as été bien attentif ! »	Maxime joue bien au Uno. C'est très amusant de jouer avec lui.	+/+
2	La maîtresse félicite souvent Jules pendant les cours. Elle dit souvent : « Super Jules ! Tu as été bien attentif ! »	Jules ne joue pas très bien au Uno. Ce n'est pas très amusant de jouer avec lui.	+/-
3	La maîtresse gronde souvent Paul pendant les cours. Elle dit : « Enfin Paul, sois donc attentif ! »	Paul joue bien au Uno. C'est très amusant de jouer avec lui.	-/+
4	La maîtresse gronde souvent Kevin pendant les cours. Elle dit : « Enfin Kevin, sois donc attentif ! »	Kevin ne joue pas très bien au Uno. Ce n'est pas très amusant de jouer avec lui.	-/-

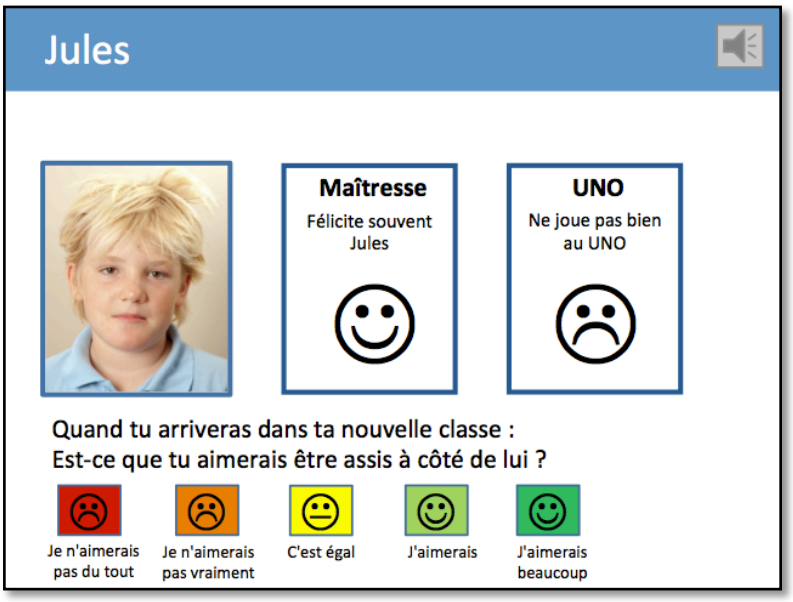


Figure 3. Présentation de la question et des feedback.

Cette séquence permet d'appréhender l'influence que peuvent avoir les différents feedback sur les participants. Il est attendu que la variable dépendante (acceptation sociale) soit modifiée significativement par rapport aux deux variables indépendantes (feedback de l'enseignante et du Uno). Il s'agit d'identifier si les élèves accordent plus d'importance aux feedback donnés par l'enseignante ou s'ils en attribuent plus à ceux donnés sur la manière de jouer des élèves fictifs. Il est alors possible de comparer les réponses données par les participants en fonction de la positivité, de la négativité, du type de feedback, et ainsi d'expliquer la part de variance de chaque variable indépendante sur l'acceptation sociale.

En se référant aux études préalables, il est envisagé que les feedback de l'enseignante aient plus d'influence sur les élèves que les feedback-jeu. L'établissement d'une constance est attendu, à savoir que les élèves sont plus influencés par les propos de l'enseignante que par ceux concernant la manière de jouer de chaque enfant fictif. Toutefois, le fait qu'il soit agréable ou non de jouer avec les enfants fictifs peut aussi influencer l'acceptation sociale des élèves fictifs par les participants, suivant la valeur de celui-ci (positif ou négatif). Il est alors prédit que les feedback-jeu positifs les influencent de manière positive et inversement pour les feedback négatifs.

3.1.1.4 Phase 4

Dans la dernière phase, il est demandé aux participants d'imaginer que deux nouveaux élèves les rejoignent dans la classe. Les deux nouveaux élèves fictifs sont donc présentés. Dans chaque version

(fille-garçon), l'un d'eux est porteur d'une trisomie 21 mais il n'est pas spécifiquement indiqué aux participants que celui-ci a des besoins éducatifs particuliers. Sa différence peut être perçue uniquement au travers de la photographie. Effectivement, pour signifier aux participants que l'élève présente des besoins éducatifs particuliers, des photographies d'enfants présentant une trisomie 21 ont été utilisées. Les enfants porteurs de cette anomalie génétique ont des caractéristiques morphologiques faciales bien spécifiques qui témoignent de leur syndrome (Céleste & Lauras, 2000). Ces enfants sont représentatifs visuellement des élèves à BEP pour ces études (figure 4). Le deuxième élève, un élève au développement typique, est présenté comme élève contrôle.

Figure 4. Photographies des élèves présentant une trisomie 21 présentées aux participants.

De manière aléatoire, le dispositif présente aux participants une des quatre versions de feedback possibles pour les deux nouveaux élèves fictifs (élève porteur d'une trisomie 21 et élève contrôle). Les participants doivent alors répondre à la question « *Quand ... arrivera dans ta classe : est-ce que tu aimerais être assis à côté de lui ?* ». Il est important de souligner le fait que les deux élèves reçoivent les mêmes feedback. Ceci permet d'identifier si les participants répondent différemment pour chacun des élèves en fonction de l'image, puisque les feedback reçus sont les mêmes, la photographie de l'enfant porteur d'une trisomie 21 renvoyant en effet à une représentation du handicap et de la différence pour les participants. De plus, de manière générale, les résultats permettent d'indiquer si la nature des feedback influence l'acceptation sociale d'un élève avec une trisomie 21 de la même manière que celle des élèves ordinaires.

Il est attendu que l'enfant porteur d'une trisomie 21 ne soit pas accepté aussi bien que les autres élèves, puisque l'intégration et l'inclusion ne sont pas courantes dans notre canton et qu'il existe alors peu de contacts entre les élèves à BEP et les élèves ordinaires. Il est supposé que certains participants ne voudront pas du tout s'asseoir à côté de l'élève en situation de handicap malgré des feedback positifs.

Nous allons maintenant expliquer le travail réalisé pour créer un dispositif francophone sur la base de celui de Huber (2013).

3.1.2 Adaptation du dispositif de recherche

Dans le cadre de cette recherche genevoise, il a fallu traduire en français le dispositif de recherche allemand de Huber (2013) afin d'utiliser le dispositif auprès d'élèves francophones. Ce dispositif étant l'outil de recueil des données, il était impératif que la traduction soit effectuée de manière à garantir la bonne compréhension des élèves participant à la recherche, qu'ils soient ou non de langue maternelle française.

La langue du dispositif étant l'allemand et voulant rester au plus proche de la version originale, une traduction linéaire a donc été effectuée par M. Hessels, notre directeur de mémoire, en janvier 2014. Les phrases des diapositives ont ensuite été réécrites dans un français grammaticalement correct, puisque la traduction littérale ne permettait pas de les conserver telles quelles. Il a été nécessaire de choisir les bonnes formulations pour conserver la même signification, tout en faisant attention à la population visée par le dispositif. Les instructions devaient en effet être compréhensibles pour des enfants de 6 à 11 ans.

Le dispositif se présente de manière bimodale, ce qui permet aux élèves d'écouter les informations en même temps qu'ils les lisent sur l'écran, ceci afin d'éviter d'éventuels biais dus aux moins bonnes compétences en lecture de certains élèves. Une grande partie du travail a ainsi été de reformuler les instructions et les questions aux temps verbaux appropriés à la langue française et aux deux modes de présentation.

Le dispositif mesure les attitudes et les comportements des participants conséquemment à la présentation de feedback sur des élèves fictifs. Ainsi, pour effectuer les mesures, un pattern de réponses basé sur l'échelle d'attitude de Likert a été utilisé. Les catégories y sont exprimées avec des émoticônes qui permettent de nuancer le degré d'accord. Certaines questions traduites littéralement n'admettaient pas en français le pattern de réponse proposé par l'auteur germanophone. En effet, le pattern allemand « sehr ungerne, ungerne, egal, gerne, sehr gerne » ne se traduit pas de manière adéquate en français sans y ajouter un verbe. Un pattern a donc dû être conçu afin de permettre de répondre à toutes les questions du dispositif. Les questions et les modalités de réponse ont été travaillées simultanément pour trouver une forme finale coordonnée. Les possibilités de réponse vont alors de l'extrême « je n'aimerais pas du tout » à « j'aimerais beaucoup ». Ainsi, il est possible de dégager les différents degrés d'opinions des élèves interrogés. Le choix des termes utilisés dans les modalités de réponse a requis une attention particulière puisque celles-ci devaient être suffisamment

différentes les unes des autres pour permettre aux enfants de distinguer clairement les cinq intensités de réponse.

La traduction a été effectuée directement sur la version PowerPoint du dispositif allemand (version 3.71), afin de conserver la mise en page de la version originale.

Une question relative au choix des élèves fictifs s'est longuement posée. En effet, ces élèves ont des visages très typiques du Nord et ne sont guère représentatifs des élèves genevois plutôt typés du Sud. Or, il n'était pas envisageable de recourir à d'autres photos puisque cette recherche s'inscrit dans le cadre des recherches de Huber et de ses collègues. Dans l'éventualité de comparer les résultats de la recherche menée dans différents pays (Autriche, Allemagne, Suisse) le dispositif devait être le même. Seuls les prénoms ont été modifiés pour les adapter au contexte genevois.

Une fois la traduction accomplie, il a fallu enregistrer les bandes sons correspondant au dispositif francophone. Ces enregistrements ont été réalisés dans une salle insonorisée de l'Université. La première tâche a été de sélectionner la voix qui semblait la plus posée parmi les deux nôtres.
Les phrases ont toutes été enregistrées une à une. Au début, il a été difficile pour la personne qui enregistrait de trouver le bon ton et le bon rythme. Effectivement, il ne fallait pas que la manière de parler influence les réponses potentielles des élèves par le ton employé et que la rapidité du discours leur fasse manquer des informations.

Ayant à disposition les enregistrements et les textes, il a ensuite fallu réaliser le PowerPoint final qui allait permettre aux élèves de répondre aux questions du dispositif.

3.1.3 Evaluation du dispositif de recherche

Le dispositif finalisé, il était nécessaire de l'expérimenter auprès de quelques enfants afin de contrôler leur compréhension de celui-ci. Il a alors été soumis à trois enfants, deux garçons et une jeune fille. Au moment de la passation, le premier garçon était âgé de neuf ans, six mois et seize jours, tandis que le second l'était de neuf ans, neuf mois et vingt-trois jours. Tous deux sont de langue maternelle française. Le plus jeune était scolarisé à Genève en 6ème primaire HarmoS (PH) et le second l'était en France dans l'équivalent du même degré, c'est-à-dire en CM1. La jeune fille qui a évalué la version féminine était âgée de 12 ans, 6 mois et 15 jours lors de la passation et se trouvait en 8ème primaire HarmoS à Genève. Son âge ne correspondait pas à celui des élèves à qui s'adresse le dispositif, mais n'ayant pas dans notre entourage de fille âgée entre 6 et 11 ans, il était important de voir si la version du dispositif pour les participantes était également compréhensible, bien que très proche de la version destinée aux garçons.

Le dispositif a été administré de manière individuelle et a été suivi d'une discussion avec les enfants. Comme il s'agissait de récolter leurs impressions, il ne leur a pas été demandé de mettre des écouteurs, comme l'ont fait les participants des écoles. Ils avaient pour consigne de poser des questions dès que quelque chose ne leur semblait pas clair. Le but étant de saisir leurs incertitudes, ils ont été stoppés dès qu'ils montraient une réaction particulière, ce qui a permis de relever toutes leurs impressions.

Les différents commentaires reçus ont été rassemblés en fonction des phases concernées. Lors de la phase 1, permettant d'apprendre à utiliser le pattern de réponse, un des enfants n'a pas tout de suite compris ce qui lui était demandé. Les questions lui semblaient trop élémentaires puisque « la réponse est dans la question » et cela l'a amené à douter de ce qu'il devait faire. La jeune fille, elle, s'est demandé où était le bouton sur lequel appuyer pour passer aux informations suivantes. Il semble en effet qu'au lieu de cliquer dessus avec la souris, elle l'ait cherché sur le clavier. Peut-être aurait-il été plus adéquat d'utiliser le terme « cliquer » plutôt que « appuyer » pour éviter la confusion. Mais ne sachant pas si tous les enfants allaient comprendre ce terme, le choix a été fait de ne pas le modifier.

Lors de la deuxième phase, alors que seuls la photo et le prénom des élèves fictifs étaient présentés, un des enfants nous a confié : « je peux que dire c'est égal, parce que je les connais pas, je sais rien d'eux ».

Lorsque les explications pour la troisième phase ont commencé, c'est-à-dire la phase où les feedback sur les élèves sont énoncés, un enfant a demandé « est-ce que ils vont savoir les enfants ? ». Il lui a alors été précisé que ces élèves n'étaient pas réels et qu'il pouvait répondre comme il le pensait. Il semblait soulagé et a recommencé à écouter les explications. Il dira lors de la discussion sur le dispositif, qu'il n'aurait pas répondu de la même manière si les élèves avaient connu ses réponses.

De manière générale, il semble que le dispositif n'ait pas posé de problèmes à ces enfants. Ils n'ont pas eu de difficulté à comprendre ce qui leur était demandé. Les phrases et les termes ont tous été compris. De même, ils n'ont pas rencontré de gêne pour manipuler l'ordinateur et le dispositif.

En ce qui concerne les réponses données, un enfant a répondu à tous les items par « c'est égal » quand il lui était demandé s'il aimerait être assis à côté des différents élèves présentés. Pour lui, il n'y avait pas de raison de s'asseoir plutôt à côté d'un d'enfant que d'un autre. Par contre, l'autre garçon a modifié ses choix entre la seconde et la troisième phase et a fait la remarque suivante pour un élève : « lui il fait tout parfait ». On peut donc penser que certains enfants remarquent ces éléments et peuvent en tenir compte dans leurs choix.

Quand nous leurs avons demandé à quoi servait ce dispositif de recherche, la fille a répondu qu'il permettait de savoir si elle aimerait être assise à côté de chaque élève « selon ce qu'on disait sur eux ». Pour un autre, il s'agissait de « savoir si ça [le] dérangerait d'avoir de nouveaux copains ». Quant à savoir si les enfants pourraient être des enfants de leur classe, deux ont vivement acquiescé en disant que c'était le genre d'enfants qu'ils voyaient à l'école. Il semble donc qu'il n'y ait pas de biais dû aux origines nordiques des élèves fictifs. En revanche, l'un des garçons n'a pas remarqué l'enfant

se démarquant des autres, tandis que le second a signifié : « Théo il était pas normal » (Théo est l'élève fictif présentant une trisomie 21). Il lui a été demandé si cela le dérangerait de s'asseoir à côté de lui et il a alors rétorqué : « non parce que justement faudrait l'aider ». D'ailleurs, un moment après la discussion, l'enfant a rajouté : « tu sais, la preuve que je ne trouve pas important que Théo soit bizarre c'est que j'ai mis "j'aimerais beaucoup" » (en référence à son choix dans le pattern de réponses). La jeune fille a également pu nous dire que l'élève fictive présentant une trisomie 21 était différente, mais elle n'a pas su en expliquer la raison. Il apparaît donc qu'elle a remarqué une différence sur le visage de la petite fille présentant une trisomie 21, mais qu'elle n'a pas pu dire que cet enfant avait des besoins éducatifs particuliers.

Après l'intervention, l'un des enfants a rapporté à sa maman que participer à la recherche avait été « trop bien », ceci nous a informées que le dispositif pourrait plaire aux élèves des classes genevoises participant à notre recherche.

3.2 Description de l'échantillon

L'échantillon de cette recherche est composé de 164 élèves de 4, 5 et 6ème primaire HarmoS de classes non inclusives. Ces classes appartiennent à deux écoles du canton de Genève. L'une d'elles est située dans une commune urbaine du canton, alors que la seconde fait partie d'une petite commune rurale. Comme illustré dans le tableau 2, l'échantillon est constitué de 89 filles âgées en moyenne de 8.7 ans (SD = 0.9) et de 75 garçons âgés en moyenne de 8.9 ans (SD = 1.0). Il y a 48 élèves de 4PH, dont 30 filles et 18 garçons, 56 élèves de 5PH dont 30 filles et 26 garçons ainsi que 60 élèves de 6PH dont 29 filles et 31 garçons. L'âge moyen des élèves de 4PH est de 7.7 ans (SD = 0.6), celui des élèves de 5PH de 8.8 ans (SD = 0.5) et enfin la moyenne d'âge des 6PH est de 9.6 ans (SD = 0.6).

Tableau 2. Echantillon.

			Âge	
	Filles	Garçons	M	SD
4 PH	30	18	7.7	0.6
5 PH	30	26	8.8	0.5
6 PH	29	31	9.6	0.6
Total	89	75	8.8	0.9

Une autorisation parentale a été transmise aux élèves concernés par la recherche. Celle-ci décrivait le thème, le déroulement ainsi que les conditions de la recherche, comme le fait qu'elle était parfaitement anonyme. Seuls les élèves ayant reçu le consentement écrit de leurs parents ont pu participer. N'ayant pas reçu les informations de tous les enseignants, il n'est pas possible de savoir combien de parents ont refusé la participation de leur enfant.

3.3 Procédure de recueil des données

Pour recueillir les données, nous avons disposé, dans les deux écoles, d'une salle nous permettant d'installer quatre ordinateurs portables munis de casques audio. Ainsi, le dispositif de recherche a pu être administré à quatre enfants en même temps de manière individuelle. Des explications orales leur ont été données sur le fait que la procédure était totalement anonyme pour qu'ils se sentent libres de répondre comme ils le pensaient et non pas comme ils estimaient être socialement désirable. Il a été ajouté que seule leur date de naissance allait être relevée pour connaître l'âge de chacun. Afin de distinguer les participants sans recueillir leur prénom, chacun s'est vu attribuer un numéro. Les élèves étaient ensuite amenés à utiliser le dispositif de manière individuelle. L'enquête a duré environ 20 minutes pour chaque groupe de quatre élèves.

4. Résultats phases 2 et 3

L'acceptation sociale spontanée et l'acceptation sociale consécutive aux feedback-enseignante et jeu des quatre élèves fictifs ordinaires ont été mesurées respectivement lors du pré-test et du post-test. Une analyse à mesures répétées a été réalisée pour permettre d'examiner ces deux variables. Les statistiques descriptives et les résultats de l'analyse multivariée vont être présentés.

Seules les mesures de 86 participants, 48 filles et 38 garçons, ont pu être considérées dans l'analyse. En effet, les participants ayant attribué une valeur extrême lors du pré-test (« je n'aimerais pas du tout » ou « j'aimerais beaucoup ») ont été retirées de l'échantillon pour la présente analyse, ce qui n'a pas eu pour conséquence de modifier de façon importante les résultats. Les participants ayant attribué des valeurs maximales n'auraient pas eu la possibilité de modifier leur jugement de manière plus favorable si les feedback les amenaient à apprécier davantage le fait d'être assis à côté des élèves. Il en va de même avec les valeurs minimales qui n'auraient pas permis de diminuer leur appréciation.

L'âge moyen de cet échantillon est alors de 8.75 ans pour les filles (SD = 0.92) et de 9.0 ans pour les garçons (SD = 1.0).

4.1 Statistiques descriptives

Le tableau 3 illustre les résultats d'acceptation sociale spontanée des élèves fictifs au pré-test et de l'acceptation sociale consécutive aux quatre conditions de feedback données lors du post-test.

Tableau 3. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des quatre élèves ordinaires par les participants au pré-test et au post-test.

Pré-test								
Valeur feedback-enseignante / jeu	1 (-/-)		2 (-/+)		3 (+/-)		4 (+/+)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Filles	3.04	.68	2.73	.74	3.25	.73	3.56	.54
Garçons	3.16	.64	3.05	.77	2.76	.71	3.47	.65
Total	3.09	.66	2.87	.76	3.03	.76	3.52	.59
Post-test								
Valeur feedback-enseignante / jeu	1 (-/-)		2 (-/+)		3 (+/-)		4 (+/+)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Filles	2.08	.85	2.50	.74	3.38	.84	4.27	.74
Garçons	2.05	.84	3.16	1.08	2.71	.87	4.39	.82
Total	2.07	.84	2.79	.96	3.08	.91	4.33	.77

Les mesures montrent qu'en général, sans distinction filles et garçons, les moyennes augmentent pour les conditions de feedback 3 (+/-) ($M_{pré\text{-}test} = 3.03$; $SD_{pré\text{-}test} = .76$; $M_{post\text{-}test} = 3.08$; $SD_{post\text{-}test} = .91$) et 4 (+/+) ($M_{pré\text{-}test} = 3.52$; $SD_{pré\text{-}test} = .59$; $M_{post\text{-}test} = 4.33$; $SD_{post\text{-}test} = .77$) et diminuent pour les conditions 1 (-/-) ($M_{pré\text{-}test} = 3.09$; $SD_{pré\text{-}test} = .66$; $M_{post\text{-}test} = 2.07$; $SD_{post\text{-}test} = .84$) et 2 (-/+) ($M_{pré\text{-}test} = 2.87$; $SD_{pré\text{-}test} = .76$; $M_{post\text{-}test} = 2.79$; $SD_{post\text{-}test} = .96$). L'évolution de l'acceptation sociale des filles en particulier suit la tendance générale alors que celle des garçons a tendance à légèrement diminuer sous la condition 3 (+/-) ($M_{pré\text{-}test} = 2.76$; $SD_{pré\text{-}test} = .71$; $M_{post\text{-}test} = 2.71$; $SD_{post\text{-}test} = .87$) mais augmente faiblement avec la condition 2 (-/+) ($M_{pré\text{-}test} = 3.05$; $SD_{pré\text{-}test} = .77$; $M_{post\text{-}test} = 3.16$; $SD_{post\text{-}test} = 1.08$).

4.2 Analyse multivariée

Lors du pré-test, des différences significatives d'acceptation sociale spontanée sont remarquées entre les quatre élèves fictifs présentés, quel que soit le genre des participants (Wilks' λ = .68, $F_{3,161}$ = 25.308, p < .001 ; η_p^2 = .32, *puissance* 1.00). L'élève recevant au post-test la condition de feedback 4 (+/+) obtient des scores d'acceptation sociale spontanée significativement plus hauts que les trois autres élèves.

Une analyse multivariée à mesures répétées permet de rendre compte de l'effet du feedback de l'enseignante et du Uno sur l'acceptation sociale des élèves fictifs par les participants. Cette analyse mesure la différence d'acceptation sociale entre le pré-test et le post-test pour les quatre conditions de feedback. Il s'agit alors de rendre compte des différentes évolutions suivant les conditions. Les covariables associées à cette analyse sont le genre et le degré scolaires (4, 5 et 6ème primaire HarmoS) des participants.

Les moyennes d'acceptation sociale des participants entre le pré-test et le post-test ne diffèrent pas significativement. Cela veut dire que les conditions de feedback s'équilibrent une fois que les quatre conditions de feedback sont considérées (figure 5). De plus, il n'y a pas de différence entre les scores moyens d'acceptation sociale des filles et des garçons entre le pré-test et le post-test.

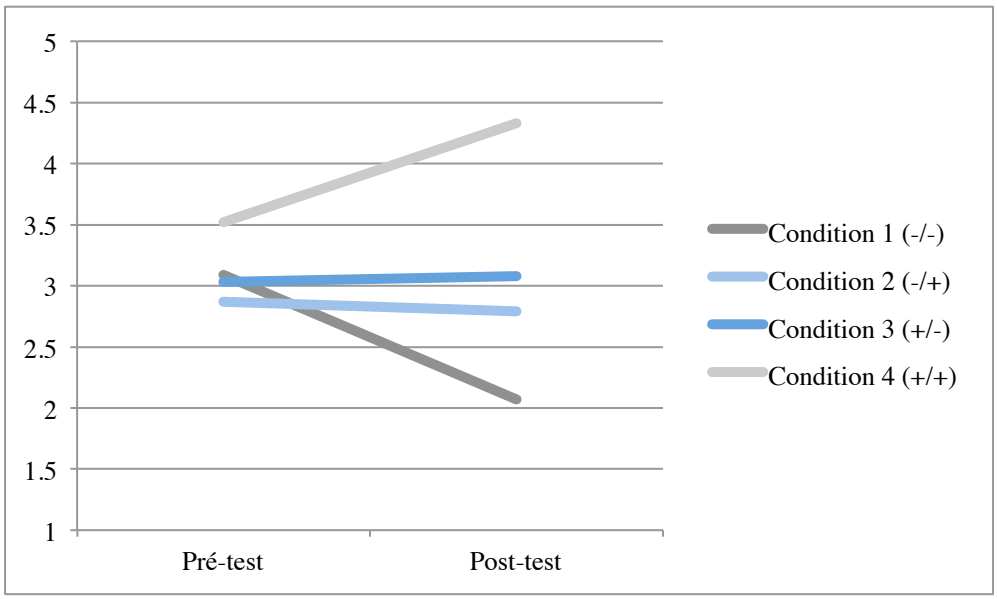


Figure 5. Evolution des moyennes d'acceptation sociale en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires.

En ce qui concerne le feedback de l'enseignante, une différence significative entre le feedback positif et le feedback négatif peut être constatée (Wilks' $\lambda = .50$, $F_{1,80} = 80.422$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .50$, *puissance* 1.00). Il n'y a pas d'interaction significative avec les autres variables (genre, classe et la combinaison genre et classe). En ce qui concerne le feedback-jeu, une différence significative peut également être observée entre les feedback positif et négatif (Wilks' $\lambda = .46$, $F_{1,80} = 95.905$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .55$, *puissance* 1.00).

La taille de l'effet des conditions de feedback est très large, c'est-à-dire que les deux variables feedback-enseignante et jeu ont un effet important sur l'acceptation sociale des élèves présentés. Ces résultats signifient donc que les participants, sans distinction de genre, évaluent de manière différente les élèves fictifs selon les rétroactions données.

Il existe également un effet d'interaction entre le feedback-jeu et le genre des participants (Wilks' $\lambda = .91$, $F_{1,080} = 7.938$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .09$, *puissance* .80). De manière générale, le feedback-jeu a davantage d'effet sur l'acceptation sociale des garçons envers les élèves fictifs que sur celle des filles. Ce fait est illustré par les figures 6 et 7 qui exposent l'évolution des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les filles (figure 6) et les garçons (figure 7) de manière différenciée.

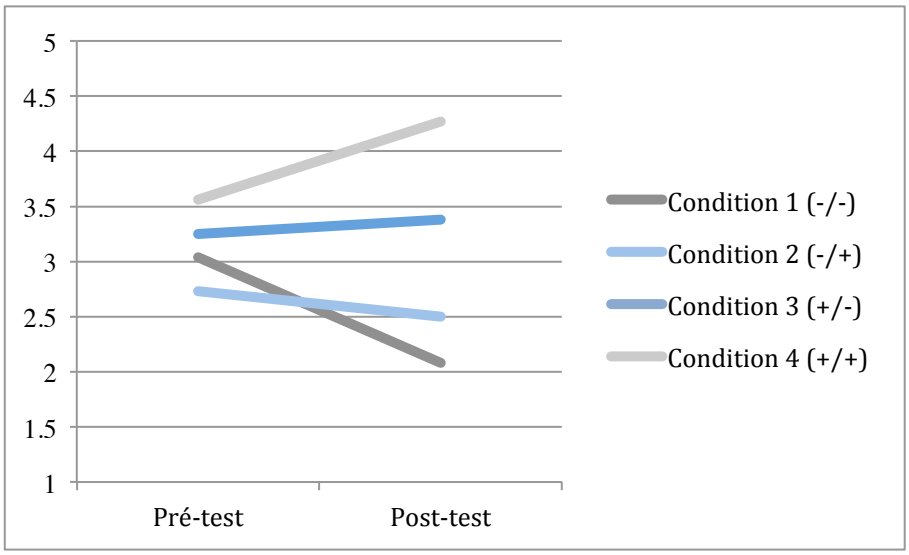


Figure 6. Evolution des moyennes d'acceptation sociale des filles en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires.

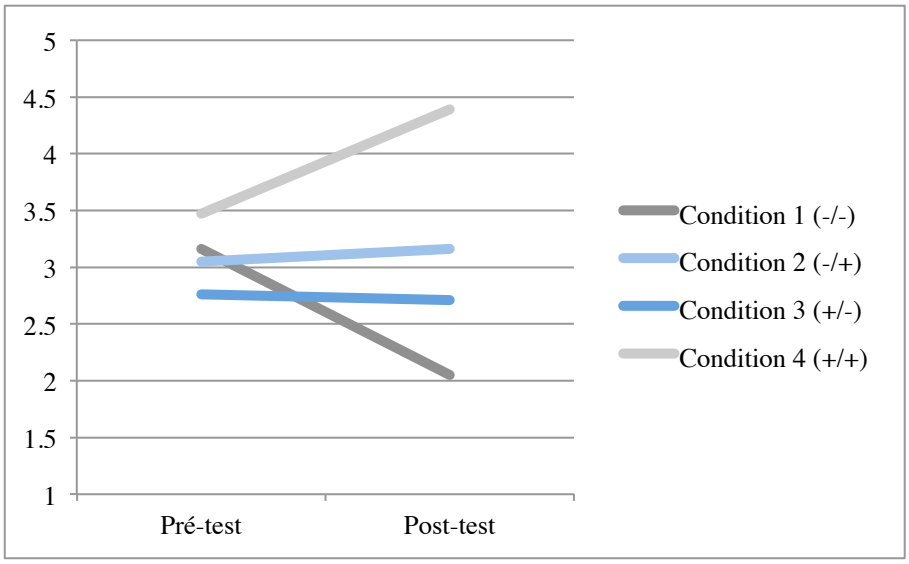


Figure 7. Evolution des moyennes d'acceptation sociale des garçons en fonction des conditions de feedback entre le pré-test et le post-test pour les quatre élèves ordinaires.

Il est à remarquer que l'acceptation sociale des élèves fictifs n'évolue pas de la même manière pour les filles et pour les garçons en fonction des feedback donnés. En effet, les filles n'ont pas émis les mêmes jugements sur les quatre élèves fictives lors du pré-test. L'acceptation sociale spontanée diffère alors selon les photographies et les prénoms des élèves fictives. Au post-test, il est possible de constater que l'acceptation sociale des filles tend à augmenter légèrement sous la condition 3 (+/-) et plus clairement sous la condition 4 (+/+). Cependant leur acceptation diminue légèrement pour la condition 2 (-/+) et plus particulièrement sous la condition 1 (-/-). Dans la phase du post-test, en plus de l'image renvoyée par l'enfant fictif, ce sont les feedback émis qui influencent les jugements des participantes.

L'acceptation sociale spontanée des garçons (pré-test) envers les élèves fictifs est légèrement moins dispersée par rapport à la moyenne théorique de l'échelle que celle des filles (M = 3), sachant que 3 est la valeur neutre représentant la réponse « c'est égal ». Tout comme les filles, ils acceptent davantage l'élève fictif représentant la quatrième condition de feedback (+/+) dans le post-test, alors qu'ils acceptent moins celui recevant deux feedback négatifs (condition 1).

En tenant compte des quatre conditions de feedback, les intervalles de confiance à 95%, montrent que la condition 1 (-/-) est significativement plus basse que les trois autres, alors que la condition 4 (+/+) est significativement plus élevée. Les conditions 2 et 3 sont significativement différentes des deux autres mais ne diffèrent pas significativement l'une de l'autre.

4.3 Analyse de corrélation

En considérant les réponses à la question posée aux participants concernant leur sympathie envers l'enseignante, un lien positif semble s'établir entre l'effet du feedback qu'elle attribue aux élèves fictifs et l'appréciation des participants pour elle. La corrélation entre ces deux variables est significative dans les conditions où le feedback de l'enseignante est positif (+/- ; +/+). Sous la condition +/- cette corrélation est faible ($r = .30, p < .01$) de même que sous la condition +/+ ($r = .20, p < .05$).

5. Résultats phase 4

Les résultats de la phase 4 dans laquelle l'acceptation sociale d'un enfant présentant une trisomie 21 est comparée à celle d'un élève contrôle vont être présentés. Les mesures des 164 élèves ont été retenues (89 filles - 75 garçons). Les participants recevant l'une des quatre conditions de feedback de manière aléatoire, entre 40 et 42 élèves ont répondu à chaque condition.

D'abord les résultats descriptifs sont exposés, suivis des analyses multivariées effectuées.

5.1 Statistiques descriptives

Tableau 4. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève présentant une trisomie 21.

Elève présentant une trisomie 21										
Valeur feedback-enseignante / jeu		1 (-/-)		2 (-/+)		3 (+/-)		4 (+/+)		Total
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Filles	1.77	1.02	2.62	.86	2.53	.99	2.91	1.31	2.47	1.12
Garçons	1.84	.77	1.91	.83	1.77	1.03	2.47	1.12	1.99	.99
Total	1.80	.90	2.43	.90	2.05	1.07	2.71	1.24	2.25	1.09

Tableau 5. Moyennes et écarts-types des mesures d'acceptation sociale des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève contrôle.

Elève contrôle										
Valeur feedback-enseignante / jeu		1 (-/-)		2 (-/+)		3 (+/-)		4 (+/+)	Total	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Filles	2.41	1.22	2.90	.90	2.93	1.10	3.74	1.10	3.00	1.16
Garçons	2.79	1.27	3.91	.94	3.46	1.07	4.11	.94	3.52	1.17
Total	2.59	1.25	3.17	1.01	3.27	1.10	3.90	1.03	3.24	1.19

Comme illustré dans les tableaux 4 et 5, la moyenne totale d'acceptation sociale pour les élèves avec une trisomie 21 est de 2.25 (SD = 1.09) et de 3.24 (SD = 1.19) pour les élèves contrôles. Ces derniers obtiennent une note neutre correspondant à la moyenne théorique de l'échelle de Likert utilisée dans le dispositif de recherche. La valeur 3 équivaut à une réponse impartiale et plus particulièrement à la réponse « c'est égal ».

Le tableau 4 présente les résultats concernant les élèves porteurs d'une trisomie 21. Les moyennes d'acceptation sociale des filles varient entre 1.77 (SD = 1.02) pour la condition 1 (-/-) à 2.91 (SD = 1.31) pour la condition 4 (+/+) alors que celles des garçons varient de 1.77 (SD = 1.03) pour la condition 3 (+/-) à 2.47 (SD = 1.12) pour la condition 4 (+/+).

En ce qui concerne l'élève contrôle (tableau 5), l'acceptation sociale moyenne des filles envers celui-ci se situe entre 2.41 (SD = 1.22) et 3.74 (SD = 1.10) respectivement pour la condition 1 (-/-) et 4 (+/+). Pour les garçons, cette moyenne varie entre 2.79 (SD = 1.27) pour la condition 1 à 4.11 (SD = 0.94) sous la condition 4 (+/+).

5.2 Analyse multivariée

L'analyse multivariée portant sur les quatre conditions de feedback et les deux types d'élèves (élèves présentant une trisomie 21 et élèves contrôles), montre qu'il existe une différence d'acceptation en fonction des feedback donnés (Wilks' $\lambda = .81$, $F_{6,310} = 5.753$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .10$, *puissance* 1.00) et en fonction du sexe des participants (Wilks' $\lambda = .85$, $F_{6,310} = 2.155$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .15$, *puissance* 1.00). Les filles et les garçons n'ont pas attribué les mêmes cotations pour les deux élèves en fonction des quatre conditions. Les filles (M = 2.47 ; SD = 1.12) sont en moyenne plus favorables que les garçons (M = 1.99 ; SD = .99) à s'asseoir à côté de l'élève fictif présentant une trisomie 21. En s'intéressant à chacune des conditions de feedback, il est possible de remarquer que

les garçons (M = 1.84 ; SD = .77) acceptent un peu plus volontiers cet élève que les filles (M = 1.77 ; SD = 1.02) lorsque la condition est -/-. Par contre, les participantes l'acceptent plus facilement sous toutes les autres conditions de feedback. Elles attribuent en moyenne un score d'acceptation sociale moins élevé lorsque la condition de feedback est -/- alors que la moyenne la moins élevé chez les garçons correspond à la condition de feedback +/- (M = 1.77 ; SD = 1.03). En conséquence, lorsque le feedback-jeu est négatif dans les deux conditions, les garçons jugent moins bien l'élève lorsqu'il reçoit un feedback positif de la part de l'enseignante que lorsqu'il en reçoit un négatif.

Quel que soit leur genre, les participants acceptent davantage l'élève avec une trisomie 21 sous la condition -/+ (M_F = 2.62 ; SD_F = .86 ; M_G = 1.91 ; SD_G = .83) que sous la condition +/- (M_F = 2.53 ; SD_F = .99 ; M_G = 1.77 ; SD_G = 1.03). L'effet du feedback-jeu est donc supérieur à celui du feedback-enseignante. L'élève présentant une trisomie 21 a reçu les mesures d'acceptation les plus élevées sous la condition +/+ (M_F = 2.91 ; SD_F = 1.31 ; M_G = 2.47 ; SD_G = 1.12).

L'élève contrôle est davantage apprécié par les garçons (M_F = 3.00 ; SD_F = 1.16 ; M_G = 3.52 ; SD_G = 1.17). Quelles que soient les conditions de feedback, leur appréciation est toujours plus élevée que celle des filles.

Comme pour l'élève présentant une trisomie 21, le feedback-jeu a plus d'importance pour les garçons que le feedback-enseignante dans l'acceptation sociale de l'élève contrôle. En effet, la condition -/+ (M_G = 3.91 ; SD_G = .94) suscite des résultats plus favorables que la condition +/- (M_G = 3.46 ; SD_G = 1.07) pour l'élève contrôle. Pour les deux genres, la condition la plus favorable est la condition +/+ (M_F = 3.74 ; SD_F = 1.10 ; M_G = 4.11 ; SD_G = .94). A l'inverse, lorsque les deux feedback sont négatifs, l'appréciation des filles et des garçons est la moins élevée (M_F = 2.41 ; SD_F = 1.22 ; M_G = 2.79 ; SD_G = 1.27).

L'appréciation des participants vis-à-vis de l'élève avec une trisomie 21 est toujours inférieure à celle de l'élève contrôle, quelle que soit la condition de feedback. Dès lors, nous pouvons nous rendre compte que l'élève avec une trisomie 21 est moins bien accepté socialement que l'élève contrôle. Les réponses des filles et celles des garçons diffèrent significativement pour l'élève porteur d'une trisomie 21 ($F_{1,156} = 7.77$, $p \leq .006$; $\eta_p^2 = .05$, *puissance* .79) et l'élève contrôle ($F_{1,156} = 10.69$, $p \leq .001$; $\eta_p^2 = .06$, *puissance* .90). Il y a donc une différence significative pour le facteur genre. Par rapport aux garçons, les filles attribuent en moyenne un score plus élevé à l'enfant porteur d'une trisomie 21 et plus bas à l'élève contrôle.

Des différences existent pour le facteur feedback pour l'élève avec une trisomie 21 ($F_{3,156} = 5.33$, $p \leq .002$; $\eta_p^2 = .09$, *puissance* .93) ainsi que pour l'élève contrôle ($F_{3,156} = 10.65$, $p < .001$; $\eta_p^2 = .17$, *puissance* 1.00). Le test post-hoc montre que pour l'élève présentant une trisomie 21, la condition

de feedback 1 est significativement plus basse que la condition 4 ($p \leq .001$). Les deux autres conditions de feedback ne sont pas significativement différentes. En ce qui concerne l'élève contrôle, la condition 1 est significativement plus basse que la condition 2 ($p \leq .011$) et que la condition 4 ($p < .001$). La condition 4 est également significativement plus haute que la 3 ($p \leq .018$). Comme il a été précisé auparavant, dans les deux cas, la condition 2 rapporte une moyenne plus élevée que la condition 3. Il n'y a cependant aucune interaction entre le genre et les conditions de feedback (n.s.).

La figure 8 illustre de manière graphique les différentes valeurs trouvées en fonction du genre des participants et des caractéristiques de l'élève évalué (élève contrôle/élève présentant une trisomie 21). Les valeurs moyennes attribuées en fonction de la condition de feedback y sont présentées. L'élève avec une trisomie 21 reçoit toujours des appréciations plus basses que l'élève contrôle. Le graphique illustre que la meilleure moyenne obtenue par l'élève présentant une trisomie 21 (condition 4 +/+) atteint tout juste la moins bonne moyenne de l'élève contrôle (condition 1 -/-).

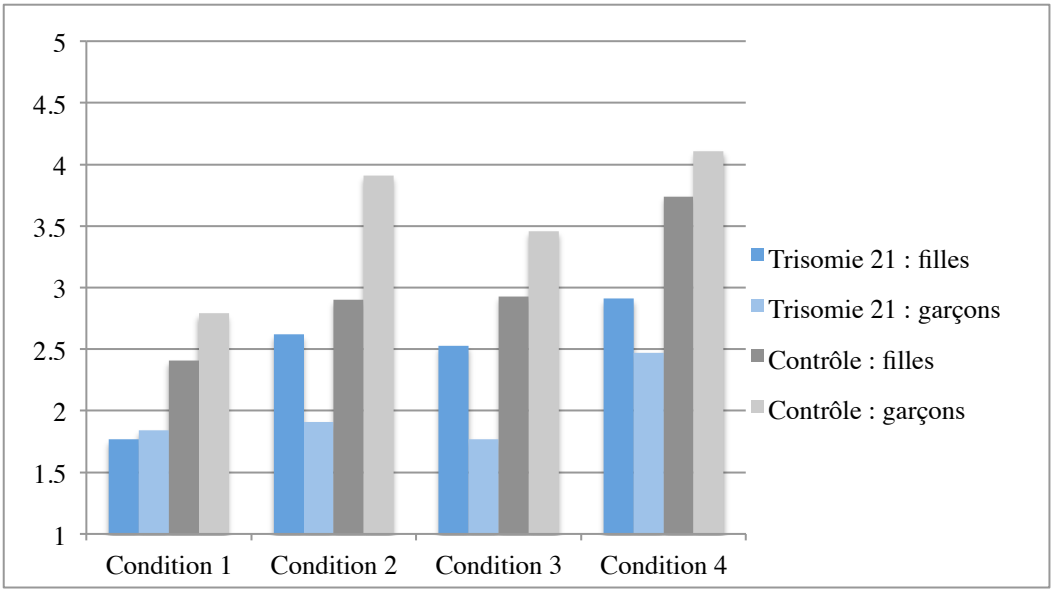


Figure 8. Moyennes des filles et des garçons en fonction des conditions de feedback pour l'élève présentant une trisomie 21 et pour l'élève contrôle.

6. Discussion

6.1 Résultats

Depuis de nombreuses années, la scolarisation intégrative/inclusive est au cœur des préoccupations des politiques éducatives internationales. L'ambition est de permettre aux élèves à besoins éducatifs particuliers d'être scolarisés auprès de leurs pairs ordinaires pour privilégier leur intégration et participation sociales et éviter au maximum le recours à la ségrégation. Pour permettre une intégration/inclusion satisfaisante, l'adaptation aux besoins de chaque élève et l'individualisation sont des facteurs importants, tout comme la collaboration entre professionnels de l'éducation ordinaire et ceux du spécialisé (Avramidis *et al.,* 2002 ; Booth & Ainscow, 2002 ; Flem *et al*., 2004 ; Harma *et al.,* 2014 ; Praisner, 2003 ; Schwab, Gebhardt *et al.,* 2015 ; UNESCO, 2005 ; Vienneau, 2002).

La participation et l'intégration sociales sont des enjeux majeurs de l'école inclusive (Harma *et al*., 2014 ; Schwab, sous presse). Effectivement, les élèves à BEP rencontrent souvent des difficultés à être acceptés socialement. Il est alors important d'être attentif à ce fait, puisque l'inclusion scolaire ne veut pas dire que ces élèves sont, par conséquent, intégrés socialement parmi leurs pairs (Harma *et al*., 2014 ; Nakken & Pijl, 2002 ; Pijl & Frostad, 2010 ; Pijl *et al*., 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Vignes *et al.,* 2009).

Il a été démontré que les élèves ordinaires présentent des attitudes plus négatives envers les élèves présentant des déficiences physiques et/ou intellectuelles et ont tendance à maintenir une plus grande distance sociale avec eux. Toutefois, les élèves ayant parmi leurs proches une personne porteuse d'une déficience, peuvent avoir de meilleures attitudes envers les élèves inclus (Kasow & Weisskirch, 2010 ; Nowicki & Sandieson, 2002 ; Vignes *et al.,* 2009). Ainsi, la scolarisation intégrative/inclusive peut par le fait qu'elle met en contact des élèves à BEP et ordinaires, permettre le développement d'amitiés (Bunch & Valeo, 2004). Néanmoins, des recherches ont montré que les élèves à BEP construisent moins de relations amicales et présentent plus de risque de se retrouver isolés (Frostad & Pijl, 2007 ; Huber, 2008 ; Pijl *et al*., 2008 ; Ruijs & Peetsma, 2009 ; Schwab, 2015). Ils ont d'ailleurs tendance à juger leur participation sociale parmi leurs camarades comme inférieure au jugement que les élèves ordinaires ont de la leur (Schwab *et al.,* 2013 ; Schwab, Gebhardt *et al..,* 2015). Il est alors essentiel d'éviter le simple placement des élèves dans la même classe, mais d'effectuer un travail de sensibilisation sur les différences (Harma *et al*., 2014 ; Vignes *et al.,* 2009).

Dans les relations entre pairs, l'enseignant par les liens individuels qu'il entretient avec les élèves et par les feedback qu'il leur donne, influence le statut de chaque élève au sein de la classe et de ce fait leur acceptation sociale (Chang *et al*., 2007 ; Hartup, 1989 ; Hymel, 1986). Effectivement, dans

sa classe, un enseignant tient le rôle de figure de référence pour les élèves. Ainsi, ces derniers sont enclins à se fier à ses attitudes pour créer leurs propres jugements et ajuster leurs comportements (Huber, 2011 ; McAuliffe *et al*., 2009 ; Schmitow & Stenberg, 2013). Selon certains auteurs, les feedback positifs donnés par l'enseignant à un élève peuvent avoir pour effet d'augmenter l'appréciation de celui-ci par ses pairs. L'inverse vaut également pour les feedback négatifs qui peuvent avoir pour résultat de faire diminuer l'appréciation sociale des élèves (Huber *et al.,* 2015 ; Schwab, Huber *et al*., 2015 ; White & Jones, 2000).

Cette recherche a pour ambition d'évaluer l'effet des feedback des enseignants sur l'acceptation sociale des élèves à BEP. Reprenant le dispositif de Huber (2013), elle vise à considérer dans un premier temps, l'effet de deux types de feedback sur l'acceptation sociale d'élèves fictifs ordinaires (phase 2 et 3). Dans un second temps, l'acceptation sociale d'un élève porteur d'une trisomie 21 est comparée à celle d'un élève ordinaire (phase 4). Les feedback-jeu ou prononcés par l'enseignante dressent respectivement un portrait des élèves fictifs à travers leur manière de jouer et de travailler. Les deux types de feedback ayant des valeurs positives ou négatives forment, une fois combinés quatre conditions possibles de rétroactions. La première condition correspond à deux feedback négatifs (-/-), la seconde à un feedback négatif de l'enseignante et à un positif sur la manière de jouer de l'élève (-/+), la troisième condition représente un retour positif de l'enseignante mais un feedback-jeu négatif (+/-) et enfin, la quatrième condition équivaut à deux feedback positifs (+/+). Afin d'évaluer l'acceptation sociale, les participants doivent alors exprimer le degré d'accord qu'ils témoignent à s'asseoir à côté des élèves fictifs présentés.

Nous allons maintenant discuter des résultats obtenus. Tout d'abord, les résultats des phases 2 et 3 vont être analysés, puis nous discuterons des résultats de la phase 4 mesurant l'acceptation sociale des élèves présentant une trisomie 21.

Le pré-test (phase 2) consiste à mesurer l'acceptation sociale spontanée des quatre élèves fictifs ordinaires. Une première constatation est que chaque élève fictif présenté obtient une moyenne d'acceptation sociale se situant autour de la moyenne théorique de l'échelle. Pour rappel, l'échelle de Likert utilisée dans le dispositif de recherche, comprend cinq degrés d'accord allant de la valeur 1 (valeur la plus négative) à la valeur 5 (valeur la plus positive). Ainsi, la moyenne d'acceptation sociale est alors équivalente à 3 et représente l'item « c'est égal ».

Les résultats au pré-test témoignent du fait que l'appréciation sociale spontanée diffère en fonction des élèves fictifs. Dans les deux groupes, filles et garçons, les résultats évoquent qu'un des élèves fictifs présente une acceptation sociale spontanée plus élevée que les trois autres élèves. Ces différences peuvent alors être attribuées aux photographies des élèves et aux prénoms les désignant. En effet, seuls l'apparence physique et le prénom permettent ici aux participants de juger de la sympathie des élèves fictifs et donc de leur envie d'être assis ou non auprès d'eux, puisqu'aucun

feedback n'a alors été assigné à chacun. L'étude de Kleck, Richardson, et Ronald (1974) sur le rôle de l'attrait physique dans les relations entre enfants, confirme que l'apparence physique joue un rôle dans l'acceptation ou le rejet par les pairs. Cette mesure subjective montre que des élèves sont vus comme étant plus sympathiques simplement au travers de leur apparence physique.

Au post-test, de manière générale, il était attendu que l'acceptation sociale des élèves présentant des feedback positifs (+/+) augmente et que celle des élèves recevant des feedback négatifs diminue (-/-) comparativement au pré-test. Les résultats corroborent cette hypothèse. En effet, il est possible de remarquer que l'acceptation sociale des deux élèves représentant la condition 4 (+/+) a significativement augmenté lors du post-test, même si ces deux élèves étaient déjà les plus appréciés au pré-test. A l'inverse, l'acceptation sociale des élèves représentant la condition 1 (-/-) a significativement diminué.

Selon les recherches de Huber *et al*., (2014), de White et Jones (2000) et de White et Kistner (1992), l'appréciation des élèves augmente ou diminue respectivement en fonction des feedback positifs ou négatifs donnés par les enseignants. Huber *et al*. (2015) ont constaté que les feedback-jeu avaient moins d'influence sur l'acceptation sociale des élèves fictifs que les feedback-enseignante. En ce qui concerne les feedback composites, il était donc prévu que les feedback de l'enseignante, quelles que soient leurs valeurs, influencent de façon plus importante le jugement des participants que le feedback-jeu. Les résultats de la présente recherche indiquent que les filles et les garçons n'ont pas réagi de la même manière face à ces feedback. Les participantes ont effectivement été plus sensibles aux feedback de l'enseignante, provoquant une diminution de l'acceptation sociale de l'enfant représentant la condition 2 (-/+) et une légère augmentation de l'acceptation sociale de l'élève recevant la condition de feedback 3 (+/-). Pour les garçons en revanche, le feedback positif concernant la manière de jouer de l'élève les a amenés à mieux accepter celui-ci sous la condition 2. De ce fait, ils ont diminué leur appréciation de l'élève recevant la condition de feedback 3 comparativement au jugement qu'ils avaient émis au pré-test.

Comme nous l'avons mentionné, il était supposé que les feedback-enseignante et les feedback-jeu n'aient pas le même impact sur l'acceptation sociale des élèves fictifs. Nous nous attendions ainsi à ce que les feedback positifs de l'enseignante fassent augmenter le désir de s'asseoir auprès de l'enfant quelle que soit la valeur du feedback-jeu. Selon les recherches invoquées, les élèves ont tendance à se référer au jugement de leur enseignant pour établir le leur (Huber, 2011 ; McAuliffe *et al.,* 2009) et devraient alors être plus favorables à s'asseoir auprès des élèves qui obtiennent des feedback positifs.

Toutefois, les résultats de la présente recherche ne permettent pas de faire de distinction entre l'effet du feedback-enseignante et celui du feedback-jeu. En effet, il a été trouvé que les effets des deux types de feedback ne diffèrent pas significativement l'un de l'autre. Ces résultats divergent par

rapport à ceux que Huber *et al*. (2015) ont trouvé dans la recherche menée en Autriche et en Allemagne à l'aide du même dispositif. Leurs résultats ont permis de déceler que la taille de l'effet se trouvait être plus élevée pour le feedback-enseignante que pour le feedback-jeu. Les participants de leur échantillon ont donc été plus influencés par les feedback de l'enseignante que par ceux sur la manière de jouer de l'élève. La recherche réalisée sur le territoire genevois n'a pas permis de discriminer l'effet d'un feedback par rapport à l'autre quant à leur impact sur l'acceptation sociale des élèves fictifs.

Dans notre recherche, le feedback-jeu influence différemment les garçons et les filles. En effet, l'analyse multivariée à mesures répétées a signifié un effet d'interaction entre ce feedback et le genre des participants. Cet effet est rendu visible par les résultats obtenus pour les feedback composites. Les garçons ont davantage apprécié l'élève fictif recevant un feedback-jeu positif et un feedback-enseignante négatif que l'élève représentant la condition inverse (+/-). Les filles, en revanche, ont plus apprécié l'élève représentant la condition 3 (+/-) que celle de la condition 2 (-/+). Cela montre que les garçons ont été plus sensibles au comportement social de leurs camarades fictifs dans une situation de jeu, qu'au feedback rapportant un de leurs comportements scolaires.

Dans le cadre théorique, nous avons fait mention du fait que la figure de référence représentée par l'enseignante dans la situation de recherche, joue un rôle important dans l'établissement des relations entre pairs, à savoir que les élèves se réfèrent à son jugement pour établir le leur dans les situations scolaires (McAuliffe *et al*., 2009 ; Huber, 2011). Dans le cas présent, les filles ont effectivement ajusté leurs appréciations en fonction du comportement scolaire de l'élève rapporté par l'enseignante. Les garçons ont néanmoins porté plus d'attention au feedback-jeu, ce qui amène à penser que les commentaires des enseignants ne sont pas les seuls facteurs influençant l'acceptation sociale des élèves au sein d'une classe. Le comportement social de ces derniers semble également être un facteur important qui influence le statut des élèves. D'ailleurs, certaines méthodes d'entraînement des compétences sociales axent une partie ou l'intégralité de leurs interventions sur le développement des habiletés à jouer avec des pairs pour améliorer l'acceptation sociale d'élèves rejetés (p.ex., Oden & Asher, 1977).

Il a été toutefois remarqué que de manière générale, le jugement des participants pour les conditions +/- et +/+ sont liées à leur appréciation de l'enseignante mais de manière relativement faible. En d'autres termes, plus les participants apprécient la maîtresse, plus leur attitude est positive envers les élèves fictifs recevant des feedback positifs de cette dernière.

Les résultats de la phase 4 concernant la différence d'acceptation sociale d'un élève porteur d'une trisomie 21 et d'un élève contrôle vont être maintenant discutés.

De manière générale, les moyennes d'acceptation sociale indiquent que les élèves fictifs porteurs d'une trisomie 21 sont moins bien acceptés socialement que les élèves contrôles. Plus

précisément, les filles et les garçons n'ont pas réagi de la même manière aux feedback donnés. Les filles se montrent en moyenne plus favorables que les garçons à s'asseoir à côté de l'élève porteur d'une trisomie 21. En revanche, elles jugent l'élève contrôle moins avantageusement que les participants masculins. De ce fait, la différence des moyennes d'acceptation sociale entre les deux élèves fictives (élève avec une trisomie 21 et élève contrôle) pour les filles est alors moins importante que celle démontrée par les garçons.

Les résultats indiquent que les deux élèves contrôles (fille-garçon) obtiennent une moyenne totale d'acceptation sociale supérieure à la valeur moyenne de l'échelle de Likert, alors que les élèves porteurs d'une trisomie 21 sont évalués en dessous de cette moyenne. Ces résultats confirment les études de Nakken et Pijl (2002), Pijl et Frostad (2010), Pijl *et al*. (2008) et Ruijs et Peetsma (2009), qui affirment que les élèves à besoins éducatifs particuliers sont moins bien acceptés en classe que leurs camarades à développement typique.

Une des questions de recherche liée à cette phase du dispositif était de savoir si les élèves présentant une trisomie 21 sont aussi bien acceptés socialement que les élèves ordinaires lorsqu'ils reçoivent des feedback identiques. Nous nous attendions à ce que l'élève porteur d'une trisomie 21 soit moins bien accepté que l'élève contrôle alors qu'ils reçoivent les mêmes feedback mais que les diverses conditions influencent différemment son acceptation. Comme dans la phase 3, nous imaginions qu'il soit mieux acceptés sous la condition 4 (+/+) que sous toutes les autres conditions, de même que son acceptation soit la plus basse sous la condition 1 (-/-). Les résultats ont permis de valider ces hypothèses et d'affirmer que les élèves présentant une trisomie 21 sont moins bien acceptés socialement que les élèves contrôles quelle que soit la condition de feedback.

Sous les conditions de feedback composites (+/- ; -/+), les élèves porteurs d'une trisomie 21 sont socialement plus acceptés lorsque le feedback-jeu est positif. Toutefois, aucune différence significative n'a été trouvée entre les conditions 2 (-/+) et 3 (+/-). Ainsi, l'aspect social paraît, tout comme l'aspect scolaire, jouer un rôle dans l'acceptation sociale des élèves porteurs d'une trisomie 21.

Schwab, Huber *et al*. (2015) ont également obtenu des résultats signifiant que les élèves présentant une trisomie 21 sont davantage acceptés sous la condition +/+ que sous toutes autres conditions et que la condition la moins favorable à leur acceptation sociale est la condition 1 (-/-). Par contre, les participants à leur recherche ont jugé de manière inférieure les élèves lorsque le feedback-jeu était positif dans les conditions composites. Les participants à cette recherche ont donc basé leur jugement sur l'appréciation de l'enseignante plutôt que sur l'amusement à jouer avec ces élèves.

Avec la quatrième question de recherche, nous souhaitions estimer si les conditions de feedback avaient la même influence sur l'appréciation des deux élèves porteurs d'une trisomie 21 (fille-garçon) que sur les deux élèves contrôles (fille-garçon). Les résultats montrent que les feedback ont le même impact sur le jugement des participants pour ces quatre élèves.

Tout comme les élèves contrôles, les élèves avec une trisomie 21 sont le mieux jugés sous la condition +/+ et le moins bien sous la condition -/-. Il n'est pas possible d'estimer la condition de feedback qui engendre une plus grande acceptation sociale pour les élèves avec une trisomie 21 entre les conditions (-/+ ; +/-) puisque les différences de moyennes ne sont pas significatives. Nous ne pouvons donc apprécier lequel de ces feedback a le plus d'influence sur l'envie d'être assis à côté des élèves présentant une trisomie 21.

6.2 Limites et recherches futures

Cette recherche expérimentale sur l'effet de feedback sur l'acceptation sociale a été réalisée à partir d'un dispositif virtuel et non dans un contexte scolaire. L'éthique ne permettant pas de réaliser cette mesure dans des conditions de classe réelles, la validité écologique en est donc réduite. Il n'est en effet pas éthiquement possible de demander à des enseignants de prodiguer des feedback négatifs à leurs élèves dans le cadre d'une expérimentation. Il n'est alors pas certain que les participants auraient réagi de la même manière face à des élèves réels ni que les conclusions apportées par cette recherche soient généralisables.

Nous pouvons nous interroger sur l'existence d'un éventuel biais de désirabilité sociale lorsqu'une telle recherche est menée auprès d'élèves. Bien qu'ayant expliqué aux participants qu'il n'était pas possible pour nous de savoir qui avait répondu aux questions et que nous n'avons jamais regardé ce qu'ils étaient en train de faire sur l'ordinateur, il se peut qu'ils aient eu tendance à répondre dans le sens socialement attendu. De ce fait, les participants ont pu juger plus favorablement les élèves présentés et notamment les élèves porteurs d'une trisomie 21.

Dans leur recherche, Schwab, Huber *et al*. (2015) avaient pour ambition de mesurer la différence d'acceptation sociale d'élèves présentant une trisomie 21, dans les classes inclusives et non inclusives des systèmes scolaires autrichien et allemand. Dans notre cas, le système scolaire suisse ne nous permettant pas d'effectuer une telle mesure, il aurait été intéressant de mesurer l'acceptation sociale spontanée d'élèves présentant une trisomie 21. En effet, une limite importante, selon nous, de cette recherche menée à Genève, concerne la conception de la phase 4. Le fait de ne pas mesurer l'acceptation sociale spontanée pour les élèves présentant une trisomie 21 ne permet pas d'évaluer l'impact des feedback sur l'appréciation des participants envers eux, puisque seule la comparaison des combinaisons de feedback est rendue possible. Pourtant, ce qui aurait pu avoir de l'intérêt dans le cadre de la présente recherche aurait été de mesurer le développement de l'acceptation sociale envers les élèves présentant une trisomie 21 avec un pré-test (acceptation sociale spontanée) et un post-test (acceptation sociale après feedback). Ceci aurait permis de rendre compte de l'effet des feedback positifs sur l'intégration, comparativement au fait de ne pas donner du tout de feedback. Ainsi,

l'influence des rétroactions sur l'acceptation sociale aurait permis d'estimer les conditions favorisant cette acceptation dans le cas d'inclusion d'élèves avec une trisomie 21 dans les classes ordinaires.

De plus, la phase 4 du dispositif ne présentant qu'une condition de feedback à chaque participant, seule une quarantaine d'élèves a répondu à chacune des quatre conditions possibles. Il aurait alors été préférable de prévoir un échantillon plus conséquent, permettant d'obtenir davantage de mesures et ainsi de diminuer les erreurs de mesure.

Une critique peut également être faite sur le choix des photographies utilisées dans le dispositif. En effet, dans la mesure où l'attrait physique est un facteur important dans l'acceptation sociale d'un élève et puisqu'une photographie est présentée pour mesurer son acceptation sociale, il est important de tenir compte de ce facteur. Dans le dispositif de Huber (2013), sur les douze élèves fictifs, certains présentaient des traits physiques plus distincts que les autres. Dans un premier temps, nous allons discuter des photographies des élèves fictifs présentés dans les phases 2 et 3, puis des élèves contrôles et de ceux présentant une trisomie 21 de la phase 4.

La figure 9 présente les huit élèves fictifs ordinaires des phases 2 et 3. Pour les participantes comme pour les participants, un des élèves a reçu une acceptation sociale spontanée en dessous de la moyenne théorique de l'échelle. Pour les filles, il s'agit de l'élève présentée en troisième position sur cette figure et pour les garçons celui occupant la deuxième position. Les différences d'acceptation sociale spontanée peuvent être attribuées à plusieurs facteurs hypothétiques. D'une part, les enfants ne sont pas tous vêtus de la même manière. En effet, deux d'entre eux ne portent pas un t-shirt bleu ciel comme les autres. D'autre part, certains sont photographiés devant un fond neutre alors que d'autres ont visiblement été pris en photographie à l'extérieur. Enfin, les visages de trois d'entre eux, en particulier, sont un peu plus ronds selon nous et certaines coupes de cheveux ne sont pas très modernes. Ces quelques facteurs peuvent avoir influencé l'acceptation sociale spontanée tout comme les prénoms que nous avons attribués à ces élèves.

Figure 9. Photographies des élèves présentés dans les phases 2 et 3.

En considérant maintenant les élèves présentés dans la phase 4 du dispositif de recherche, il peut être remarqué que la photographie du garçon contrôle est plus lumineuse que les autres et qu'ils ne sont pas tous habillés de la même manière. De plus, seuls les élèves présentant une trisomie 21 portent des lunettes. Il aurait peut-être été judicieux de présenter uniquement des élèves portant une paire de lunettes afin d'éviter l'ajout d'une différence entre les élèves contrôles et les élèves présentant cette trisomie.

Figure 10. Photographies des élèves présentés dans les phases 4.

Pour les futures recherches, nous suggérons ainsi que le choix des photographies soit davantage standardisé pour que l'apparence des enfants serve de critère d'évaluation principal dans la mesure de l'acceptation sociale spontanée.

7. Références

Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette.

Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Disponible sur http://edudoc.ch/record/87690/files/Sonderpaed_f.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers (2012). Formation des enseignants pour l'inclusion : profil des enseignants inclusifs. Disponible sur https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-FR.pdf. Page consultée le [28.04.2015].

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, *21*(3), 231-238.

Allè-Jardel, M., Barbu, S., & Jouanjean, A. (2003). Les compétences sociales du jeune enfant: Vers une approche intégrative. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *60*, 10-24.

Asch, S. E. (1951). Effects of group pressure on the modification and distortion of judgements. In H. Geutzkow (Ed.), *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh, PA : Carnegie.

Asher, S. R., & Coie, J. D. (Eds.). (1990). *Peer rejection in childhood*. CUP Archive.

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.

Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2002). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, *6*(2), 143-163.

Bakker, J. T. A., & Bosman, A. M. T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quarterly*, *26*(1), 5-14.

Bakker, J. T. A., Denessen, E., Bosman, A. M. T., Krijger, E.-M., & Bouts, L. (2007). Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in Dutch general and special education classes. *Learning Disability Quarterly*, *30*(1), 47-62.

Belsky, J., & Cassidy, J. (1994). Attachment: theory and evidence. In M. Rutter, D. Hay, & S. Baron-Cohen (Eds.), *Developmental principles and clinical issues in psychology and psychiatry* (pp. 373-402). Oxford: Blackwell.

Bierman, K. L., Miller, C. L., & Stabb, S. D. (1987). Improving the social behavior and peer acceptance of rejected boys: effects of social skill training with instructions and prohibitions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *55*(2), 194-200.

Bierman, K.L., & Erath, S.A. (2004). Programmes de prévention et d'intervention favorisant les relations positives entre pairs chez les jeunes enfants. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal,

Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (pp. 1-6). Disponible sur http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Bierman-ErathFRxp.pdf. Page consultée le [06.11.2013].

Birch, J.W. (1974). *Mainstreaming : Educable Mentally Retarded Children in Regular Classes*. Reston, VA : Council for Exceptional Children.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61-79.

Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher–child relationship. *Developmental psychology*, *34*(5), 934-946.

Bless, G., & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Borchert, H. Goetze, J. Walter & F. B. Wember, *Sonderpädagogik des Lernens* (pp. 375–383). Göttingen : Hogrefe.

Boivin, M. (2005). Origines des difficultés dans les relations entre pairs pendant la petite enfance et impacts sur l'adaptation psychosociale et le développement des enfants. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (pp. 1-8). Disponible sur http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/BoivinFRxp.pdf. Page consultée le [06.11.2013].

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive*. Bristol, Royaume-Uni : Centre pour l'étude de l'éducation inclusive.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte, vol. 1 : L'attachement*. Paris : PUF.

Bunch, G., & Valeo, A. (2004). Student attitudes toward peers with disabilities in inclusive and special education schools. *Disability & Society*, *19*(1), 61-76.

Céleste, B., & Lauras, B. (2000). *Le jeune enfant porteur de trisomie 21* (2ème éd.). Nathan Université.

Chang, L. (2003). Variable effects of children's aggression, social withdrawal, and prosocial leadership as functions of teacher beliefs and behaviors. *Child development*, *74*(2), 535-548.

Chang, L. (2004). The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental psychology*, *40*(5), 691-702.

Chang, L., Liu, H., Fung, K. Y., Wang, Y., Wen, Z., Li, H., & Farver, J. M. (2007). The mediating and moderating effects of teacher preference on the relations between students' social behaviors and peer acceptance. *Merrill-Palmer Quarterly*, *53*(4), 603-630.

Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., & Xu, Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teachering on chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *96*(2), 369-380.

Chapireau, F. (2002). La nouvelle classification de l'OMS : « Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé ». *Annales Médico-psychologiques, 160*(3), 242-246.

Elsevier Masson.

Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, *29*(3), 261-282.

Coie, J. D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child development*, *54*(6), 1400-1416.

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2015). Portrait. Disponible sur http://www.edudoc.ch/static/web/edk/port_edk_f.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (2008). Lignes directrices. Disponibles sur http://www.edudoc.ch/static/web/edk/ll_edk_f.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

Convention du 13 décembre 2006 relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) ; RO 2014 1119. Disponible sur https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2014/1119.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

Deleau, M. (2006). Communiquer, imager, penser la pensée. In *Psychologie du développement* (2ème éd., pp. 204-249). Paris : Bréal.

DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, *65*(6), 1799-1813.

Dessemontet, R. S., Bless, G., & Morin, D. (2012). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behaviour of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, *56*(6), 579-587.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child development*, *54*(6), 1386-1399.

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., & Gallannaugh, F. (2004). *Inclusion and pupil achievement*. London: Department for Education and Skills. Récupéré à http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR578.pdf. Page consultée le [23.11.2014].

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration*. Berne: Haupt Verlag. (Beiträge zur Heil- und Sonderpädogogik, Band 33).

Eckhart, M., Sahli Lozano, C., & Blanc, P. (2012). L'intégration scolaire et ses effets à long terme. *Babylonia*, (3), 18-21.

Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference: trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41*(1), 5-14.

Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, *4*(2), 153-162.

Feinman, S. (1982). Social referencing in infancy. *Merrill-Palmer Quarterly*, *28*(4), 445-470.

Feinman, S., Roberts, D., Hsieh, K., Saywer, D., & Swanson, D. (1992). A critical review of social referencing in infancy. In S. Feinman (Ed.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (pp. 15-54). New-York : Plenum.

Flem, A., Moen, T., & Gudmundsdottir, S. (2004). Towards inclusive schools: a study of inclusive education in practice. *European Journal of Special Needs Education*, *19*(1), 85-98.

Frostad, P., & Pijl, S. J. (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.

Gaudreau, J. (1980). *De l'échec scolaire à l'échec de l'école : Les sacrifices*. Montréal, Canada : éditions Québec/Amérique.

Gottlieb, J. (1981). Mainstreaming : Fulfilling the promise? *American Journal of Mental Deficiency*, *86*(2), 115-126.

Harma, K., Gombert, A., & Roussey, J.-Y. (2014). Attitude et distance sociale des élèves non handicapés à l'égard de leurs pairs handicapés. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *46*(3), 414-426.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American psychologist*, *44*(2), 120-126.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Hay, D.F. (2005). Relations précoces entre pairs et impacts sur le développement des enfants. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (pp. 1-6). Disponible sur http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/HayFRxp-Pairs.pdf. Page consultée le [06.11.2013].

Hessels, M. G. P. (2015). *L'école inclusive : un grand défi*. Conférence dans le cadre de la journée de formation DIP « Vers une école inclusive: perspectives et outils ». Genève : Université de Genève.

Hinshaw, S. P. (2005). The stigmatization of mental illness in children and parents: developmental issues, family concerns, and research needs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *46*(7), 714-734.

Horch, J. D., & Hodgins, D. C. (2008). Public stigma of disordered gambling: Social distance, dangerousness, and familiarity. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *27*(5), 505-528.

Huber, C. (2008). Jenseits des Modellversuchs: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht–Eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, *34*(1), 1-14.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen könnten. *Empirische Sonderpädagogik*, *3*(1), 20-36.

Huber, C. (2013). SI_Experiment_v38_male/female. Dispositif de recherche.

Huber, C., Gebhardt, M., & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *62*(1), 51-64.

Huber, K. D., Rosenfeld, J. G., & Fiorello, C. A. (2001). The differential impact of inclusion and inclusive practices on high, average, and low achieving general education students. *Psychology in the Schools*, *38*(6), 497-504.

Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher–student relationship. *Journal of School Psychology*, *39*(4), 289-301.

Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional children*, *69*(3), 315-332.

Hymel, S. (1986). Interpretations of peer behavior: Affective bias in childhood and adolescence. *Child Development*, *57*(2), 431-445.

Jenkinson, J. C. (1987). School and disability : Research and practice in integration. Victoria, Australia : Australian Council for Educational Research.

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A., & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research*, *49*(4), 365-382.

Kasow, Z. M., & Weisskirch, R. (2010). Differences in attributions of mental illness and social distance for portrayals of four mental disorders. *Psychological reports*, *107*(2), 547-552.

Kauffman, J. M., Gottlieb, J. A., Agard, J., & Kukic, M. B. (1975). Mainstreaming : Toward an explication for the construct. In E. L. Meyen, G. A. Vergason, & R. J. Whelan (Eds.), *Alternatives for Teaching Exceptional Children* (pp. 35-54). Denver, CO : Love Publishing Company.

Kleck, R. E., Richardson, S. A., & Ronald, L. (1974). Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. *Child Development*, *45*(2), 305-310.

Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(2), 117-140.

Ladd, G. W., Price, J. M., & Hart, C. H. (1988). Predicting preschoolers' peer status from their playground behaviors. *Child development*, *59*(4), 986-992.

LeHalle, H., & Mellier, D. (2013). *Psychologie du développement : Enfance et adolescence, cours et exercices* (3ème éd.). Paris : Dunod.

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, *77*(1), 1-24.

Loi du 14 novembre 2008 sur l'intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers ou handicapés (LIJBEP) : C 1 12. Disponible sur http://www.ge.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_c1_12.html. Page consultée le [12.04.2015].

Maras, P., & Brown, R. (2000). Effects of different forms of school contact on children's attitudes toward disabled and non-disabled peers. *British Journal of Educational Psychology*, *70*(3), 337-351.

Martinaud-Thébaudin, K. (2004). La compétence sociale des jeunes enfants avec leurs pairs : peut-on encore envisager que seuls les lieux d'accueil collectif favorisent la socialisation ? *Bulletin de psychologie*, Tome 57 (6), N°474, 577-585.

McAuliffe, M. D., Hubbard, J. A., & Romano, L. J. (2009). The role of teacher cognition and behavior in children's peer relations. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*(5), 665-677.

McClellan, D. E., & Katz, L. G. (2001). *Assessing young children's social competence*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.

Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3ème éd.). Opladen, Allemagne : Westdeutscher Verlag.

Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachment à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *31*(2), 107-118.

Myklebust, J. O. (2007). Diverging paths in upper secondary education: competence attainment among students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, *11*(2), 215-231.

Nakken, H., & Pijl, S. J. (2002). Getting along with classmates in regular schools: a review of the effects of integration on the development of social relationships. *International Journal of Inclusive Education*, *6*(1), 47-61.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, *113*(1), 99-128.

Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, *49*(3), 243-265.

Oden, S., & Asher, S. R. (1977). Coaching children in social skills for friendship making. *Child Development*, *48*(2), 495-506.

Odom, S. L. (2005). Compétence sociale avec les pairs chez les jeunes enfants aux prises avec des déficiences. In: R.E. Tremblay, R.G. Barr, & RDeV Peters (Eds.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants (pp. 1-7). Disponible sur http://www.enfant-encyclopedie.ca/documents/OdomFRxp.pdf. Page consultée le [06.11.2013].

Organisation Mondiale de la Santé (1988). *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités, désavantages* (INSERM, Trad.). Paris : CTNERHI. (Original publié 1980)

Organisation Mondiale de la Santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du*

handicap et de la santé. Disponible sur http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/42418/1/9242545422_fre.pdf?ua=1

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: are low-accepted children at risk?. *Psychological bulletin*, *102*(3), 357-389.

Parrillo, V. N., & Donoghue, C. (2005). Updating the Bogardus social distance studies: a new national survey. *The Social Science Journal*, *42*(2), 257-271.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, *53*(2), 125-135.

Pijl, S. J., & Frostad, P. (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, *25*(1), 93-105.

Pijl, S. J., Frostad, P., & Flem, A. (2008). The social position of pupils with special needs in regular schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *52*(4), 387-405.

Praisner, C. L. (2003). Attitudes of elementary school principals toward the inclusion of students with disabilities. *Exceptional children*, *69*(2), 135-145.

Prior, V., & Glaser, D. (2010). *Comprendre l'attachement et les troubles de l'attachement: théorie, preuve et pratique* (F. Hallet, trad.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur. (Original publié 2006)

Reynolds, M. C. (1962). A framework for considering some issues in special education. *Exceptional Children*, *28*(7), 367-370.

Robichaud, O. (1978). Les dimensions de l'intégration. *Special Education in Canada*, *52*(4), 24-31.

Rubin, K. H., Daniels-Beirness, T., & Hayvren, M. (1982). Social and social-cognitive correlates of sociometric status in preschool and kindergarten children. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *14*(4), 338-349.

Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, *4*(2), 67-79.

Ruijs, N., Peetsma, T., & van der Veen, I. (2010). The presence of several students with special educational needs in inclusive education and the functioning of students with special educational needs. *Educational Review*, *62*(1), 1-37.

Sailor, W. (1991). Special education in the restructured school. *Remedial and Special Education*, *12*(6), 8-22.

Saunders, S. A., & Green, V. (1993). Evaluating the social competence of young children: A review of the literature. *Early Child Development and Care*, *87*(1), 39-46.

Schmitow, C., & Stenberg, G. (2013). Social referencing in 10-month-old infants. *European Journal of Developmental Psychology*, *10*(5), 533-545.

Schwab, S. (sous presse). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes: outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*.

Schwab, S. (2015). Evaluation of a short version of the Illinois Loneliness and Social Satisfaction

Scale in a sample of students with and without special educational needs–an empirical study with primary and secondary students in Austria. *British Journal of Special Education*, *2*(2), 1-22.

Schwab, S., Gebhardt, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2013). Facing the challenges of inclusion - A Survey of social integration and social behavior of students with and without SEN in an integrative school system. *International Journal of Disability, Communication and Rehabilitation, 12*. Disponible sur http://www.ijdcr.ca/VOL12_01/articles/schwab.shtml. Page consultée le [25.02.2015].

Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2015). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*. http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924

Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. An empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, *30*(1), 1-14.

Schwab, S., Hessels, M. G. P., Obendrauf, T., Polanig, M. C., & Wölflingseder, L. (2015). Assessing special educational needs in Austria: Description of labeling practices and their evolution from 1996 to 2013. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, *14*(3).

Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. J., & Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: Its effect on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental psychology*, *21*(1), 195-200.

Staub, D., & Peck, C. A. (1995). What Are the Outcomes for Nondisabled Students? *Educational leadership*, *52*(4), 36-40.

Stenberg, G. (2009). Selectivity in infant social referencing. *Infancy*, *14*(4), 457-473.

Striano, T., & Rochat, P. (2000). Emergence of selective social referencing in infancy. *Infancy*, *1*(2), 253-264.

UNESCO (1994). Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Disponible sur http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427Fo.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

UNESCO (2005). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Education Pour Tous »*. Paris : UNESCO. Disponible sur http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224f.pdf. Page consultée le [12.04.2015].

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 257-286.

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of students' attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *51*(6), 473-479.

Waas, G. A., & Graczyk, P. A. (1999). Child behaviors leading to peer rejection: a view from the peer group. *Child study journal, 29*(4), 291-306.

Walden, T. A., & Ogan, T. A. (1988). The development of social referencing. *Child development*,

59(5), 1230-1240.

White, K. J., & Jones, K. (2000). Effects of teacher feedback on the reputations and peer perceptions of children with behavior problems. *Journal of Experimental Child Psychology*, *76*(4), 302-326.

White, K. J., & Kistner, J. (1992). The influence of teacher feedback on young children's peer preferences and perceptions. *Developmental Psychology*, *28*(5), 933-940.

White, K. J., Sherman, M. D., & Jones, K. (1996). Children's perceptions of behavior problem peers: Effects of teacher feedback and peer-reputed status. *Journal of School Psychology*, *34*(1), 53-72.

Wood, J. J., Cowan, P. A., & Baker, B. L. (2002). Behavior problems and peer rejection in preschool boys and girls. *The Journal of Genetic Psychology*, *163*(1), 72-88.