



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**Archive ouverte UNIGE**

<https://archive-ouverte.unige.ch>

Master

2010

Open Access

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

---

Les attitudes de parents d'élèves tout venant vis-à-vis de l'intégration  
scolaire d'enfants en situation de handicap : étude de cas dans le canton  
de Vaud

---

Von der Mühl, Germain

**How to cite**

VON DER MÜHLL, Germain. Les attitudes de parents d'élèves tout venant vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap : étude de cas dans le canton de Vaud. Master, 2010.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:12039>

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



**Les attitudes de parents d'élèves tout venant vis-à-vis de l'intégration  
scolaire d'enfants en situation de handicap : étude de cas dans le  
canton de Vaud**

**MÉMOIRE RÉALISÉ EN VUE DE L'OBTENTION DE LA  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION SPÉCIALE**

**Par**

**Germain Von der Mühl**

**Directrice du mémoire**

Gisela Chatelanat

**Jury**

Myriam Gremion

Britt-Marie Martini-Willemin

Philippe Nendaz

Genève, août 2010

## Résumé

Bénéficiant d'un contexte politique favorable, l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap devrait à l'avenir être plus fréquente dans le canton de Vaud. Son instauration risque toutefois de se heurter à des résistances de la part de certains acteurs concernés. Ce mémoire s'intéresse aux attitudes de parents d'élèves tout venant. Dans une étude de cas, portant sur une classe lausannoise accueillant une élève atteinte d'une IMC, plusieurs parents ont été interrogés à l'aide d'un questionnaire et d'entretiens. Les résultats montrent que les parents sont plutôt favorables à l'intégration scolaire, mais qu'ils privilégient une prise en charge duale de l'élève, en ordinaire et en spécialisé. En outre, les parents évaluent plus positivement la situation d'intégration vécue que l'intégration scolaire en général. Leurs attitudes varient également en fonction des variables genre et expérience. Enfin, plusieurs facteurs d'influence pouvant favoriser l'émergence d'attitudes positives chez les parents d'élèves ont été relevés.

## Remerciements

Je tiens à remercier de tout cœur l'ensemble des personnes qui ont contribué à la réalisation de ce mémoire, en particulier...

... Mme Gisela Chatelanat, qui a accepté de diriger mon travail. Merci pour votre suivi, vos conseils, vos corrections et votre soutien, qui m'ont été précieux.

... Myriam Gremion, qui m'a guidé tout au long de ma recherche. Merci pour tous vos conseils, votre disponibilité, vos corrections et vos encouragements.

... le directeur, qui m'a autorisé à effectuer ma recherche au sein de son établissement.

... les parents de Sophie, qui ont accepté que cette recherche soit menée. Un grand merci pour votre gentillesse.

... l'enseignante de Sophie, pour sa participation.

... tous les parents d'élèves qui m'ont donné de leur temps en collaborant à cette recherche.

... M. Philippe Nendaz et Mme Britt-Marie Martini-Willemin, qui ont accepté de faire partie de mon jury.

... Sarah Grossniklaus, Stefania Rodriguez et Valérie Melloul pour ces années passées ensemble sur les bancs de l'Université et pour les moments partagés. Merci pour votre écoute et toutes ces discussions échangées à l'occasion de la réalisation de nos mémoires respectifs.

... ma famille, qui m'a permis d'effectuer mes études. Merci pour votre appui et vos encouragements tout au long de mon parcours.

... ma grand-maman, pour son soutien, ses encouragements et ses pensées qui ont accompagné mon travail sur mon « grimoire ».

... ma fiancée, Sandrine, pour m'avoir supporté pendant ces deux années, pour son grand travail de correction, ses encouragements, son écoute et sa patience.

## Table des matières

<b>Liste des tableaux</b> .....	<b>5</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>6</b>
<b>1. Introduction</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Problématique</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Intégration scolaire en Suisse et dans le canton de Vaud</b> .....	<b>12</b>
3.1 Bases juridiques en Suisse .....	12
3.2 Le canton de Vaud .....	15
3.2.1 Pratique de l'intégration scolaire dans le canton .....	17
<b>4. Cadre théorique</b> .....	<b>20</b>
4.1 Définition des concepts .....	20
4.1.1 Le handicap, l'infirmité motrice cérébrale (IMC) et la déficience intellectuelle .....	20
4.1.1.1 Le handicap .....	20
4.1.1.2 L'infirmité motrice cérébrale (IMC) .....	26
4.1.1.3 La déficience intellectuelle.....	29
4.1.2 Les attitudes .....	31
4.1.2.1 Aspects historiques.....	31
4.1.2.2 Le concept d'attitude : description et implications .....	32
4.1.3 Intégration scolaire et inclusion scolaire.....	39
4.1.3.1 L'intégration scolaire .....	39
4.1.3.2 L'inclusion scolaire .....	41
4.1.3.3 Une distinction parfois floue .....	42
4.2 Attitudes et intégration/inclusion scolaire .....	43
4.2.1 Le rôle des attitudes parentales dans le projet d'intégration/inclusion .....	44
4.2.2 Les attitudes de parents d'enfants sans déficience vis-à-vis d'une pratique scolaire intégrative/inclusive .....	47
4.2.2.1 La variable expérience .....	48
4.2.2.2 La variable type de déficience.....	50
4.2.2.3 La variable niveau socio-économique.....	52
4.2.2.4 La variable genre .....	52
4.2.3 Les craintes généralement exprimées par les parents d'élèves sans déficience.....	54
4.2.4 Bénéfices de l'intégration/inclusion généralement perçus par les parents et effets identifiés par la recherche .....	56
4.2.5 Changement et résistance au changement.....	63
4.3 Questions de recherche, hypothèses et éléments de discussion.....	71

4.3.1	Questions de recherche et hypothèses.....	71
4.3.2	Autres éléments de discussion .....	72
<b>5.</b>	<b>Méthodologie.....</b>	<b>75</b>
5.1	Présentation du contexte de la recherche.....	75
5.1.1	L'établissement scolaire.....	75
5.1.2	La situation d'intégration étudiée .....	77
5.2	Population.....	78
5.3	Procédure d'enquête .....	80
5.4	Méthode de récolte des données .....	81
5.4.1	Le questionnaire.....	81
5.4.1.1	Pourquoi des questionnaires ? .....	81
5.4.1.2	Construction du questionnaire.....	82
5.4.1.3	Formulation des affirmations et des questions ouvertes .....	87
5.4.1.4	Procédure d'analyse .....	92
5.4.2	Les entretiens .....	95
5.4.2.1	Pourquoi des entretiens ?.....	96
5.4.2.2	Quel type d'entretien ? .....	97
5.4.2.3	Construction de l'entretien .....	97
5.4.2.4	Conditions de passation des entretiens et réflexion critique .....	100
5.4.2.5	Procédure d'analyse .....	101
<b>6.</b>	<b>Résultats .....</b>	<b>103</b>
6.1	Résultats relatifs au thème <i>Comportement</i> .....	103
6.1.1	<i>Comportement</i> selon la variable expérience .....	105
6.1.2	<i>Comportement</i> selon la variable genre.....	105
6.2	Résultats relatifs au thème <i>Effets perçus pour l'élève intégré</i> .....	107
6.2.1	<i>Effets perçus pour l'élève intégré</i> selon la variable expérience.....	110
6.2.2	<i>Effets perçus pour l'élève intégré</i> selon la variable genre .....	111
6.3	Résultats relatifs au thème <i>Effets perçus pour l'élève tout venant</i> .....	111
6.3.1	<i>Effets perçus pour l'élève tout venant</i> selon la variable expérience .....	115
6.3.2	<i>Effets perçus pour l'élève tout venant</i> selon la variable genre.....	117
6.4	Résultats relatifs au thème <i>Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents</i> .....	119
6.4.1	<i>Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents</i> selon la variable expérience .....	120
6.4.2	<i>Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents</i> selon la variable genre.....	120

6.5 Enseignement et dynamique de classe.....	120
6.5.1 <i>Enseignement et dynamique de classe</i> selon la variable expérience.....	123
6.5.2 <i>Enseignement et dynamique de classe</i> selon la variable genre .....	123
6.6 Considérations sur l'intégration scolaire .....	123
6.6.1 <i>Considérations sur l'intégration scolaire</i> selon la variable expérience .....	131
6.6.2 <i>Considérations sur l'intégration scolaire</i> selon la variable genre.....	136
6.7 Intégration vécue vs pratique de l'intégration scolaire en général .....	141
6.8 Informations reçues par les parents .....	145
<b>7. Retour aux questions de recherche et hypothèses, et éléments de discussion.....</b>	<b>147</b>
7.1 Questions de recherche et hypothèses .....	147
7.2 Facteurs supplémentaires d'influence sur les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire .....	152
7.2.1 Le type de déficience .....	152
7.2.2 Perception de la qualité de l'expérience .....	154
7.2.3 Vécu de la situation par l'enfant tout venant .....	155
7.2.4 Perception de l'enseignement et de la dynamique de classe.....	155
7.2.5 Réussite scolaire de leur propre enfant .....	156
7.2.6 Soutien à l'enseignant(e).....	156
7.2.7 Degré scolaire .....	156
7.2.8 Intégration à temps plein.....	157
7.2.9 Informations reçues ou obtenues .....	158
7.2.10 Confiance en les autorités compétentes .....	158
7.3 Liens possibles entre les variables et facteurs d'influence des attitudes .....	160
<b>8. Eléments de discussion.....</b>	<b>163</b>
8.1 Les craintes exprimées par les parents vis-à-vis de l'intégration scolaire.....	163
8.2 Facteurs d'influence des attitudes et résistance au changement.....	164
<b>9. Limites de la recherche .....</b>	<b>169</b>
<b>10. Conclusion.....</b>	<b>173</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>176</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>186</b>

## Liste des tableaux

Tableau 1	Profils des répondants	79
Tableau 2	Comportement	104
Tableau 3	Comportement selon la variable genre	106
Tableau 4	Effets perçus pour l'élève intégré	107
Tableau 5	Effets perçus pour l'élève intégré selon la variable expérience	110
Tableau 6	Effets perçus pour l'élève tout venant	112
Tableau 7	Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable expérience	116
Tableau 8	Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable genre	117
Tableau 9	Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents	119
Tableau 10	Enseignement et dynamique de classe	121
Tableau 11	Intégration vs séparation	124
Tableau 12	Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire	127
Tableau 13	Intégration à temps plein	129
Tableau 14	Considérations sur l'intégration scolaire : pourcentages totaux	130
Tableau 15	Intégration vs séparation selon la variable expérience	131
Tableau 16	Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire selon la variable expérience	133
Tableau 17	Intégration à temps plein selon la variable expérience	134
Tableau 18	Considérations sur l'intégration scolaire selon la variable expérience : pourcentages totaux	135
Tableau 19	Intégration vs séparation selon la variable genre	136
Tableau 20	Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire selon la variable genre	138
Tableau 21	Intégration à temps plein selon la variable genre	139
Tableau 22	Considération sur l'intégration scolaire selon la variable genre : pourcentages totaux	140
Tableau 23	Situation vécue	142
Tableau 24	Pratique de l'intégration scolaire en général	143

## Liste des figures

Figure 1	Modèle du fonctionnement et du handicap (OMS, 2000, p. 16)	24
Figure 2	Modèle du Processus de production du Handicap (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34)	25
Figure 3	Articulation possible des variables susceptibles d'influencer les attitudes parentales envers l'intégration scolaire	160

## 1. Introduction

Aujourd'hui, l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap est de plus en plus évoquée en Suisse, même si de grandes disparités existent entre les cantons. Elle se fonde sur divers textes législatifs telle que la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand, 2002), entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004 et dont l'art. 20 prévoit que les cantons « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (LHand, 2002). Par ailleurs, la *Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons* (RPT, 2004), qui transfère les responsabilités en matière de pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons, suggère un accroissement des mesures intégratives.

Dans le canton de Vaud, le taux d'élèves confiés aux écoles spécialisées est de 3,1 %. Le canton se situe ainsi très largement au-dessus de la moyenne nationale, qui se situe à 2 % (Danesi, 2009). La conseillère d'Etat en charge du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), Mme Anne-Catherine Lyon, souhaite remédier à cette situation et se rapprocher de la moyenne nationale d'ici à dix ans. Autrement dit, l'intégration scolaire devrait y être plus régulièrement appliquée à l'avenir, pour un nombre croissant d'élèves en situation de handicap. Il ne fait aucun doute que cette pratique peut créer des résistances chez les acteurs concernés, notamment les parents d'élèves tout venant dont la classe accueille un élève en situation de handicap. D'ailleurs, c'est une opposition exprimée par des parents vaudois qui a constitué le point de départ de notre réflexion.

Dans notre présent travail de mémoire de maîtrise, nous nous intéresserons à connaître les attitudes de parents d'élèves tout venant vis-à-vis de la situation d'intégration vécue par leur enfant ainsi qu'envers la pratique de l'intégration scolaire en général.

A cette fin, nous présenterons tout d'abord le contexte politique suisse et vaudois en matière d'intégration scolaire. Nous définirons également plusieurs concepts en lien avec notre thématique de recherche et la spécificité de la situation étudiée. Nous examinerons ensuite de façon détaillée les recherches déjà menées sur le sujet des attitudes parentales envers l'intégration scolaire. Enfin, nous aborderons les concepts de *changement* et de *résistance au changement*, qui guideront notre compréhension des réactions parentales.

A l'issue de ce parcours théorique, nous définirons nos questions et nos hypothèses de recherche. Ainsi, nous nous poserons les trois questions ci-après et formulerons des

hypothèses en lien avec celles-ci : les attitudes d'un adulte vis-à-vis de l'intégration scolaire sont-elles influencées par son expérience avec une personne en situation de handicap ? Existe-t-il une différence entre l'attitude des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue et celle vis-à-vis de l'intégration comme pratique éducative en général ? Le genre du parent joue-t-il un rôle dans son attitude vis-à-vis de l'intégration ?

Notre recherche étant une étude de cas, nous décrirons la spécificité de la situation de façon relativement détaillée, la connaissance de celle-ci constituant une base importante pour la compréhension et l'interprétation des attitudes parentales. Nous verrons ainsi que notre étude implique des parents d'élèves d'une classe lausannoise où est intégrée une élève atteinte d'une infirmité motrice cérébrale (IMC) à raison de 10 périodes par semaine. Des mesures de soutien ont été mises en place, grâce à la présence d'une aide à l'enseignante qui accompagne l'enfant dans sa participation à la vie de la classe et dans son accès aux apprentissages.

En vue de connaître les opinions des parents concernés, nous nous appuierons à la fois sur un questionnaire et sur des entretiens. Nous décrirons en détail la construction de chacun de ces outils ainsi que leurs caractéristiques, et discuterons de leur adéquation pour une recherche sur les attitudes.

Par la suite, nous analyserons les données obtenues. Nous présenterons les pourcentages obtenus pour chacun des thèmes de notre questionnaire et les discuterons en lien avec nos éléments théoriques et les propos recueillis par entretien. Nous répondrons ainsi à nos questions de recherche et à nos hypothèses. De plus, nous essayerons d'identifier certains facteurs jouant un rôle dans les attitudes parentales envers l'intégration et en proposerons une articulation. Cette analyse nous offrira aussi l'occasion de revenir sur la problématique de la résistance au changement, puisque nous pourrons mettre en lien les facteurs retenus et la théorie sur le sujet.

Enfin, nous réfléchirons aux limites de notre travail : nous les décrirons et discuterons de leurs conséquences sur les résultats obtenus. En guise de conclusion, nous rappellerons brièvement les éléments vus et proposerons quelques pistes de travail qui permettraient de poursuivre et compléter la réflexion lancée dans le cadre du présent mémoire.

## 2. Problématique

*Milena, 10 ans, est trisomique. Scolarisée en institution, elle fréquente à temps partiel une école publique du Mont-sur-Lausanne. Gymnastique, travaux manuels et connaissance de l'environnement figuraient à son programme. Mais des parents d'élèves de sa classe se sont dits mécontents et opposés à ce que cette démarche se poursuive. Les parents de Milena ont donc décidé, la mort dans l'âme, de retirer leur fille de l'école. (Archives 24heures du 11 juillet 2008)*

L'histoire de Milena nous a vivement interpellé et constitue le point de départ de notre thématique de travail.

L'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap semble petit à petit s'imposer en Suisse comme une pratique commune. Elle trouve appui, notamment dans le canton de Vaud, sur une volonté politique clairement favorable et de plus en plus incitatrice. Concernant les projets de nature pédagogique, la législature du canton de Vaud en cours spécifie notamment, dans une rubrique intitulée « RPT et enseignement spécialisé : l'intégration de tous les élèves », que « les élèves sont maintenus dans toute la mesure du possible au sein de l'école régulière » et que « cette dernière garantit une prise en charge des élèves quelles que soient leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement, au besoin en recourant à des prestations extérieures » (DGEO, 2008). Le projet du canton s'inscrit dans une démarche intégrative.

Cependant, comme le suggère l'histoire de Milena, l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap ne semble pas s'imposer comme une évidence pour tous. A l'heure où elle se pratique peu à peu et s'inscrit doucement dans le paysage de la politique éducative suisse, les parents d'élèves tout venant, acteurs de la vie scolaire à part entière, l'acceptent-ils ?

Connaître les réticences ou le soutien des parents vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap nous semble important dans la construction d'un projet d'intégration. En effet, ce savoir permettrait de cibler la sensibilisation au projet pédagogique sur les diverses craintes ou interrogations soulevées par les parents de manière à augmenter les chances de son acceptation, et indirectement de son succès.

Les raisons qui poussent des parents à agir pour mettre un terme à l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant paraissent nécessairement multiples et complexes. Il ne s'agira pas dans ce travail d'explorer les causes de la décision des parents de l'école concernée. Cet événement nous amène plutôt à nous interroger sur les

attitudes de parents d'enfants tout venant en général vis-à-vis de l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant.

C'est volontairement que nous parlons d'attitudes, au pluriel. En effet, cette notion est complexe et composée de plusieurs dimensions. Un individu peut ainsi posséder des attitudes diverses vis-à-vis du même objet, selon qu'il se fonde, consciemment ou inconsciemment, sur son expérience de l'objet, sur ce qu'il possède comme informations à son égard ou sur le ressenti que celui-ci lui inspire. Une attitude, en tant qu'évaluation globale de l'objet, peut également résulter de la combinaison de ces trois dimensions (Olson & Kendrick, 2008 ; Zanna & Rempel, 2008).

Les facteurs qui influencent les attitudes parentales sont de nature très variée et il semble difficile, voire impossible, d'en faire une liste exhaustive. Il pourrait s'agir d'une expérience d'intégration, bonne ou mauvaise, que le parent a vécue (Galant & Hanline, 1993 ; Stoneman, 1993). Un parent pourrait fonder son jugement évaluatif sur les connaissances qu'il a de l'intégration scolaire, selon les informations qu'il a reçues ou cherchées (Balboni & Pedrabissi, 2000). Il pourrait soutenir l'intégration scolaire par conviction, souhaitant l'établissement d'une société plus respectueuse des différences. Les craintes liées à la mise en pratique de l'intégration scolaire, notamment en ce qui concerne les effets sur la scolarité de son enfant, pourraient amener une personne à se positionner contre celle-ci (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007). Le type de déficience dont l'élève intégré est porteur pourrait également influencer l'attitude d'un parent selon qu'il juge que cette intégration est problématique ou non (Kniveton, 2004). Nous aborderons plus en détail quelques-uns des facteurs susceptibles d'influencer les attitudes parentales dans notre partie théorique. Nous observons néanmoins déjà la difficulté de saisir précisément ce qui peut constituer la base des attitudes d'un parent vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Ne pouvant appréhender, dans notre recherche, les attitudes de l'ensemble de la population vaudoise vis-à-vis de l'intégration scolaire, nous centrerons notre travail sur une situation précise. Notre recherche sera par conséquent une étude de cas. Dans une démarche de recherche de type exploratoire, nous nous intéresserons à évaluer et à comprendre les attitudes de parents dont l'enfant fait partie d'une classe qui intègre un enfant en situation de handicap. Ce choix est motivé par ce qui a constitué notre point de départ de recherche : le refus de l'intégration scolaire de Milena, au Mont-sur-Lausanne. Nous souhaitons ainsi observer les attitudes parentales dans une situation similaire, à savoir une classe dans laquelle un élève en situation de handicap est intégré. Les parents que nous interrogerons vivent une situation d'intégration. Ils en connaissent partiellement les enjeux et en observent les effets.

Cela nous paraît important en vue de saisir, dans un second temps, certains des facteurs pouvant jouer un rôle dans les attitudes parentales. Nous estimons en effet que les parents qui vivent une situation d'intégration, par les questions et les réflexions que celle-ci a pu suggérer, sont davantage conscients et sensibles aux éléments qui peuvent constituer les bases de leurs attitudes.

Nous chercherons donc d'une part à observer la nature des attitudes des parents que nous interrogerons, autrement dit nous examinerons si ces derniers se positionnent plutôt pour ou contre l'intégration scolaire ou s'ils ont une position neutre à son égard. D'autre part, nous chercherons à identifier les faits qui influencent leurs positions ou qui sont susceptibles de les influencer.

Une attitude négative ne suppose pas nécessairement un passage à l'acte en cohérence avec celle-ci (Olson & Kendrick, 2008 ; Triandis, 1971). Dans le cas de l'intégration scolaire, un parent peut évaluer de façon très négative cette pratique sans pour autant résister concrètement à sa mise en œuvre (Bareil, 2004 ; Corriveau & Tousignant, 1996). Cet aspect nous semble devoir être traité dans notre recherche. Il nous paraît adéquat de l'aborder au travers de l'étude des notions de *changement* et de *résistance au changement*. Ainsi, dans un contexte de changement, tel que celui induit dans le domaine scolaire par la mise en pratique de l'intégration d'élèves en situation de handicap, nous questionnerons les conditions qui provoquent des résistances de la part des acteurs concernés.

### 3. Intégration scolaire en Suisse et dans le canton de Vaud

Nous effectuerons dans ce chapitre une description de la situation suisse en matière d'éducation d'enfants en situation de handicap. Notre étude ayant lieu dans le canton de Vaud, nous consacrerons principalement notre propos à ce canton.

#### 3.1 Bases juridiques en Suisse

La Suisse a ratifié la *Déclaration de Salamanque* (Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux, 1994). Cette dernière, qui porte sur les principes, les pratiques et les politiques dans le domaine de l'éducation et des besoins éducatifs spéciaux, ainsi qu'un texte définissant le cadre d'action ont été adoptés à l'issue de la conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatif spéciaux organisée en 1994 par le gouvernement espagnol en collaboration avec l'UNESCO. Ces deux textes relèvent la nécessité de créer une école pour tous, respectueuse des différences et permettant à tous les élèves de recevoir une éducation selon leurs besoins.

Une déclaration n'est pas contraignante pour les pays signataires et n'implique donc pas nécessairement de changements dans leur politique éducative. Elle démontre toutefois une reconnaissance internationale de la problématique de l'intégration scolaire d'enfants aux besoins éducatifs spéciaux et, de façon plus générale, de l'intégration sociale des personnes en situation de handicap. Nous noterons néanmoins que la Suisse n'a pas encore ratifié la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (2006).

En Suisse, la *loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand, 2002) est entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2004. Elle a pour but d'une part de diminuer ou d'éliminer les inégalités touchant les personnes en situation de handicap et, d'autre part, de créer les conditions propices à leur participation à la vie de la société. Concernant l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap, l'art. 20 prévoit notamment que « les cantons veillent à ce que les enfants et les adolescents handicapés bénéficient d'un enseignement de base adapté à leurs besoins spécifiques » (LHand, 2002, al. 1, p. 8) et qu'ils « encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (LHand, 2002, al. 2, p. 8). Cette disposition reste très général et, finalement, peu contraignant (*pour autant que cela soit possible*), mais il a le mérite d'inscrire le principe de l'intégration scolaire dans la loi.

La Suisse se trouve dans une période charnière, marquée par de profonds changements de sa politique en matière de pédagogie spécialisée et de scolarité obligatoire.

La réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons (RPT, 2004), acceptée par le peuple et les cantons le 28 novembre 2004 et entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> janvier 2008, a apporté une modification importante en transférant la responsabilité financière, juridique et formelle de la pédagogie spécialisée de la Confédération aux cantons. Ainsi, « les enfants et les jeunes (de leur naissance à leur 20<sup>ème</sup> année) ayant droit à des mesures de pédagogie spécialisée n'ont plus un statut d'assurés [AI] mais un statut d'élèves dans le système scolaire » (Exposé des motifs et projet de décret, 2009, para. 2). La formation des élèves en situation de handicap, de l'éducation précoce à la fin de la scolarité obligatoire et jusqu'à l'âge de 20 ans révolus est par conséquent assurée par les cantons. Le domaine de la pédagogie spécialisée fait donc partie du mandat public de formation dans chaque canton. La gratuité et le droit à des mesures de pédagogie spécialisée sont des obligations constitutionnelles que les cantons doivent désormais garantir entièrement. L'ergothérapie et la physiothérapie, ainsi que les moyens auxiliaires (appareils auditifs, chaises roulantes, etc.), restent néanmoins du domaine de l'AI (Exposé des motifs de décret, 2009).

Les cantons bénéficient d'une période de transition de trois ans, durant laquelle ils sont légalement tenus de fournir toutes les prestations de formation scolaire spéciale assurées auparavant par l'AI (logopédie, transport, école d'enseignement spécialisé, etc.) (DFJC, 2007). A l'issue de celle-ci, les cantons pourront mettre en place leur propre concept en la matière. Afin de favoriser une bonne transition de ces responsabilités et garantir une offre minimale pour chaque élève, le Conseil fédéral a chargé la Conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) d'élaborer un projet d'accord intercantonal définissant des directives-cadre et harmonisant l'organisation financière (Lyon, 2005). Il s'agit de *l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (2007). Les cantons qui le ratifient travaillent en commun dans le domaine de la pédagogie spécialisée en respectant les obligations découlant de la Constitution fédérale, de l'accord intercantonal sur *l'harmonisation de la scolarité obligatoire* (HarmoS, 2007)<sup>1</sup> et de

---

<sup>1</sup> Harmos est un concordat scolaire suisse qui harmonise à l'échelle nationale les objectifs des degrés d'enseignement, leur durée, ainsi que le passage d'un degré à l'autre. Les cantons sont libres d'y adhérer. Le concordat est entré en vigueur le 1<sup>er</sup> août 2009 et les cantons signataires disposent d'un délai de transition de six ans pour le mettre en œuvre.

la LHand. L'accord définit l'offre de base assurant la formation et la prise en charge des élèves à besoins éducatifs spéciaux ainsi qu'une terminologie commune, et propose une procédure d'évaluation diagnostique standardisée.

Concernant ce dernier point, il est intéressant de relever que c'est la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) (OMS, 2000), adoptée en mai 2001 par l'assemblée générale de l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), qui constituera le point de référence des évaluations diagnostiques. Ce choix démontre une évolution dans la façon de considérer le handicap. En effet, contrairement à la classification précédente de l'OMS (*Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*, CIDIH, OMS, 1980), la CIF n'établit plus de lien direct entre la déficience dont une personne est porteuse et le handicap qui en découle, à l'inverse de la représentation essentiellement médicale du handicap qui prévalait dans l'application de la loi sur l'assurance invalidité (LAI). Elle conduit à une vision plus sociale du handicap en intégrant les facteurs contextuels qui favorisent ou non la participation sociale d'une personne porteuse d'une déficience. Aussi, à l'avenir, le diagnostic médical ne sera plus le point de départ qui détermine l'endroit de la scolarisation, le programme scolaire et les finances, mais les besoins éducatifs spécifiques déterminés par une analyse de la scolarisation dans l'environnement le plus normal possible. (Kronenberg & Moulin, 2007, p. 18)

Nous reviendrons sur ces classifications ainsi que sur la notion de *handicap* dans notre partie consacrée aux concepts.

En ce qui concerne l'intégration scolaire, l'Accord intercantonal (2007) prévoit dans l'art. 1, let. b, que les cantons « promeuvent l'intégration de ces enfants et de ces jeunes dans l'école ordinaire » (p. 1). L'art. 2, let. b, ajoute que « les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant ou du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaires » (p. 2).

L'offre de base en pédagogie spécialisée comprendra ainsi, selon l'art. 4 de l'Accord, le soutien et le conseil, l'éducation précoce spécialisée, la logopédie et la psychomotricité, les mesures de soutien spécialisées dans une école ordinaire, les écoles spécialisées, la prise en charge en structures de jour ou dans une institution de pédagogie spécialisée (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 2007). Comme nous l'avons vu, les cantons s'engagent à privilégier les mesures intégratives aux mesures

séparatives. Les mesures de pédagogie spécialisée au sein de classes ordinaires devraient ainsi être davantage mobilisées à l'avenir.

L'accord doit entrer en vigueur lorsque dix cantons au moins l'auront ratifié, mais au plus tôt au 1<sup>er</sup> janvier 2011. Aujourd'hui, dix cantons déjà y ont adhéré : Obwald, Schaffhouse, Valais, Genève, Lucerne, Vaud, Fribourg, Tessin, Argovie et Bâle-ville (CDIP, 2010).

Cet Accord ainsi qu'HarmoS impliquent des changements législatifs importants pour les cantons signataires. Ayant ratifié les deux textes, le canton de Vaud vit aujourd'hui une véritable révolution dans sa politique en matière de scolarité obligatoire et de pédagogie spécialisée.

### **3.2 Le canton de Vaud**

Le canton de Vaud entame une refonte complète de sa *Loi scolaire* (LS, 1984) et de sa *Loi sur l'enseignement spécialisé* (LES, 1977). Un avant-projet de loi scolaire sur l'enseignement obligatoire (LEO) (DFJC, 2009) sera soumis au vote populaire en 2011. Issue d'une large collaboration incluant des acteurs et partenaires de l'école, la LEO s'oppose, en tant que contre projet, à l'initiative *Ecole 2010 – sauver l'école*, qui propose également une refonte de la loi scolaire. La LEO est un projet ambitieux et de grande ampleur. On y trouve les principes contenus dans les deux accords précités : HarmoS, qui propose notamment la fréquentation obligatoire de l'école infantile, une scolarité obligatoire de 11 ans (2 années enfantines, 6 années primaires, 3 années secondaires [secondaire 1]), une harmonisation intercantonale des objectifs de formation ; l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, qui incite notamment les cantons à mettre en place des mesures de pédagogie spécialisée favorisant l'intégration scolaire. Plusieurs articles de la LEO soutiennent ainsi la mise en pratique de cette dernière. C'est là un pas en avant important, car actuellement,

la loi scolaire ne comporte pas d'indication relative à l'intégration des élèves handicapés. Celle-ci est prévue indirectement dans la loi sur l'enseignement spécialisé qui stipule que l'enseignement spécialisé peut également être assuré par d'autres moyens reconnus, en particulier par des enseignants spécialisés itinérants intervenant en classes ordinaires. (Baumberger, Besse Caiazza & Lischer, 2007, p. 3)

Dans la nouvelle loi scolaire actuellement en consultation, l'art. 5, ch. 4, indique que l'école « favorise l'intégration de tous les élèves dans les classes régulières » (DFJC, 2009, p. 8).

L'art. 40, ch. 1, précise que « tout enfant en âge de fréquenter l'école obligatoire est inscrit dans un établissement placé sous la responsabilité de la direction générale, quels que soient ses besoins en matière de formation et d'éducation » (DFJC, 2009, p. 16). Les enfants sont placés sur un pied d'égalité, tout enfant ayant droit à une scolarité gratuite, dans l'enseignement public. Le chiffre 2 du même article établit que « les élèves qui doivent recevoir des *mesures renforcées*<sup>2</sup> [...] parcourent leur scolarité dans les classes permettant de leur offrir les prestations adaptées à leur situation. Il s'agit en principe de classes régulières. Au besoin, ils fréquentent des structures spécifiques » (DFJC, 2009, p. 16). Il peut s'agir de structures telles que *les classes spéciales*, à savoir les classes à effectif réduit, les classes de développement, les classes d'accueil pour les élèves de langue maternelle étrangère. Celles-ci se situent en général dans le même bâtiment que les classes ordinaires et sont caractérisées par un effectif réduit. Elles constituent une forme de scolarisation entre l'école régulière et l'école spécialisée (Besse Caiazza, 2007). Il peut également s'agir d'*écoles spécialisées* ou d'*institutions*, qui sont en général séparées géographiquement des écoles ordinaires et s'adressent à un type de déficience particulier (Besse Caiazza, 2007). Aujourd'hui, les élèves avec des difficultés d'apprentissages fréquentent généralement les classes spéciales, tandis que les élèves porteurs d'une déficience, physique ou psychique, sont majoritairement scolarisés dans des écoles spécialisées (OFS, 2010).

Selon la nouvelle loi, les mesures de pédagogie différenciée comprennent les appuis, les classes spéciales, la psychologie, les mesures pédago-thérapeutiques et les mesures renforcées. Concernant l'ensemble de ces mesures de pédagogie différenciée, l'art. 98, ch. 3, de la LEO indique que « les mesures inclusives sont adoptées de préférence aux mesures séparatives » (DFJC, 2009, p. 34). Toutes les mesures d'appui, ponctuelles ou de longue durée, légères ou conséquentes, doivent être pensées de façon à favoriser le lien entre l'ordinaire et le spécialisé et à encourager l'intégration scolaire.

Concernant les mesures pouvant favoriser l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap, retenons encore l'art. 64 qui prévoit que « l'effectif des classes [...] tient compte du nombre d'élèves ayant des besoins particuliers intégrés dans les classes, eu égard à l'encadrement que nécessite leur présence » (DFJC, 2009, p. 24). Le commentaire de l'article précise que « la volonté d'intégrer les élèves ayant des besoins particuliers doit pouvoir se

---

<sup>2</sup> Une *mesure renforcée* est caractérisée par « une longue durée, une intensité soutenue, un niveau élevé de spécialisation des intervenants, des conséquences marquantes sur la vie quotidienne, sur l'environnement social ou sur le parcours de vie de l'enfant ou du jeune » (Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 2007, p. 3).

concrétiser selon les besoins par un allègement des effectifs de classes » (DFJC, 2009, p. 24). Cet article s'inscrit dans une perspective pratique liée à l'intégration scolaire. Il répond notamment aux craintes exprimées par les parents d'élèves et les enseignants eux-mêmes quant à la possibilité de ce dernier de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe. L'adaptation de l'effectif de la classe peut être une réponse adéquate à ces préoccupations.

Les travaux préparatoires relatifs à la nouvelle loi sur l'enseignement spécialisé sont en cours et devraient aboutir à l'horizon 2011. Aucune présentation publique des travaux n'a eu lieu à notre connaissance. Nous ne sommes donc pas en mesure d'en discuter ici les principales modifications eu égard à la thématique de l'intégration scolaire.

La présence dans la future loi sur l'enseignement obligatoire (sous réserve de son acceptation par le peuple) d'articles soutenant l'intégration scolaire constitue une évolution importante. Bien que les formulations desdits articles (*il s'agit en principe de classes régulières ou les mesures inclusives sont adoptées de préférence*) demeurent peu incitatives, elles démontrent la volonté du canton de créer une école plus ouverte et respectueuse des différences.

### **3.2.1 Pratique de l'intégration scolaire dans le canton**

Avec un taux de 3,1 % de ses élèves confiés aux écoles spécialisées, le canton de Vaud se situe nettement au-dessus de la moyenne nationale (2 %) (Danesi, 2009). Selon Mme Lyon, cheffe du Département de la formation, de la jeunesse et de la culture (DFJC), c'est le signe que le canton se tourne davantage vers des pratiques séparatives qu'intégratives. Une situation que la conseillère d'Etat souhaite modifier, en atteignant la moyenne nationale d'ici à dix ans (Menétrey, 2009).

Le projet COMOF, ou comment maîtriser l'offre spécialisée en regard de l'augmentation des effectifs des élèves en difficulté dans les systèmes scolaires, issu d'une collaboration entre le Centre suisse de pédagogie spécialisée, la Conférence intercantonale de l'instruction publique (CIIP) et la Haute école pédagogique du canton de Vaud (HEP-Vaud), a étudié la façon dont les cantons latins articulent les domaines de l'éducation ordinaire et spécialisée. La synthèse du rapport nous renseigne sur les principales caractéristiques du canton du Vaud.

Besse Caiazza (2007), qui a participé au rapport, distingue deux formes de scolarisation intégrée : l'intégration d'élèves qui auraient pu être orientés en école spécialisée et l'intégration comme alternative à la classe spéciale. Il s'agit dans le premier cas de formes d'intégration qui sont *accompagnées par des écoles spécialisées ou des soutiens pédagogiques spécialisés*. Jusqu'à maintenant, l'AI y participait financièrement. Dans le second cas, il s'agit *d'autres formes de scolarisation intégrée*, une structure que Bless (2004) nomme « classe régulière avec appui pédagogique » (p. 17). Les élèves qui étaient jusque là

scolarisés dans des classes spéciales regagnent des classes ordinaires, qui bénéficient alors de ressources complémentaires en personnel, avec les maîtres de classes de développement itinérants (MCDI) dans le cas vaudois. Ces deux formes de scolarisation intégrées se pratiquent dans le canton de Vaud. A celles-ci s'ajoutent les mesures pédaogo-thérapeutiques (logopédie et psychomotricité) de psychologie, d'appui, etc. Ces dernières sont pratiquées dans tous les cantons.

Selon une étude de Moulin (2007), le canton de Vaud se trouve parmi les cantons possédant des écoles spécialisées et des classes spéciales dont l'offre de prestations en matière d'intégration est la plus importante, avec un taux de 0,5 %. Ce pourcentage de *prestations en matière d'intégration* représente en fait la part des élèves qui bénéficient de mesures intégratives (Moulin, 2007). Il est important, pour comprendre ce résultat, de considérer la distinction entre cantons possédant des classes spéciales et des écoles spécialisées et ceux qui n'en possèdent pas. Le canton du Tessin, par exemple, qui n'a plus de classes spéciales et oriente très peu d'élèves en écoles spécialisées, a un taux de prestations en matière d'intégration de 0 %. Ce chiffre pourrait signifier que ce canton est très peu intégratif. En réalité, la grande majorité des élèves aux besoins éducatifs spéciaux suivent une scolarité au sein de classes régulières et ne sont donc pas considérés comme en intégration (Moulin, 2007). Aussi, les cantons auxquels un taux élevé de prestations en matière d'intégration est attribué sont ceux possédant un système éducatif clairement dual : un système ordinaire et un système spécialisé.

Le canton de Vaud est le canton dont les prestations en pédagogie spécialisée sont les plus importantes, avec un pourcentage cumulé (addition du pourcentage d'élèves bénéficiant d'une mesure de pédagogie spécialisée) de 11,1 % (Moulin, 2007).

La situation du canton semble paradoxale : alors qu'il possède un taux important de prestations en matière d'intégration scolaire, son taux de placement en écoles spécialisées demeure au-dessus de la moyenne nationale. En réalité, cette situation révèle le fait que l'offre crée la demande (Moulin, 2007). Favoriser l'intégration ne suffit pas à baisser le taux de séparation si l'offre en pédagogie spécialisée, dans une perspective séparatrice (classes spéciales et écoles spécialisées), reste importante. « La meilleure façon de limiter la demande de prestations dans ce domaine consiste donc à diminuer l'offre, le Tessin, avec sa décision de renoncer à créer des classes de développement, étant un exemple parlant en la matière » (Moulin, 2007, p. 9). Il s'agit en fait davantage d'un déplacement de l'offre que d'une diminution. Les besoins des élèves ne disparaissent en effet pas avec la diminution de l'offre (Moulin, 2007). La solution serait par conséquent de favoriser la mise en place de mesures de

pédagogie spécialisées au sein des classes ordinaires, en renforçant par exemple la présence d'enseignants spécialisés. Le canton semble s'engager aujourd'hui dans cette voie. Les changements apportés par la RPT et l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée devraient favoriser les mesures de maintien des élèves avec des besoins particuliers dans des classes ordinaires. Rien n'indique toutefois que le nombre de classes et d'écoles spécialisées diminueront. L'école ordinaire est-elle prête à accueillir des élèves différents alors même que le système propose toujours la possibilité de les orienter dans d'autres voies ?

De façon générale, l'école ordinaire demeure peu tolérante face à l'hétérogénéité, à laquelle elle ne semble pas en mesure de répondre (Lambert, 2004). En témoigne l'utilisation de plus en plus régulière de mesures d'appui pour des élèves rencontrant des difficultés légères (Bless, 2004). L'intégration scolaire suppose l'ouverture à la différence, or « la norme devient de plus en plus étroite, et de moins en moins d'enfants y appartiennent » (Bless, 2004, p. 26). La situation, nous l'avons vu, évolue. Des bases législatives qui permettront de favoriser les mesures intégratives se mettent en place. Cependant, au delà d'une réalisation par la loi, la pratique de l'intégration scolaire nécessitera également la mise en place de moyens concrets et une évolution importante des mentalités de l'ensemble des acteurs concernés (enseignants, professionnels spécialisés, parents d'élèves, etc.). La volonté du canton d'encourager l'intégration des élèves en situation de handicap est susceptible de rencontrer des résistances.

## 4. Cadre théorique

Dans ce chapitre, nous présenterons plusieurs concepts essentiels pour notre recherche. Ainsi, nous considérerons notamment les notions suivantes : *handicap, attitude, intégration, inclusion, changement, résistance au changement*. De plus, nous effectuerons une revue de la littérature sur notre thème de travail, à savoir les attitudes des parents d'élèves sans déficience vis-à-vis de l'intégration scolaire. Nous nous intéresserons notamment au rôle des attitudes parentales dans le déroulement d'une intégration, à diverses variables pouvant influencer ces attitudes, aux craintes parfois exprimées par les parents au regard de la pratique de l'intégration scolaire dans la classe de leur enfant ainsi qu'aux bénéfices généralement relevés par les parents d'élèves ou identifiés dans des recherches.

### 4.1 Définition des concepts

#### 4.1.1 Le handicap, l'infirmité motrice cérébrale (IMC) et la déficience intellectuelle

En traitant de la question de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap, nous sommes amenés à définir plus précisément ce que nous entendons par la notion de handicap. En outre, puisque nous nous intéresserons dans notre étude à l'intégration d'une élève atteinte d'une infirmité motrice cérébrale, il semble utile de décrire les caractéristiques de cette déficience. Enfin, étant donné que nous interrogerons, à l'aide d'un questionnaire, des parents d'élèves sans déficience notamment sur l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle, il s'agira de définir brièvement la déficience intellectuelle.

##### 4.1.1.1 Le handicap

Le terme de handicap apparaît pour la première fois au XVI<sup>e</sup> siècle en Grande-Bretagne. Il était alors utilisé pour désigner un jeu consistant, pour les participants, à plonger la main dans un sac au fond duquel se trouvaient la mise des objets qu'ils se disputaient (Guidetti & Tourrette, 2004). Il sera plus tard employé dans les courses de chevaux : pour équilibrer les courses et rendre leur résultat plus hasardeux, les concurrents les plus forts devaient porter des poids supplémentaires ou parcourir une distance plus importante. Prédire l'issue d'une course était ainsi impossible ; autant mettre les noms des concurrents dans un chapeau et tirer au sort l'ordre d'arrivée (Guidetti & Tourrette, 2004), d'où l'expression *hand in cap*, littéralement *la main dans le chapeau*. Pourquoi ce terme s'est-il ensuite appliqué à l'homme ? L'histoire ne le dit pas (Guidetti & Tourrette, 2004).

Quoi qu'il en soit, la réalité du handicap n'est pas née en même temps que le terme la désignant. En effet, le handicap est apparu en même temps que l'homme (Lamontagne-Müller, 2007). L'histoire nous renseigne sur la façon dont la différence a été interprétée et traitée à travers les âges. Elle explique et permet de saisir également le rapport que notre société entretient avec la différence aujourd'hui. S'il ne s'agit pas de retracer l'évolution de ce rapport, il est cependant important de noter que depuis l'Antiquité, « le rejet de l'être trop différent, que ce soit par l'indifférence qu'on lui témoigne ou, pis encore, par une forme passive de tolérance, trouve ses raisons [...] dans le manque de connaissances sur son état réel » (De Grandmont, 2004, p. 19). A ce titre, le XX<sup>e</sup> siècle a constitué un tournant, avec les avancées importantes de la science (psychologie, médecine, génétique, pédagogie) qui ont permis de comprendre et ainsi de démythifier nombre de déficiences (De Grandmont, 2004). Cette connaissance s'est accompagnée d'une volonté croissante de défendre les droits des personnes en situation de handicap, fortement discriminées jusque là, incarnée en 1975 par la déclaration de l'ONU sur l'égalité des chances des personnes en situation de handicap (Winance, 2008). Les inégalités n'ont pas disparu, mais un changement s'opère. L'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap en est un exemple.

« L'utilisation de la notion de handicap pour désigner les personnes atteintes de déficiences est récente. Elle émerge dans les pays occidentaux à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et se construit tout au long du XX<sup>e</sup> siècle à la fois comme une catégorie administrative et comme une manière de se représenter et de traiter les personnes atteintes d'une déficience » (Winance, 2008, p. 378). Le terme handicap englobe peu à peu toutes les personnes atteintes d'une déficience, quelle que soit son origine ou sa nature. La signification du terme de handicap est le reflet du processus de normalisation « en termes d'alignement sur la norme sociale de l'homme valide » (Winance, 2008, p. 378). Autrement dit, est considérée comme handicapée toute personne qui ne peut jouer le rôle attendu d'une personne valide, établi par les normes sociales. Le handicap est donc envisagé dans une dimension sociale, puisqu'il représente les conséquences sociales de la déficience dont est porteur un individu (Winance, 2008).

Dans le prolongement de la *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* ou, autrement nommée, *Classification internationale des maladies* (CIM)<sup>3</sup>, l'OMS et Wood présentent donc en 1980 la première Classification

---

<sup>3</sup> La CIM offre des codes pour classer les maladies et les symptômes ou causes de celles-ci. Elle fournit également les bases pour l'élaboration des statistiques de morbidité et de mortalité des Etats membres de l'OMS. Ses origines remontent à la fin du XIX<sup>e</sup> s. lorsque l'Institut Statistique International adopte, en 1893, *la liste internationale des causes de décès*. Cette dernière était périodiquement mise à jour, et l'OMS en a pris la

internationale du handicap, appelée *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps* (CIDIH, OMS, 1980). Le handicap y est défini de la façon suivante : « un désavantage pour un individu donné, résultant d'un trouble ou d'une incapacité, qui limite ou empêche l'épanouissement d'un rôle normal (dépend de l'âge, du sexe et des facteurs sociaux et culturels) pour cet individu (Wood, 1980, cité par Lamontagne-Müller, 2007, p. 36). Trois dimensions majeures de la notion de handicap au sens large apparaissent dans la désignation de la classification mentionnée ci-dessus : la *déficience*, l'*incapacité* et le *handicap*. La *déficience* doit être comprise comme « toute perturbation, congénitale ou acquise, permanente ou temporaire de la structure et des fonctions normales du corps et de l'individu, toute maladie qui affecte de façon durable la croissance, le développement, le fonctionnement du sujet » (OMS, Inserm, 1988, cité par Guidetti & Tourrette, 2004, p. 8). L'*incapacité* se définit comme « la réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité donnée de la façon ou dans les conditions considérées comme normales pour un être humain » (OMS, Inserm, 1988, cité par Guidetti & Tourrette, 2004, p. 8). Enfin, le *handicap* suppose le « désavantage qui, pour un individu donné, résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) » (OMS, Inserm, 1988, cité par Guidetti & Tourrette, 2004, p. 8).

Cette conception du handicap propose d'envisager ces dimensions dans une certaine linéarité : la déficience entraîne une incapacité chez l'individu et il en résulte un handicap (déficience → incapacité → handicap). Ce dernier est la traduction sociale de la déficience. Il suppose un écart vis-à-vis de la norme sociale, l'individu ne pouvant occuper un rôle normal selon les normes sociales édictées par son milieu d'appartenance. Le handicap est considéré dans un lien de causalité avec la déficience. En d'autres termes, c'est la déficience dont l'individu est porteur qui est la cause directe de l'incapacité et de la situation de handicap vécue. Dans l'esprit de réadaptation, de réhabilitation ou de réparation qui prévaut au moment de l'apparition de la CIH, c'est sur la déficience de l'individu qu'il convient d'agir pour atténuer, voire éliminer, le handicap. Cette approche correspond à une vision individuelle et médicale du handicap, la notion de handicap étant liée à l'individu et à la notion de maladie (Winance, 2008). Elle est appelée modèle *individuel* ou *biomédical*. « La caractéristique centrale de ce

---

responsabilité en 1948 lors de sa sixième révision. Elle est alors devenue *la Classification internationale des maladies, traumatismes et causes de décès*. La mise à jour de la CIM s'est poursuivie depuis : c'est sa dixième édition qui est actuellement utilisée (CIM-10), tandis que sa 11<sup>e</sup> révision est en cours (OMS, 2010).

modèle est qu'il exclut toute cause sociale dans la genèse du handicap et s'en tient à des causes dites naturelles » (Lamontagne-Müller, 2007, p. 36).

De nombreuses contestations s'élèveront contre ce modèle, dans un contexte où de plus en plus de personnes s'associent pour revendiquer l'égalité des droits et de traitement pour les personnes avec une déficience, comme en témoignent la création, en 1981, de l'association internationale des personnes handicapées (Disabled People International, DPI) (Winance, 2008) ou, en Suisse, l'existence de nombreuses associations de parents d'enfants en situation de handicap. Quatre critiques majeures lui sont adressées. Premièrement, la CIH représente un modèle individuel/médical qui établit un lien de cause à effet entre maladie, déficience, incapacité et handicap. L'origine du handicap est essentiellement considérée du côté de la personne : la personne est en situation de handicap, parce qu'elle est malade. Deuxièmement, la CIH ne prête pas, ou pas assez, attention « aux facteurs environnementaux (physiques, culturels, sociaux...) dans la production du handicap » (Winance, 2008, p. 392). Troisièmement, la terminologie employée dans la CIH est négative et dévalorisante, se référant aux manques de la personne. Enfin, quatrièmement, le manque de cohérence de la CIH est critiqué, plus particulièrement le fait que le niveau des incapacités et celui des handicaps se chevauchent (Winance, 2008). Ces contestations vont générer deux modèles importants : le *modèle social* et le modèle québécois du *processus de production du handicap*. Le modèle *social* ou *environnemental* réfute le lien de causalité entre déficience et handicap proposé par le modèle individuel/médical. Il postule au contraire que le handicap trouve ses origines dans une discrimination sociale : il existerait dans la société des obstacles sociaux, environnementaux, économiques, etc. empêchant la participation égale des personnes avec une déficience (Lamontagne-Müller, 2007). Le modèle suppose deux pôles distincts : la déficience, description physique du corps, et le handicap, l'expression d'une exclusion sociale (Winance, 2008). La dimension principale de ce modèle n'est donc pas individuelle, mais environnementale, sociale. Les institutions, comme l'école, sont source de discrimination et participent à la production du handicap, car elles ne permettent pas la participation égale de tous. Dans cette perspective, diminuer le handicap d'une personne, c'est apporter des modifications à l'environnement pour éliminer ou diminuer les obstacles à la participation. La prise en compte des dimensions personnelles et environnementales dans la production du handicap offre ainsi un regard très favorable pour les pratiques de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire. La responsabilité de sa participation n'échoit en effet plus uniquement à l'élève en situation de handicap, mais également à l'environnement scolaire. Il s'agit de réduire les obstacles environnementaux à la participation de l'enfant. Paré, Rémillard, Parent

et Piché (2004) notent que « c'est lorsque les intervenants du monde comprendront bien toutes les interactions dynamiques entre facteurs environnementaux et facteurs personnels qu'ils pourront organiser des services éducatifs qui encouragent le développement, la qualité de vie et la pleine participation sociale des élèves » (p. 160).

Cette dimension de l'environnement sera intégrée dans la nouvelle classification proposée par l'OMS en 2001, la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF). Cette dernière se réfère aux personnes dans leur fonctionnement (comment la personne fonctionne-t-elle dans son milieu ?) et introduit des variables environnementales dans son schéma de production de handicap, comme le montre la figure 1 ci-dessous :

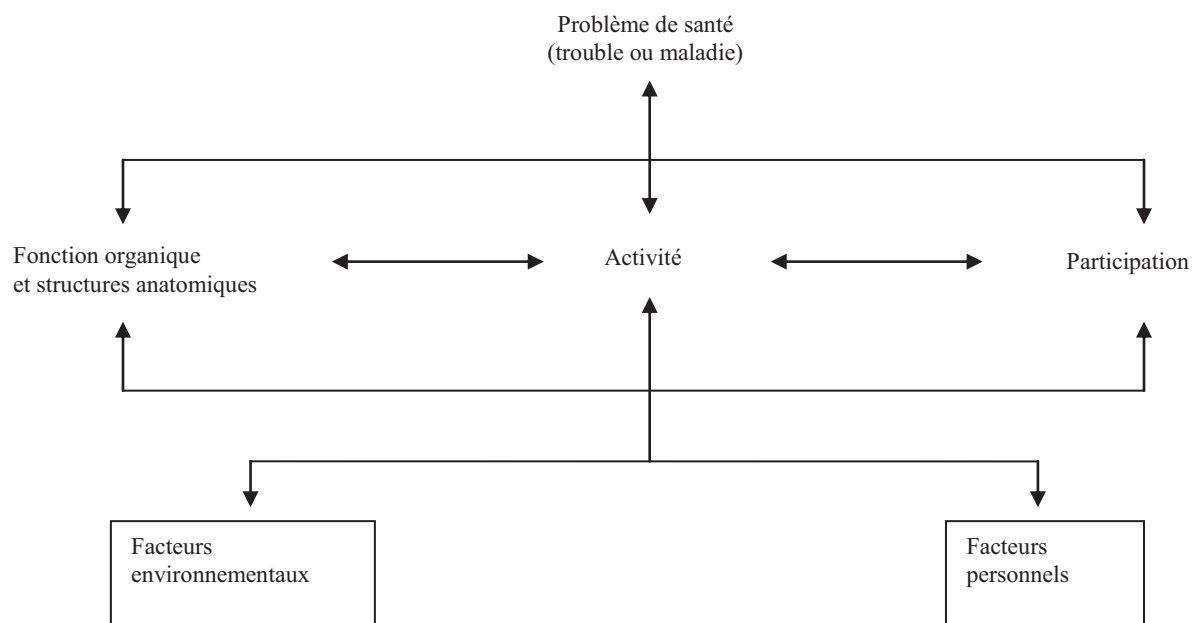


Figure 1 – Modèle du fonctionnement et du handicap (OMS, 2000, p. 16).

La CIF présente donc la volonté d'allier facteurs individuels et facteurs environnementaux dans la compréhension de la production du handicap. Le point de départ de la CIH était la maladie, dont était observée la conséquence sociale pour la personne (handicap). La CIF ne présente plus ce lien causal et propose des outils pour considérer l'état de santé de tout individu défini « en termes de fonctionnement ou de difficultés de fonctionnement (handicap) » (Winance, 2008, p. 399). Néanmoins, au croisement entre une vision sociale du handicap et des considérations médicales héritées des classifications précédentes (CIM et CIH), la CIF conserve une double interprétation du handicap : causes internes à la personne (maladie, déficience) et causes externes à la personne (facteurs environnementaux) (Winance, 2008).

Mêlant également facteurs individuels et environnementaux, le modèle interactif québécois du *processus de production du handicap*, incarné par la classification du même nom, en décrit plus explicitement les interactions.

On peut définir le processus de production du handicap comme un modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres troubles. Comprenant un ensemble de variables individuelles et environnementales, ce processus met en lumière le mode de production d'obstacles ou de facilitateurs à la réalisation des habitudes de vie d'une personne. (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34)

Le modèle, illustré par le schéma ci-après, présente donc des *facteurs personnels*, à savoir les caractéristiques liées à la personne (âge, sexe, identité socioculturelle, déficiences, aptitudes, incapacités, etc.), en interaction avec des *facteurs environnementaux*, « constituant l'organisation et le contexte d'une société humaine sur les plans socioculturels et physiques » (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 35). Ces facteurs influent sur la réalisation des *habitudes de vie* de l'individu, définies comme « une activité de vie quotidienne ou domestique, ou [...] un rôle social valorisé par le contexte socioculturel pour une personne selon son âge, son sexe, son identité sociale et personnelle » (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 35).

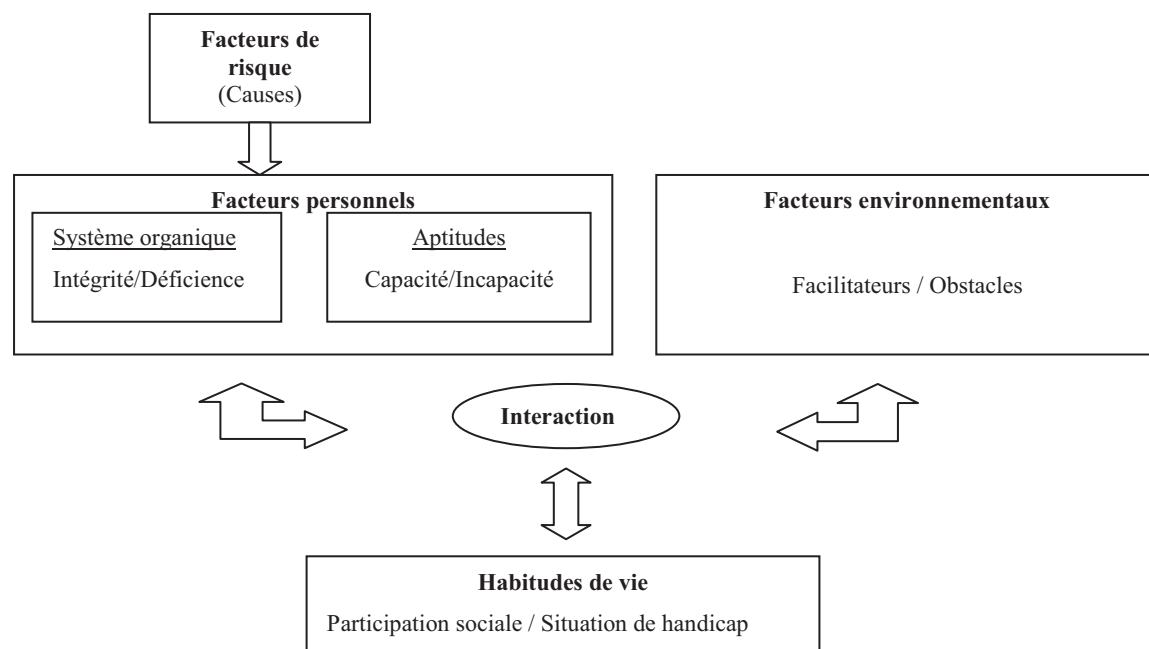


Figure 2 – Modèle du Processus de production du Handicap (Fougeyrollas & Roy, 1996, p. 34).

Il existe treize grandes catégories d'habitudes de vie : la nutrition, les relations interpersonnelles, la condition corporelle, la communauté, les soins personnels, l'éducation, la communication, le travail, les responsabilités, l'habitation, les loisirs, les déplacements, les

autres habitudes (Fougeyrollas & Roy, 1996). Elles assurent l'épanouissement et la survie de l'individu dans son milieu tout au long de sa vie (Fougeyrollas & Roy, 1996). Dans ce modèle, ce sont les habitudes de vie, résultats du processus de production du handicap, qui renseignent sur la participation sociale ou au contraire sur la situation de handicap vécue par l'individu (Fougeyrollas & Roy, 1996).

Dans notre travail, c'est le modèle québécois que nous avons choisi comme cadre de référence de la notion de handicap, pour les raisons suivantes. Ce modèle montre le rôle de facteurs environnementaux dans la production du handicap tel que soutenu par le modèle social. Il intègre les facteurs individuels sans établir de lien de causalité entre déficience et handicap, montrant de façon explicite que c'est bien de l'interaction des facteurs personnels et environnementaux que peut apparaître une situation handicapante.

La terminologie que nous utiliserons devra tenir compte de la composante environnementale du handicap discutée précédemment. C'est pourquoi nous parlerons d'enfants ou de personnes *en situation de handicap*, afin d'indiquer que ce n'est pas la personne elle-même qui est handicapée, mais que c'est bel et bien l'interaction de facteurs personnels et environnementaux qui produisent une situation handicapante. Toutefois, dans le but d'éviter les répétitions, nous avons décidé d'employer plusieurs autres formulations pour désigner un enfant ou une personne en situation de handicap, qui évitent elles aussi d'attribuer la cause du handicap à la personne. Ainsi, nous parlerons également d'enfants avec une déficience, avec des besoins particuliers, ayant des besoins éducatifs particuliers, porteurs d'une déficience.

L'élève intégrée à temps partiel dans la classe faisant l'objet de notre recherche étant atteinte d'une infirmité motrice cérébrale (IMC), nous proposons de présenter brièvement les principales caractéristiques de cette déficience dans la partie qui suit.

#### **4.1.1.2 L'infirmité motrice cérébrale (IMC)**

L'infirmité motrice cérébrale se caractérise par « des déficiences motrices consécutives à des atteintes non évolutives de l'encéphale (cerveau) survenues durant la période de croissance du cerveau, au cours de la grossesse, de l'accouchement et des premiers mois de la vie. [...] Elles se distinguent des autres troubles moteurs par leur origine cérébrale (atteinte du système nerveux central) » (Jecker-Parvex, 2007, p. 128). L'incidence serait d'environ 1,8 pour 1000 naissances (Guidetti & Tournette, 2004).

Les personnes atteintes d'IMC rencontrent des difficultés motrices « qui peuvent altérer le maintien, la marche, les gestes de la vie quotidienne ou la parole, dans des proportions variables » (Guidetti & Tournette, 2004, p. 30). Selon la nature du trouble, on distingue trois formes d'infirmité motrice cérébrale : *spastique*, *athétosique* et *ataxique*.

Une personne atteinte de la forme IMC *spastique* est atteinte à la fois d'une raideur et d'une faiblesse musculaire (Guidetti & Tourette, 2004). Autrement dit, elle ne peut pas contrôler ni coordonner la contraction et le relâchement des groupes musculaires opposés. « Tous ses muscles sont hypertoniques et hypercontractiles » (Guidetti & Tourette, 2004, p. 30). La personne ne peut pas effectuer de mouvements complets, car les muscles opposés à ceux qui se contractent ne peuvent être relâchés (Guidetti & Tourette, 2004). Dans la forme spastique, l'atteinte se situe au niveau du système nerveux pyramidal, qui contrôle la motricité volontaire.

Une personne porteuse d'une IMC de forme *athétosique* ou *dystonique* (Dalla Piazza & Dan, 2001) a de la peine à contrôler ses gestes. « On observe des mouvements spasmodiques involontaires et incontrôlés [des membres et de la tête] qui parasitent l'action volontaire » (Guidetti & Tourette, 2004, p. 30). Le tonus de base de la personne au repos est faible, mais une sollicitation sensorielle minime déclenche des mouvements larges de tout le corps (Dalla Piazza & Dan, 2001). Dans la forme athétosique, l'atteinte se situe au niveau du système nerveux extrapyramidal qui détermine la coordination des mouvements volontaires (Guidetti & Tourette, 2004).

Enfin, la forme *ataxique*, plus rare que les deux premières, se caractérise par une démarche peu stable, une perturbation de l'équilibre, des gestes imprécis et manquant de coordination. L'atteinte se situe au niveau des voies cérébelleuses (Guidetti & Tourette, 2004).

De façon générale, « ces trois syndromes existent rarement à l'état pur mais on caractérisera les enfants par la prédominance d'un des types de troubles qui viennent d'être décrits » (Guidetti & Tourette, 2004, p. 30).

La localisation de l'atteinte motrice peut en outre varier. La *diplopie* signifie que l'atteinte se situe au niveau des deux membres inférieurs. L'*hémiplopie* désigne l'atteinte du membre supérieur et inférieur du même côté. Enfin, la *tétraplopie* indique que l'atteinte se situe au niveau des quatre membres ; elle peut également se situer au niveau du tronc (Guidetti & Tourette, 2004).

Les causes des lésions cérébrales à l'origine d'une infirmité motrice cérébrale sont très diverses. Guidetti et Tourette (2004) distinguent tout de même deux étiologies principales : la prématurité et la souffrance fœtale aiguë périnatale (circonstances entourant la naissance).

Ainsi, plus l'enfant naît prématurément et plus le poids à la naissance est bas, plus les lésions au niveau cérébral seront fréquentes. Celles-ci peuvent notamment être dues à un manque d'oxygénation du cerveau (anoxie) causé par des difficultés respiratoires (Dalla Piazza & Dan, 2001).

La souffrance périnatale, souvent accompagnée d'anoxie, « est à l'origine de près de 50 % des cas d'IMC » (Guidetti & Tourette, 2004, p. 31). Elle peut survenir peu avant la naissance à la suite d'une atteinte fœtale, de maladies de la maman, etc., ou au moment de la naissance, notamment suite à des problèmes obstétricaux (Dalla Piazza & Dan, 2001). L'origine de la lésion cérébrale peut également être postnatale (dans les premiers mois), dans le cas d'un traumatisme crânien, d'une infection aigüe du système nerveux central, d'une forte déshydratation. Dans 12 à 15 % des cas, enfin, l'origine de la lésion demeure inconnue (Guidetti & Tourette, 2004).

Si l'IMC se caractérise principalement par une déficience motrice, d'autres troubles y sont souvent associés : déficits sensoriels, épilepsie, troubles du langage, troubles intellectuels.

Les troubles visuels, auditifs et de la sensibilité sont les déficits sensoriels les plus fréquents. Les personnes atteintes d'une IMC peuvent rencontrer des difficultés au niveau de la motricité de l'œil, de l'acuité visuelle et du décodage par le cerveau des informations visuelles (Dalla Piazza & Dan, 2001). Environ 25 % des enfants IMC seraient atteints d'une surdité ou d'hypoacousie (déficience auditive légère et moyenne) (Guidetti & Tourette, 2004). Le trouble de la sensibilité se réfère à la difficulté à reconnaître les objets avec les mains, sans les vérifier par la vue (Guidetti & Tourette, 2004).

Le risque d'épilepsie est avant tout présent durant l'enfance. Selon la nature de la lésion, l'épilepsie concerne entre 20 et 60 % des personnes atteintes d'une IMC (Guidetti & Tourette, 2004).

Les troubles du langage peuvent résulter d'une atteinte motrice, touchant les muscles de l'appareil phonatoire, ou résulter des difficultés auditives relevées ; l'enfant n'entendant pas bien, il peine à s'exprimer correctement (Guidetti & Tourette, 2004). Ces troubles concernent donc l'expression et la compréhension.

Concernant le développement intellectuel, Dalla Piazza et Dan (2001) notent qu'il est toujours difficile de déterminer le niveau intellectuel d'un enfant atteint d'une infirmité motrice cérébrale, la plupart des tests disposant d'épreuves motrices et exigeant la parole, ce qui nécessite des aménagements particuliers. Selon Guidetti & Tourette (2004) « l'efficience intellectuelle et les possibilités d'apprentissage sont très variables d'un enfant IMC à l'autre » (p. 33). Toutefois, 50 à 60 % des enfants atteints d'une infirmité motrice cérébrale seraient porteurs d'une déficience intellectuelle (Dalla Piazza & Dan 2001), c'est-à-dire qu'ils auraient un QI inférieur à 70 (limite supérieure de la déficience intellectuelle).

Nous voyons que la manifestation de l'infirmité motrice cérébrale est très variable d'un individu à l'autre, selon la façon dont les troubles se combinent ou la gravité de chacun d'eux.

Guidetti et Tourrette (2004) soulignent ainsi qu'une prise en charge d'un enfant atteint d'une IMC doit nécessairement être hautement individualisée : « toute prise en charge éducative devrait tenir compte du niveau intellectuel de l'enfant, de la gravité de l'atteinte motrice, de la qualité de l'équipement sensoriel et du langage ainsi que de la nature et de l'importance des troubles associés » (Guidetti & Tourrette, 2004, p. 40). L'intégration scolaire d'élèves atteints d'une IMC suppose des adaptations matérielles, notamment afin de faciliter les déplacements, ainsi que des ajustements sur le plan pédagogique liés à leurs difficultés motrices ainsi qu'à leur rythme d'apprentissage parfois plus lent (Guidetti & Tourrette, 2004). Souvent associée à l'IMC, une déficience intellectuelle nécessite en effet que soit élaboré un programme scolaire aux objectifs individualisés, correspondant aux compétences de l'élève. Peut-être pouvons-nous maintenant définir brièvement le concept de *déficience intellectuelle*.

#### 4.1.1.3 La déficience intellectuelle

Nous ne retracerons pas ici l'histoire de l'apparition de la notion de *déficience intellectuelle*, bien qu'elle puisse être utile pour saisir la façon dont cette notion est abordée aujourd'hui. Nous nous contenterons d'en décrire les caractéristiques fondamentales afin de faciliter la représentation des enjeux de l'intégration scolaire d'un enfant atteint d'une déficience intellectuelle.

Par déficience intellectuelle on entend une limitation fondamentale des capacités d'apprentissage et de réalisation de diverses activités dans la vie quotidienne de la part d'un sujet par rapport à des individus du même âge. Les difficultés d'apprentissages sont liées à des capacités intellectuelles réduites. (Jecker-Parvex, 2007, p. 71).

Le terme de déficience intellectuelle remplace progressivement ceux généralement utilisés depuis les années 1980, comme *déficience mentale* ou *retard mental* (Jecker-Parvex, 2007). Avec *retard*, on suggère que les enfants devraient pouvoir atteindre un fonctionnement similaire à celui de leurs pairs sans déficience. Or, cela est rarement le cas. Les limites du développement seraient donc davantage la conséquence d'une déficience que d'un retard (Dumas, 2007).

La déficience intellectuelle est définie dans le Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles mentaux, ou DSM-IV, par trois caractéristiques principales : un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne (quotient intellectuel ou QI de 70-75 ou moins), des difficultés dans le fonctionnement adaptatif, et une apparition des troubles durant la période de développement, c'est-à-dire avant 18 ans (Dalla Piazza & Dan, 2001 ; Dumas, 2007 ; Guidetti & Tourrette, 2004 ; Jecker-Parvex, 2007).

Les limitations du fonctionnement intellectuel portent sur les capacités d'apprentissage, sur la pensée (au niveau de sa rapidité, de son organisation, des raisonnements logiques...), sur l'orientation spatio-temporelle, la compréhension des situations, la résolution des problèmes, la compréhension du langage et l'acquisition des connaissances scolaires et professionnelles. Elle se caractérise également par une difficulté à transposer et généraliser une habileté dans un autre contexte (autre lieu, avec d'autres personnes...). (Jecker-Parvex, 2007, p. 71)

Un déficit intellectuel significativement en dessous de la moyenne signifie un QI de 70 ou moins. La notion de QI fait référence aux tests d'intelligence qui établissent un QI moyen et définissent à partir de quel écart par rapport à cette moyenne le QI d'une personne peut être considéré comme élevé ou faible. Le QI moyen est généralement de 100. La valeur d'un écart-type étant de 15, un déficit intellectuel significativement en dessous de la moyenne (QI de 70) se situe à deux écarts-types en dessous de la moyenne. « Le DSM-IV donne [en réalité] une fourchette de plus ou moins 5 points, situant ainsi le seuil du QI nécessaire pour établir la présence d'un retard intellectuel significatif entre 65 et 75 » (Dumas, 2007, p. 63).

Quatre degrés de déficience sont ainsi distingués selon l'écart du QI concerné par rapport au QI moyen de 100 : une déficience intellectuelle *légère*, lorsque le niveau de QI se situe entre 50-55 et 70 environ (regroupe quelque 85 % des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle) ; une déficience intellectuelle *modérée*, lorsque le niveau de QI se situe entre 35-40 et 50-55 environ (regroupe quelque 10 % des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle) ; une déficience intellectuelle *grave*, lorsque le niveau de QI se situe entre 20-25 et 35-40 environ (regroupe quelque 3 à 4 % des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle) ; une déficience intellectuelle *profonde*, lorsque le niveau de QI est inférieur à 20-25 environ (regroupe quelque 1 à 2 % des personnes atteintes d'une déficience intellectuelle) (Dumas, 2007).

L'évaluation de l'enfant ne doit cependant pas se limiter à une analyse de son quotient intellectuel. Le degré de sévérité de la déficience est également établi selon les capacités d'adaptation de l'enfant. Cela renvoie à l'importance de considérer l'hétérogénéité des situations. Les manifestations de la déficience intellectuelle, selon les origines de la déficience et les trajectoires développementales des enfants, peuvent être très différentes, même entre des enfants au quotient intellectuel comparable (Dumas, 2007).

Le fonctionnement adaptatif correspond à la capacité de l'enfant à s'adapter aux exigences quotidiennes de son environnement, selon les normes établies pour son âge dans son milieu

culturel, dans des domaines divers (Dumas, 2007), tels que la communication, l'autonomie, la vie domestique, les aptitudes sociales et interpersonnelles, la mise à profit des ressources de l'environnement, la responsabilité individuelle, l'utilisation des acquis scolaires, etc. (Dalla Piazza & Dan 2001).

En fonction de ce critère, la déficience mentale [ou intellectuelle] n'est pas forcément une situation permanente, un individu peut perdre son statut de déficient mental ou changer de degré en raison de modifications du comportement adaptatif ou des attentes du milieu. (Guidetti & Tourette, 2004, p. 102)

Ce dernier point se réfère à la composante environnementale du handicap. Les modifications apportées à l'environnement sont à même de diminuer ou d'éliminer le handicap vécu par une personne atteinte d'une déficience.

Les composants de la déficience intellectuelle suggèrent que les difficultés liées à l'intégration scolaire d'un enfant concerné pourront être multiples. Ainsi, les apprentissages, les relations avec autrui et l'autonomie pourront être délicates et nécessiter un travail d'accompagnement individualisé.

#### **4.1.2 Les attitudes**

##### **4.1.2.1 Aspects historiques**

L'étude des attitudes est depuis longtemps associée à la psychologie sociale, une discipline qui se situe au carrefour de la psychologie et de la sociologie, qui lie l'intérêt porté à l'étude de l'individu, issu de la psychologie, à celui de la compréhension de phénomènes sociaux, issu de la sociologie. La psychologie sociale est une « science de l'interaction et des relations dans toutes leurs acceptations : celles des facteurs sociaux et psychiques qui interfèrent dans les conduites concrètes ; celles des personnes et des groupes dans leur environnement » (Maisonneuve, 2002, p. 11). Elle situe donc les problématiques propres à l'individu dans son environnement.

Les premiers travaux sur les attitudes datent de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, mais le terme n'apparaîtra que plus tard. Ils envisageaient celles-ci avant tout en terme d'instinct, considérant qu'elles étaient déterminées par des facteurs biologiques et héréditaires (Fazio & Petty, 2008). La notion d'attitude acquiert ensuite une dimension sociale, notamment à la suite de la publication des travaux des sociologues Thomas et Znaniecki, en 1918. Consacrées à l'étude de l'intégration des paysans polonais en Europe et aux Etats-Unis ainsi qu'aux intérêts, aux plans et aux préférences de ceux-ci, les recherches de Thomas et Znaniecki

symbolisent en effet l'émergence de cette dimension dans l'étude des attitudes (Fazio & Petty, 2008). Ces auteurs y associent valeurs sociales et attitudes psychologiques, introduisant pour la première fois la notion d'*attitudes* en psychologie sociale (Doise, 1999), considérées comme « des tendances ou dispositions à agir [...] objectives et observables, mais propres aux individus membres de ce groupe » (Doise, 1999, p. 241).

Rassemblant les nombreux travaux produits sur le thème des attitudes, Allport en donne, en 1935, la définition qui demeure la plus citée et la plus connue parmi les premières définitions formulées sur le sujet. On y retrouve la *disposition à agir* relevée par Thomas et Znaniecki : « an attitude is a mental and neural state of readiness, organized through experience, exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response to all objects and situations with which it is related » (Allport, 1935, cité par Fazio & Petty, 2008, p. 2). Bien que discutée aujourd'hui, cette définition est toujours utilisée et permet de considérer les éléments centraux d'une attitude. Elle constitue également une base intéressante en vue de présenter les conceptions actuelles de la notion d'attitude.

En fait, si les définitions diffèrent, c'est qu'elles reflètent des approches différentes au fil du temps. Doise (1999) décrit trois grandes périodes de l'étude des attitudes : les années 1920 et 1930 ont principalement été consacrées à leur mesure ; les années 1950 et 1960 ont vu les chercheurs s'intéresser à comprendre les processus de changement des attitudes ; aujourd'hui, les chercheurs développent avant tout une approche systémique et structurale de l'attitude. Ainsi, malgré tout, la « conception générale de l'attitude, comme d'ailleurs sa méthode de saisie, n'ont guère évolué depuis les années 30. Il s'agit toujours d'une position spécifique que l'individu occupe sur une dimension ou plusieurs dimensions pertinentes pour l'évaluation d'une entité sociale donnée » (Doise, 1999, p. 242).

#### **4.1.2.2 Le concept d'attitude : description et implications**

Une attitude n'est pas innée : nous ne naissons pas avec une attitude vis-à-vis d'un parti politique, de l'écologie ou de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. Les attitudes s'apprennent. Ainsi, « the great diversity of political, religious, artistic, economic, and other attitudes within and between cultures attests to the power of social background and experience in shaping our evaluative dispositions » (Ajzen & Gilbert Cote, 2008, p. 290). Tout au long de notre vie, nous apprenons à nous situer face à une grande variété d'objets. Nous développons des croyances par l'expérience et l'observation directe de ceux-ci, sous l'influence indirecte de notre entourage (parents, amis, enseignants, etc.) et de sources telles que les journaux, la télévision ou les livres.

Selon la définition donnée par Allport, une attitude prépare l'individu à répondre d'une certaine façon à un stimulus, à un objet social donné (« a mental and neural state of readiness », [Allport, 1935, cité par Fazio & Petty, 2008, p. 2]). L'objet social ou l'entité sociale (Doise, 1999) en question peut être de toute sorte : un parti politique, un président, une chanson, une peinture, une voiture, etc. Il en existe une infinité. Les attitudes constituent des repères pour comprendre et naviguer dans ce monde extrêmement complexe : une personne dispose en effet d'un ensemble de réactions établies face à un ensemble de catégories d'objets (Triandis, 1971). Ces catégories résument, en quelque sorte, la variété de l'environnement en regroupant des objets aux caractéristiques semblables. Une fois l'objet d'attitude classé, l'individu peut utiliser son répertoire d'action existant (Triandis, 1971). Les attitudes permettent par conséquent à la personne de prendre une décision rapide vis-à-vis de l'objet auquel elle est confrontée sans repasser par une analyse systématique et répétée de ce dernier (Olson & Kendrick, 2008). Elles représentent un guide essentiel pour évoluer dans la complexité du monde.

La définition donnée par Allport nous dit également que les attitudes sont organisées (« organized » [Allport, 1935, cité par Fazio & Petty, 2008, p. 2]). Le modèle tripartite incarne cette idée de structure (mentale) de l'attitude (Fazio & Petty, 2008). Ce modèle, popularisé dans les années 60 par Rosenberg et Hovland (Zanna & Rempel, 2008), suggère en effet l'existence de trois composantes de l'attitude : une composante cognitive, une composante affective et une composante comportementale. L'attitude d'une personne vis-à-vis d'un objet social peut ainsi être déterminée en considérant ses connaissances (croyances) de l'objet, ses sentiments à son égard et son comportement (Olson & Kendrick, 2008).

Reprenons plus en détail ces trois composantes, sur la base des écrits de Triandis (1971), qui a produit une description très précise de leur contenu.

### **Composante cognitive**

La *composante cognitive* se réfère à la catégorisation des stimuli de notre environnement relevée précédemment. Il existe un nombre infini de différences perceptibles dans l'environnement. Il est impossible de toutes les considérer. Aussi, afin de simplifier sa perception du monde, l'être humain catégorise ces stimuli (Triandis, 1971). La catégorisation est une activité cognitive. Elle suppose la mise en lien, au sein d'une même catégorie, de stimuli variés ayant des caractéristiques communes ainsi que l'exclusion des stimuli qui ne correspondent pas à la catégorie ainsi formée. La catégorisation comporte une valeur économique pour l'individu (Triandis, 1971). Il sera par exemple plus aisé de parler

de *fleurs* plutôt que de devoir énumérer chacune d'elles. La langue est à ce titre essentielle dans l'activité de catégorisation. En effet, elle fournit le terme permettant de désigner une catégorie à ses locuteurs (Triandis, 1971). Par ailleurs, le contenu d'une catégorie est largement influencé par la culture. Chaque culture définit ses catégories de façon différente (Triandis, 1971). La multitude de termes utilisés par les esquimaux pour décrire la couleur de la neige, là où d'autres cultures la considèrent essentiellement comme blanche, est un exemple bien connu. La catégorisation guide l'individu dans son interaction avec le monde : elle permet à l'individu d'agir différemment selon les situations. Par exemple, il est essentiel de connaître la différence entre la catégorie des animaux sauvages et celle des animaux domestiques. En effet, un lion ne doit pas être approché comme un chat (Triandis, 1971).

De façon générale, l'activité de catégorisation est indissociable de la notion d'attitude. Une représentation cognitive de la catégorie est en effet la condition minimale pour avoir une attitude. Si l'individu n'a pas accès à une catégorie, par exemple la catégorie *voiture*, il ne peut avoir une attitude envers les voitures. Voyant l'une d'elles pour la première fois, un individu la classera dans une catégorie connue, par exemple dans la catégorie *monstre*, et possédera alors une attitude vis-à-vis de cette catégorie et non à l'égard de la catégorie *voiture* (Triandis, 1971).

Si la catégorisation est essentielle, elle comporte cependant le risque de fournir à l'individu une représentation floue de son environnement. En effet, « the more they help us, on that they allow us to simplify our problems, the more likely they are to cause us to perceive the world incorrectly » (Triandis, 1971, p. 102). En fait, plus une catégorie est large, plus elle risque d'être imprécise. Nous en arrivons ainsi à la problématique des représentations stéréotypées (les stéréotypes) de certains objets sociaux, une dimension importante de la composante cognitive des attitudes (Triandis, 1971) : « Les représentations stéréotypées se manifestent de manière automatique puisque ce sont des connaissances (ou méconnaissances) solidement intégrées au cours de notre socialisation » (Lamontagne-Müller, 2007, p. 30). Ces connaissances sont transmises par l'entourage, à l'inverse de connaissances plus personnelles qui se construisent sur la base des expériences vécues (Triandis, 1971). Elles surgissent et sont utilisées lorsqu'un individu considère une situation, un groupe ou une personne méconnus. La méconnaissance d'un autre groupe amène en effet à une évaluation plus absolue de ce dernier, moins nuancée et plus éloignée de la réalité (Lamontagne-Müller, 2007). Ces représentations peuvent être modifiées à condition que la personne obtienne les bonnes informations concernant l'objet social évalué. L'objectif de ce travail étant la compréhension des attitudes parentales à l'égard de l'intégration scolaire, ce dernier élément

nous paraît particulièrement important : l'information donnée aux parents d'élève lors de la mise en place d'un projet d'intégration nous semble essentielle pour mener à bien un tel projet. En effet, les éléments théoriques discutés ci-dessus démontrent l'importance des renseignements fournis dans la perspective de développer, chez les parents, une représentation concrète et proche de la réalité de ce que signifie une intégration scolaire, et d'éviter ainsi que des parents s'opposent à cette pratique sur la base de représentations floues ou erronées.

### **Composante affective**

Une personne peut évaluer positivement ou négativement la catégorie ou l'objet social considéré selon le sentiment qu'elle y associe. La *composante affective* charge donc émotionnellement la représentation cognitive de l'objet social (Triandis, 1971) et « the way the person feels about an attitude object is often determined by the previous association of the attitude object with pleasant or unpleasant states of affairs » (Triandis, 1971, p. 9). Cette association entre un objet et des sentiments peut se faire au travers de deux processus : le conditionnement et la familiarité.

Le conditionnement suppose que plus un événement est positif ou négatif et plus il apparaît en présence d'une catégorie, plus l'affect lié à celle-ci sera grand (Triandis, 1971). L'intensité de l'affect peut également être en lien avec le sentiment positif ou négatif d'une personne dans la perspective d'atteindre un but par l'intermédiaire de la catégorie concernée. Par exemple, une personne évaluera de façon très positive les voitures, car en posséder une entraîne une certaine liberté et indépendance.

Quant au concept de familiarité, il suggère qu'un sentiment positif vis-à-vis d'une catégorie dépend de son niveau de familiarité. Le fait de parvenir, au travers d'un contact répété, à mieux cerner les caractéristiques d'un objet social développe chez l'individu un sentiment positif vis-à-vis de l'objet (Olson & Kendrick, 2008). Nous voyons apparaître ici l'importance de l'expérience dans la formation d'une attitude. L'expérience d'une situation d'intégration/inclusion pourrait influencer positivement le sentiment des parents d'élèves vis-à-vis de sa pratique, pour autant que cette expérience soit positive. De même, le fait que l'intégration scolaire devienne par expérience familière, pourrait favoriser des attitudes positives chez les parents d'élèves tout venant.

### **Composante comportementale**

La *composante comportementale* d'une attitude est la prédisposition de l'individu à agir face à l'objet social. Le comportement d'une personne vis-à-vis de l'objet serait associé à

son évaluation cognitive et émotionnelle (Triandis, 1971). De quelle façon une personne va-t-elle agir vis-à-vis de l'objet d'attitude selon ce qu'elle sait de ce dernier et le sentiment qu'elle possède à son égard ? Prenons l'exemple des fruits et légumes pour illustrer le lien entre la composante comportementale et les composantes cognitive et affective : une personne qui sait que les fruits et légumes sont importants pour une alimentation saine développe un sentiment positif à leur égard, considérant qu'ils auront un effet positif sur sa santé. Par conséquent, elle souhaitera probablement en consommer. Ainsi, comme Allport le relève dans sa définition, l'attitude exercerait bel et bien une influence sur le comportement de l'individu (« exerting a directive or dynamic influence upon the individual's response », [Allport, 1935, cité par Fazio & Petty, 2008, p. 2]).

Cependant, le comportement est aussi fortement influencé par les normes sociales du groupe d'appartenance de la personne (Triandis, 1971). Autrement dit, une personne n'agit pas nécessairement comme elle le voudrait, mais comme elle pense qu'elle devrait le faire, selon ce qui est considéré comme correct ou incorrect par son groupe d'appartenance. Son comportement vis-à-vis de l'objet dépend également des conséquences pressenties. Selon les effets perçus, une personne pourrait renoncer à un comportement. Imaginons une personne qui adore la musique, et que le tout dernier i-pod, qui lui permettrait d'écouter en tout temps ses titres préférés, est maintenant disponible sur le marché. Son attitude positive vis-à-vis de cet objet se traduit par sa volonté de l'acheter. Or, elle se trouve à cours d'argent et cet achat entraînerait pour elle des difficultés financières. Par conséquent, la personne renoncera à en faire l'acquisition.

Ce cas de figure pose la question de la concordance entre l'attitude de l'individu et son comportement vis-à-vis de l'objet, et plus généralement de la cohérence entre les trois composantes de l'attitude. Alors que le modèle tripartite implique un certain degré de cohérence, les faits semblent venir contredire celle-ci. Olson et Kendrick (2008) présentent l'exemple du fumeur, qui entretient un sentiment très positif vis-à-vis de la cigarette bien qu'il possède une croyance forte que celle-ci est mauvaise pour sa santé. Dans ce cas, l'existence d'une attitude ne garantit pas le passage à un acte cohérent avec elle. De même, la composante comportementale du passage à l'acte peut être absente. Ainsi, une personne peut avoir une opinion sur la pauvreté (composante cognitive) qui l'attriste (composante affective), mais ne pas s'engager pour l'entraver, par exemple en faisant des dons. Zanna et Rempel (2008) expriment leur scepticisme quant au lien entre attitude et comportement : « One concern we have with the three-component view is that it tends to prejudge the attitude-behavior relation, assuming that, almost by definition, such a relation must exist » (p. 8). Constatant,

dans une revue de littérature, le faible lien entre l'attitude et le comportement, Wicker en est même venu, en 1971, à remettre en question la pertinence de l'étude du concept d'attitude (Bassili, 2008). Le doute ne planera cependant pas longtemps. La théorie des trois composantes demeure le cadre de référence à l'intérieur duquel les recherches et les théories sur les attitudes progressent (Olson & Kendrick, 2008).

Certains auteurs, tout en se référant au modèle des trois composantes, isolent les variables et cherchent à montrer comment chacune est finalement à même d'expliquer l'attitude d'une personne envers un objet donné. Leurs théories peuvent toutefois résulter en une simplification excessive de la problématique. Toutes les composantes peuvent en effet jouer un rôle dans le développement d'une attitude (Zanna & Rempel, 2008). C'est pourquoi plusieurs chercheurs considèrent que les trois composantes sont difficilement isolables et préfèrent considérer l'attitude dans sa dimension évaluative globale uniquement (Lamontagne-Müller, 2007) : une attitude est ainsi considérée comme l'évaluation globale d'un objet social donné. Les trois composantes sont envisagées comme les trois dimensions au travers desquelles l'attitude de l'individu s'exprime et peut être observée (Zanna & Rempel, 2008).

La plupart des recherches sur les attitudes se sont consacrées aux attitudes dites explicites. De nouvelles perspectives s'ouvrent aujourd'hui grâce à l'étude des attitudes implicites (Olson & Kendrick, 2008) : dans quelle mesure sommes-nous réellement conscients des attitudes que nous portons sur un objet social donné ? Ce que nous en disons traduit-il réellement notre attitude à son égard ? Des études récentes font par conséquent la distinction entre les attitudes formées explicitement et celles qui le sont implicitement (Olson & Kendrick, 2008). Elles s'éloignent du modèle tripartite en ne postulant pas l'existence d'un contenu varié de l'attitude (cognitif, affectif, comportemental) et s'intéressent plutôt à distinguer les processus de formation des attitudes. Toutefois, il semblerait que les attitudes explicites envisagées dans ce cadre soient le résultat d'une évaluation cognitive de l'objet, constituée consciemment par l'individu (Olson & Kendrick, 2008), tandis que les attitudes implicites seraient avant tout liées à la composante affective, n'impliquant pas de réel effort de la part de l'individu, se formant et se traduisant dans des comportements subtils (intonations, postures, etc.) sans que ce dernier en ait conscience. Ces nouvelles approches des attitudes offrent néanmoins une perspective intéressante, notamment en vue de diminuer, dans une recherche sur les attitudes, le biais introduit par la désirabilité sociale qui suppose qu'un individu ne répond pas selon ce qu'il pense réellement, mais selon ce qu'il pense être socialement valorisé. Certes, nous n'aurons pas accès aux attitudes implicites dans notre

propre étude, mais celles-ci peuvent représenter une source d'information intéressante pour de futures recherches.

Ce passage en revue des approches de la notion d'attitude nous montre que celle-ci est complexe et que les chercheurs ne s'accordent pas sur une définition précise. Toutefois, si les auteurs explorent encore le rôle de chacune des trois composantes mentionnées et la façon dont elles se combinent, il semble entendu qu'elles constituent la base d'une attitude : c'est en fonction d'elles que se forme une attitude ou à travers elles qu'elle s'exprime. Par conséquent, nous considérerons dans ce travail les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration au regard de ces trois composantes. Nous retiendrons la définition donnée par Zanna et Rempel (2008), qui forme selon nous un compromis intéressant entre toutes les perspectives discutées :

the categorization of a stimulus object along an evaluative dimension based upon, or generated from, three general classes of information : (1) cognitive information, (2) affective/emotional information, and/or (3) information concerning past behaviours or behavioural intentions. (p. 9)

Cette définition offre une perspective ouverte de la notion d'attitude en ne statuant pas sur le rôle joué par ses composantes. Chacune d'elle, tout comme leur combinaison, peut en effet constituer la base de l'attitude d'un individu envers un objet donné. Les auteurs considèrent également qu'un individu peut posséder plusieurs attitudes vis-à-vis du même objet selon que le jugement évaluatif de ce dernier est basé sur une source d'information différente, cognitive, affective ou comportementale (Zanna & Rempel, 2008). Un parent pourrait par exemple être en faveur de l'intégration scolaire lorsqu'il considère les faits, la philosophie qui accompagne sa pratique et les savoirs qu'il possède sur les bénéfices de l'intégration, mais avoir une attitude plus négative à son égard lorsqu'il repense à une expérience passée négative. Il est à ce titre important de connaître le contexte dans lequel se forment les attitudes parentales étudiées (valeurs, croyances, expériences passées, etc.).

La définition de Zanna et Rempel (2008) souligne également la fonction principalement évaluative de l'attitude. Enfin, les auteurs évoquent par le terme *categorization* qu'une attitude suggère une activité cognitive minimale, comme le relevait Triandis (1971).

Au vu des éléments discutés, nous estimons que les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap peuvent se développer et s'actualiser au travers de trois composantes principales : *une composante cognitive*, issue, à notre sens, de l'information que le parent possède sur la pratique de l'intégration ainsi que sur la déficience et le handicap ; *une composante affective*, représentée par le ressenti du parent vis-à-vis de cette

pratique ainsi qu'envers la déficience en général, basé sur ses expériences passées ; *une composante comportementale*, en lien avec l'expérience du parent, c'est-à-dire en référence à des événements passés, à des comportements ou à des déclarations liés à l'intégration scolaire et/ou à une ou des personnes en situation de handicap.

Chacune de ces composantes est susceptible de définir l'attitude d'un parent vis-à-vis de l'intégration scolaire. L'attitude du parent peut également résulter de la combinaison de ces diverses sources. Enfin, l'attitude demeure évaluative, le parent se situant pour ou contre l'intégration.

Nous nous intéresserons dans notre recherche à comprendre les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire d'enfants avec des besoins éducatifs particuliers. Il convient donc de définir plus précisément ce que nous entendons par *intégration scolaire*. En outre, plusieurs des sources à la base de notre revue de littérature portant sur des situations d'*inclusion scolaire*, il s'agira de définir ce concept et de considérer ce qui le distingue de celui d'intégration.

#### **4.1.3 Intégration scolaire et inclusion scolaire**

L'intégration scolaire ou l'inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap suggère de façon générale la scolarisation, dans le cursus scolaire ordinaire, d'enfants porteurs de déficiences variées. Ainsi, le principal enjeu de l'intégration scolaire et de l'inclusion scolaire peut être considéré comme la présence, dans une même classe, d'enfants avec une déficience et d'enfants sans déficience. Ces pratiques supposent également le rapprochement et la collaboration de l'éducation ordinaire et spécialisée. La comparaison s'arrête ici, car l'intégration et l'inclusion reposent sur des orientations d'actions et sur des principes, ou philosophies, différents, que nous nous proposons de discuter ici.

##### **4.1.3.1 L'intégration scolaire**

L'intégration scolaire s'est construite sur les bases du principe de *normalisation*. Ce principe trouve ses origines en Scandinavie, plus particulièrement au Danemark et en Suède, dans les années 1950 (Lemay, 1996). Nirje est toutefois le premier, en 1969, à l'élaborer et à le décrire de façon systématique (Lemay, 1996). Selon cet auteur (1994), « le principe de normalisation signifie de rendre disponibles à la personne déficiente sur le plan mental, des modes et des conditions de vie quotidienne qui sont aussi proches que possible des normes et des modes de vie du courant-cadre de la société » (p. 24). Ce principe normatif peut notamment s'appliquer au domaine scolaire, où il s'agit de supprimer les étiquettes données aux élèves et de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour permettre à tous les enfants

d'être scolarisés dans les conditions aussi proches que possible de la norme (Maertens, 2004). Ainsi, selon Nirje (1994), « l'intégration et la normalisation de petits groupes de personnes déficientes intellectuelles améliorent les relations humaines régulières et la compréhension et généralement, sont une condition préalable à l'intégration sociale d'un individu » (p. 28).

En 1983, Wolfensberger, qui a joué un rôle essentiel « dans le transfert du principe de normalisation à l'Amérique du Nord » (Lemay, 2006, pp. 15-16), propose de remplacer le terme de normalisation par celui de *valorisation des rôles sociaux (VRS)* (Flynn, 1994). Cette reconceptualisation a notamment pour objectif de mettre fin à de nombreux malentendus terminologiques et de clarifier la compréhension du principe de normalisation (Lemay, 1996) : alors qu'il signifiait proposer des conditions de vie aussi normales que possible à une personne en situation de handicap, il était parfois interprété comme la volonté de rendre la personne *normale*.

Par le concept de valorisation des rôles sociaux, Wolfensberger désire promouvoir l'obtention par tout individu, particulièrement ceux qui risquent d'être dévalorisés socialement, d'un rôle socialement valorisé et favoriser sa participation à la vie quotidienne de notre société (Paré *et al.*, 2004). Wolfensberger considère que la société accorde des conditions de vie souhaitables et valorisées à un individu qui occupe un rôle social valorisé (Flynn, 1994). Dans cette logique, le rôle d'élève étant un rôle valorisé par notre société, il s'agit de favoriser l'obtention et le maintien de ce rôle par le plus grand nombre d'enfants.

« L'intégration scolaire repose [donc] sur le principe d'une normalisation optimum de l'expérience de scolarisation des élèves avec handicaps et en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) dans ses dimensions physique, sociale et pédagogique » (Vienneau, 2004, p. 128). Cette définition suppose qu'un enfant en situation de handicap soit scolarisé dans la même école qu'un enfant sans déficience (intégration physique), qu'un maximum de contacts soient établis entre enfants avec et sans déficience (intégration sociale), et que l'enfant en situation de handicap soit scolarisé, au moins à temps partiel, dans une classe ordinaire tenant compte des besoins de chaque élève (intégration pédagogique) (Vienneau, 2004).

A la lumière de cette première discussion du concept d'intégration scolaire, nous retiendrons la définition de Bless (2004), qui décrit cette pratique comme

l'enseignement en commun d'enfants en situation de handicap et d'enfants dits normaux dans le cadre de classes ordinaires, tout en leur apportant le soutien nécessaire (pédagogique, thérapeutique) pour faire face aux besoins spécifiques dans leur environnement sans avoir recours à la séparation scolaire. (p. 14)

Toutefois, si l'intégration scolaire « permet et favorise le contact et les échanges sociaux entre enfants en situation de handicap et les enfants dits normaux » (Bless, 2004, p. 15), elle se situe dans une logique assimilatrice (Lamontagne-Müller, 2007). En effet, l'enfant en situation de handicap est placé dans une structure préexistante à laquelle il lui faudra s'adapter grâce à des mesures de soutien. L'intégration correspond ainsi à une pratique au cas par cas, certains élèves pouvant être intégrés dans l'école sous sa forme et son organisation actuelles tandis que d'autres ne le peuvent pas. Elle « repose [...] sur une conception individualisante (et déficitaire) du handicap, celui-ci étant lié aux manques du sujet, que l'on tente de compenser ou réparer » (Plaisance, Belmont, Vérillon, & Schneider, 2007, p. 160).

Différents dispositifs peuvent être adoptés : l'intégration dans une classe ordinaire peut être partielle, l'enfant poursuivant également ses apprentissages en parallèle au sein d'une école spécialisée ; elle peut être totale. C'est le cas lorsque l'enfant est intégré à temps plein dans une classe ordinaire. Il existe également des classes spéciales qui, dans le contexte suisse, sont principalement composées d'élèves avec des déficiences légères ou en difficulté d'apprentissage. Elles réunissent douze élèves au maximum, si bien qu'elles sont également nommées classes à effectif réduit. Elles sont généralement installées dans les bâtiments de l'école publique (CDIP, 2008). Les échanges entre enfants en situation de handicap et enfants tout venant peuvent donc être possibles, mais la séparation demeure le principe sous-jacent. Selon la conception de Vienneau (2004), cette intégration est uniquement physique. L'enfant fréquente en effet la même école que ses pairs sans déficience, mais les contacts fréquents ne sont pas garantis et l'élève n'est pas scolarisé dans une classe ordinaire.

L'intégration scolaire permet à certains enfants avec des besoins éducatifs particuliers de participer à la vie scolaire ordinaire et favorise les échanges entre enfants avec et sans déficience. Cependant, elle reste liée de façon générale à l'idée de ségrégation (Lamontagne-Müller, 2007), puisqu'une séparation évidente persiste entre l'éducation spécialisée et l'éducation ordinaire, que seuls certains élèves pourront franchir, s'ils sont capables de s'adapter à l'école ordinaire moyennant la mise en place de soutiens spécifiques.

#### **4.1.3.2 L'inclusion scolaire**

L'inclusion scolaire suggère le renversement de la réalité exposée ci-dessus : « Dans une perspective inclusive, on considère que c'est prioritairement à l'école de s'adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c'est-à-dire de s'engager dans une évolution des pratiques d'accueil et d'enseignement, pour permettre à tous les élèves d'apprendre » (Plaisance *et al.*, 2007, p. 160). L'inclusion mène plus loin les objectifs portés par

l'intégration scolaire. Elle se distancie de la pratique assimilationniste relevée par Lamontagne-Müller (2007) en ne définissant pas de groupe ordinaire auquel l'enfant intégré doit s'adapter. C'est au contraire l'environnement scolaire qui évolue et se modifie pour permettre la participation de tous à la vie scolaire et l'accès aux apprentissages.

Nous retiendrons ici la définition de l'inclusion scolaire donnée par Bélanger (2004) :

le terme "inclusion scolaire" désigne le placement à temps plein de tout élève, peu importe ses difficultés, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et qui se situe dans l'école de son quartier. Ainsi, l'élève ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe. (p. 39)

L'inclusion est l'expression d'une vision égalitaire de la société. Lamontagne-Müller (2007) l'exprime bien lorsqu'il note que « pour les défenseurs de l'éducation inclusive, la notion d'inclusion communique un sentiment d'appartenance qui transcende le simple placement dans une classe régulière » (p. 55). Cette opinion est partagée par Nendaz (2001), qui considère que :

seul un réel projet de communauté, fondé sur des valeurs, et une éthique partagée, peut entamer un processus de co-construction d'une culture plus reconnaissante des différences. C'est à ce prix que l'intégration se transformera en inclusion, et que la tolérance de la différence deviendra enrichissement mutuel. (p. 24)

L'inclusion implique donc une modification profonde de l'environnement scolaire et, de façon plus générale, de notre société.

#### **4.1.3.3 Une distinction parfois floue**

Bien que les termes d'intégration scolaire et d'inclusion scolaire correspondent à deux perspectives bien distinctes, il semble demeurer un certain flou dans leur utilisation. Ainsi, ils n'ont pas toujours la même signification d'un pays à l'autre et peuvent parfois refléter dans les faits des pratiques similaires. Plaisance *et al.* (2007) soulignent en effet que ces expressions sont

parfois utilisée[s] dans plusieurs acceptions. Le terme d'inclusion et celui d'éducation inclusive sont parfois assimilés, en France, à des pratiques d'accueil qui se limiteraient à placer des élèves handicapés en milieu ordinaire, sans aucune réflexion sur les conditions nécessaires à cet accueil. En Angleterre, c'est plutôt sous le terme d'*intégration* que l'on désigne cette seule présence physique, alors que le terme d'*inclusion* implique une appartenance pleine et entière à la communauté scolaire. En Italie, *intégration* est encore

couramment utilisé, alors que la politique éducative se place résolument dans la perspective de ce qu'on appelle ailleurs *école inclusive*. De plus, dans des pays qui ont adopté la terminologie de l'inclusion, comme l'Angleterre, certaines des pratiques continuent pourtant à relever de l'intégration. (pp. 159-160)

Nous avons pu nous rendre compte de ce manque de clarté quant à la distinction entre ces deux notions dans les lectures effectuées pour notre revue de littérature (plus en avant dans ce travail). Il était parfois délicat de déterminer avec précision à quelle pratique éducative les auteurs se référaient. Toutefois, nous nous sommes efforcé, dans notre interprétation des termes utilisés par les différents auteurs, de rester le plus proche possible des définitions que nous venons de donner de chacun des concepts. Par ailleurs, nous avons parfois employé la formulation *intégration/inclusion* pour évoquer, de façon résumée, les attitudes parentales vis-à-vis de ces deux pratiques.

L'intégration scolaire d'un enfant en situation de handicap, en tant qu'objet social, est sujette à des attitudes variées. La revue de littérature ci-après devra nous renseigner sur les connaissances actuelles quant au rôle des attitudes de parents d'enfants sans déficience dans la réussite de l'intégration/inclusion scolaire, et plus généralement sur la façon dont ceux-ci la considèrent.

## **4.2 Attitudes et intégration/inclusion scolaire**

Cette partie constitue un état des lieux des savoirs actuels sur les attitudes des parents d'élèves sans déficience vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap. Nous avons pris appui sur divers articles et recherches ainsi que sur plusieurs revues de littérature.

Les diverses recherches qui constituent nos sources se distinguent sur un nombre de points importants. En effet, elles diffèrent par leur méthodologie, par le pays dans lequel elles ont été menées, par la pratique éducative étudiée (qui relève tantôt de l'intégration, tantôt de l'inclusion), par le degré scolaire considéré (pré-scolaire, primaire ou secondaire 1) ou par le type de déficience concerné. Cette liste, non exhaustive, souligne le caractère unique de toute recherche. Néanmoins, prises dans leur ensemble, ces études nous renseignent sur les opinions des parents d'élèves sans déficience quant à la présence d'un ou de plusieurs élèves en situation de handicap dans la classe de leur enfant. Elles soulignent les craintes habituellement exprimées ou, au contraire, les effets positifs constatés par ces mêmes parents

ou généralement observés dans le cadre d'une pratique intégrative/inclusive. Certaines indiquent également les facteurs susceptibles d'influencer positivement les attitudes parentales ou les principales sources de résistance au changement.

Bien que ne correspondant pas toujours à notre propre contexte de recherche, l'ensemble de ces documents représente un cadre fondamental pour la compréhension de notre objet d'étude. Les résultats, de même que les questions soulevées, les méthodologies employées et les variables étudiées sont en effet autant de sources d'information pour la poursuite de notre propre travail. Les informations obtenues nous ont permis de cibler nos questions de recherche et nos hypothèses, et ont constitué une ressource importante pour l'élaboration de nos questionnaires et de nos entretiens.

Nous considérerons tout d'abord le rôle des attitudes parentales dans la mise en place d'un projet d'intégration/inclusion. Nous verrons que les parents d'élèves sans déficience peuvent jouer un rôle dans la réussite d'un tel projet.

Nous présenterons ensuite certains savoirs et résultats concernant les attitudes des parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap. Sont-elles généralement positives, neutres ou négatives ? Dans cette même sous-partie, nous retiendrons plusieurs variables susceptibles d'influencer les attitudes parentales : l'expérience, le genre du parent, le type de déficience dont l'élève intégré est porteur, le niveau socio-économique du parent. Ce sont les variables les plus fréquemment rencontrées dans nos diverses sources.

Par la suite, nous relèverons les principales craintes parentales concernant l'intégration/inclusion scolaire relevées par la recherche, de même que les bénéfices de cette pratique pour les élèves sans déficience tels que perçus par leurs parents. Nous compléterons cette sous-partie en présentant les résultats de recherches consacrées à l'étude des effets de l'intégration/inclusion sur les apprentissages et le développement social des élèves sans déficience.

Enfin, nous traiterons de la question du changement et de la résistance au changement. La pratique de l'intégration scolaire, émergente en Suisse, suppose d'importantes modifications de l'organisation scolaire. Or, celles-ci peuvent susciter des résistances de la part de l'ensemble des acteurs qui y sont confrontés, notamment les parents d'élèves sans déficience. Nous essayerons de saisir les mécanismes de cette résistance.

#### **4.2.1 Le rôle des attitudes parentales dans le projet d'intégration/inclusion**

Parlant plus généralement de l'intégration sociale des personnes avec une déficience intellectuelle, Côté, Ouellet et Lachance (1990) constatent qu'« au fil des ans [...] les attitudes

des publics d'accueil ont reçu moins d'attention que les préoccupations administratives et organisationnelles » et qu'« il ne faut alors pas se surprendre que plusieurs projets de réinsertion créent des remous ou ne voient jamais le jour » (p. 21). Les attitudes du public ont un rôle important dans la réussite d'une pratique qui modifie ses habitudes. Plusieurs auteurs relèvent ainsi l'importance du rôle joué par les attitudes des parents lorsque le cas d'une pratique scolaire intégrative/inclusive est considéré (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Beaupré, Bédard, Courchesne, Pomerlau & Tétreault, 2004 ; Kalyva *et al.*, 2007 ; Stoneman, 2001). L'adhésion de ces derniers à cette pratique, ou au contraire leur opposition, aura des incidences sur sa réussite et, à terme, sur sa généralisation. Stoiber, Gettinger et Goetz (1998) relèvent l'importance de comprendre que les croyances des parents et des praticiens influencent le processus de changement d'une pratique éducative ainsi que les standards de cette dernière. Pour qu'une pratique évolue, il est nécessaire que l'ensemble des acteurs concernés adhère et participe au processus de changement. Il est donc impératif d'y inclure les parents d'élèves et de (re)connaître leurs croyances vis-à-vis de cette pratique.

La recherche de York et Tundidor (1995), réalisée aux Etats-Unis, est un exemple d'une étude qui se fonde essentiellement sur cette exigence participative. Les auteurs ont constitué quarante-cinq groupes de discussion en réunissant enseignants ordinaires et spécialisés, administrateurs, personnel de soutien, parents d'élèves et élèves. En tout, 335 personnes ont pris part à la recherche. Les groupes provenaient de diverses écoles d'un même district, sélectionnées selon les critères suivants : situation géographique, taille, diversité ethnique et culturelle, type et nombre de programmes d'éducation spécialisée mis en place. Chacun des groupes a été invité à discuter de l'implantation d'un modèle éducatif inclusif. La parole a ainsi été donnée à l'ensemble des personnes impliquées dans le projet d'inclusion, et les espaces de discussion créés ont permis de donner un aperçu des préoccupations de chacun. La recherche devait ainsi servir de guide dans la mise en pratique d'une politique inclusive voulue par le district.

Concernant les obstacles potentiels à l'inclusion scolaire identifiés par les participants, les auteurs relèvent le manque de temps alloué pour la collaboration entre enseignants spécialisés et réguliers, le caractère rigide du programme scolaire, l'insuffisance des ressources matérielles et humaines pour mener à bien un tel projet, les attitudes négatives du corps enseignant et des élèves sans déficience, la crainte que les enfants sans déficience puissent être pénalisés dans leurs apprentissages, l'inadéquation de la pratique inclusive pour les élèves avec des déficiences graves (troubles importants du comportement, besoins médicaux conséquents) (York & Tundidor, 1995). Nous reviendrons sur les résultats qui concernent plus

particulièrement les parents d'élèves sans déficience dans la partie consacrée aux craintes généralement exprimées par ces derniers lors de la mise en place d'une pratique intégrative/inclusive.

Stoneman (2001) relève que les parents d'enfants sans déficience peuvent influencer de deux façons sur le succès d'un programme inclusif : de façon *directe*, au travers de leur influence sur le programme ; de façon plus *indirecte*, au travers de la socialisation de leur enfant.

De façon directe, les parents d'élèves exercent un poids considérable sur les administrateurs et les enseignants, ce qui peut avoir des répercussions sur la politique de l'établissement et sur les décisions qui y sont prises. Les parents pourraient par exemple demander que certains enfants turbulents ou perturbateurs quittent le programme. Ou réclamer une réduction d'effectif des classes ou une augmentation du nombre de professionnels présents pour assurer le suivi de chaque élève. Ces revendications, si elles fédèrent un groupe de parents suffisamment important, devront nécessairement être entendues, et les modifications souhaitées devront être discutées ou apportées au programme (Stoneman, 2001).

De façon indirecte, les parents influencent la réussite d'un programme au travers de la socialisation de leurs enfants, plus particulièrement au travers de leur socialisation à la différence et au handicap. Si elle est moins concrète, cette influence n'en demeure pas moins importante. Nous proposons d'en détailler quelque peu le fonctionnement.

Les attitudes et la perception vis-à-vis des autres s'apprennent. Des recherches récentes suggèrent que les attitudes des enfants envers des personnes avec une déficience se développent durant les années préscolaires et les premières années de l'école primaire (Innes & Diamond, 1999) ; dès l'âge de quatre ans, les enfants distinguent les différences physiques et comportementales chez leurs pairs (Dyson, 2005). Leurs attitudes vis-à-vis de la déficience se construisent sur la base de leurs propres expériences au contact de leurs pairs avec une déficience ainsi qu'à partir des informations qu'ils obtiennent de la part des adultes qui les entourent (Innes & Diamond, 1999). Selon Stoneman (2001), c'est avant tout les adultes, notamment les parents, qui donnent du sens aux différences que l'enfant observe et découvre en grandissant (Stoneman, 2001). Ce sont eux qui apprennent à l'enfant ce que signifie avoir une incapacité, en expliquent les causes particulières et certaines caractéristiques qui lui sont liées. Ces savoirs *enseignés* dessinent les contours de la composante cognitive des attitudes de l'enfant vis-à-vis de personnes en situation de handicap.

Les parents transmettent également des modèles de réponses émotionnelles face au handicap. Les informations que récolte l'enfant auprès de ses parents sont multiples et parfois très

subtiles. Il observera par exemple leur langage corporel ou l'intonation de leur voix (Stoneman, 2001).

Enfin, les parents transmettent à leurs enfants des comportements. Ils peuvent par exemple insister auprès d'eux sur des comportements d'entraide, de soutien, fondés sur l'altruisme et l'empathie. Le contact de leur enfant avec un enfant en situation de handicap est également l'occasion pour les parents de lui transmettre des valeurs plus fondamentales. Ils peuvent par exemple leur enseigner que les enfants se ressemblent davantage qu'ils ne sont différents, soit insister sur les similitudes entre les êtres humains plutôt que sur ce qui les différencie (Stoneman, 2001).

Ainsi, les adultes exercent une influence sur les trois composantes principales de l'attitude de leurs enfants vis-à-vis des personnes porteuses d'une déficience : la composante cognitive, la composante émotionnelle et la composante comportementale. Leurs connaissances de la déficience ainsi que leur comportement et leur position face à la différence influenceront ceux de leurs enfants. Cette influence des parents sur les attitudes de leurs enfants est liée à leurs propres attitudes et croyances vis-à-vis de l'intégration/inclusion et, plus généralement, des personnes en situation de handicap (Stoneman, 2001).

Il est essentiel que les enfants impliqués dans une situation d'intégration ou d'inclusion aient dans leur ensemble des attitudes positives vis-à-vis de l'élève en situation de handicap et de sa présence dans la classe. « Les pairs de la classe sont des acteurs importants dans la réussite de l'inclusion. Leur acceptation de l'élève intégré est [...] la principale condition de réussite, reconnue depuis longtemps » (Beaupré *et al.*, 2004, p. 62). Les pairs peuvent jouer les rôles de modèles, de guides, de motivateurs ou de soutiens auprès de l'élève en situation de handicap (Beaupré *et al.*, 2004). Des attitudes négatives des parents peuvent donc, par leur influence sur les propres attitudes de leur enfant, mettre à mal ce soutien naturel à l'intégration/inclusion.

Si les parents ne constituent bien entendu pas l'unique chance de réussite d'un projet de ce type, ils représentent néanmoins des partenaires qu'il ne faut pas négliger.

A ce stade de notre réflexion, la question qui se pose tout naturellement est la suivante : comment les parents se positionnent-ils en général vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire ?

#### **4.2.2 Les attitudes de parents d'enfants sans déficience vis-à-vis d'une pratique scolaire intégrative/inclusive**

Les revues de littérature et les recherches consacrées à l'étude des attitudes de parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'intégration/inclusion scolaire que nous avons

consultées montrent que ces derniers ont principalement des attitudes favorables (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Giangreco, Edelman, Cloninger, & Dennis, 1993 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Kelly, 2001 ; Peck, Staub, Gallucci & Schwartz, 2004 ; Schmelkin, 1981), voire très favorables (Kniveton, 2004 ; Miller, Strain, Boyd, Hunsicker, McKinley & Wu, 1992 ; Tichenor & Piechura-Couture, 1998) vis-à-vis de cette pratique éducative.

L'intensité des attitudes parentales peut varier selon différentes variables. Nous en avons relevé quatre. Trois d'entre-elles reviennent fréquemment dans les recherches consultées : l'expérience, le type de déficience, le niveau socio-économique. La quatrième variable, peu étudiée mais intéressante, est la variable genre.

#### **4.2.2.1 La variable expérience**

Les parents qui ont expérimenté une situation d'intégration/inclusion, c'est-à-dire dont l'enfant a eu un ou plusieurs camarade(s) de classe en situation de handicap, ont des attitudes significativement plus positives que les parents qui n'ont pas vécu une expérience similaire (Balboni & Pedrabissi 2000 ; Bélanger, 2004 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Miller *et al.*, 1992 ; Peck *et al.*, 2004). En Italie, Balboni et Pedrabissi (2000), qui ont étudié par questionnaire les variables influençant les attitudes de 678 enseignants et 647 parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'inclusion d'élèves avec une déficience intellectuelle, relèvent que les parents qui ont vécu une expérience d'inclusion évaluent également les écoles spécialisées plus négativement que les parents sans expérience et qu'ils soutiennent davantage que ces derniers une collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants ordinaires. Les chercheurs expliquent notamment ces résultats par le fait que les parents qui ont vécu une expérience d'inclusion seraient mieux informés et auraient une vision plus réaliste de ce qu'elle implique, découvrant ainsi que les difficultés liées à la pratique de l'inclusion ne compromettent pas les apprentissages et le développement de leur enfant mais qu'elles représentent au contraire une opportunité pour le développement social de ce dernier.

Les résultats de Peck *et al.* (2004) confirment l'influence de la variable expérience sur les attitudes parentales. Leur recherche a impliqué six écoles primaires de quatre districts du nord-ouest des Etats-Unis. Sur la base d'un questionnaire, les auteurs comparent, avant et après l'année scolaire, les attitudes de 389 parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'intégration à plein temps d'un élève avec une déficience sévère. Ils constatent que les attitudes des parents sont majoritairement positives après l'année scolaire écoulée, 64 % d'entre eux se disant alors favorables à l'inclusion, contre 47 % avant l'expérience. Peck *et al.* (2004) observent conjointement une polarisation des attitudes parentales : les attitudes

défavorables vis-à-vis de l'inclusion passent de 7 % à 10 % alors que les attitudes intermédiaires ou neutres passent de 46 % à 26 %. Les parents semblent donc prendre davantage position après avoir expérimenté une situation d'inclusion. Enfin, 73% des parents répondent par l'affirmative à la question de savoir s'ils réitéreraient l'expérience.

Dans une étude longitudinale menée durant cinq ans aux Etats-Unis, Miller *et al.* (1992) ont comparé, après la première année de leur étude et sur la base d'un questionnaire, les attitudes de 70 parents d'enfants sans déficience participant à un programme intégratif au niveau pré-scolaire à celles de 60 parents d'enfants sans déficience non impliqués dans un projet de ce type. Les auteurs ont constaté que les parents dont l'enfant vit une situation d'intégration sont plus favorables à l'intégration scolaire que ceux dont l'enfant ne vit pas cette expérience, bien que ces derniers aient également des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration. De plus, les parents dont l'enfant participe à un programme intégratif évaluent plus positivement le contact de leur enfant avec un élève en situation de handicap. Enfin, ils sont plus convaincus de l'influence positive de la relation de leur enfant avec un enfant en situation de handicap sur son propre développement.

Ainsi, l'expérience semble jouer un rôle fondamental dans l'attitude favorable des parents vis-à-vis de l'intégration/inclusion, à condition bien sûr qu'elle soit positive (Stoneman, 1993). Dans leur revue de littérature, Galant et Hanline (1993) font le constat suivant : « there is, in fact, some evidence that positive integration experiences in the preschool years influence parental attitudes toward integration during elementary school years » (p. 297). Stoneman (2001) insiste ainsi sur la nécessité de construire des programmes d'intégration qui satisfont aux exigences des parents, qui désirent avant tout le meilleur pour leur enfant, pour éviter que ces derniers ne s'y opposent dans le futur. Si les parents constatent que l'intégration est bénéfique pour tous les enfants, ils peuvent devenir des défenseurs de cette pratique. Au contraire, s'ils font une mauvaise expérience de l'intégration/inclusion, ils deviendront une importante force d'opposition.

L'étude de Tichenor et Piechura-Couture (1998), menée dans une école de l'Etat de Floride (Etats-Unis), démontre qu'un programme de qualité mène à une acceptation et à un soutien pratiquement unilatéraux des parents d'élèves. Les auteurs ont exploré les attitudes des parents de 30 enfants sans déficience faisant partie d'une classe inclusive de 42 élèves (12 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers), où l'enseignement était assuré par deux professeurs, un enseignant ordinaire et un enseignant spécialisé. La qualité de l'enseignement a été louée par les parents. Les résultats de l'étude ont montré que ces derniers étaient très favorables dans leur ensemble à l'inclusion scolaire. Selon les propres termes des chercheurs,

les parents ont répondu par un oui « écrasant »<sup>4</sup> à la question de savoir s'ils souhaiteraient réitérer cette pratique pour les degrés scolaires suivants. Ainsi, lorsque des moyens sont mis en place pour l'accompagner et pour assurer le suivi de tous les élèves, l'intégration/inclusion convainc.

#### 4.2.2.2 La variable type de déficience

Le type de déficience joue un rôle dans l'intensité des attitudes parentales, les parents considérant certaines déficiences plus favorablement que d'autres. En fait, moins la déficience de l'élève suppose pour l'enseignant des adaptations de son programme et de sa gestion de la classe, plus son intégration sera jugée positivement (Kniveton, 2004). Ainsi, l'intégration d'un élève avec une déficience physique ou sensorielle inquiète moins les parents que celle d'un élève avec une déficience intellectuelle, des troubles émotionnels ou comportementaux (Garrick Duhaney & Salend, 2000). Dans leur recherche, York et Tundidor (1995) relèvent que les parents exprimaient des doutes quant à l'adéquation de l'école inclusive pour les élèves avec des déficiences sévères, avec des troubles du comportement importants ou ayant des besoins médicaux lourds.

Kniveton (2004) montre que parents, enseignants et adultes sans enfants ont une opinion relativement claire quant aux déficiences prioritaires pour une intégration scolaire. Pour ces divers acteurs, celle-ci se justifie en effet plus ou moins selon la déficience considérée. Kniveton (2004) a interrogé 507 personnes (191 enseignants, 190 adultes sans enfants, 189 parents), qui ont notamment été amenées, dans un questionnaire puis un entretien, à se positionner sur le type de déficience considéré comme le plus problématique pour les parents et sur les types de déficience prioritaires pour l'intégration. L'auteur présente les résultats pour chacun des groupes de répondant.

Concernant les types de déficience, les parents établissent le classement ci-après, dans l'ordre du moins problématique au plus problématique : l'intégration d'élèves surdoués ; l'intégration d'élèves souffrant d'épilepsie, d'asthme, d'arthrite, etc. ; l'intégration d'élèves avec des troubles langagiers ; l'intégration d'élèves avec une déficience visuelle ou auditive ; l'intégration d'élèves avec des troubles d'apprentissages ; l'intégration d'élèves avec une déficience physique ; l'intégration d'élèves avec des troubles du comportement.

En ce qui concerne la priorité à donner pour l'intégration, les parents conçoivent la hiérarchie ci-après, du plus prioritaire au moins prioritaire : les élèves souffrant d'épilepsie, d'asthme, d'arthrite, etc. ; les élèves avec une déficience physique ; les élèves avec des troubles

---

<sup>4</sup> *Overwhelming* dans le texte

langagiers ; les élèves surdoués ; les élèves avec une déficience visuelle ou auditive ; les élèves avec des troubles d'apprentissage ; les élèves avec des troubles du comportement.

Lors d'entretiens informels, les participants ont expliqué que les enfants souffrant d'épilepsie, d'asthme, d'arthrite, etc. et les enfants avec une déficience physique ne dérangent pas la vie de la classe et n'impliquaient pas de travail supplémentaire pour l'enseignant. Ils ont au contraire estimé que les élèves avec des troubles du comportement, ceux avec une déficience visuelle ou auditive et ceux avec des difficultés d'apprentissage demandaient une plus grande implication de l'enseignant ainsi qu'une adaptation de l'environnement scolaire.

Nous relèverons encore que les résultats concernant le classement des types de déficiences et la priorité à donner pour l'intégration sont semblables d'un groupe de participants à l'autre (parents, adultes sans enfant, enseignants).

Dans sa conclusion, Kniveton (2004) insiste sur l'influence avérée de la variable type de déficience dans les attitudes des acteurs importants de l'intégration scolaire, comme les parents d'élèves et les enseignants. Les attitudes jouant un rôle dans le succès d'une intégration, l'auteur constate : « in some cases it seems, effort needs to be made to improve understanding if perceptions are to be helpful to the child concerned » (Kniveton, 2004, p. 8).

L'influence de la variable type de déficience peut être liée à notre sens à la présence encore dominante du modèle individuel/médical, ou biomédical, du handicap dans notre société. L'*effort de compréhension* dont parle Kniveton (2004) pourrait se situer à ce niveau. Il s'agirait en effet qu'un changement s'opère dans la représentation commune du handicap afin d'envisager ce dernier non pas comme un fait individuel, lié à la personne, mais comme un manque d'adaptation de son environnement. Cette vision du handicap est incarnée par le modèle *social* (Lamontagne-Müller, 2007). Nous nous rappelons que le modèle individuel/médical précédemment cité, modèle dominant, conçoit à l'inverse le handicap comme la conséquence de l'incapacité de la personne. C'est l'incapacité, directement liée à la déficience dont la personne est porteuse, qui l'empêche de jouer un rôle normal, avec une certaine autonomie, dans ses différents espaces de vie. Cette représentation du handicap étant principalement centrée sur la personne, elle nous semble constituer un obstacle lorsque la pratique de l'intégration/inclusion scolaire est discutée. « La personne avec un handicap doit être soignée, réhabilitée, *normalisée* et elle doit, dans ce but, pouvoir bénéficier d'un soutien financier ainsi que d'institutions spécialisées » (Klein, 2001, p. 198). Comme nous l'avons vu en effet, selon le type de déficience, les parents considéreront que l'enfant n'est pas suffisamment adapté pour que son intégration scolaire puisse être envisagée positivement.

Dans le contexte scolaire actuel, cette position des parents est bien compréhensible. Néanmoins, l'intégration scolaire supposera davantage une adaptation de l'environnement scolaire à l'enfant intégré que l'inverse. Ce changement de perspective pourrait alors relativiser l'importance de la variable type de déficience dans les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Nous nous intéressons dans notre recherche à la situation d'intégration d'une élève atteinte d'une infirmité motrice cérébrale (IMC). Nous avons en outre décidé de centrer la thématique de notre deuxième partie de questionnaire sur l'intégration d'élèves avec une déficience intellectuelle. La variable type de déficience ne fait donc pas l'objet d'une question de recherche spécifique. Il est toutefois intéressant de constater l'influence de cette variable sur l'intensité des attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration et il s'agira, au travers des entretiens que nous effectuerons, d'observer l'importance accordée à cette dernière par les parents d'élèves.

#### **4.2.2.3 La variable niveau socio-économique**

Parmi les variables susceptibles d'influencer les attitudes des parents d'élèves sans déficience vis-à-vis de l'intégration, il faut aussi relever celle du niveau socio-économique. Plus le niveau socio-économique des parents est élevé, plus ces derniers seraient favorables à l'intégration/inclusion (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Balboni, Vianello & Dionne, 2002 ; Stoiber *et al.*, 1998). De plus, les parents avec un niveau socio-économique élevé évalueraient plus négativement les classes spécialisées et appelleraient davantage à une collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés (Balboni & Pedrabissi, 2000).

Ces résultats ne feront pas l'objet d'une question de recherche dans notre travail. Il s'agissait essentiellement de relever que la variable avait été étudiée par divers chercheurs et de faire état des principaux résultats auxquels ces derniers sont parvenus.

Nous noterons encore que, dans toutes ces recherches, les attitudes parentales demeurent positives, et ce quel que soit le niveau socio-économique de la personne. Seule l'intensité des attitudes varie.

#### **4.2.2.4 La variable genre**

Parmi les recherches que nous avons consultées, peu se sont intéressées à la variable genre : seules deux d'entre elles l'ont étudiée. Les deux recherches en question ont identifié une différence dans l'intensité des attitudes parentales selon que sont considérées les attitudes des pères ou celles des mères. Cependant, leurs résultats ne concordent pas.

Selon Balboni et Pedrabissi (2000), dans l'étude déjà citée, les mères seraient plus favorables à l'inclusion que les pères. De plus, elles évalueraient plus négativement les écoles spécialisées et soutiendraient davantage que les pères une collaboration entre enseignants ordinaires et enseignants spécialisés. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait que les mères sont généralement plus directement investies dans la scolarité de leur enfant et, ainsi, mieux informées sur ce qui se déroule dans la classe de leur enfant. L'information recueillie par le parent semble donc jouer un rôle essentiel. Les auteurs soulignent dans le même article la nécessité de donner aux parents, ainsi qu'aux enseignants, des renseignements sur la déficience de l'élève qui fera partie de la classe, de les informer sur les implications de sa présence ainsi que sur les avantages qu'en retireront tous les élèves. C'est à cette condition, relèvent-ils, qu'il est possible de favoriser le développement d'attitudes positives chez les parents et les enseignants. Le fait que les mères soient, de manière générale, mieux informées que les pères favoriserait chez elles la construction d'attitudes plus positives.

Selon Kalyva *et al.* (2002), au contraire, les pères auraient envers l'inclusion des attitudes plus favorables que les mères. Conduite en Grèce, leur recherche a questionné les attitudes de 338 parents (182 pères et 156 mères) ayant entre 27 et 58 ans sur la base d'un questionnaire nommé « *My thinking about inclusion scale* ». Les résultats obtenus au second questionnaire utilisé dans leur étude ont montré qu'ils étaient dans leur ensemble favorables à interagir eux-mêmes, ainsi que leur enfant, avec un enfant en situation de handicap. Néanmoins, les pères souhaiteraient davantage que les mères créer des liens d'amitié avec les parents d'un enfant en situation de handicap. Les auteurs constatent par contre que les mères sont plus disposées que les pères à interagir elles-mêmes ou à ce que leur enfant interagisse avec un enfant en situation de handicap, à inviter un enfant en situation de handicap à la maison ou à garder un enfant en situation de handicap pendant quelques heures. Elles demeurent cependant moins favorables à l'inclusion scolaire que les pères. Kalyva *et al.* (2002) expliquent ces résultats par le fait que les mères seraient plus sensibles que les pères aux besoins de leur enfant. Elles seraient dès lors davantage préoccupées que les pères par le risque que la présence d'un enfant en situation de handicap ait un impact négatif sur leur enfant.

La divergence entre les résultats de ces deux études concernant l'influence de la variable genre sur les attitudes des parents d'élèves sans déficience nous a intrigué. En outre, ce potentiel facteur d'influence des attitudes parentales ayant, comme nous l'avons souligné précédemment, peu été étudié jusqu'à présent, nous avons décidé de le retenir dans notre propre recherche. Nous espérons pouvoir discuter les éléments ci-dessus à la lumière de nos

propres résultats. La variable genre fera donc l'objet d'une question de recherche. Nous poserons également une hypothèse en lien avec cette question.

Les parents peuvent considérer la pratique de l'intégration/inclusion de façon positive mais être toutefois habités par certaines craintes. Dans d'autres cas, leurs angoisses peuvent les amener à envisager l'intégration/inclusion de façon négative, en particulier si elles devaient trouver confirmation lors d'une expérience négative. Les craintes des parents d'élèves peuvent être antérieures à la situation d'intégration/inclusion ou demeurer présentes après celle-ci selon la qualité perçue de l'expérience. Elles doivent dans tous les cas être connues et reconnues pour que les programmes mis en œuvre soient à même d'y répondre. Ce faisant, une place est accordée aux parents dans l'évolution de l'école vers une pratique de moins en moins séparative.

#### **4.2.3 Les craintes généralement exprimées par les parents d'élèves sans déficience**

Plusieurs craintes ont été identifiées par la recherche. Des parents d'élèves sans déficience se disent parfois inquiets quant à l'efficacité de l'enseignement dans le modèle inclusif. Ils craignent que l'enseignant ne puisse plus consacrer assez de temps et d'attention à leur enfant ni répondre aux besoins de tous les élèves de la classe (Galant & Hanline, 1993 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Peck *et al.*, 2004 ; Shipley, 1995). Shipley (1995), qui a étudié les opinions de 54 parents et 28 enseignants concernant l'inclusion scolaire dans une école d'un petit district de Pennsylvanie (Etats-Unis), observe ainsi que 94 % des parents ont le sentiment que l'enseignant n'est pas préparé de façon à garantir la réussite de l'éducation inclusive.

La nécessité d'une formation spécifique de l'enseignant peut alors être mise en évidence par les parents d'élèves sans déficience, comme à l'occasion de l'étude de Kelly (2001) menée dans l'Etat du Nevada (Etats-Unis). Sur la base d'un questionnaire, l'auteur y compare les opinions de 245 parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'inclusion à celles de 65 parents d'enfants avec une déficience obtenues lors d'une précédente étude. Les résultats montrent que les deux groupes de parents, répondant généralement positivement à l'affirmation « Regular education teachers need specialized training to teach students with disabilities » (Kelly, 2001, p. 310), considèrent qu'il est nécessaire que l'enseignant suive une formation spécialisée pour pouvoir enseigner à des élèves avec une déficience.

Selon Shipley (1995), certains parents se disent parfois frustrés d'observer toute l'aide apportée à l'élève avec une déficience alors que leur enfant peine et lutte pour réussir. Ils relèvent en outre que les élèves eux-mêmes peuvent ressentir un certain dépit lorsqu'ils

constatent que les élèves avec une déficience font moins de travail mais obtiennent des résultats similaires ou supérieurs aux leurs. Certains parents craignent en outre que les bons élèves s'ennuient dans une classe où le rythme est ralenti ou que les élèves effectuent un programme plus limité, avec des attentes revues à la baisse (Kalyva *et al.*, 2002 ; Shipley, 1995).

Concernant les craintes liées au comportement des élèves intégrés, Peck *et al.* (2004) soulignent que beaucoup de parents, par ailleurs en faveur de l'intégration/inclusion, ne souhaiteraient pas que des élèves avec des troubles du comportement soient présents dans la classe de leur enfant. Cette préoccupation a déjà été relevée par la recherche de Kniveton (2004). York et Tundidor (1995) la soulignaient également, montrant que certains parents craignaient les éventuels torts physiques ou psychologiques qui pourraient être infligés intentionnellement ou non à leur enfant. Peck *et al.* (2004) observent cependant que cette peur s'exprime de façon générale, et non uniquement eu égard aux comportements éventuels d'un enfant avec une déficience. Un parent explique ainsi : « the kids that bother me are not the "special needs" kids, but the "normal" children that are so disruptive » (Peck *et al.*, 2004, p. 140).

Enfin, Garrick Duhaney et Salend (2000) rapportent dans leur revue de littérature que certains parents craignent que leur enfant imite les comportements inhabituels des élèves avec une déficience présents dans la classe.

Les inquiétudes rapportées par la recherche sont principalement liées aux apprentissages académiques des élèves de la classe. En effet, il semble exister une différence importante selon que l'on considère la perception qu'ont les parents des apprentissages sociaux ou des apprentissages académiques effectués par leur enfant. Shipley (1995) observe :

many people fear that the regular education child will not have the experiences he or she might have had if inclusion were not part of their schooling. Are we setting the majority up to failure and not preparing them for the future because of inclusion ?  
(p. 7)

Cette idée de préparation pour le futur fait clairement référence au bagage académique que l'enfant devrait acquérir durant sa scolarité pour que son avenir professionnel soit assuré. Sans cet acquis, ce sont ses chances futures de trouver et réussir un apprentissage ou de faire des études qui sont compromises. L'école doit par conséquent être exigeante et assurer la transmission de savoirs à ses élèves. Il ne s'agit pas tellement de considérer si la pratique de l'intégration/inclusion est un avantage pour le développement académique des élèves sans

déficience, mais plutôt de pouvoir certifier qu'elle ne constitue pas un désavantage. Ainsi, résumant les résultats de leur recherche, Giangreco *et al.* (1993) relèvent que la grande majorité des parents ont le sentiment que l'expérience d'intégration a été très positive pour leur enfant : elle a favorisé leur développement social et n'a pas entravé leurs apprentissages scolaires.

Dans notre travail de compréhension des attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration, il nous paraissait important de consacrer une partie aux craintes des parents quant à la pratique de l'inclusion/intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. Comme nous l'avons relevé dans la partie consacrée à la définition des concepts, une attitude comporte trois composantes : cognitive, affective et comportementale. Les craintes reposent sur des éléments cognitifs associés à la pratique de l'intégration/inclusion et chargent affectivement les attitudes. Ainsi, saisir ces craintes, c'est comprendre en partie les attitudes parentales.

Nous utiliserons ces données à la fois pour la construction de notre questionnaire, pour la conduite de nos entretiens et pour nos analyses. Il s'agira en effet d'examiner si les parents qui participent à notre recherche sont empreints de craintes similaires et si d'autres éléments peuvent être identifiés.

Malgré les craintes exprimées par les parents d'élèves sans déficience quant au risque que leur enfant soit, dans une situation d'intégration/inclusion scolaire, pénalisé dans ses apprentissages, peu d'études ont été menées pour en mesurer les réelles répercussions (Peck *et al.*, 2004). L'attitude des parents vis-à-vis de l'intégration/inclusion semble pourtant y être étroitement liée.

#### **4.2.4 Bénéfices de l'intégration/inclusion généralement perçus par les parents et effets identifiés par la recherche**

Les parents d'élèves sans déficience identifient avant tout les bénéfices sociaux de l'intégration/inclusion pour leur enfant. Dans leur revue de littérature, Garrick Duhaney et Salend (2000) ont notamment sélectionné sept recherches consacrées à l'étude des réactions, attitudes, expériences ou perceptions de parents d'enfants sans déficience vis-à-vis de l'intégration/inclusion. Considérant l'ensemble de ces recherches, ils ont regroupé les données relatives aux bénéfices perçus par les parents en trois catégories : *les compétences sociales*, comme une plus grande compréhension des besoins des autres enfants ; *les compétences personnelles prosociales*, à l'instar de l'écoute et de l'aide apportées aux élèves avec une déficience ; *une plus grande acceptation de la diversité humaine*, l'enfant étant plus à l'aise au contact d'un enfant avec une déficience et véhiculant moins de stéréotypes et de préjugés à l'encontre des personnes qui se comportent différemment ou ont l'air différentes. Les parents

estiment en outre que leur enfant a moins de problèmes de comportement en classe, qu'il développe une meilleure connaissance de soi.

Les résultats de Giangreco *et al.* (1993) vont dans le même sens. Les auteurs ont étudié les opinions de 81 parents concernant l'intégration dans la classe de leur enfant, dans l'Etat du Vermont (USA), d'un enfant avec une déficience sévère (physique, sensorielle et cognitive). Ils ont utilisé à cette fin un questionnaire constitué d'affirmations concernant l'expérience vécue par leur enfant, sur lesquelles les parents étaient invités à se prononcer. Les résultats obtenus montrent que les parents ont dans la grande majorité une perception positive de l'expérience d'intégration vécue par leur enfant. Les bénéfices perçus par les parents sont les suivants : l'augmentation du plaisir et de l'amitié, l'accroissement du sens des responsabilités, la reconnaissance des différences entre les individus, l'affinement du développement social et émotionnel, l'élargissement des expériences personnelles de leur enfant. De plus, les parents ont estimé que l'intégration n'avait pas entravé l'éducation scolaire de leur enfant. Seuls 7 % d'entre eux ont exprimé le contraire. Ainsi, de manière générale, les parents relèvent que cette expérience a été très positive pour leur enfant. Au moyen de commentaires écrits, ils ont précisé les bienfaits perçus. Un parent relate par exemple que son enfant se considère comme un bon copain de l'élève intégré. Il ressort d'autres commentaires que les parents perçoivent le développement d'un comportement d'entraide chez leur enfant. Ainsi, un parent relève : « My child enjoys helping the disabled classmate » (Giangreco *et al.*, 1993, pp. 86-87). Certains parents ont également souligné que leur enfant acceptait ses camarades avec une déficience et qu'il était capable de voir au delà de la déficience dont est atteinte une personne. Un parent écrit par exemple : « I feel my child realizes now that inside the disabled child is a normal, thinking being » (Giangreco *et al.*, 1993, p. 87).

Selon les auteurs, les opinions parentales majoritairement positives vis-à-vis d'une expérience d'inclusion scolaire d'un élève avec une déficience sévère suggèrent que les parents considèrent que cette pratique est cohérente avec la mission de l'école envers leur propre enfant.

Peck *et al.* (2004) se sont également intéressés à la perception de parents d'élèves sans déficience quant aux effets de l'inclusion d'un élève avec une déficience sévère sur les apprentissages académiques et sociaux de leur enfant.

Pour cette étude, ils ont distribué 659 questionnaires à des parents d'élèves sans déficience scolarisés à des degrés divers, du jardin d'enfant à la sixième année, et vivant l'intégration d'au minimum un élève avec une/des déficience(s) sévère(s). Les parents étaient amenés à évaluer plusieurs bénéfices éducatifs spécifiques, tels que les progrès dans le travail scolaire,

devant déterminer s'ils avaient augmenté, s'ils étaient restés inchangés ou s'ils avaient diminué. Les parents pouvaient en outre s'exprimer plus librement sur le sujet de l'étude grâce à une question ouverte en fin de questionnaire.

L'analyse a été effectuée sur les 389 questionnaires adressés en retour. Concernant les apprentissages académiques, 78 % des parents considèrent que l'inclusion n'a eu aucun effet sur les progrès scolaires de leur enfant, tandis que 15 % considèrent qu'elle a eu un effet positif et 7 % rapportent une baisse des progrès scolaires. Pour ce qui est des effets de l'inclusion sur le développement social et émotionnel de leur enfant, 67 % des parents considèrent que leur enfant apprécie mieux les besoins des autres, et 65 % considèrent que leur enfant accepte mieux les différences de comportement et d'apparence. Enfin, 29 % jugent que l'estime de soi de leur enfant s'est accrue depuis qu'il se trouve dans une classe qui pratique l'inclusion. De façon générale, 87 % des parents relèvent que les effets de l'inclusion sont positifs, 12 % les considèrent comme neutres et seulement 1 % les perçoivent comme négatifs.

Les auteurs notent que les parents semblent percevoir les bénéfices sociaux et les bénéfices académiques de façon séparée. Autrement dit, beaucoup de parents relèvent avant tout des bénéfices pour le développement social de leur enfant et ne considèrent pas que leur enfant ait profité scolairement de l'inclusion. Les commentaires récoltés en fin de questionnaire, également consacrés dans leur majorité aux bénéfices sociaux, en attestent. Peck *et al.* (2004) remettent en doute la pertinence de cette séparation. Selon eux, l'ambiance de vie d'une classe a un impact important sur la motivation à apprendre et sur la réussite scolaire. L'apprentissage implique des processus sociaux. Or, les comportements pro-sociaux que les enfants développent dans une situation de classe inclusive contribuent à une atmosphère saine, propice à la participation de tous aux activités d'apprentissage.

Nous explorerons ce point dans notre propre recherche. Il s'agira en effet d'observer si cette tendance dissociative se manifeste également dans les réponses des parents que nous avons questionnés et dans les discours tenus lors des entretiens. Nous nous interrogerons en outre sur un point qui n'a pas été abordé dans les recherches consultées, mais qui nous semble digne d'intérêt, à savoir les bénéfices de l'intégration scolaire pour l'élève intégré tels que perçus par les parents d'élèves sans déficience. Il s'agira d'observer si les parents considèrent également davantage de bénéfices sociaux que de bénéfices scolaires pour l'élève intégrée dans la classe de leur enfant.

Plusieurs études nous donnent des renseignements supplémentaires quant aux effets de l'intégration/inclusion sur les apprentissages des élèves sans déficience.

McDonnell, Thorson, Disher, Mathot-Buckner, Mendel et Ray (2003) ont conduit une étude aux Etats-Unis, dans l'Etat de l'Utah, pour évaluer l'impact de programmes d'éducation inclusive sur les performances des élèves atteints d'un trouble du développement et sur celles des élèves sans déficience. Nous ne retiendrons ici que les résultats qui concernent les performances des élèves sans déficience. Les acquis de 324 élèves sans déficience inscrits dans des classes inclusives avec des élèves atteints de troubles du développement ont été comparés à ceux de 221 élèves sans déficience scolarisés dans des classes ne comprenant pas d'élèves avec un trouble du développement. Les performances scolaires des élèves ont été évaluées sur la base d'épreuves de référence en lecture, en habileté langagière et en mathématique. Les résultats n'ont montré aucune différence significative entre les performances des deux groupes, et ce indépendamment de l'école et du degré scolaire considérés. Tous les élèves sans déficience qui ont participé à l'étude ont atteint les standards établis par l'Etat en mathématique, en lecture et en habileté langagière indépendamment du fait de leur scolarisation dans une classe inclusive ou non.

Le faible nombre d'élèves avec des troubles du développement inclus dans les classes relativise toutefois la portée des résultats, tout comme le fait que les écoles qui ont participé à l'étude étaient mues par une volonté forte de créer une école pour tous, bénéficiant ainsi d'un important soutien matériel et formatif durant le processus. Il n'est pas certain en effet que des résultats similaires puissent être obtenus dans des écoles résistantes à la pratique inclusive et qui ne privilégient pas la mise en place de ces soutiens (McDonnell *et al.*, 2003).

Sharpe, York et Knight (1994) parviennent néanmoins à des résultats similaires. Pour évaluer les effets de l'inclusion sur les apprentissages des élèves sans déficience dans une école primaire d'un district de l'Etat du Minnesota (USA), ils ont comparé les résultats de 35 élèves scolarisés dans des classes pratiquant l'intégration avec ceux de 108 élèves scolarisés dans des classes ne pratiquant pas l'intégration, à l'aide d'un *prétest* et d'un *posttest*. Les branches évaluées étaient les mathématiques, la lecture et le langage ; l'effort et la conduite étaient aussi considérés. Trois des cinq élèves inclus dans les classes étaient identifiés comme ayant une déficience intellectuelle modérée à sévère. Un élève était considéré comme ayant une déficience intellectuelle modérée avec diverses difficultés associées, nécessitant la présence presque permanente d'un enseignant spécialisé dans la classe. Le dernier élève était décrit comme ayant un trouble émotionnel sévère.

Les enseignants réguliers et spécialisés participant au projet pilote d'intégrer dans des classes ordinaires les cinq élèves porteurs de déficiences modérées à sévères, initialement scolarisés dans des classes spécialisées, ont bénéficié pendant une année d'une formation portant sur

l'inclusion, le développement d'un programme individualisé, la promotion de l'aide par les pairs, la clarification des rôles et des responsabilités des enseignants et paraprofessionnels.

Les auteurs de la recherche comparent les résultats des deux groupes dans les cinq domaines sélectionnés deux ans après le démarrage du programme. Aucune différence significative n'a été remarquée au *posttest* entre les résultats des deux groupes d'élèves. Les résultats de la recherche ne montrent donc aucun effet négatif de l'intégration sur les apprentissages scolaires ou le comportement des élèves.

Sharpe *et al.* (1994) soulignent toutefois l'importance de ne pas tirer de conclusion hâtive. L'étude s'est intéressée au cas d'une seule école. En outre, il s'agirait d'observer les effets de l'intégration d'élèves avec d'autres déficiences que celles observées dans la recherche. Enfin, ces résultats ne s'appliquent pas nécessairement au degré scolaire secondaire 1 et 2, où les objectifs académiques prennent une place prépondérante dans le programme. Tout en recommandant que la recherche sur le sujet se poursuive, les auteurs relèvent que des résultats similaires signifieraient que les classes et les élèves sont davantage capables de s'adapter à la diversité que ce que l'on pourrait penser. Des résultats contraires devraient pousser la recherche à identifier les variables précises qui influencent les résultats scolaires des élèves (Sharpe *et al.*, 1994).

Affinant quelque peu la mesure des effets de l'inclusion scolaire, Huber, Rosenfeld et Fiorello (2001) ont étudié, dans plusieurs écoles d'un même district de l'Etat de Pennsylvanie (Etats-Unis), les effets de l'inclusion sur les apprentissages de trois catégories d'élèves sans déficience : les élèves obtenant des résultats scolaires faibles, des résultats moyens, des résultats élevés. La recherche, incluant divers degrés scolaires (de la première à la cinquième année), s'est déroulée sur trois ans.

Durant l'année 1992-1993, chacune des écoles a connu une restructuration, évoluant vers la pratique de l'inclusion scolaire. Cette réorganisation consistait à mettre en place un ensemble de services à la disposition des enseignants et de toute équipe de soutien présente dans les écoles, qu'ils aient ou non à enseigner dans une classe englobant un ou plusieurs élèves en situation de handicap. Les services comprenaient par exemple une instruction sur la lecture, un enseignement en mathématique basé sur l'expérience et la manipulation, le développement d'une équipe de soutien aux élèves, une technique d'adaptation du programme.

L'étude avait pour but d'évaluer, d'une part, les effets de la pratique de l'inclusion scolaire en général sur les apprentissages en lecture et en mathématique des élèves, soit de mesurer les effets de la restructuration sur les élèves. D'autre part, il s'agissait de mesurer les effets de la présence dans la classe d'un ou plusieurs élèves en situation de handicap sur les

apprentissages des élèves sans déficience. Sur les 49 élèves *inclus*, 41 étaient identifiés comme ayant des troubles des apprentissages. Les huit élèves restants étaient porteurs de déficiences diverses : troubles du comportement, déficience intellectuelle, déficiences physiques. Au total, 477 élèves ont participé à l'étude.

Concernant le premier objectif de l'étude, les résultats montrent que les élèves dont le niveau scolaire est faible ou moyen bénéficient de l'implantation d'une pratique inclusive, aussi bien en mathématique qu'en français. Par contre, la progression des élèves ayant un niveau scolaire élevé ralentit. Selon les auteurs, le fait que les moyens mis à disposition soient essentiellement destinés à accompagner les élèves qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages pourrait expliquer cette évolution. Les résultats montrent en outre que ces effets s'atténuent lors de la seconde année d'implantation.

Concernant le second objectif de la recherche, les résultats montrent que la variable *nombre d'élèves avec une déficience présents dans la classe* n'a pas d'effet significatif sur les apprentissages des élèves sans déficience. Contrairement aux attentes des auteurs, une classe avec un grand nombre d'élèves avec une déficience n'obtient pas de moins bons résultats qu'une classe avec un plus petit nombre d'élèves porteurs d'une déficience. Huber *et al.* (2001) relèvent que ce sont probablement davantage les caractéristiques de l'élève que le nombre d'élèves présents qui influencent les progrès scolaires de la classe. D'autres facteurs seraient également à considérer, tels que l'expérience de l'enseignant, l'enseignant et son attitude vis-à-vis de l'inclusion, le degré d'implantation des pratiques inclusives, le programme, etc.

Kalambouka, Farrell, Dyson et Kaplan (2007) constatent dans leur revue de littérature que les résultats négatifs rapportés par la recherche ne semblent pas liés à un type de déficience particulier, tout en relevant toutefois que les élèves avec des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales demeurent ceux qui sont les plus difficiles à intégrer avec succès. Comme nous l'avons vu, les parents d'élèves sont réticents face à l'intégration d'élèves avec un trouble du comportement. Cette attitude peut être liée à la difficulté généralement associée à l'intégration d'un élève porteur de ce trouble. Dans leur revue de littérature, de large envergure, Kalambouka *et al.* (2007) ont recensé un ensemble d'études qui ont posé la question de l'effet de l'intégration/inclusion scolaire sur les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans déficience. Au total, 26 études ont été retenues au terme d'un long processus de sélection : les études devaient être des recherches empiriques, démontrer clairement les effets de l'intégration/inclusion, et porter sur la période de l'école obligatoire (de 5 à 16 ans). Les résultats des diverses recherches sélectionnées ont été codifiés

en trois catégories : positifs, si les résultats des élèves sans déficience se sont améliorés à la suite de l'inclusion d'élèves avec une déficience dans la classe ; neutres, si les résultats des élèves sans déficience sont demeurés inchangés ; négatifs, si les résultats des élèves sans déficience se sont détériorés.

Les diverses recherches font état de l'intégration/inclusion d'élèves porteurs de différents types de déficience. La majorité des élèves concernés ont une déficience intellectuelle. Certaines études ont porté sur l'inclusion d'élèves avec des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales, d'élèves avec une déficience physique et sensorielle ainsi que d'élèves avec des troubles de la communication et de l'interaction.

Les auteurs ont recensé 71 résultats-clés rapportés par les 26 recherches ; 81 % de ces résultats montrent des effets positifs ou neutres de l'intégration/inclusion. Dans l'ensemble, les résultats des recherches retenues par cette revue de littérature suggèrent qu'il est peu probable que l'intégration/inclusion d'élèves en situation de handicap ait des effets indésirables sur les apprentissages scolaires et sociaux des élèves sans déficience (Kalambouka *et al.*, 2007). Les auteurs observent en outre plusieurs éléments importants.

Ainsi, l'inclusion d'élèves en situation de handicap au niveau *primaire* peut avoir des effets positifs sur les apprentissages des élèves de la classe, particulièrement lorsque la gestion des supports offerts aux élèves en situation de handicap est bonne (Kalambouka *et al.*, 2007). C'est ce que suggérait également l'étude de Huber *et al.* (2001), tout en mettant en garde contre l'oubli des élèves très performants.

Une part plus importante de résultats négatifs est relevée dans le degré scolaire secondaire 1. En effet, trois résultats sur dix sont négatifs, contre quatre sur 61 au primaire (Kalambouka *et al.*, 2007). La place prépondérante occupée par les apprentissages scolaires au secondaire 1 explique peut-être cette différence. Le rythme des programmes change et les exigences scolaires sont accrues. Les difficultés de gestion d'une classe très hétérogène peuvent être plus importantes dans ce contexte. Quoi qu'il en soit, la question de l'intégration/inclusion au degré secondaire 1 semble rester en suspens. Ainsi, nous observons sur la base des pourcentages présentés que peu des recherches retenues pour la revue de littérature de Kalambouka *et al.* (2007) se sont consacrées à l'étude des effets de l'intégration/inclusion dans ce degré scolaire. Cette remarque s'applique également à notre propre revue de littérature, puisque l'essentiel des recherches que nous avons consultées traitent de la question de l'intégration/inclusion au degré primaire ou préscolaire.

La question de l'intégration/inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap au degré secondaire 1, ou secondaire 2, mériterait d'être posée. En effet, comme le relevaient

York et Tundidor (1995), elle suscite des inquiétudes chez les parents d'élèves et semble représenter des difficultés de mise en pratique supplémentaires, comme en attestent les résultats présentés par Kalambouka *et al.* (2007). Toutefois, nous n'avons pas retenu cet aspect dans notre propre recherche, la classe qui nous intéresse étant de niveau primaire. Il s'agira toutefois d'être sensible, notamment lors des entretiens, à l'émergence de cette problématique dans les discours des parents d'élèves.

Si des recherches doivent encore être effectuées pour détailler l'influence de l'intégration/inclusion sur le développement scolaire des élèves tout venant, l'ensemble des études que nous avons consultées suggère cependant qu'il est peu probable que cette pratique puisse avoir des effets négatifs sur leurs apprentissages et qu'il est possible de répondre aux besoins de tous les élèves. Cela suppose cependant la mise en place d'un ensemble de soutiens pour l'enseignant et pour les élèves intégrés/inclus.

Les craintes exprimées dans les diverses recherches consultées ne doivent pas être pour autant minimisées. Comme nous l'avons relevé, il est fondamental qu'elles soient entendues et prises en compte dans la mise en place d'un projet d'intégration/inclusion sous peine de nuire à ses chances de réussite. Le point de départ de notre thématique de recherche étant la résistance de la part de parents d'élèves sans déficience face à une situation d'intégration, il nous paraît intéressant de traiter dans notre revue de littérature de la question du changement et plus particulièrement des réactions, dont la résistance, qu'il peut susciter chez les personnes qui y sont confrontées directement ou indirectement.

#### **4.2.5 Changement et résistance au changement**

« La résistance au changement est un résultat lié à un ensemble de manifestations observables, actives ou passives, individuelles ou collectives, qui entravent le processus du changement » (Bareil, 2004, p. 66)

La résistance d'une personne au changement est une réaction normale et courante face à une situation qui modifie son environnement et ses habitudes (Corriveau & Tousignant, 1996). Le changement oblige le destinataire à abandonner une zone de confort et le place provisoirement dans l'incertitude et l'inconnu (Bareil, 2004). Cette position inconfortable mène l'individu à interroger la situation, voire à y résister.

Nous sommes tous confrontés quotidiennement à des situations qui provoquent un changement et nous obligent à nous adapter. Ces changements peuvent être de différentes natures et de plus ou moins grande importance. Pour qu'un changement se produise, il faut que l'introduction d'un événement nouveau vienne rompre l'équilibre qui régnait jusque là (Corriveau & Tousignant, 1996). Ainsi, le simple fait qu'il se mette à pleuvoir lors d'une

agréable promenade constitue un changement qui nécessitera une adaptation : les randonneurs se réfugieront à l'abri ou sortiront un parapluie pour continuer leur marche.

L'insatisfaction, la nécessité ou la contrainte sont autant de sources possibles de modification d'une situation ou d'une habitude (Corriveau & Tousignant, 1996). Dans notre exemple, c'est une insatisfaction provoquée par l'arrivée de la pluie (le fait d'être mouillé) qui pousse la personne à modifier son comportement pour rétablir l'équilibre perdu. Pour ce qui est d'un changement provoqué par une nécessité, nous pourrions imaginer, en reprenant notre exemple de promenade, que le randonneur se souvient tout à coup qu'il doit absolument aller faire des courses pour le repas avant la fermeture des magasins. Ce changement tient à une nécessité, qui amène la personne à mettre un terme à son occupation pour résoudre un déséquilibre soudainement apparu. Enfin, imaginons que le randonneur reçoive un téléphone professionnel au cours de sa promenade, qui l'oblige à retourner au bureau pour régler un problème urgent. Dans ce cas, c'est une contrainte qui modifie la situation. L'individu interrompt son activité le cœur lourd et se rend sur son lieu de travail.

C'est à notre sens lorsqu'il y a contrainte que le risque d'une résistance au changement est le plus grand. Dans le cas de l'intégration scolaire, nous pouvons imaginer que le changement apporté dans la pratique éducative englobe un aspect contraignant, dans le sens où il ne répond, dans la plupart des cas, ni à une insatisfaction, ni à une nécessité pour de nombreux acteurs concernés. Le changement sera alors très certainement discuté et examiné. Nous percevons ici toute l'importance de préparer la mise en œuvre de ce changement : afin d'en assurer le succès, il sera essentiel d'inclure l'ensemble des acteurs qui le vivent dans les discussions. Ainsi sera-t-il possible d'identifier certains éléments susceptibles de faciliter l'acceptation du changement apporté.

Dans leur recherche, déjà décrite, Tunidor et York (1995) soulignent par exemple la nécessité d'une collaboration active entre enseignants spécialisés et enseignants réguliers. L'ensemble des répondants de leur étude, dont les parents d'élèves sans déficience, jugeait en effet que cette coopération représentait un facilitateur évident pour l'inclusion scolaire. L'attitude positive et compréhensive des élèves tout venant a également été considérée comme un facilitateur du changement par les différents répondants.

La recherche de Burstein, Sears, Wilcoxon, Cabello et Spagna (2004) insiste également sur une démarche consultative et participative. Leur étude décrit un modèle de changement de pratique opéré sur une durée de trois ans dans deux écoles de l'Etat de Californie (Etats-Unis) afin de promouvoir la pratique de l'inclusion. Ils retracent ce processus de changement sur la base de 90 entretiens des principaux acteurs : enseignants réguliers et enseignants spécialisés,

administrateurs, parents d'enfants en situation de handicap. Parmi les pratiques facilitant le changement, les répondants estiment que la collaboration entre enseignants spécialisés et enseignants réguliers est très importante. Dans le cadre du changement de pratique déjà mentionné, les enseignants des deux écoles disposaient de temps pour permettre de communiquer et planifier l'organisation des prises en charge des élèves. Cet espace de communication a été jugé essentiel par les enseignants, qui ont également souligné l'importance de la formation qui leur a été offerte : ils ont pu se familiariser avec l'inclusion scolaire et bénéficier d'enseignements pratiques concrets pour faciliter l'intégration d'élèves en situation de handicap. Trois autres facteurs-clés facilitant le changement ont émergés des propos des participants de l'étude : le leadership (leadership de l'Etat et du District par la décision de mettre en place des écoles inclusives, leadership du directeur de l'école par son implication et l'obtention de ressources et supports pour les enseignants) ; l'implication des enseignants ; le soutien et les ressources apportés en classe aux enseignants réguliers.

La situation qui nous intéresse, à savoir la mise en place d'une pratique éducative relativement nouvelle, l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap, se situe à notre sens dans le domaine du changement organisationnel, dont les théories relèvent de la psychologie sociale et de la psychosociologie (Collerette, Delisle & Perron, 1997). Au sein de cette approche, nous nous intéressons principalement aux propos théoriques qui discutent le changement au sein d'une organisation et à la façon dont celui-ci est vécu par les divers acteurs. Notre approche du changement se situe également dans la perspective de la sociologie, qui envisage le changement social sur un plan macroscopique en discutant le rôle des facteurs économiques, politiques, historiques, etc. (Collerette *et al.*, 1997).

En tant qu'institution, nous considérons l'école comme une organisation. Selon Collerette *et al.* (1997), une organisation est « tout système de *production*, dans un environnement donné, regroupant deux ou plusieurs acteurs devant *interagir*, orienté par une *mission formelle à accomplir*, et dont la coordination est effectuée par un ou plusieurs des acteurs à qui on a confié explicitement ce rôle » (p. 21). L'école nous semble correspondre à cette définition. Sa mission est de transmettre des savoirs et les enseignants en sont les garants. La coordination est assurée par un(e) directeur/directrice. Enfin, l'école produit en quelque sorte les citoyens de demain. Le changement organisationnel se définit ainsi comme « toute modification relativement durable dans un sous-système de l'organisation, pourvu que cette modification soit observable par ses membres ou les gens qui sont en relation avec ce système » (Collerette *et al.*, 1997, p. 20). Le changement apporté à l'école publique par l'introduction de la pratique de l'intégration scolaire répond clairement à cette définition.

L'ensemble des acteurs de cette organisation est concerné par le changement qui s'opère. Il faut toutefois distinguer les places occupées par chacun dans cette situation. Le/la directeur/trice est considéré(e) comme le décideur, dans la mesure où il/elle est, aujourd'hui encore, l'initiateur/trice du changement opéré au sein de son établissement. A plus large échelle, le politique, incarné par la conseillère d'Etat Anne-Catherine Lyon dans le canton de Vaud, peut également être considéré comme un décideur pour toutes les questions relevant du domaine de l'éducation. Dans le canton de Vaud, le changement opéré vers une école pour tous est largement initié et porté par la conseillère d'Etat. « Le décideur est [donc] l'acteur qui a pris la décision stratégique d'apporter un changement » (Bareil, 2004, p. 18).

Les enseignants et les élèves sont les destinataires du changement. Peut être considérée comme destinataire du changement « toute personne touchée directement ou indirectement par un changement organisationnel. Il est **concerné** par le changement, il doit s'adapter à ses exigences » (Bareil, 2004, p. 18). A ce titre, les parents d'élèves doivent également être considérés comme des destinataires du changement, puisqu'ils vivent ce changement au travers de la scolarité de leurs enfants.

Nous noterons que les enseignants peuvent également appartenir à la catégorie du décideur du changement, pouvant prendre l'initiative d'intégrer un élève en situation de handicap dans leur classe. De même, les parents d'élèves en situation de handicap peuvent aussi appartenir à cette catégorie. Ils sont en effet bien souvent le moteur du projet d'intégration de leur enfant dans une école ordinaire (Panchaud Mingrone & Lauper, 2001).

Bareil (2004) attire notre attention sur la nécessité d'accorder une attention toute particulière au destinataire, un acteur puissant. La mise en place du changement repose nécessairement sur les personnes qui le vivent, qui doivent s'approprier le changement opéré et y participer pour qu'il soit un succès. Si un individu ou un groupe d'individus peut porter le changement et y contribuer, il peut également le contester et rendre les objectifs fixés difficiles à atteindre, voire les faire échouer. Cet élément rejoint ce que nous discutons plus haut quant au changement dans son origine contraignante. Le destinataire doit être écouté et entendu pour favoriser l'appropriation et l'acceptation du changement. Les parents d'élèves, en tant que destinataires, jouent un rôle dans le processus de changement. Leurs attitudes et leurs opinions comptent, et il est nécessaire d'y prêter attention. L'intégration scolaire est un élément nouveau dans le paysage de l'école. Elle bouscule l'organisation habituellement duale de l'éducation en rapprochant et même en rassemblant le domaine spécialisé et le domaine ordinaire. Ce faisant, elle modifie la pratique des professionnels concernés et introduit une nouveauté dans le quotidien des parents, généralement soucieux du devenir

scolaire de leur enfant. Or, « le caractère relativement nouveau de l'intégration scolaire et la nature des changements que ce mouvement entraîne [...] constituent des conditions propices à l'éclosion de résistances au changement » (Corriveau & Tousignant, 1996, p. 6).

Changement ne rime toutefois pas toujours avec résistance. Un changement peut en effet être vécu de manière positive. En fait,

selon les raisons qui sont à l'origine du changement, un individu ou un groupe aura des attitudes, des opinions et des émotions qui orienteront son énergie en faveur ou à l'encontre du changement. [...]. Si l'individu ou le groupe perçoit dans le changement une menace pour son équilibre atteint ou recherché, il résistera. (Corriveau & Tousignant, 1996, p. 8)

Il y aurait quatre causes particulières de résistance face à l'intégration scolaire ou au changement en général : les causes logiques et rationnelles ; les causes sociologiques ; les causes structurelles et conjoncturelles ; les causes psychologiques et émotionnelles (Corriveau & Tousignant, 1996). Nous proposons de considérer ces diverses causes, selon la perspective des parents d'élèves, sur la base des éléments recueillis dans notre revue de littérature.

Les causes logiques et rationnelles comprennent par exemple les doutes sur la faisabilité du changement apporté. Bareil (2004) parle de causes liées au changement lui-même, qui peut ne pas avoir de sens pour le destinataire ou paraître insurmontable. Il peut également s'agir de l'absence de gains immédiats. Ce second point fait référence à la théorie des attentes de Hackman et Oldham (cité par Corriveau et Tousignant, 1996), datant de 1980, qui soutient que les individus s'accommoderont d'une situation nouvelle si ce faisant « ils perçoivent, d'une part, dans leur action, une probabilité de réussir et, d'autre part, une probabilité d'obtenir des récompenses qu'ils valorisent et qui sont associées à cette réussite » (Corriveau & Tousignant, 1996, p. 8). Un(e) enseignant(e) pourrait ainsi souhaiter obtenir des compensations telles qu'une diminution de l'effectif de la classe, la présence d'un soutien lors de l'enseignement, etc. La recherche de York et Tundidor (1995) a permis à l'ensemble des acteurs concernés par la mise en place d'une pratique inclusive, dont les parents d'élèves, d'exprimer leurs avis et leurs préoccupations. Elle illustre parfaitement les doutes que les parents d'élèves tout venant peuvent avoir quant à la faisabilité du changement introduit par la pratique de l'intégration/inclusion scolaire. Les auteurs observent ainsi que les parents considèrent que les attitudes négatives des enseignants et des élèves constituent le principal obstacle à l'inclusion. Il est intéressant de constater que leurs propres attitudes ne sont pas considérées comme un obstacle potentiel. Par ailleurs, en adéquation avec les résultats de

Kniveton (2004), les parents émettent des réserves quant à l'inclusion d'élèves avec des besoins importants et représentant de grands défis. Ainsi, les parents, de même que tous les groupes de l'étude doutent qu'une école inclusive soit appropriée pour *tous* les élèves. Ils sont hésitants concernant les élèves avec une incapacité intellectuelle sévère, les élèves exigeant une prise en charge médicale importante ou les élèves avec des troubles du comportement. Certains parents d'élèves du degré primaire remettent quant à eux en question la réussite de l'inclusion en pensant à la transition des élèves du degré primaire vers le degré secondaire 1. Tout comme l'ensemble des groupes de l'étude, les parents estiment en outre que la majorité des cours, dans leur contenu, leur matériel et leur modalité d'instruction, sont trop difficiles pour des élèves en situation de handicap (York & Tundidor, 1995). Les parents d'enfants avec ou sans déficience ont également relevé leur préoccupation quant à l'évaluation des performances des élèves, qui leur semble inadéquate. Ils expriment la nécessité d'un système de notation alternatif. Enfin, le manque de temps pour la collaboration entre les enseignants spécialisés et les enseignants ordinaires est aussi perçu comme un éventuel obstacle à l'intégration.

Les auteurs de l'étude remarquent que tous les groupes nourrissent un fort sentiment de frustration, de pessimisme et d'inquiétude. Il est en effet très difficile pour les participants d'imaginer une réorganisation de l'école, de l'enseignement, de l'encadrement des élèves, qui favorise l'inclusion et la collaboration. Ils expriment avant tout leurs inquiétudes, sans entrevoir la possibilité d'un changement de pratique (York & Tundidor, 1995).

Toujours concernant la faisabilité du changement, nous relèverons encore le doute des parents quant aux compétences de l'enseignant à enseigner à un ou plusieurs élèves avec une déficience, à sa capacité à répondre aux besoins de tous les élèves ou à leur consacrer une attention suffisante (Galant & Hanline, 1993 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Peck *et al.*, 2004 ; Shipley, 1995).

Constituant le second élément des causes logiques et rationnelles, les gains personnels des parents ne sont pas réellement envisageables dans une situation d'intégration. Par contre, comme nous le soutenions dans la partie consacrée aux bénéfices perçus, les bénéfices de leur enfant, ou du moins l'absence d'effets négatifs pour celui-ci, jouent un rôle crucial dans leurs attitudes. Si les parents ne perçoivent pas de désavantages majeurs pour la scolarité de leur enfant ou s'ils identifient ou perçoivent certains bénéfices eu égard à leur développement social, il est probable qu'ils ne considéreront pas l'intégration comme une pratique à laquelle s'opposer. Cet avantage lié à l'intégration scolaire est donc susceptible de favoriser une orientation positive des parents vis-à-vis de celle-ci.

En ce qui concerne les causes sociologiques, les auteurs identifient par exemple l'opposition aux valeurs, normes ou rites du groupe (Corriveau & Tousignant, 1996), ce que Bareil (2004) définit comme les causes liées aux valeurs culturelles. L'introduction de la pratique de l'intégration scolaire et la philosophie qui l'accompagne (ouverture, entraide, collaboration, etc.) peuvent être contraires aux valeurs d'un individu ou d'un groupe, à ce qu'il considère comme devant être la norme dans l'éducation scolaire. Evoquant les entretiens conduits dans leur recherche, Peck *et al.* (2004) rapportent les propos ci-après d'un parent : « I don't think school is the place for severely disabled children. This money could be better spent » (p. 139). Selon les convictions d'un individu, le changement apporté se révélera inopportun et injustifié.

Corriveau et Tousignant (1996) relèvent, parmi les causes structurelles et conjoncturelles, le mode d'introduction du changement. « La façon d'introduire le changement est aussi importante que le changement lui-même. Un changement imposé de l'extérieur, sans consultation des personnes concernées, peut susciter de vives réactions et entraîner de fortes oppositions » (Corriveau & Tousignant, 1996, p. 10). Bareil (2004) partage cet avis lorsqu'elle évoque les causes de résistance liées à la qualité de la mise en œuvre : « s'il n'est pas bien préparé, s'il n'accepte pas le changement, [...] [le destinataire] résistera » (p. 64). Nous relevons l'importance de l'information donnée aux parents quant à l'introduction de l'intégration ou de l'inclusion scolaire (Balboni & Pedrabissi, 2000). La citation ci-dessus y fait explicitement référence. Le manque d'information est susceptible d'entraîner le développement de craintes et d'angoisses, fortes sources de résistance. Il est impératif de faire en sorte que les parents ne se trouvent pas confrontés à l'inconnu et qu'ils puissent envisager la pratique de l'intégration dans la classe de leur enfant avec le sentiment d'être suffisamment informés, sur ce qu'elle signifie concrètement pour la pratique de l'enseignant, pour le fonctionnement de la classe et pour l'éducation de leur enfant. Stoneman (1993) évoque les résultats de Turnbull, Winton, Blacher et Salkin, datant de 1983, qui révélèrent que presque tous les parents souhaitaient être davantage informés sur l'intégration. Ce cas, certes unique, démontre que les parents sont sensibles à cette démarche d'information. La participation des destinataires au changement au travers du dialogue et de l'échange est capitale pour une adhésion maximale à sa réalisation.

Considérons enfin les causes psychologiques et émotionnelles, comme la faible tolérance face au changement et la peur de l'inconnu. Certaines personnes peuvent être angoissées par le changement effectué et par la part d'inconnu qui réside inévitablement dans l'introduction d'une nouvelle pratique éducative. La catégorie des causes individuelles

évoquée par Bareil (2004) ajoute à ces éléments le sentiment de perte qui habite l'individu au moment du changement. Les parents d'élèves peuvent avoir le sentiment de perdre la garantie que leur enfant est bien encadré et reçoit tout l'attention nécessaire à la réussite de sa scolarité. Ils peuvent avoir l'impression que leur enfant n'est plus sûr d'obtenir le bagage académique nécessaire pour son futur. Dans leur article, Kalyva *et al.* (2002) mentionnent ainsi, parmi les craintes les plus souvent exprimées par les parents, celle que « most students without SEN<sup>5</sup> attend a programme of lowered expectations » (p. 296).

Il est intéressant d'ajouter à l'ensemble de ces catégories celle que Bareil (2004) définit comme les causes liées au nombre de changements et à leur fréquence. Le destinataire résisterait non seulement au changement lambda, mais aussi à la multitude de changements apportés dans un cours laps de temps. Prenons le cas de l'école vaudoise. Cette dernière a beaucoup évolué ces dernières années et semble en constante mutation. En 1995, EVM (Ecole vaudoise en mutation) modifiait le cursus en instaurant une période de transition entre le primaire et le secondaire 1 en deux ans (5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années) au lieu d'une seule année (5<sup>e</sup>) ainsi que des cycles au primaire (CYP 1 et CYP 2). Ces modifications avaient pour objectif de favoriser une progression harmonieuse des élèves. Les notes ont également été supprimées, laissant place à des appréciations qui ont toujours fait l'objet d'un vif débat, notamment chez les parents d'élèves. Aujourd'hui, c'est l'harmonisation intercantonale en matière de scolarité obligatoire (Harmos) qui vient modifier le paysage scolaire vaudois. Ces changements profonds et relativement proches dans le temps font douter les parents sur l'orientation donnée à l'école. Le changement apporté par la volonté de créer une école pour tous se situe par conséquent dans un contexte empreint de doutes. Ainsi, il paraît possible que des parents puissent résister non pas à la pratique de l'intégration scolaire, mais aux multiples changements qui interviennent dans le champ de l'éducation scolaire, dont la création d'une école pour tous fait partie.

Le changement et la résistance qu'il peut provoquer sont des sujets vastes et complexes, si bien que cette partie consacrée à certains éléments théoriques qui s'y réfèrent reste nécessairement lacunaire. Toutefois, il nous paraissait important de nous pencher brièvement sur cette thématique dans notre perspective d'étudier les attitudes et les opinions parentales quant à l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. Attitudes, changement et résistance nous semblent en effet étroitement liés.

---

<sup>5</sup> SEN = *special education needs*

### 4.3 Questions de recherche, hypothèses et éléments de discussion

L'ensemble des données récoltées dans les diverses sources que nous avons consultées, les interrogations qu'elles soulèvent ainsi que les renseignements qu'elles nous livrent sur notre thématique de travail nous ont amené à retenir plusieurs questions de recherche et hypothèses qui constitueront la base de notre étude. Nous les présenterons dans cette partie et rappellerons les raisons qui ont motivé notre choix.

A ces éléments de fond, nous ajouterons un ensemble de points que nous souhaitons également discuter sur la base de nos résultats évoqués dans notre revue de littérature.

#### 4.3.1 Questions de recherche et hypothèses

Nous avons défini trois questions de recherche et trois hypothèses :

- 1) *Les attitudes d'un adulte vis-à-vis de l'intégration scolaire sont-elles influencées par son expérience avec une personne situation de handicap ?*

Comme nous l'avons discuté dans notre revue de littérature, de nombreux chercheurs ont souligné l'importance de la variable expérience d'une situation d'intégration/inclusion dans les attitudes parentales (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Bélanger, 2004 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Miller *et al.*, 1992 ; Peck *et al.*, 2004). Ne pouvant toutefois garantir que des parents de notre échantillon avaient déjà vécu une situation d'intégration, nous avons décidé de considérer la variable expérience sous la forme suivante : le fait de connaître ou de côtoyer dans son environnement proche un enfant en situation de handicap. Ainsi, nous examinerons si le fait que les participants de notre étude connaissent ou non, dans leur entourage, un enfant en situation de handicap influence leurs attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Nous faisons l'hypothèse que *les personnes qui ont ou ont eu une expérience avec le handicap ont des attitudes plus positives que les parents sans expérience en la matière.*

- 2) *Existe-t-il une différence entre l'attitude des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue et celle vis-à-vis de l'intégration comme pratique éducative en général ?*

La recherche a montré que les parents d'élèves sans déficience qui ont vécu une situation d'intégration/inclusion positive sont favorables à la pratique de l'intégration/inclusion scolaire (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Miller *et al.*, 1992 ; Peck *et al.*,

2004). Nous souhaitons nuancer ce point et observer s'il n'existe pas une différence dans l'intensité des attitudes parentales lorsque l'on considère la situation d'intégration vécue et la pratique de l'intégration scolaire en général. Les parents pourraient-ils être convaincus par leur expérience de l'intégration mais être plus nuancés sur la pratique de l'intégration en général et vis-à-vis de sa généralisation ?

En lien avec cette question de recherche, nous faisons l'hypothèse que *les parents ont une attitude plus favorable lorsque l'on considère la situation d'intégration vécue que lorsque l'on considère l'intégration comme pratique éducative en général.*

### 3) *Le genre du parent joue-t-il un rôle dans son attitude vis-à-vis de l'intégration ?*

Le peu de recherches qui se sont intéressées à la variable genre parviennent à des résultats contradictoires : selon Balboni et Pedrabissi (2000), les mères seraient plus favorables à l'inclusion que les pères ; pour Kalyva *et al.* (2002), au contraire, ce sont les pères qui seraient davantage en faveur de l'inclusion que les mères. Nous souhaitons examiner dans notre travail si la variable genre exerce réellement une influence sur les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration/inclusion.

Les résultats consultés concernant cette variable ne nous permettant pas de déterminer si ce sont plutôt les mères ou les pères qui sont les plus favorables à l'intégration, nous formulons l'hypothèse qu'*il existe une différence d'attitude selon le genre du parent.*

#### **4.3.2 Autres éléments de discussion**

Lors de l'analyse de nos questionnaires et de nos entretiens, nous porterons également notre attention sur plusieurs points qui nous paraissent importants. Nous proposons de les relever brièvement ci-après.

#### *Quelle influence a la variable type de déficience sur les attitudes des parents ?*

Nous avons vu dans notre revue de littérature que les parents peuvent exprimer des réticences face à l'intégration/inclusion d'élèves porteurs de certains types de déficience, comme les troubles du comportement ou les déficiences imposant un soutien médical lourd (York & Tundidor, 1995). En outre, ils semblent avoir une idée précise quant à la priorité à accorder à l'intégration selon le type de déficience (Kniveton, 2004). Tous les types de déficiences ne sont donc pas considérés de la même façon par les parents d'élèves. En fait, plus la déficience dont l'élève est porteur impose des adaptations de l'enseignement et de la gestion de la classe, plus elle sera jugée négativement (Kniveton, 2004). Les parents ont ainsi

une opinion plus favorable vis-à-vis de l'intégration d'un élève porteur d'une déficience physique que de celle d'un élève avec une déficience intellectuelle (Garrick Duhaney & Salend, 2000).

Qu'en est-il des parents que nous solliciterons dans notre étude ? Quelle place tient cette variable dans leur regard sur l'intégration scolaire ?

*Quelles craintes expriment les parents vis-à-vis de l'intégration ?*

Les parents peuvent exprimer des craintes ou avoir des préoccupations vis-à-vis de l'intégration, dans la classe de leur enfant, d'un élève en situation de handicap (Galant & Hanline, 1993 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Peck *et al.*, 2004 ; Shipley, 1995 ; York & Tundidor, 1995). Ils peuvent par exemple se poser les questions suivantes : l'enseignant pourra-t-il accorder suffisamment d'attention à tous les élèves de la classe ? Est-il assez formé à cette fin ? Les apprentissages de mon enfant seront-ils affectés ? Le comportement de l'élève intégré peut-il avoir des effets négatifs sur la classe et sur mon enfant ? Les éventuels comportements inhabituels de l'enfant intégré pourraient-ils être imités par mon enfant ?

Nous souhaitons observer, dans notre propre contexte de recherche, si les parents sont habités de craintes similaires et si d'autres angoisses sont exprimées.

*Les parents d'élèves tout venant relèvent-ils davantage les bénéfices sociaux que les bénéfices scolaires de l'intégration pour leur enfant ?*

Les parents d'élèves sans déficience semblent avant tout relever les bénéfices sociaux de l'intégration/inclusion pour leur enfant (Garrick Duhaney & Salend, 2000). Qu'en est-il dans notre propre contexte de recherche ? Les parents perçoivent-ils également des bénéfices pour les apprentissages scolaires de leur enfant ?

*Les parents d'élèves tout venant relèvent-ils davantage les bénéfices sociaux que les bénéfices scolaires de l'intégration pour les élèves intégrés dans les classes ordinaires ?*

Il nous semble que l'intégration scolaire est généralement envisagée comme l'opportunité d'une socialisation de l'élève intégré, les apprentissages de ce dernier devant être pris en charge dans une école spécialisée. Il semble demeurer une conviction forte de la nécessité d'une approche duale et séparatrice de l'éducation d'un élève en situation de handicap.

Si nous n'avons pas traité de ce point dans notre revue de littérature, il nous semble intéressant de le considérer lors de l'analyse de nos résultats. Quels objectifs les parents voient-ils dans l'intégration scolaire ? S'agit-il uniquement d'un objectif de socialisation ou l'intégration scolaire est-elle également la possibilité pour l'élève intégré de bénéficier scolairement de sa présence dans une classe ordinaire ?

## 5. Méthodologie

Notre recherche est une recherche *compréhensive*, dans la mesure où nous souhaitons avant tout découvrir les éléments, et la façon dont ils se combinent, constituant les bases des attitudes parentales quant à l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap. Nous nous appuyons ainsi sur des données récoltées auprès des acteurs concernés, que nous interpréterons avec le souci de demeurer au plus près du sens que notre objet d'étude possède pour ces derniers. Cependant, nous nous situerons parfois également dans une perspective explicative, puisque nous essaierons d'interpréter les liens entre ces divers éléments et de déterminer l'influence de deux variables sur ces attitudes : l'expérience et le genre.

Notre démarche de recherche est à la fois déductive et inductive. Autrement dit, nous tenterons d'une part de comprendre notre objet d'étude en nous fondant sur notre appréhension du terrain, sur la base d'un questionnaire et d'entretiens, et, d'autre part de saisir ce dernier au travers de divers éléments théoriques préalablement construits. Nous effectuerons ainsi un va-et-vient entre le terrain et la théorie afin de développer une représentation de notre objet de recherche au plus proche de la réalité.

Enfin, nous nous situons aussi bien dans une démarche quantitative que qualitative. Nous utiliserons en effet les pourcentages ainsi que des calculs de corrélation pour l'analyse des données récoltées par questionnaire, que nous illustrerons et compléterons, de façon qualitative, en prenant appui sur le contenu d'entretiens.

Nous proposons de détailler dans ce chapitre le contexte ainsi que notre procédure de recherche, puis de présenter nos instruments de récolte de données, les étapes de leur construction et les procédures d'analyse retenues.

### 5.1 Présentation du contexte de la recherche

#### 5.1.1 L'établissement scolaire

Notre recherche a pris place au sein d'un établissement scolaire de la ville de Lausanne. L'établissement est composé de sept collèges, qui abritent 64 classes au total. Il propose plusieurs mesures de pédagogie compensatoire, définie sur le site de l'établissement comme « l'ensemble des mesures qui apportent de l'aide aux élèves en difficulté » (Projet pédagogique de l'Etablissement scolaire primaire, 2010). La première mesure de pédagogie compensatoire adoptée par l'établissement est la *différentiation*. Elle suppose que chaque élève puisse ponctuellement bénéficier d'une attention particulière de

l'enseignant(e) et d'un enseignement adapté à ses besoins. Cette mesure s'adresse donc à tous les élèves.

Plus spécifique, *le soutien pédagogique intégré* (SPI) est une mesure d'aide essentiellement destinée aux élèves en difficulté ou aux besoins relevant de l'enseignement spécialisé. Le SPI recouvre deux mesures : le renfort pédagogique intégré (RPI) et le soutien spécialisé intégré (SSI). Selon le RPI, chaque classe de l'Etablissement bénéficie d'un enseignant de renfort quelques périodes par semaine. Cet enseignant supplémentaire intervient en classe, ou dans une salle extérieure, auprès des élèves en difficulté. La prise en charge est organisée de façon à répondre aux besoins de l'enfant. La mesure SPI relève quant à elle de l'enseignement spécialisé. C'est donc à l'Office de l'enseignement spécialisé (OES) qu'appartient la décision de sa mise en place pour un élève. Cette mesure est assurée par des enseignants spécialisés qui interviennent en classe ou dans une salle extérieure et adaptent le programme scolaire au rythme de l'élève (Projet pédagogique de l'Etablissement scolaire primaire, 2010).

Concernant les classes dites *spéciales*, l'établissement ne comporte plus de classe à effectif réduit depuis août 2006. La classe de développement a également été fermée en 2008 (Projet pédagogique de l'Etablissement scolaire primaire, 2010). Seules *les classes vertes*, rassemblées dans un même collège dans le haut de la ville, dispensent encore un enseignement spécialisé. Ces classes regroupent des élèves de toute la ville rencontrant des difficultés relationnelles, affectives, familiales ou sociales, auxquelles s'associent parfois des troubles du comportement, et qui peinent à s'adapter à la vie scolaire (Projet pédagogique de l'Etablissement scolaire primaire, 2010). Notons encore l'existence de la *classe du mercredi*, destinée aux élèves au haut potentiel (HP).

Cette brève présentation de l'organisation de la pédagogie compensatoire de l'établissement nous permet d'observer que, pour l'essentiel, les mesures sont mises en œuvre au sein des classes ordinaires, ce qui témoigne d'une politique éducative intégrative.

Les attitudes des parents d'élèves doivent être comprises en lien avec la politique éducative générale de l'établissement, du canton et du pays ainsi qu'avec la situation d'intégration étudiée.

Comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises, l'expérience d'une situation d'intégration, positive ou négative, influence de façon prépondérante les attitudes parentales. Il nous paraît ainsi utile de présenter la situation d'intégration constituant la base de notre recherche.

### 5.1.2 La situation d'intégration étudiée

Au moment de notre recherche, Sophie<sup>6</sup> a neuf ans et se trouve en troisième année primaire. Elle est porteuse d'une IMC et d'un déficit d'attention important qui ralentit ses apprentissages. Par contre, il n'a pas encore été établi si elle est atteinte d'une déficience intellectuelle. Elle ne parle pas, mais se fait très bien comprendre par association de gestes. Elle utilise également un ordinateur comme intermédiaire pour la communication. Cet ordinateur contient des images, des lettres, des phrases et des associations d'idées ; il *parle*, ce qui permet à Sophie de s'exprimer au travers des phrases et des images qu'elle sélectionne.

En première année enfantine, Sophie était scolarisée à 100 % dans une classe ordinaire. Depuis son entrée en deuxième année enfantine, elle est scolarisée en parallèle dans une école spécialisée. Pour sa troisième année scolaire, Sophie intègre sa classe à raison de dix périodes hebdomadaires, à savoir la journée entière du lundi et le mercredi matin. A ces moments-là, une personne supplémentaire est présente (*aide à l'enseignante*) dans la classe. Un réseau de professionnels a par ailleurs été constitué, regroupant les parents de Sophie, ses enseignantes de l'école spécialisée, le directeur de cette dernière, son enseignante de l'école ordinaire, une physiothérapeute, une ergothérapeute et les organisateurs logistiques. L'intégration de Sophie à un taux plus important a été évoquée. Il a toutefois été décidé en début d'année scolaire de le limiter à dix périodes, au moins dans un premier temps, et d'évaluer l'éventualité d'un accroissement du nombre de périodes dans un second temps.

Sophie fréquente donc le collège depuis quelques années maintenant et plusieurs de ses camarades la connaissent déjà. Elle s'est parfaitement intégrée dans la classe, où l'ambiance est bonne. Aucun élève ne se dit gêné par sa présence. Au contraire, plusieurs d'entre eux se déclarent contents de sa venue. Considérée comme une élève à part entière, elle est également invitée à des anniversaires.

Sophie apprécie elle-même beaucoup venir en classe. Elle est très motivée et garde toujours le sourire. Selon son enseignante, la qualité d'ambiance de la classe a une influence importante sur la réussite de l'intégration. Sophie ne démontre aucune difficulté de comportement ; son attitude n'est ni agressive ni inhabituelle. Les rares moments où elle manifeste une certaine frustration s'estompent rapidement lorsque sa maîtresse lui explique les règles ou les raisons d'une décision à son égard. En outre, elle est soumise aux mêmes règles que les autres élèves et les accepte parfaitement. Les élèves ne se plaignent pas d'éventuels privilèges ou adaptations dont bénéficie Sophie. Ils se rendent compte que la situation le requiert parfois.

---

<sup>6</sup> Prénom fictif

Sophie est d'ailleurs généralement considérée comme les autres. Durant les activités de gymnastique par exemple, elle participe à toutes les activités.

Sophie est beaucoup stimulée par le contact avec d'autres enfants, qui l'amène à développer des compétences qu'elle n'aurait peut-être pas acquises dans un autre contexte. Les médecins pensaient par exemple qu'elle ne marcherait jamais, pourtant elle arrive désormais à courir. Elle utilise également de moins en moins son déambulateur.

En classe, Sophie suit un programme individualisé. L'enseignement doit être le plus structuré et structurant possible. Elle a par exemple besoin d'être rassurée quant à l'organisation temporelle de la journée, aux activités à venir et à leur durée. Son enseignante utilise en outre au maximum des supports matériels pour son enseignement.

Sophie a une très bonne mémoire. Elle reconnaît beaucoup de mots et peut les lire par lecture photographique. Elle connaît également plusieurs lettres ainsi que des chiffres dont elle comprend la succession.

Les objectifs poursuivis par l'enseignante de Sophie sont globaux, à la fois sociaux et scolaires. La maîtresse tente de la pousser en permanence en lui proposant des éléments variés et stimulants, pour que Sophie progresse à son rythme dans ses apprentissages. Ce travail est, selon son enseignante, parfaitement complété par le travail plus précis effectué au sein de l'école spécialisée où Sophie se rend le reste de la semaine.

Le taux d'intégration de Sophie en classe ordinaire est relativement bas. Nous constatons toutefois que son intégration n'est pas uniquement physique, selon les termes de Viennau (2004), mais également sociale et pédagogique, témoignant d'une bonne réussite du projet. Dans ces conditions, nous pouvons nous attendre à ce que les attitudes des parents des élèves de la classe soient, dans leur ensemble, positives.

## **5.2 Population**

Notre enquête porte sur les attitudes des parents des élèves de la classe de Sophie, qui est constituée de 21 élèves. Nous avons distribué deux questionnaires par élève, afin d'obtenir si possible des indications de la part de chacun des deux parents (42 personnes en tout). Sur les 42 questionnaires ainsi transmis, 14 nous sont parvenus en retour, y compris les documents renvoyés après que nous ayons effectué un rappel aux parents. Nous avons ensuite effectué sept entretiens avec les parents nous ayant transmis, via le questionnaire, leurs coordonnées.

Le tableau 1 ci-dessous présente l'ensemble des répondants de notre étude, indiquant, selon les deux variables de notre recherche, s'il s'agit d'un homme ou d'une femme ainsi que si le parent a côtoyé ou non une personne en situation de handicap. Deux parents ont répondu ensemble au questionnaire (cf. *Couple* dans le tableau). Les données concernant le genre de ces répondants n'ont été saisies que pour l'un deux, que nous avons rencontré pour un entretien. Nous n'avons néanmoins pas pris en compte leur questionnaire pour notre analyse selon cette variable, puisqu'il nous était impossible de distinguer leur réponse selon cette dernière. En revanche, les deux parents ayant indiqué ne pas avoir été au contact d'un enfant en situation de handicap, nous avons retenu leurs données pour la variable expérience. Notons encore que 60 % des hommes (3 sur 5) font partie du groupe de parents avec expérience, contre 85 % des femmes (6/7). Une proportion qui pourrait avoir une influence sur nos résultats relatifs à la variable genre.

Tableau 1 : *Profils des répondants*

	<b>Prénoms<sup>a</sup></b>	<b>Expérience</b>	<b>Genre</b>	<b>Entretien effectué</b>
1	Hugo	Oui	Homme	Non
2	Pierre	Non	Homme	Oui
3	Paul	Non	Homme	Non
4	Jacques	Oui	Homme	Non
5	François	Oui	Homme	Oui
6	Nicole	Non	Femme	Oui
7	Simone	Oui	Femme	Oui
8	Catherine	Oui	Femme	Non
9	Aline	Oui	Femme	Non
10	Céline	Oui	Femme	Non
11	Marie	Oui	Femme	Oui
12	Denise	Oui	Femme	Oui
13	Couple	Non	(Femme)	Oui
14			(Homme)	Non

*Légende* : <sup>a</sup> Prénoms fictifs

### 5.3 Procédure d'enquête

Nous avons en premier lieu pris contact avec la direction de l'établissement scolaire concerné afin d'obtenir son autorisation pour la recherche. Notre demande a ensuite été transmise par le directeur à sa hiérarchie. A cette occasion, nous avons produit une première description de notre travail et de nos objectifs (voir annexe A). C'est sur cette base que nous avons obtenu l'accord pour débiter notre travail de terrain. Le directeur de l'établissement nous a alors proposé une situation d'intégration particulière et s'est lui-même assuré de l'accord de l'enseignante et des parents de l'élève intégré.

Nous avons donc pris contact avec l'enseignante et les parents de l'élève pour leur exposer plus en détail notre travail. Nous avons ensuite effectué un premier entretien avec l'enseignante, qui nous a renseigné sur la situation. Nous avons convenu à cette occasion que les questionnaires seraient transmis par les élèves à leur parent. Nous avons également joint au questionnaire une lettre expliquant brièvement notre projet (voir annexe B). Ce mode de transmission garantissait l'anonymat des répondants, puisque nous ne disposions ainsi à aucun moment de leur adresse. Une dizaine de questionnaires nous sont parvenus en retour. Un rappel a été effectué par l'intermédiaire des agendas des élèves, ce qui nous a permis d'en recevoir encore dans les jours qui ont suivi.

Le questionnaire devait nous permettre de déterminer si les parents se situaient plutôt en faveur ou en défaveur de la situation d'intégration vécue et de la pratique de l'intégration scolaire en général. Une première analyse nous a permis d'identifier un certain nombre de thèmes que nous souhaitions approfondir dans nos entretiens. Les entretiens ont affiné notre compréhension des attitudes parentales, nous permettant notamment de considérer les liens entre les facteurs qui influencent ces attitudes. Nous avons ainsi construit une grille d'entretien (voir annexe C), que nous avons personnalisée pour chacun des sept entretiens effectués.

A la suite de nos analyses et de notre rédaction du travail, nous en effectuerons un retour au directeur ainsi qu'aux parents de l'élève intégrée en leur transmettant une copie de notre document.

## 5.4 Méthode de récolte des données

Considérons les raisons qui ont porté notre choix sur les deux outils utilisés, questionnaire et entretien, et les principales étapes de leur élaboration.

### 5.4.1 Le questionnaire

Il est difficile de faire un compte rendu chronologique précis de la construction de notre questionnaire, tant celle-ci a supposé un va-et-vient constant entre différentes étapes : nos lectures, l'élaboration de la structure du questionnaire, de son contenu, de sa mise en page, etc. Nous proposons donc d'organiser cette partie par thème, en faisant état à chaque fois des modifications apportées et des étapes nous ayant amené à la forme finale de notre questionnaire. Nous avons apporté des modifications sur la base de nos rencontres et discussions avec notre professeur et responsable de recherche et de son assistante, de nos propres relectures ainsi que des évaluations du questionnaire effectuées après l'avoir soumis à trois personnes. Le questionnaire dans sa version finale est présenté en annexe D.

#### 5.4.1.1 Pourquoi des questionnaires ?

La mesure d'une attitude est complexe. Comme l'indiquent Henerson, Lyons Morris et Taylor Fitz-Gibbon (1988),

an attitude is not something we can examine and measure in the same way we can examine the cells of a person's skin or measure the rate of her heartbeat. We can only infer that a person has attitudes by her words and action. (pp. 11-12)

L'impossibilité de mesurer directement une attitude et la complexité liée à sa manifestation dans les actes ou dans les paroles d'une personne rendent son approche extrêmement délicate. Le fait de se trouver dans l'obligation d'inférer les attitudes d'une personne sur la base de ce qu'elle dit ou fait conduit à des biais dans la mesure. En outre, comme nous l'avons vu, les théories sur le concept sont en perpétuel débat. Les contours du concept évoluent et de nouvelles façons de les mesurer apparaissent. Les instruments d'évaluation des attitudes implicites en sont un exemple. Il s'agit de procédés qui limitent le biais introduit par le désir du répondant de répondre de façon à faire apparaître une image positive de lui-même, connu sous le nom de *désirabilité sociale*. La mesure de l'attitude implicite doit donc permettre au chercheur de se faire une image plus précise de la véritable attitude de la personne vis-à-vis d'un objet (Crano & Prislin, 2008). Nous n'utiliserons cependant pas cette mesure pour l'étude de notre objet. Cette procédure de récolte de données est en effet extrêmement

complexe et suppose un degré d'expertise que nous ne possédons pas. Nous avons de plus estimé que notre étude impliquait suffisamment les répondants, puisqu'il s'agit pour des parents d'indiquer leur position sur une problématique qui inclut leur propre enfant, pour diminuer le biais de mesure dû à la désirabilité sociale. Enfin, le fait que les parents aient rempli le questionnaire à leur domicile, de façon anonyme et sans ma présence, devait également diminuer ce biais.

Nos lectures de recherches sur les attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire ou d'ouvrages sur le concept d'attitude nous ont donc amené à considérer le questionnaire comme l'outil le plus adapté à notre objet d'étude. Ce procédé de récolte de données reste le plus communément utilisé dans la recherche actuelle sur les attitudes (Fazio & Petty, 2008). Selon Henerson *et al.* (1988), « self-report procedures represent the most direct type of attitude assessment and should probably be employed unless you have reason to believe that the people whose attitude you are investigating are unable or unwilling to provide the necessary information » (p. 20). Nous avons considéré, dans notre cas, que les parents d'élèves étaient d'une part en mesure de répondre aux questions portant sur le thème de l'intégration scolaire, et, d'autre part, qu'il n'existait aucune raison apparente qu'ils ne veuillent pas répondre à notre enquête.

Nous nous intéressons dans notre travail aux attitudes de l'ensemble des parents d'élèves d'une classe. Si le nombre de répondants (42) n'est pas suffisant pour que les futurs résultats soient significatifs et permettent une généralisation à l'ensemble de la population vaudoise, il est suffisamment grand pour qu'il soit nécessaire d'opter pour un outil de mesure rapide et efficace. La conduite d'entretien auprès de l'ensemble des parents se révélant laborieuse, l'outil le plus à même de répondre à notre objectif de la recherche était sans aucun doute le questionnaire. La conduite d'entretiens avec quelques parents d'élèves de la classe nous a permis en revanche dans un second temps d'apporter du relief aux données recueillies par questionnaire.

#### **5.4.1.2 Construction du questionnaire**

La construction du questionnaire a été un long processus, qui a pris la forme d'une sorte d'entonnoir : chacune des versions du questionnaire nous amenait à diminuer le nombre de questions et à en affiner les formulations. Nous sommes ainsi parvenu à une forme de plus en plus épurée, conservant les questions les plus à même de répondre à nos questions de recherche ainsi qu'à nos hypothèses. Il s'agissait également de maintenir une cohérence interne au questionnaire dans la succession des questions et des thèmes abordés, tout en restant attentif à la formulation et au choix du vocabulaire employés. Enfin, notre

questionnaire devait à la fois permettre de répondre aux questions précises que nous nous posions ainsi que favoriser des réponses plus ouvertes et libres de la part des parents d'élèves, de façon à élargir notre perspective et recueillir des données les plus complètes possible.

### **Le format du questionnaire**

Nous nous sommes basé sur le format des échelles d'attitudes de Likert pour déterminer la forme à donner à notre questionnaire. Ayant abordé cette procédure lors d'un cours de notre cursus universitaire, la mesure nous était relativement familière. L'échelle de Likert est également communément utilisée dans les recherches actuelles, ce qui a consolidé notre choix de ce type de questionnaire. Elle se compose d'un ensemble d'affirmations par rapport auxquelles le répondant est invité à se situer sur une échelle de réponse allant de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*. A chaque réponse est attribué un score. Un score de 1 sera par exemple attribué à la réponse la plus défavorable à la question posée, tandis que le score de 5 ira à la réponse la plus favorable. Un total est ensuite calculé sur la base de l'ensemble des réponses données par le répondant et indique si la personne possède une attitude plutôt positive ou plutôt négative vis-à-vis de l'objet. Le format fermé des réponses permet donc d'effectuer un résumé précis et rapide des données obtenues (Henerson *et al.*, 1988).

Comme tout questionnaire composé de questions fermées, l'échelle présente l'inconvénient de limiter les réponses du répondant au thème que l'auteur a pensé à introduire dans son questionnaire. Il nous a ainsi semblé fondamental, dans le cadre d'une recherche de type exploratoire, d'introduire un certain nombre de questions ouvertes afin de recueillir des données que nous n'anticipions pas et de permettre l'émergence d'informations complémentaires. Les questions ouvertes privilégient en effet « les catégories dans lesquelles les individus perçoivent le monde social, plutôt que de les imposer par les modalités des réponses "fermées" » (De Singly, 2008, pp. 66-67). Elles doivent en outre permettre aux répondants de s'exprimer de façon plus personnelle sur le sujet de l'intégration.

Nous avons ensuite choisi les items de réponse aux diverses affirmations de notre questionnaire. Nous avons décidé d'éviter d'introduire un item de non-réponse afin d'encourager les répondants à se situer sur le thème de l'intégration scolaire. Nous avons donc introduit six items de réponse : *tout à fait d'accord*, *d'accord*, *plutôt en accord*, *plutôt en désaccord*, *pas d'accord* et *pas du tout d'accord*. Les items centraux représentent à notre sens une prise de position toute relative, non moins dénuée de sens, mais permettant au répondant d'exprimer une position qui ne l'oblige pas à se situer clairement en faveur ou en défaveur

d'une affirmation. Il s'agissait ainsi de favoriser la prise de position tout en s'assurant que la personne qui répond au questionnaire ne ressent pas l'obligation de se positionner formellement pour ou contre une affirmation, mais ait la possibilité d'une position nuancée.

### **Le contenu du questionnaire**

Nos lectures ont constitué la principale source d'informations pour la construction du contenu de notre questionnaire. La lecture d'articles de recherches menées sur le thème des attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire, pour notre revue de littérature, nous a permis de déterminer les enjeux principaux d'une telle pratique aux yeux des parents d'élèves sans déficience. Nous avons ainsi pu dégager un certain nombre de craintes ou d'aspects positifs que ceux-ci expriment généralement en rapport à l'intégration scolaire. Il s'agit là principalement des conséquences de l'intégration sur l'attention que porte l'enseignant à l'ensemble de la classe (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Peck *et al.*, 2004 ; Stoneman, 2001), sur les progrès scolaires des élèves (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Giangreco *et al.*, 1993 ; Peck *et al.*, 2004 ; Schmelkin, 1981) et sur le développement social des élèves (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Giangreco *et al.*, 1993 ; Peck *et al.*, 2004 ; Schmelkin, 1981). S'y'ajoutent les craintes liées au comportement de l'enfant en situation de handicap dans la classe (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Peck *et al.*, 2004). Ces principaux thèmes ont servi de base pour l'élaboration de notre questionnaire. Nous voulions en effet traiter de l'ensemble de ces derniers au travers des affirmations que les répondants devraient évaluer.

Nous avons ensuite largement pris appui sur le questionnaire développé par Stoiber *et al.* (1998), *My thinking about the inclusion* (MTAI), pour construire la structure de notre propre questionnaire. Le questionnaire susmentionné a été créé dans le cadre d'une recherche ayant pour objectif l'exploration des croyances, à la fois des parents et des professionnels, vis-à-vis de l'inclusion. Les auteurs ont retenu trois catégories à l'intérieur desquelles les croyances des individus peuvent varier. Les deux premières catégories sont les conséquences perçues sur la dynamique de l'enseignement et la vie en classe (*classroom practices*) et les conséquences perçues sur le développement académique et social des élèves (*expected outcomes*). La majorité des données auxquelles se sont intéressées les recherches que nous avons consultées se situent à l'intérieur de ces deux catégories. Nous avons donc décidé les retenir dans la structure de notre propre questionnaire.

A l'aide de notre questionnaire, nous souhaitons également explorer les attitudes des parents d'élèves sans déficience à l'égard de l'intégration comme pratique éducative, c'est-à-dire vis-à-vis de l'intégration en général. La troisième catégorie du MTAI répondait à cet objectif.

Les auteurs l'ont nommée *core perspectives*. Il s'agit de l'évaluation des parents quant à ce qui est éthiquement correct et constitue la meilleure pratique éducative. Nous avons donc également décidé de retenir cette catégorie dans la structure de notre questionnaire.

Notre questionnaire comportait ainsi les trois parties du MTAI, que nous avons renommées comme suit : légitimité de l'intégration comme pratique éducative pour *core perspectives* ; conséquences de l'intégration sur la dynamique de la classe et de l'enseignement pour *classroom practices* ; conséquences de l'intégration sur le développement social et scolaire des élèves pour *expected outcomes*. Les thèmes que nous avons retenus comme les plus importants dans les diverses recherches consultées se répartissaient à l'intérieur de ces trois catégories.

Aux diverses affirmations contenues dans ces trois parties s'ajoutait en fin de questionnaire un ensemble de questions ouvertes afin de récolter des informations supplémentaires et plus détaillées.

Nous désirions, enfin, recueillir un ensemble de données démographiques que nous considérons comme autant de variables susceptibles de jouer un rôle dans les attitudes des parents d'élèves sans déficience. Nous nous sommes également basé sur les articles et recherches consultés pour en déterminer les plus pertinentes. Nous avons retenu dans un premier temps les variables suivantes : *le genre du parent* (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Balboni *et al.*, 2002 ; Kalyva *et al.*, 2002), *l'âge* (Balboni & Pedrabissi, 2000), *le niveau socio-économique* (Balboni *et al.*, 2002 ; Stoiber *et al.* 1998), *la profession* (Elkins, Van Kraayenoord & Jobling, 2003), *l'expérience avec un enfant en situation de handicap*.

A ce stade de sa construction, notre questionnaire comportait donc cinq questions relatives aux données personnelles du répondant, trois parties regroupant diverses affirmations sur la pratique de l'intégration et, enfin, un ensemble de questions ouvertes permettant aux répondants d'approfondir et de personnaliser leurs réponses.

Cette forme initiale a toutefois été réévaluée et modifiée. Il était tout d'abord important, en lien avec notre terrain d'étude, de faire apparaître une différence nette entre la partie se référant aux attitudes vis-à-vis de l'intégration en général, et les attitudes vis-à-vis de la situation telle que vécue dans le collège. Cette précision était en effet nécessaire d'une part pour la clarté du contenu du questionnaire pour les répondants et, d'autre part, pour faciliter l'analyse des réponses en lien avec nos questions de recherche. Le fait de ne pas introduire de distinction claire entre les deux parties de notre questionnaire présentait le risque d'introduire une ambiguïté dans les affirmations. Nous n'aurions pas pu déterminer, lors de l'analyse des réponses, si les parents s'étaient référés à l'expérience que leur enfant vivait au collège ou à

leur opinion concernant l'intégration comme pratique éducative pour répondre à l'affirmation. Cette ambiguïté introduisait un biais qui aurait pu rendre ininterprétable la grande majorité des réponses. Nous avons donc modifié la forme du questionnaire en optant pour deux parties distinctes. Dans chacune des deux parties se trouvent des affirmations se référant à deux des catégories présentes dans le MTAI : les conséquences sur la dynamique de classe et l'enseignement, et les conséquences sur le développement social et scolaire des élèves. Il était important de conserver une base commune dans la construction des deux parties de façon à rendre leur comparaison possible, et ainsi nous permettre de répondre à notre deuxième question de recherche.

Les questions ouvertes devaient également suivre cette modification. Une partie d'entre elles devait clairement se référer à la situation telle que vécue par l'enfant au collège, tandis qu'une seconde partie devait concerner l'intégration comme pratique éducative. Cette structure du questionnaire visait à nous permettre une analyse claire des attitudes des parents par rapport à ces deux thèmes. De plus, la comparaison devait en être facilitée.

Nous avons ensuite décidé de limiter le nombre d'informations personnelles demandées dans la partie initiale de notre questionnaire. Nous avons retenu cinq variables dans notre première version du questionnaire. Il nous est apparu que ce nombre était trop important. L'analyse se serait avérée laborieuse et il semblait plus pertinent de se concentrer sur un nombre plus limité en favorisant une analyse plus en profondeur de chacune d'entre elles, plutôt que d'effectuer un survol des cinq variables retenues initialement. En outre, certaines variables étaient en fait inadaptées à notre contexte de recherche, à l'instar de la variable *âge*. Notre population d'étude, des parents d'élèves de troisième année, est en effet trop homogène, pour que soient établies des catégories d'âge significativement distinctes. La variable profession nous semblait également peu adaptée à notre recherche. Notre population était trop peu nombreuse pour pouvoir établir des catégories de profession permettant une analyse des données. D'autre part, il nous semblait peu pertinent d'enfermer les répondants dans des catégories aussi aléatoires et délicates à établir que le niveau d'éducation et de profession. Ainsi, par élimination et en nous appuyant sur notre revue de littérature, nous avons décidé de ne conserver que les variables *genre* et *expérience* dans la partie des données personnelles. Ces variables se retrouvent dans deux de nos questions de recherches et hypothèses.

Ces modifications nous ont donc permis d'adapter notre questionnaire à notre contexte de recherche ainsi qu'à nos questions et hypothèses de travail.

### 5.4.1.3 Formulation des affirmations et des questions ouvertes

#### Les affirmations

Nous avons construit nos affirmations sur la base de nombreux questionnaires différents. Les recherches que nous avons consultées proposaient pour la plupart des extraits de questionnaires. Il pouvait s'agir soit d'un questionnaire élaboré par les auteurs de la recherche, soit de questionnaires existants utilisés par les chercheurs dans le cadre de leur propre étude. La thèse de Lamontagne-Müller (2007) a également représenté une ressource importante pour la formulation de nos affirmations, puisqu'elle comportait en annexe les questionnaires de l'auteur. Par ailleurs, nous avons consulté l'ouvrage de Antonak et Livneh (1988), *The measurement of attitudes toward people with disabilities*, qui recense un grand nombre d'instruments existants pour mesurer les attitudes vis-à-vis des personnes en situation de handicap. Un chapitre de l'ouvrage est consacré à divers questionnaires servant à la mesure des attitudes vis-à-vis de l'intégration scolaire. Décrivons brièvement les questionnaires sur lesquels nous nous sommes appuyé.

Tout d'abord, l'*Attitudes Toward Mainstreaming Scale (ATMS)*, créé par Berryman et Neal en 1980 pour mesurer les attitudes vis-à-vis de l'intégration d'enfants en situation de handicap dans les écoles publiques, comporte vingt-deux items. Six items traitent de la faisabilité d'enseigner à la fois à des enfants sans déficience et à des enfants en situation de handicap. Les seize items restants posent la question de l'adéquation d'une classe régulière comme environnement éducatif en lien avec différents types de déficiences (Antonak & Livneh, 1988). Ensuite, l'*Educational attitude survey (EAS)*, créé par Reynolds et Greco (1980), offre aux éducateurs et aux chercheurs un instrument permettant de mesurer les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration (Antonak & Livneh, 1988). Quant au *Mainstreaming opinionnaire (MO)*, développé par Schmelkin (1981) pour mesurer les attitudes d'enseignants spécialisés, d'enseignants et de non-enseignants vis-à-vis de l'intégration (Antonak & Livneh, 1988), il se compose de trente items répartis dans deux parties. Une première sous-échelle, *Academic costs of mainsteaming (ACM)*, concerne les progrès scolaires de tous les élèves (en situation de handicap ou non). La seconde sous-échelle, *Socio-emotional costs of segregation (SECS)*, concerne l'impact de la ségrégation sur le développement social et émotionnel des élèves en situation de handicap. Par ailleurs, l'*Opinions relative to mainstreaming (ORM)*, créé par Larrivee et Cook (1979), mesure les attitudes des enseignants vis-à-vis de l'intégration (Antonak & Livneh, 1988). Enfin, nous nous sommes également appuyé sur le questionnaire élaboré par Wagner (1989) dans son étude sur les attitudes des enseignants et des parents vis-à-vis de l'intégration.

Nous avons retenu toutes les affirmations de ces divers questionnaires qui correspondaient aux thèmes choisis dans notre propre enquête. Nous avons d'abord sélectionné une soixantaine de questions. Nous avons ensuite procédé à une sélection parmi ces dernières, en éliminant les répétitions, en gardant les plus appropriées pour notre questionnaire et les thématiques que nous souhaitions traiter, ainsi qu'en retenant les questions dont la formulation nous semblait être la plus claire et la plus précise. Enfin, nous avons reformulé la plupart d'entre elles afin qu'elles correspondent à notre situation d'étude, c'est-à-dire une étude de cas dans un collège précis et une classe déterminée. Comme nous l'avons mentionné plus haut, les affirmations devaient en effet clairement se référer à la situation d'intégration que nous étudions, afin que les parents répondent au questionnaire en considérant cette situation particulière. La formulation avait donc toute son importance ; il fallait s'assurer qu'il ne résidait plus aucune ambiguïté dans la première partie de notre questionnaire.

Ce souci relatif à l'ambiguïté éventuelle de nos affirmations nous a mené à procéder à une seconde adaptation d'importance de notre questionnaire. Nous avons choisi d'en consacrer la deuxième partie au thème de l'intégration scolaire comme pratique éducative, ou de l'intégration scolaire en général. La déficience considérée revêtait en ce sens une importance capitale dans l'évaluation par les parents d'élèves, puisque « chaque incapacité évoque ses propres attitudes et stéréotypes » (Côté *et al.*, 1990, p. 22). Il s'agissait donc de fournir aux parents un point de référence le plus commun possible. Il fallait éviter qu'un parent réponde favorablement à cette partie du questionnaire en se référant à un type de déficience en particulier qu'il juge positivement là où un autre parent répondait de manière défavorable, considérant un autre type de déficience qui est délicat à ses yeux pour une éventuelle intégration. Un tel cas de figure aurait empêché toute analyse des données, puisque les répondants ne se seraient pas positionnés par rapport au même objet d'attitude. Nous avons préalablement décidé de parler dans cette seconde partie *d'enfants ayant des incapacités*. Cette formulation vague présentait précisément le risque que les parents répondent en se référant à des types de déficiences différents. Nous avons donc décidé de préciser, à la fois dans l'introduction à cette partie et dans la formulation des affirmations, la déficience à laquelle les parents devaient se référer pour répondre aux affirmations.

Il existe une différence dans les attitudes vis-à-vis de l'intégration selon le type de déficiences considéré. Les déficiences physiques sont généralement évaluées plus positivement que les déficiences intellectuelles par les enseignants (Balboni *et al.*, 2002 ; Kniveton, 2004), par les parents (Garrick Duahney & Salend, 2000 ; Kniveton, 2004 ; Stoneman, 2001) ou par la population en général en ce qui concerne leur intégration dans la société (Côté *et al.*, 1990).

Les enjeux liés à l'intégration d'un enfant avec une déficience physique sont avant tout liés aux aménagements à apporter à l'environnement de l'école afin de faciliter les déplacements et l'autonomie de l'élève. Les implications scolaires, telles que le déroulement du programme, l'individualisation de l'enseignement, l'attention de l'enseignant pour l'ensemble de la classe, sont moindres. Aussi les craintes généralement exprimées par les parents relatives à ces implications sont-elles moins vives. Si l'étude des attitudes des parents vis-à-vis de l'intégration d'élèves avec une déficience physique n'est cependant pas dénuée d'intérêt, nous souhaitons explorer les attitudes des parents vis-à-vis d'une situation d'intégration qui ne recueille pas, a priori, des avis favorables. Nous avons donc décidé de consacrer la seconde partie de notre questionnaire au thème de l'intégration d'élèves avec une déficience intellectuelle, c'est-à-dire d'enfants qui présentent des troubles et des retards dans leur développement intellectuel, social et langagier. Aucune des recherches que nous avons consultées sur le thème de l'intégration ne faisait référence à une population d'élèves avec une déficience physique uniquement, ce qui a également confirmé notre choix de nous intéresser à une population dont l'intégration implique des adaptations importantes de l'enseignement et suscite une certaine appréhension.

L'ensemble des affirmations retenues dans les divers questionnaires pour cette seconde partie devait par conséquent être reformulé de manière à faire clairement référence à la déficience intellectuelle. En guise d'introduction à cette seconde partie, il s'agissait également de définir brièvement ce que nous entendions par déficience intellectuelle afin de favoriser la construction par les répondants d'une représentation similaire de celle-ci.

Afin de rendre la situation d'intégration scolaire d'un enfant avec une déficience intellectuelle plus concrète pour nos répondants, nous nous sommes appuyé sur le questionnaire conçu par Besegevis, Kalatzi-Azizi et Zoniou-Sideri en 1997 pour explorer les attitudes de parents vis-à-vis de leur investissement personnel et de celui de leurs enfants envers un enfant en situation de handicap (Kalyva *et al.*, 2007). Ce questionnaire propose des affirmations telles que la possibilité que leur enfant s'assoie à la même table qu'un enfant en situation de handicap, la possibilité d'inviter un enfant en situation de handicap à la maison, etc. Nous avons reformulé ces diverses affirmations de façon à les rendre les plus concrètes possibles et sélectionné celles qui se référaient spécifiquement à la situation scolaire, abordée dans notre questionnaire. Ces questions devaient préciser l'idée du contact entre les enfants impliqués dans une situation d'intégration scolaire.

Nous avons formulé toutes les affirmations de notre questionnaire en essayant de respecter l'ensemble des critères suivants : n'introduire qu'une question par question, éviter

les négations ou les doubles négations (De Singly, 2008) ; éviter les questions équivoques ; éviter les questions non pertinentes pour le trait psychologique à mesurer ; utiliser un langage simple, clair et direct. Nous n'avons sans doute pas évité tous *les pièges* que comporte l'élaboration d'affirmations et de questions, et certaines d'entre elles ne manqueront pas de soulever des doutes au moment de l'interprétation des réponses données, mais ce cadre nous semblait essentiel pour tenter d'éviter certaines erreurs.

### **Les questions ouvertes**

Les questions ouvertes devaient nous permettre de préciser et de compléter les données recueillies grâce aux deux parties comportant les questions fermées. Nous avons initialement regroupé toutes les questions ouvertes en fin de questionnaire. Nous avons ensuite privilégié une répartition des questions entre les deux parties du questionnaire afin de gagner en clarté. Les questions se trouvant à la fin de la première partie portent ainsi sur la situation d'intégration vécue par les parents au collège, tandis que celles se trouvant en fin de seconde partie concernent l'intégration en général. Nous avons introduit une rubrique *commentaires* en fin de chacune des deux parties afin de laisser la possibilité aux parents de s'exprimer de façon libre et de favoriser l'émergence de données auxquelles nous n'aurions pas pensé.

Dans la première partie de notre questionnaire, plusieurs questions se sont imposées d'elles mêmes, complétant certaines des affirmations. Nous avons retenu six questions.

Nous avons tout d'abord décidé de laisser s'exprimer librement les parents sur les effets favorables ou défavorables perçus quant à la présence d'une élève en situation de handicap sur les élèves de la classe. Dans la partie contenant les affirmations, nous avons anticipé, sur la base de ce qui est couramment exprimé par les parents dans les recherches, les craintes ou au contraire les avantages perçus quant à la présence d'un élève en situation de handicap dans la classe. Deux questions ouvertes sont consacrées à ce thème afin de déterminer si d'autres éléments peuvent être relevés.

Nous souhaitons également connaître l'opinion des parents quant au choix de l'école de pratiquer l'intégration.

De même, nous désirions nous intéresser à l'information donnée aux parents préalablement à l'intégration de l'élève dans la classe. Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, celle-ci joue un rôle important dans l'acceptation de nouvelles mesures. En fait, « la résistance au changement provient souvent d'un manque d'information créant ainsi l'angoisse chez les individus. Il est important de réduire le plus possible la part de l'inconnu » (Corriveau &

Tousignant, 1996, p. 14). Les parents ont-ils le sentiment d'avoir été suffisamment informés ? Dans le cas contraire, qu'auraient-ils souhaité ? Cette question nous paraissait d'une part importante pour la compréhension des attitudes des parents et, d'autre part, primordiale dans la perspective du compte rendu que nous fournirions au collège concerné par notre étude.

Enfin, deux questions sont apparues plus tard dans notre questionnaire sur la base des études de Garrick Duahney et Salend (2000) et de Giangreco *et al.* (1993). Ces auteurs proposent notamment de questionner les parents sur la façon dont leur enfant vit la situation d'intégration. Il nous semblait intéressant de considérer la problématique sous cet angle. Une question en ce sens pousse les parents à la réflexion, en leur demandant de considérer le ressenti de leur enfant, et donne une indication supplémentaire pour comprendre la position du parent face à la thématique de l'intégration scolaire. En effet, un parent qui considère que son enfant est heureux dans cette situation développera probablement une attitude positive vis-à-vis de l'intégration. Au contraire, un parent qui a l'impression que son enfant est inquiet ou gêné développera probablement une attitude plus négative vis-à-vis de l'intégration.

En lien avec cette question, une personne ayant testé notre questionnaire nous a suggéré de questionner les parents sur l'évolution de leur regard sur l'intégration scolaire. Nous savons que l'expérience est un facteur qui détermine en grande partie les attitudes des parents vis-à-vis de l'intégration (Balboni & Pedrabissi, 2000 ; Bélanger, 2004 ; Garrick Duahney & Salend, 2000 ; Peck *et al.*, 2004). Aussi, si un parent exprime des attitudes favorables vis-à-vis de la situation d'intégration vécue, c'est-à-dire d'une expérience qu'il vit depuis le début de l'année scolaire 08-09 qui sert de base à son jugement, cette question nous permet de saisir si le parent y a toujours été favorable ou s'il a reconsidéré un premier regard réticent. Elle nous renseignera ainsi en partie sur l'influence de la variable expérience.

Le nombre de questions ouvertes figurant dans la seconde partie de notre questionnaire est moins important que celui de la première. Notre objet d'études étant une situation concrète d'intégration, nous souhaitons recueillir davantage de données concernant celle-ci ; les questions en fin de seconde partie devaient avant tout permettre d'élargir le débat sur l'intégration. Nous avons retenu deux questions.

Nous voulions observer l'avis plus général des parents sur le sujet de l'intégration en situant la *discussion* d'une part sur les obstacles à l'intégration perçus et, d'autre part, sur le contexte scolaire actuel et son adéquation avec la volonté d'intégrer des élèves avec une déficience intellectuelle. Ces questions et les réponses qui ont été données représentaient des éléments de base pour nos entretiens, qui supposaient nécessairement un élargissement du débat sur l'intégration scolaire.

#### 5.4.1.4 Procédure d'analyse

Nous avons privilégié une analyse par thèmes en procédant à un regroupement des affirmations. Nous utiliserons les *pourcentages* comme base de notre analyse. Nous y associerons les calculs du khi-carré et du coefficient de Cramer, qui nous renseigneront sur l'intensité de la relation entre nos variables, lorsque les pourcentages indiquent une différence suffisamment importante selon les variables *genre* et *expérience*. Nous effectuerons ces mesures à titre indicatif. Nous décrirons donc avant tout des *tendances* en comparant les données selon les variables constituant nos hypothèses de recherche, et non des liens statistiquement démontrés entre ces dernières.

« Pour la "pensée statistique", la raison d'être des calculs de proportions tient [...] à ce qui fait l'essentiel de la méthode scientifique, la comparaison » (Novi, 1998, p. 8). Les pourcentages permettent la comparaison, car « calculer des pourcentages, c'est raisonner toutes choses égales par ailleurs en ce qui concerne les effectifs totaux. En les ramenant à 100, c'est faire comme si ces effectifs totaux n'avaient pas varié » (Novi, 1998, p. 12). En considérant le pourcentage de réponses données en faveur ou en défaveur de l'intégration, il nous sera ainsi possible de décrire l'attitude générale des parents vis-à-vis de l'intégration scolaire et d'identifier les différences selon les variables étudiées.

Notre démarche d'analyse des questionnaires se situe dans la *statistique descriptive* qui « a pour but de décrire (au sens usuel du mot, mais avec les moyens propres à la discipline) les caractéristiques d'un ensemble d'objets ou d'individus sur la base d'une ou plusieurs variables » (Pini, 2005a, p. 1). Elle se distingue de la *statistique inférentielle* qui définit, en établissant une marge d'erreur, dans quelle mesure il est possible de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la population concernée par l'objet de recherche à partir d'un échantillon extrait de cette population. « La statistique *descriptive* n'autorise aucune généralisation des résultats à un ensemble autre que celui dans lequel les données ont été recueillies » (Pini, 2005a, p. 1). Les données obtenues à l'aide de notre questionnaire se réfèrent à une situation unique que nous souhaitons décrire. Nous ne chercherons pas à déterminer le caractère généralisable de nos résultats, mais à explorer les attitudes parentales dans cette situation précise. Seules les informations ayant un caractère utile pour l'organisation d'un projet d'intégration pourront être sujettes à une interprétation plus globale, telle que, par exemple, l'importance du rôle joué par les informations transmises aux parents d'élèves.

A l'intérieur de la *statistique descriptive* se distinguent également deux situations, selon que l'on considère une seule variable dont on décrit les caractéristiques (analyse *univariée*) ou

deux variables simultanément, dont on cherche à déterminer les liens qui les unissent (analyse *multivariée*). Notre recherche correspond à cette dernière étant donné que nous essayerons d'établir s'il existe un lien entre l'attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire et l'expérience extra-scolaire avec un enfant en situation de handicap, entre l'attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire et le genre du répondant, entre l'attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire et l'intégration scolaire telle que vécue ou considérée comme pratique éducative en général.

Le niveau de mesure de nos variables étant essentiellement *nominal*, nous utiliserons la mesure du *khi-carré* et le *coefficient de Cramer* pour quantifier le lien entre les variables de nos hypothèses de recherche. Comme nous le relevions plus haut, ces mesures de corrélation seront uniquement utilisées comme indices supplémentaires pour la discussion et l'analyse. Nous ne les calculerons pas systématiquement, mais uniquement lorsque des liens semblent exister entre les variables étudiées, autrement dit lorsque des différences importantes sont constatées entre les pourcentages.

Le khi-carré est utilisé pour exprimer par un nombre l'intensité de la relation entre deux variables nominales. Il détermine si la distribution observée diffère plus ou moins de la distribution qui serait attendue s'il n'y avait aucune relation entre les variables. Il s'agit donc de créer une distribution hypothétique dans laquelle aucun lien n'existe entre les variables et de la comparer à la distribution obtenue dans notre enquête. Le coefficient de Cramer est une standardisation du khi-carré, qui limite sa valeur entre zéro et un. Le *zéro* est l'expression d'une relation nulle entre les deux variables, tandis que la valeur *un* exprime une relation totale, parfaite, entre ces dernières. Le coefficient permet donc d'établir l'intensité de la relation entre les variables en la situant entre ces deux extrêmes. Plus la valeur du coefficient de Cramer est proche de un, plus la relation entre les deux variables doit être considérée comme forte. Il n'existe pas de règle pour définir à partir de quelle valeur la relation est forte. L'expérience empirique a toutefois permis d'établir une grille d'interprétation : si la valeur est comprise entre 0 et 0,20, la relation est faible ; si la valeur est comprise entre 0,20 et 0,50, la relation est moyenne, c'est-à-dire non négligeable ; si la valeur est supérieure à 0,50 la relation est forte (Pini, 2005b).

### **Une analyse par thème**

Selon Quivy et Van Campenhoudt (2006), il est utile « de travailler par composante ou dimension et d'entreprendre, pour chacune d'elles, une synthèse des informations, en regroupant si possible les réponses qui s'y rapportent » (p. 190). Nous avons construit notre

questionnaire en identifiant dans nos lectures un certain nombre de thèmes qui nous paraissaient importants en vue d'explorer les attitudes parentales. La grande majorité des affirmations qui constituent notre questionnaire peuvent ainsi être regroupées à l'intérieur de ces différents ensembles, que nous utiliserons pour notre analyse. Il s'agit des thèmes suivants : *comportement ; effets perçus pour l'élève intégré ; effets perçus pour l'élève tout venant ; interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents ; enseignement et dynamique de classe ; considérations sur l'intégration scolaire : intégration vs séparation, généralisation de la pratique de l'intégration scolaire, intégration à temps plein.*

Si l'attribution de la plupart des affirmations à un thème s'est imposée d'elle-même, certaines affirmations ont fait l'objet de longues tergiversations. Les décisions que nous avons prises restent discutables, d'autres choix auraient été possibles.

Certaines affirmations n'ont pas été retenues pour l'analyse. Il s'agit des affirmations dont la réponse ne permet pas de déterminer si elle exprime un avis favorable ou défavorable vis-à-vis du thème étudié. C'est le cas des affirmations suivantes :

*6. L'enfant en situation de handicap placée dans la classe de mon enfant demande plus d'attention et de temps à l'enseignante.*

*21. Un enfant avec une déficience intellectuelle a des difficultés à gérer les rythmes et les règles imposés par une classe ordinaire.*

*33. Les enfants avec une déficience intellectuelle et les enfants sans déficience se ressemblent plus qu'ils ne sont différents.*

La présence de ces affirmations ambiguës dans notre questionnaire est d'ores et déjà critiquable. Nous aurions dû réaliser leur inadéquation bien avant de débiter la procédure d'analyse des résultats.

Une fois le regroupement effectué, il s'agit de rendre compte des informations récoltées à l'aide d'un indice le plus pertinent possible (Quivy & Van Campenhoudt, 2006). Comme nous l'avons relevé précédemment, le pourcentage est un outil intéressant pour la comparaison. Il nous est donc apparu approprié pour déterminer les tendances qui se dégagent des données. Nous présenterons le nombre et le pourcentage de réponses totales en faveur ou en défaveur de chacun des thèmes retenus.

Afin de faciliter la lecture et la procédure de synthétisation des données, nous avons regroupé les items de réponses en deux groupes : *d'accord* (regroupant les items tout à fait d'accord, d'accord et plutôt en accord) et *pas d'accord* (regroupant les items pas du tout d'accord, pas d'accord et plutôt en désaccord). Pour établir si une réponse donnée était en faveur ou en

défaveur du thème étudié, il s'agissait de prêter une attention particulière au caractère positif ou négatif de l'affirmation et de la réponse. Deux situations notamment nécessitaient cette attention : lorsqu'une réponse négative était donnée à une affirmation négative, la position du parent était favorable au thème ; lorsqu'une réponse positive était donnée à une affirmation négative, la position du parent était défavorable au thème.

L'analyse du questionnaire comportera donc trois phases. Dans un premier temps, nous discuterons les données générales du questionnaire, sans étudier les résultats en fonction des variables de nos hypothèses de recherche. Il s'agira de considérer la position générale des parents d'élèves vis-à-vis de l'intégration scolaire. Dans un deuxième temps, nous analyserons les résultats en fonction de notre première hypothèse de recherche. Nous observerons si *les personnes qui ont ou ont eu une expérience avec le handicap ont des attitudes plus positives que les parents sans expérience en la matière*. Pour cela, nous comparerons les pourcentages des réponses des parents avec et sans expérience pour chacun des thèmes. Chaque thème où les positions parentales divergeront selon la variable de l'expérience sera un indice en faveur ou en défaveur de notre hypothèse.

Ensuite, nous analyserons les données récoltées selon notre deuxième hypothèse de recherche. Nous vérifierons donc si *les parents ont une attitude plus favorable lorsque l'on considère la situation d'intégration vécue que lorsque l'on considère l'intégration comme pratique éducative en général*. Le questionnaire étant séparé en deux parties, la première se rapportant à l'intégration scolaire telle que vécue dans la classe, et la deuxième traitant de l'intégration scolaire comme pratique générale, nous comparerons les pourcentages de réponses en faveur et en défaveur de l'intégration pour chacune des deux parties.

Enfin, nous procéderons à l'analyse des données selon notre troisième et dernière hypothèse de recherche. Nous chercherons donc à établir *s'il existe une différence d'attitude selon le genre du parent*. Nous comparerons les réponses des femmes à celles des hommes pour chacun des thèmes. Nous considérerons chaque thème dont les positions entre hommes et femmes divergent comme un indice en faveur de notre hypothèse.

#### **5.4.2 Les entretiens**

Afin de compléter les données récoltées par questionnaire, nous avons décidé d'effectuer des entretiens auprès des parents d'élèves de la classe. Les parents qui acceptaient d'y participer pouvaient nous laisser leurs coordonnées en fin de questionnaire. Sur les dix parents que nous avons ainsi pu essayer de joindre sept ont répondu à notre sollicitation pour une entrevue. Lors de ces entretiens, il s'agissait d'une part de reprendre certains points du questionnaire qui méritaient un approfondissement et, d'autre part, de permettre aux parents

d'exprimer librement leur opinion sur l'intégration scolaire telle qu'ils l'ont vécue ainsi que sur la pratique de l'intégration scolaire en général.

Dans les pages ci-après, nous décrirons tout d'abord le type d'entretien utilisé ainsi que la pertinence de son utilisation dans notre étude. Nous exposerons ensuite les principales étapes de la construction de la grille d'entretien et des thèmes qui la constituent. Nous traiterons alors des conditions de déroulement des entretiens effectués. Enfin, nous présenterons la façon dont ces derniers seront analysés.

#### **5.4.2.1 Pourquoi des entretiens ?**

L'entretien est un outil approprié pour l'étude des attitudes (Henerson *et al.*, 1988). Il peut notamment nous renseigner sur l'intensité de l'attitude du répondant, selon sa manière de répondre aux questions (Henerson *et al.*, 1988). De façon générale, et « à l'inverse de l'enquête par questionnaire, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité de sa part » (Quivy & Van Campenhoudt, 2006, pp. 173-174). La *faible directivité* suppose que nous n'imposons pas a priori une vision de l'objet d'étude. L'entretien permet la découverte de la logique propre de la personne interrogée. A l'aide du questionnaire, nous avons mesuré la position des parents d'élèves par rapport à l'intégration scolaire sur la base d'un certain nombre d'affirmations préalablement construites. Ces dernières sont le reflet de ce que nous considérons comme les éléments les plus importants liés à notre objet de recherche. A l'aide des entretiens, nous désirions compléter cette approche en nous intéressant davantage à l'objet tel que vécu par les parents, car « seuls émergeront de l'entretien [...] les articulations logiques qui relient tous ces éléments » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 42). Notre utilisation de l'entretien, complémentaire à la pratique du questionnaire, devait donc nous permettre de mieux saisir les facteurs susceptibles d'influencer les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire et de découvrir leur organisation.

L'entretien peut se révéler plus ou moins structuré et directif. Un entretien faiblement structuré s'apparente davantage à une discussion et n'a pas de réelle ligne directrice, si ce n'est le thème de la recherche comme cadre de l'échange. Au contraire, un entretien très structuré s'apparente davantage à un questionnaire, où le répondant est amené à répondre à des questions très précises et dans un ordre défini. Selon Blanchet et Gotman (1992), « le choix de l'un ou de l'autre de ces types dépend de la connaissance de la situation que l'on veut analyser » (p. 61). Plus le chercheur dispose d'informations sur l'objet de recherche, plus l'entretien sera structuré. Bien que nous souhaitions laisser le maximum de liberté à nos interlocuteurs pour permettre l'émergence d'éléments nouveaux quant à leur vécu de

l'intégration scolaire, notre état de connaissance sur les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration à ce stade de la recherche supposait également que nous orienterions nos entretiens sur les principaux thèmes retenus jusque là. Nous avons donc décidé de créer une grille d'entretien relativement complète et structurée tout en gardant en tête l'importance de laisser libre cours aux discours des parents qui sortiraient de ce cadre.

#### **5.4.2.2 Quel type d'entretien ?**

Nos entretiens sont de type *semi-directif*. Nous avons utilisé un cadre défini par un ensemble de questions sur plusieurs thèmes précis, qui devaient être abordés durant l'entretien, mais conservé une part de liberté dans la conduite de l'entretien. Ainsi, dans le but de laisser la personne interrogée relativement libre dans son propos, nous n'avons pas nécessairement posé les questions dans l'ordre prévu au départ ou selon les mêmes formulations. Nous avons toutefois amené dans la discussion les thèmes présents dans notre grille lorsque notre interlocuteur ne les abordait pas de lui-même. Nous avons ainsi toujours veillé à ce que l'ensemble des thèmes retenus soient abordés.

Les entretiens tels que nous les avons conduits peuvent également s'apparenter à *l'entretien centré*. Si ce dernier s'approche, pour Combessie (2001), de l'entretien semi-directif, Quivy et Van Campenhoudt (2006) spécifient quant à eux son utilisation, le différenciant de l'entretien semi-directif *classique*. Selon ces auteurs, il s'agit d'explorer l'impact d'un événement précis ou d'une expérience précise sur ceux qui l'ont vécu(e). Le cadre de l'entretien est relativement souple. Le chercheur pose toutefois un grand nombre de questions à la personne interrogée, afin d'impérativement aborder avec ce dernier les thèmes retenus. La grille ne contient pas de questions précises, au contraire de ce que comporte parfois l'entretien semi-directif, mais une liste de points importants. Nous considérons que nos propres entretiens correspondent à ce type d'entretien dans la mesure où il s'agissait pour nous de saisir les discours des parents d'élèves relatifs à une expérience particulière : l'intégration scolaire d'une élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant. Nous souhaitons en outre aborder un grand nombre de points en lien avec cette expérience, ce qui nous a amené à poser de multiples questions à nos interlocuteurs.

#### **5.4.2.3 Construction de l'entretien**

Nous avons notamment pris appui sur un ouvrage de Kaufmann (1996) traitant de *l'entretien compréhensif* afin d'élaborer notre grille, et plus généralement la procédure de conduite de nos entretiens. Cet ouvrage décrit une méthode d'entretien propre à la sociologie compréhensive, qui suppose un renversement de l'approche de la sociologie classique. La

sociologie classique utilise le terrain comme vérificateur des hypothèses et d'une théorie préalablement établie ; l'entretien classique est l'outil permettant la récolte des données nécessaires à cette vérification. La construction de l'objet de recherche précède donc la phase d'exploration du réel. Dans la sociologie compréhensive, au contraire, c'est le terrain qui compose la base de la construction de l'objet de recherche et de sa problématisation. La méthode y est principalement hypothético-inductive. Bien que la sociologie compréhensive ne corresponde pas à notre propre méthode de recherche, puisque nous nous situons dans une approche classique du phénomène étudié, la technique d'entretien proposée dans l'ouvrage de Kaufmann (1996) est extrêmement riche d'enseignements. Nous nous référerons donc parfois à celle-ci dans cette partie.

La *grille d'entretien*, aussi appelée *guide d'entretien*, a pour fonction de guider la personne qui conduit l'échange. Elle contient les principaux thèmes à aborder, les questions ou les mots-clés relatifs à chacun de ceux-ci, et des éléments de relance ou d'intervention visant à récolter le maximum d'informations sur chacun des thèmes (Blanchet & Gotman, 1992). Son degré de structure peut être plus ou moins important. L'exercice de la conduite d'entretien ne nous étant pas familier, nous désirions posséder un guide complet qui cadre le plus possible notre participation dans l'échange. Nous avons donc décidé de construire une grille très précise et structurée où figuraient, pour chaque thème, les questions telles que nous pourrions les formuler durant les entretiens. Ces questions seraient utilisées comme points de départ pour la discussion de chacun des thèmes et nous poursuivrions l'échange sur le thème au gré des éléments relevés par les répondants.

L'objectif des entretiens étant de pouvoir discuter, nuancer et affiner les données obtenues par questionnaire, il s'agissait de pouvoir aborder la majorité des thèmes présents dans ce dernier. Nous avons donc pris appui principalement sur notre questionnaire et sur les réponses qui y avaient été données pour définir les thèmes de nos entretiens. Deux critères ont accompagné et complété ce choix : l'apparition répétée d'un élément dans les réponses des parents au questionnaire et le manque d'informations recueillies sur certaines questions ouvertes. *Le type de déficience* nous est par exemple d'emblée apparu comme important. Beaucoup de parents ont en effet signifié dans le questionnaire que les réponses aux affirmations dépendaient de ce facteur. Il devait donc être abordé lors des entretiens. D'autres thèmes, traités par les questions ouvertes du questionnaire, nous semblaient devoir faire l'objet d'un approfondissement. Il s'agissait par exemple de *l'information* reçue par les parents quant à l'intégration de l'élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant. De nombreux parents ont exprimé le sentiment de ne pas avoir été informés, sans pour autant décrire ce

qu'ils auraient désiré savoir. Nous souhaitions donc en apprendre davantage sur les informations réellement reçues, sur l'importance que les parents y accordaient ainsi que sur le type d'indications qu'ils souhaiteraient recevoir. Une question ouverte demandait aux parents d'estimer si l'école favorisait ou non l'intégration scolaire, or peu de réponses y ont été données. Nous avons donc introduit le thème *adéquation de l'école*, sous sa forme et son fonctionnement actuels, pour la pratique de l'intégration.

Suivant la procédure exposée précédemment, nous avons retenu les thèmes suivants : l'information reçue ; les craintes (avant et pendant l'année scolaire) ; le rôle de la variable expérience dans les attitudes ; le comportement ; les avantages et bénéfices perçus (pour leur enfant et pour l'enfant intégré) ; l'influence de la variable genre ; l'accompagnement en classe ; l'intégration à temps plein ; la généralisation de la pratique de l'intégration scolaire ; le type de déficience ; l'adéquation de l'école pour la pratique de l'intégration ; le rôle des parents d'élèves tout venant et de leurs attitudes ; le principe d'une école pour tous.

Nous avons ensuite élaboré les questions permettant de traiter de ces différents thèmes avec les parents. Kaufmann (1996) recommande de les écrire « les unes après les autres à mesure qu'elles viennent à l'esprit, et en les rangeant par thèmes » (p. 45), afin d'éviter « une dérive fréquente, consistant à aligner un maximum de questions, sans trop réfléchir à leur statut » (p. 45).

L'ordre des thèmes est important. En effet, passer du coq à l'âne risque de perturber ou d'ennuyer le répondant (Henerson *et al.*, 1988). Son implication dans l'entretien dépend en outre grandement de la confiance qu'il accorde à son interlocuteur et, donc, à la cohérence de son approche du sujet (Kaufmann, 1996). C'est pourquoi nous nous sommes efforcé d'imaginer la façon dont les entretiens pourraient se dérouler, de sorte à déterminer une suite logique de nos thèmes.

Une fois terminée, la grille d'entretien reste modifiable. Il est possible, et même recommandé, d'en évaluer la pertinence et, le cas échéant, de l'adapter (Kaufmann, 1996). La succession des thèmes est évidemment modulable, l'essentiel résidant dans le fait d'avoir parcouru l'ensemble des thématiques à la fin de l'entretien (Kaufmann, 1996). Dans la pratique, nous avons donc régulièrement adapté cet ordre selon les réponses données par notre interlocuteur. Si une réponse à une question d'un thème donné en incluait un autre, il s'agissait d'aborder ce dernier à ce moment là, plutôt que d'y revenir à un moment moins opportun. Nous prêtions ainsi attention au discours de notre interlocuteur et essayions d'entrer dans une véritable discussion plutôt que dans une logique de questions/réponses proche du questionnaire. Le danger de cette dernière approche est que l'interlocuteur réponde sans s'engager de façon

personnelle, mais en utilisant des phrases courtes décrivant des éléments de surface, comme il le ferait dans un questionnaire (Kaufmann, 1996).

Les questions peuvent également être modifiées, notamment si elles sont systématiquement mal comprises ou si elles ne reflètent pas suffisamment le thème souhaité. Nous avons ainsi périodiquement changé leur formulation durant la période consacrée à nos entretiens.

Nous avons enfin décidé de personnaliser notre grille d'entretien, c'est-à-dire de l'adapter à la personne interrogée sur la base de ses réponses au questionnaire. Nous avons ainsi pu revenir sur les éléments intéressants relevés par le parent et les approfondir.

#### **5.4.2.4 Conditions de passation des entretiens et réflexion critique**

Selon Blanchet et Gotmann (1992), le lieu de l'entretien joue un rôle important et les entretiens conduits aux domiciles des personnes interrogées favorisent en général les discours sur la vie quotidienne. Le domicile des parents nous est donc apparu comme un lieu adapté à notre objet d'étude. Les entretiens se sont donc principalement déroulés chez les parents. Seul un entretien a eu lieu dans un café. Nous avons également proposé aux parents de se rencontrer au collège (une salle pouvant être mise à notre disposition par la doyenne du collège) si notre venue chez eux était perçue comme trop intrusive.

Nous avons interrogé deux hommes et cinq femmes. Les entretiens ont duré entre trente et soixante minutes. Un seul entretien fut plus long (une heure et quarante minutes). Ils se sont déroulés à tous les moments de la journée, le matin, en fin d'après midi ou en début de soirée.

Nous avons enregistré tous les entretiens étaient systématiquement enregistrés, avec l'accord préalable des parents. Nous accompagnions l'enregistrement d'une prise de notes afin de relever certains mots-clés. La prise de notes « est en outre une manifestation supplémentaire de l'intérêt qu'on porte à l'entretien (et une garantie contre d'éventuelles défaillances de l'enregistrement) » (Combessie, 2001, p. 27).

Les entretiens et les rencontres avec les parents ont été riches et intéressants. Ces moments d'échanges restent une très belle expérience. Cependant, quelques critiques peuvent être émises sur notre posture dans certains entretiens et plus généralement sur notre manière de les conduire.

Bien que nous ayons travaillé à la mémorisation de notre grille de façon à faciliter l'instauration d'un dialogue aussi naturel que possible, nous avons eu des difficultés à nous défaire totalement de celle-ci. Quelques entretiens n'ont ainsi pas réellement mené à des échanges spontanés. Nous nous sommes en effet parfois retrouvé à énumérer les questions, les unes après les autres. Un type de questionnement qui « instaure [malheureusement] une

hiérarchie dans l'interaction : l'enquêté se soumet à l'enquêteur, acceptant ses catégories, et attend sagement la question suivante » (Kaufmann, 1996, p. 47). Nous avons peiné à trouver un équilibre entre les deux extrêmes que sont la discussion sans véritable but et le mode *questionnaire*. Or, c'est à cette condition que le répondant trouve une place centrale dans l'entretien, que la valeur que nous accordons à son discours lui est signifiée. Il s'agit véritablement de s'éloigner de sa grille et de se concentrer davantage sur ce qui est dit (Kaufmann, 1996). L'entretien peut alors gagner en profondeur, et l'accès aux informations essentielles s'en trouve facilité. Nous n'avons pas trouvé l'aisance suffisante pour instaurer ce type de dialogue dans tous les entretiens. Notre analyse de ces derniers nous indiquera néanmoins si les données que nous avons obtenues ont été suffisantes.

Le rapport entre la personne qui mène l'entretien et son interlocuteur détermine en grande partie la direction que prend la discussion. Cet élément se rapporte à ce que Blanchet et Gotman (1992) appellent « la distribution des acteurs » (p. 72) : l'idée que la personne interrogée se fait de sa place dans l'entretien. Or, il nous semble que nous n'avons pas toujours su nous dégager de notre étiquette de chercheur universitaire, certes débutant, dans nos entretiens. Cette position pourrait avoir parfois introduit un biais. En n'insistant pas suffisamment sur la nécessité pour nous de nous informer auprès d'eux pour comprendre leurs attitudes et ce qui les influence, c'est-à-dire en nous plaçant dans une position d'ignorance vis-à-vis des parents, il nous semble que nous avons parfois exagérément guidé leurs réponses. Certaines discussions n'ont pas quitté les frontières des thèmes constituant notre grille d'entretien et nous avons parfois gardé le sentiment d'avoir littéralement emprisonné l'échange dans la grille que nous avons construite.

L'entretien est un exercice difficile, et nous nous sommes rendu compte des enjeux garantissant leur bonne conduite. Si nous ne sommes pas toujours parvenu à trouver les bons éléments de relance ou à favoriser les discours de nos interlocuteurs, les entretiens que nous avons menés ont tout de même permis de récolter un grand nombre d'informations intéressantes et variées. Nous essayerons de les exploiter au mieux dans notre analyse.

#### **5.4.2.5 Procédure d'analyse**

Nous utiliserons essentiellement le contenu de nos entretiens comme support d'analyse de nos questionnaires. Les entretiens nous permettront ainsi d'une part d'illustrer par des propos de parents d'élèves les observations issues des résultats de nos questionnaires et, d'autre part, de favoriser la compréhension de l'articulation des facteurs qui influencent les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire. Comme le relevaient Blanchet et Gotman (1992), l'entretien favorise en effet l'accès à l'organisation des éléments qui

constituent un objet d'étude. Ayant conduit nos entretiens de façon à pouvoir traiter de l'ensemble des thèmes qui forment notre questionnaire et notre appréhension de notre objet de recherche, nous essayerons notamment de saisir cette organisation au travers des paroles des parents interrogés.

## 6. Résultats

Pour notre description et discussion des résultats, nous mettrons en lien les données obtenues dans les questionnaires et les entretiens, en procédant à une analyse par thème.

Nous présenterons les données en trois étapes pour chaque thème de notre questionnaire. Tout d'abord, un tableau indiquera les pourcentages de réponses favorables ou défavorables au thème en regroupant l'ensemble des données. Ensuite, si des différences sont constatées, nous distinguerons dans un deuxième tableau les réponses données aux thèmes selon la variable expérience. Enfin, si des différences sont constatées, nous exposerons dans un troisième et dernier tableau les réponses données en fonction de la variable genre. Concernant cette variable, notons que les données de deux questionnaires ne seront pas prises en compte pour l'analyse. Deux parents ayant répondu ensemble au questionnaire, il nous était en effet impossible de distinguer leurs réponses selon cette variable.

Chacun des tableaux sera interprété sur la base de nos connaissances théoriques de la thématique de l'intégration/inclusion scolaire ainsi que des éléments recueillis par entretien. Les *profils* des répondants, présentés dans le tableau 1 précédemment, seront également utilisés, au besoin, pour l'interprétation des données.

Relevons que nous dégagerons avant tout des tendances. Aussi est-il tout à fait possible que certains parents de notre étude ne se positionnent pas en adéquation avec nos constats.

A la suite de cette analyse par thème en lien avec notre première et notre troisième question de recherche<sup>7</sup>, nous considérerons notre deuxième question de recherche, à savoir *existe-t-il une différence entre l'attitude des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue et celle vis-à-vis de l'intégration comme pratique éducative en général*. Pour cela, nous comparerons les résultats obtenus aux deux parties de notre questionnaire. Enfin, nous exposerons les informations qui ont été données aux parents sur le projet d'intégration et l'importance que celles-ci ont pour ces derniers.

### 6.1 Résultats relatifs au thème *Comportement*

La dimension comportementale est un élément central dans l'acceptation par le parent de la situation d'intégration dans la classe de son enfant. Comme nous l'avons relevé dans notre revue de littérature, beaucoup de parents ne souhaiteraient pas qu'un enfant avec des

---

<sup>7</sup> Rappel de nos questions de recherche n°1 et 3 : *Les attitudes d'un adulte vis-à-vis de l'intégration scolaire sont-elles influencées par son expérience avec une personne situation de handicap ? ; Le genre du parent joue-t-il un rôle dans son attitude vis-à-vis de l'intégration ?*

troubles du comportement soit intégré dans la classe (Peck *et al.*, 2004 ; York & Tunidor, 1995 ; Kniveton, 2004). Les données de nos questionnaires relatives au comportement de l'élève en situation de handicap intégré dans la classe sont répertoriées dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2 : *Comportement*

Total des réponses données : n = 28 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
11 (-)	L'élève en situation de handicap démontre plus de comportements inappropriés qu'un autre élève.	7	6	1
12 (-)	Je m'inquiète davantage du comportement en classe de l'élève en situation de handicap que du comportement des autres élèves.	2	11	1
	Préoccupés par le comportement	Non préoccupés par le comportement		Non-réponse
<b>Total :</b>	9/28 = 32 %	17/28 = 61 %		2/28 = 7 %

*Légende* : en jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives

Les résultats indiquent que les parents ne sont, dans leur majorité, pas préoccupés par le comportement. Toutefois, 32 % des réponses données sont négatives au thème, ce qui suggère que le comportement de l'élève intégré dans la classe est un sujet qui peut inquiéter certains parents. Si une réponse positive à l'affirmation 11 ne signifie pas que le parent s'inquiète du comportement de l'élève, elle dénote toutefois qu'il y est sensible ; or sept parents sur les quatorze qui ont répondu à la question, soit la moitié, ont répondu par l'affirmative. Seuls deux parents ont signifié s'inquiéter davantage du comportement de l'élève intégré que de celui des autres élèves (affirmation 12). Il s'agit de Paul et Catherine. Paul, au contraire de Catherine, faisait également partie des sept parents ayant donné une réponse positive à l'affirmation 11.

Les informations collectées dans nos entretiens permettent de préciser cette brève analyse. Nous y avons trouvé confirmation de l'intérêt porté par les parents au comportement en général, non forcément en lien avec le handicap. En effet, comme le montraient Peck *et al.* (2004), ce sont les difficultés de comportement, de façon générale, et non uniquement celles liées à l'élève en situation de handicap, qui inquiètent les parents. Les parents font ainsi la distinction entre les troubles du comportement et les besoins spécifiques, comme l'illustre le propos suivant : *Moi je suis plus inquiète par les enfants qui ont des troubles du comportement que par les difficultés, les besoins spécifiques* (Simone, p. 6, l. 172-173). Marie va dans le même sens lorsqu'elle relève :

*C'est pas le handicap qui pose problème, c'est le comportement. [...]. Alors je pense que c'est beaucoup plus lourd que des enfants qui ont des déficiences intellectuelles où franchement ils dérangent pas, sauf qu'ils demandent plus d'attention pour*

*l'apprentissage. Tandis que ceux qui sont... il y a des gros perturbateurs quoi. Alors ça pour moi [...] j'ai plus de peine.* (Marie, p. 10, l. 325-331)

Parlant de l'élève intégrée dans la classe de son fils, Marie souligne également : *elle perturbe personne, elle est chou* (Marie, p. 107, l. 469).

Néanmoins, Denise mentionne des comportements inappropriés que peut manifester un élève en situation de handicap et la difficulté que ceux-ci pourraient représenter pour la classe :

*Oui, moi je pense que ça peut être stressant, oui. Si c'est un enfant qui a un comportement un peu erratique, un peu inattendu... [...] Mais c'est vrai que s'il y a des choses un peu violentes, des cris, tout d'un coup des comportements... oui, il faut gérer, c'est...* (Denise, p. 15, l. 486-490)

Ces divers propos confirment l'importance que peut revêtir le thème du comportement pour les parents d'élèves. Nous pouvons en déduire que si le comportement de l'élève n'est pas en adéquation avec ce qui est habituellement attendu en classe et qu'il perturbe la dynamique du groupe ainsi que les apprentissages des autres élèves, des parents pourraient émettre des réserves quant à la présence de l'élève dans la classe de leur enfant.

### **6.1.1 Comportement selon la variable expérience**

Aucune différence n'a été constatée dans l'évaluation de ce thème par les parents avec ou sans expérience.

### **6.1.2 Comportement selon la variable genre**

Les résultats présentés dans le tableau 3, ci-après, suggèrent l'existence d'une différence dans l'évaluation de ce thème par les pères et par les mères.

Tableau 3 : *Comportement selon la variable genre*

		Hommes (N= 5) Total des réponses données : n = 10 = 100 %			Femmes (N= 7) Total des réponses données : n = 14 = 100 %		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>11(-)</b>	<b>L'élève en situation de handicap démontre plus de comportements inappropriés qu'un autre élève.</b>	<b>4 (80 %)</b>	<b>1 (20 %)</b>	-	<b>3 (43 %)</b>	<b>3 (43 %)</b>	<b>1 (14 %)</b>
<b>12(-)</b>	Je m'inquiète davantage du comportement en classe de l'élève en situation de handicap que du comportement des autres élèves.	1	4	-	1	5	1
<b>Total<sup>a</sup></b>							
		<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
<b>Favorable</b>	<b>Défavorable</b>	<b>Non-réponse</b>		<b>Favorable</b>	<b>Défavorable</b>	<b>Non-réponse</b>	
5/10 = 50 %	5/10 = 50 %	-		8/14 = 57 %	4/14 = 28 %	2/14 = 14 %	

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Nous observons que les mères expriment davantage d'avis favorables au thème (57 %) que les pères (50 %), ce qui indique qu'elles seraient moins préoccupées par le comportement de l'élève intégré que les pères. Le coefficient de Cramer est de 0,28, suggérant qu'il existe une relation *moyenne* entre la variable *genre* et l'évaluation du thème *comportement*. Comme nous l'avons expliqué, étant donné le nombre relativement restreint de répondants, nous ne pouvons pas attribuer de valeur significative à ce coefficient. Ce dernier révèle cependant que les différences constatées ne sont pas uniquement dues au hasard, mais qu'il semble exister une légère différence entre les deux groupes de répondants dans leur façon de se situer vis-à-vis du thème.

La différence entre les deux groupes apparaît principalement dans la réponse à l'affirmation 11 (en gras dans le tableau), relative aux comportements inappropriés que l'élève en intégration pourrait manifester en classe. Les mères, avec 43 % d'avis favorables et 43 % d'avis défavorables, sont partagées, tandis que les pères, avec 80 % d'avis favorables, considèrent dans leur grande majorité que l'élève intégré démontre plus de comportements inappropriés qu'un autre élève. Nous pouvons certainement lier ce résultat aux conclusions de Balboni et Pedrabissi (2000) : le fait que les mères sont, de façon générale, plus investies dans la scolarité de leur enfant et, ainsi, mieux informées de ce qui se déroule dans sa classe, pourrait constituer un élément d'explication. Autrement dit, les mères auraient une connaissance plus aigüe de la réalité de la vie de la classe que les pères et pourraient alors avoir constaté ou appris que l'élève ne manifeste pas davantage qu'un autre élève de comportements inappropriés. Deux constats de parents dans nos entretiens appuient cette

hypothèse. Concernant l'investissement des parents dans la scolarité de leur enfant, Marie remarque en effet :

*il me semble que les pères ils sont peut-être moins impliqués maintenant encore n'est-ce pas ? [...]. Je vois qu'il y a beaucoup de mères, quand même encore, qui sont peut-être plus impliquées dans la scolarité de leurs enfants. [...]. Les pères ils voient ça peut-être de plus loin. (Marie, p. 44, l. 1474-1477)*

Corroborant les conclusions de Balboni et Pedrabissi (2000), une mère relevait en outre être plus en faveur de l'intégration scolaire que son mari, François, car elle était mieux informée que ce dernier sur son déroulement. C'est par exemple elle qui s'était rendue aux réunions des parents d'élèves.

## 6.2 Résultats relatifs au thème *Effets perçus pour l'élève intégré*

Le tableau 4, ci-dessous, rend compte des résultats relatifs à l'évaluation des bénéfices de l'intégration scolaire pour l'élève en situation de handicap par les parents d'élèves tout venant. Nous souhaitons examiner, d'une part, si les parents considéraient que l'intégration était bénéfique pour l'élève intégré et, d'autre part, s'ils faisaient une distinction entre les bénéfices sociaux et scolaires pour ce dernier.

Tableau 4 : *Effets perçus pour l'élève intégré*

Total des réponses données : n = 84 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Sociaux</b>				
1(+)	L'intégration favorise le développement social de l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe de mon enfant.	14	0	-
19(+)	L'intégration améliore les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle.	12	2	-
29(+)	Une classe ordinaire aide à préparer les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société.	11	-	3
34(+)	L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle favorise son sentiment d'appartenance à la communauté.	14	0	-
<b>Scolaires</b>				
2(+)	L'intégration favorise les apprentissages scolaires de l'élève en situation de handicap.	13	1	-
18(+)	Les élèves avec une déficience intellectuelle peuvent faire des progrès scolaires dans une classe ordinaire.	12	2	-
	Intégration bénéfique	Intégration non bénéfique		Non-réponse
<b>Total<sup>a</sup> :</b>	76/84 = 90 %	5/84 = 6 %		3/84 = 3 %

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

La grande majorité des réponses données sont positives au thème (90 %), ce qui suggère que les parents considèrent, de manière générale, que l'intégration est bénéfique pour l'élève intégré. En outre, il semble que les effets de l'intégration sont vus comme bénéfiques non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan social.

Les entretiens ont toutefois révélé que les parents mentionnent souvent d'abord, et principalement, les bénéfices sociaux de l'intégration. En effet, lorsqu'ils devaient se prononcer sur ce que l'intégration peut apporter à l'élève intégré, les parents avec lesquels nous sommes entretenu ont spontanément relevé des éléments propres à la dimension sociale du développement de l'enfant, certains ne traitant des apprentissages scolaires qu'à l'instant où nous leur posions expressément la question.

Concernant les bénéfices sociaux, les parents relèvent avant tout l'occasion pour l'élève en intégration d'interagir avec des enfants tout venant, ce qui favorise son sentiment d'appartenance à la communauté :

*Je trouve que ça leur apprend à vivre comme tout le monde*

(Couple, p. 17, l. 545-546) ;

*Comme ça elle apprend qu'est-ce qui est le niveau de vie d'une personne normale*

(Nicole, p. 4, l. 110-111) ;

*je veux pas dire qu'on les met à l'écart d'habitude, mais elle est toujours euh... ben, ouais, elle est quand même mise un petit peu à l'écart malgré tout. Donc là, c'est peut-être un sentiment de se sentir comme les autres des moments*

(François, p. 7, l. 220-223).

L'intégration est également l'occasion de relativiser la notion de handicap ou du moins d'un changement de perspective pour l'ensemble des personnes concernées. Plus précisément, elle permet de considérer que le handicap est avant tout social et qu'il peut être dépassé. Denise a exprimé cette idée en de très beaux termes :

*Le bénéfice principal c'est de se dire que le handicap n'est qu'une contrainte de l'accès aux choses ordinaires et que ce n'est pas du tout un empêchement. C'est juste qu'il faut développer des trésors d'imagination, de motivation aussi, et que tout est accessible, ou presque. Enfin, tout est accessible, je pense.* (Denise, p. 5, l. 144-147)

Les parents ont eu plus de difficultés à discerner les acquis scolaires de l'élève, moins intuitivement évaluables que les acquis sociaux. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'il est nécessaire, à cette fin, de connaître plus en détail la déficience dont est porteur l'enfant et de posséder davantage de connaissances sur l'enseignement donné et le programme suivi.

François remarque par exemple : *je vois pas exactement quel est son handicap. Je sais qu'elle a une machine pour parler, il y a pas mal de trucs... donc je peux pas vraiment dire qu'est-ce que ça lui apporte* (François, pp. 7-8, l. 231-232).

Cependant, tout comme le démontrent les résultats du questionnaire, lorsque nous avons évoqué les apprentissages scolaires dans nos entretiens, plusieurs parents ont estimé que l'élève pouvait progresser dans ce domaine et que l'intégration était adéquate. Marie constate par exemple :

*elle a quand même des capacités, et pis elle a fait quand même beaucoup, beaucoup de progrès cette fille depuis l'école enfantine. Alors je me dis que peut-être ça la stimule bien. Pis que ça lui fait envie aussi d'apprendre des choses parce que les autres les font. Alors je pense que ça c'est stimulant.* (Marie, p. 16, l. 523-526)

Couple estime que l'élève doit toutefois être soutenu dans ses apprentissages : *Moi je trouve qu'ils peuvent aussi, s'ils trouvent quelqu'un, à la longue, qui s'occupe peut-être un petit peu plus d'eux. Mais moi je trouve qu'ils ont toutes leurs chances aussi de pouvoir suivre quelque chose* (Couple, p. 4, l. 103-106).

Seule Denise s'est interrogée sur les acquisitions scolaires possibles pour l'élève :

*quand j'ai vu la lourdeur du handicap, je me suis dit : qu'est-ce que, scolairement, elle arrive à retirer ? Au niveau du relationnel ou de la vie, c'était évident, mais au niveau scolaire est-ce qu'elle arrive à faire quelque chose ?* (Denise, p. 7, l. 211-214)

Elle a poursuivi en questionnant l'objectif principal de cette intégration scolaire en remarquant : *Je pense que scolairement elle n'avance pas au même rythme que les autres enfants. En fait elle est restée dans la classe. Donc je me suis dit probablement que l'ancrage social est plus important que les acquis scolaires* (Denise, p. 7, l. 228-230).

Ce dernier point est intéressant. En effet, il semble demeurer, dans les projets d'intégration, une tendance à privilégier un objectif social, avec une intégration en classe ordinaire de faible fréquence et un maintien en institution devant favoriser les apprentissages scolaires et le développement général de l'enfant. La situation d'intégration de notre étude, avec un taux de présence de l'élève de 10 périodes par semaine, en est un exemple. Nous verrons par ailleurs, dans l'étude du thème *considérations sur l'intégration scolaire*, que la grande majorité des parents que nous avons interrogés considèrent qu'il est nécessaire que cette dualité de prise en charge persiste pour permettre de répondre au mieux aux besoins de l'enfant en situation de handicap.

### 6.2.1 Effets perçus pour l'élève intégré selon la variable expérience

Les données présentées dans le tableau 5, ci-dessous, suggèrent qu'il existe une différence dans l'évaluation de ce thème par les parents avec et sans expérience.

Tableau 5 : Effets perçus pour l'élève intégré selon la variable expérience

		Avec expérience (N = 9) (Total des réponses données : n = 54 = 100 %)			Sans expérience (N = 5) (Total des réponses données : n = 30 = 100 %)		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Sociaux</b>							
1(+)	L'intégration favorise le développement social de l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe de mon enfant.	9	-	-	5	-	-
19(+)	L'intégration améliore les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle.	7 (78 %)	2 (22 %)	-	5 (100 %)	-	-
29(+)	Une classe ordinaire aide à préparer les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société.	6 (66 %)	-	3 (33 %)	5 (100 %)	-	-
34(+)	L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle favorise son sentiment d'appartenance à la communauté.	9	-	-	5	-	-
<b>Scolaires</b>							
2(+)	L'intégration favorise les apprentissages scolaires de l'élève en situation de handicap.	8	1	-	5	-	-
18(+)	Les élèves avec une déficience intellectuelle peuvent faire des progrès scolaires dans une classe ordinaire.	7 (78 %)	2 (22 %)	-	5 (100 %)	-	-
		<b>Total<sup>a</sup></b>					
		<b>Avec expérience</b>			<b>Sans expérience</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>		<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>
	46/54 = 85 %	5/54 = 9 %	3/54 = 5 %		30/30 = 100 %	-	-

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Nous constatons en effet que les parents avec expérience ont un avis plus partagé que les parents sans expérience (affirmations 19, 29 et 18). Le coefficient de Cramer est de 0,24, ce qui suggère qu'il existe une relation, qualifiée de *moyenne*, entre la variable *expérience* et l'évaluation des effets perçus de l'intégration pour l'élève intégré.

Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que les parents avec expérience ont une représentation plus concrète de la déficience et du handicap. Pierre relevait ainsi lors de notre entretien : *Quand on a un contact, quand on est plus en contact avec des gens qui sont handicapés, on a plus de connaissances, plus de savoirs de qu'est-ce qu'ils ont besoin, que quand on est à côté de tout ça* (Pierre, p. 2, l. 42-44). Il nous semble par conséquent possible que ces parents évaluent avec davantage de nuance que les parents sans expérience les

avantages qu'une classe ordinaire peut représenter pour le développement social et scolaire de l'élève en situation de handicap.

### **6.2.2 Effets perçus pour l'élève intégré selon la variable genre**

Aucune différence n'a été constatée dans l'évaluation de ce thème par les mères ou par les pères.

## **6.3 Résultats relatifs au thème *Effets perçus pour l'élève tout venant***

La recherche a montré qu'il existe peu de raisons de penser que l'intégration/inclusion scolaire puisse avoir des effets négatifs sur la scolarité des élèves tout venant (Huber *et al.*, 2001 ; Kalambouka *et al.*, 2007 ; McDonnell *et al.*, 2003 ; Sharpe *et al.*, 1994) à condition que des moyens adéquats soient mis en place (soutien à l'enseignant[e], soutien à l'élève intégré) (McDonnell *et al.*, 2003). Cet aspect est fondamental, puisque les craintes exprimées par les parents d'élèves tout venant qui n'ont pas vécu une situation d'intégration/inclusion sont généralement liées à la progression scolaire de leur enfant, dont ils redoutent le ralentissement suite à un possible manque d'attention accordé par l'enseignant à tous les élèves de la classe et, ainsi, à sa difficulté de répondre à leurs besoins (Galant & Hanline, 1993 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Peck *et al.*, 2004 ; Shipley, 1995).

Les parents d'élèves tout venant ayant vécu une situation d'intégration/inclusion évaluent en général les bénéfices sociaux et les bénéfices scolaires pour leur enfant de façon séparée (Peck *et al.*, 2004), estimant par ailleurs que l'intégration/inclusion a principalement des effets positifs pour le développement social de leur enfant (Garrick Duhaney & Salend, 2000). Bien que peu de parents d'élèves tout venant ayant vécu une situation d'intégration/inclusion relèvent que cette dernière a eu des effets négatifs sur les apprentissages scolaires de leur enfant (Giangreco *et al.*, 1993 ; Peck *et al.*, 2004), il est rare en effet qu'ils considèrent qu'elle a eu des effets positifs sur ceux-ci (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Giangreco *et al.*, 1993 ; Peck *et al.*, 2004).

Les données de notre questionnaire relatives aux effets de l'intégration tels que perçus par les parents de notre étude sont présentées dans le tableau 6 ci-après.

Tableau 6 : *Effets perçus pour l'élève tout venant*

Total des réponses données : n = 98 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Sociaux</b>				
3(+)	L'intégration de l'élève en situation de handicap apporte un enrichissement pour le développement social de mon enfant.	14	0	-
5(+)	L'intégration de l'enfant en situation de handicap dans la classe développe chez mon enfant une plus grande acceptation de la différence.	14	0	-
14(-)	L'intégration dans la classe de l'enfant en situation de handicap inquiète mon enfant.	1	13	-
28(-)	<b>Les comportements inhabituels des enfants avec une déficience intellectuelle sont imités par les enfants de la classe.</b>	4 (28 %)	10 (71 %)	-
35(+)	L'intégration permet aux enfants sans handicap de développer des comportements d'entraide et de solidarité.	14	0	-
<b>Scolaires</b>				
7(-)	<b>L'attention que l'enseignante doit porter à l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe se fait au détriment des autres élèves.</b>	4 (28 %)	10 (71 %)	-
15(-)	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ralentit les progrès scolaires de mon enfant.	1	13	-
	Effets positifs	Effets négatifs		Non-réponse
<b>Total :</b>	88/98 = 90 %	10/98 = 10 %		0/98 = 0 %

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

Nous constatons que les parents considèrent, dans leur très grande majorité (90 % de réponses positives au thème), que l'intégration a des effets positifs pour leur enfant. L'ensemble des parents s'accordent à dire, dans les affirmations 3, 5 et 35, que l'intégration a un effet positif sur le développement social de leur enfant. Concernant les apprentissages scolaires, les avis sont plus partagés. L'affirmation 7 indique ainsi que bien qu'une très large partie des répondants (10 parents, soit 71 %) considère que l'enseignante accorde suffisamment d'attention aux élèves de la classe, quatre d'entre eux (28 %) sont de l'avis contraire. Il s'agit de Paul, Hugo, François et Denise. Notons cependant, que seul un parent, Paul, estime que les apprentissages de son enfant sont ralentis (affirmation 15).

Ces préoccupations, certes en nombre restreint, doivent être relevées, car elles suggèrent qu'il réside chez certains parents des doutes quant à l'adéquation de la mesure intégrative avec un encadrement opportun de leur enfant et, pour un parent, avec les acquisitions scolaires de son enfant. Comme nous l'avons vu dans notre revue de littérature, les parents d'élèves ont tendance à évaluer positivement l'expérience d'intégration, et donc à soutenir sa pratique, s'ils ont le sentiment qu'elle ne fait pas obstacle à la progression scolaire de leur enfant (Giangreco *et al.*, 1993). Il pourrait être important de s'entretenir avec ces parents pour comprendre leur crainte de façon plus précise et les rassurer. Les entretiens effectués avec François et Denise nous renseignent déjà quelque peu sur leurs opinions sur la question.

Ainsi, François a expliqué à plusieurs reprises que l'intégration scolaire représentait principalement un *handicap* pour l'enseignante. Il a relevé :

*Moi je pense que pour elle ça rajoute un stress, une charge de travail. Ben voilà, pour moi le seul, entre guillemets, problème que je vois c'est pour l'enseignante. Ouais, j'avais l'impression que ces dernières années les enseignants se plaignaient qu'ils avaient des classes trop remplies. Donc un enfant qui demande un peu plus qu'un autre ben on peut imaginer que ça fait une charge de travail en plus.* (Façois, p. 4, l. 123-129)

Pour Denise, la présence d'une aide à l'enseignante en classe lui permet d'être suffisamment disponible pour l'ensemble de la classe. Par contre, le comportement de l'élève peut faire baisser la qualité de travail de l'enseignante et des élèves : *c'était cette question de bruit, effectivement. Je pense que si, effectivement, il y a du bruit ou de l'agitation, ce n'est pas dans la tête... voilà, la concentration de tout le monde diminue* (Denise, p. 8, l. 247-249).

Concernant l'affirmation 14, un seul parent, Paul, a relevé que la présence d'une élève en situation de handicap dans la classe inquiétait son enfant. Rappelons à ce propos que Paul avait également répondu positivement aux affirmations 11 et 12, indiquant respectivement que l'élève intégrée dans la classe démontrait plus de comportement inappropriés qu'un autre élève et qu'il s'inquiétait davantage de son comportement que de celui des autres élèves de la classe.

L'imitation, par leur enfant, des comportements inhabituels manifestés par l'élève en intégration (affirmation 28) est une question qui préoccupe quatre parents (28 %). Il s'agit de Paul, Hugo et des deux parents ayant répondu ensemble (*Couple*). Paul et le *Couple* font partie du groupe sans expérience, une variable qui peut avoir son importance dans l'évaluation de cette affirmation. Nous pouvons en effet imaginer qu'un parent qui possède moins de connaissances sur le handicap et la déficience soit plus enclin à penser que les interactions de son enfant avec un enfant en situation de handicap peuvent influencer le comportement de son propre enfant. Nous avons en outre vu que Paul était préoccupé par le thème du comportement. Quant à Hugo, qui fait partie du groupe de parents avec expérience, ses réponses sur ce thème n'avaient pas indiqué de préoccupations particulières.

Nous ne pouvons pas conclure qu'il y a là une véritable crainte des parents, contrairement à ce que Garrick Duhaney et Salend (2000) avaient relevé dans leur revue de littérature. Nous compléterons simplement ces remarques en indiquant qu'aucun des sept parents que nous avons interrogés dans le cadre d'un entretien ne s'est dit inquiet que son enfant puisse imiter les comportements de l'élève présent dans la classe.

Les parents avaient également l'occasion d'indiquer, dans une question ouverte du questionnaire, s'ils pensaient que l'intégration avait des effets favorables sur les élèves de la classe. L'ensemble des réponses données décrit des effets pour le développement social de ces enfants. En effet, les parents s'accordent à dire que l'intégration favorise chez leur enfant une ouverture d'esprit ainsi que l'acceptation de la différence. Certains parents relèvent également que l'intégration développe des comportements d'entraide.

Dans une seconde question ouverte, les parents pouvaient indiquer s'ils estimaient que la présence de l'élève avait un effet défavorable sur les élèves de la classe. Nous noterons que seul Paul a exprimé un avis en ce sens, expliquant que sa présence pouvait ralentir et déconcentrer la classe. Denise a précisé qu'un temps d'adaptation était nécessaire, mais qu'elle ne constatait pas d'effets défavorables par la suite. Enfin, Hugo a commenté qu'il n'entrevoit pas d'effet défavorable si l'encadrement était suffisant et que le comportement de l'élève ne perturbait pas la classe.

Les résultats obtenus pour ce thème semblent confirmer ce que nous avons précédemment constaté dans notre revue de littérature, à savoir que les parents relèvent avant tout des bénéfices pour le développement social de leur enfant (Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Giangreco *et al.*, 1993 ; Peck *et al.*, 2004). Les propos recueillis dans nos entretiens l'attestent également, puisque l'ensemble des parents ont essentiellement relevé de tels bénéfices. Tout comme dans le questionnaire, les comportements d'entraide y ont été soulignés ainsi que l'ouverture d'esprit. Certains parents ont aussi insisté sur le fait que l'intégration permettait à leur enfant d'apprendre à vivre et à interagir avec des personnes en situation de handicap, ce qui représente à leurs yeux un avantage important, eux-mêmes n'étant pas toujours à l'aise ou ne sachant pas comment se comporter avec des personnes porteuses d'une déficience. Marie explique d'ailleurs : *C'est vrai, des fois on peut être gêné, je veux dire, si on connaît pas forcément le handicap, on sait pas trop comment réagir, alors que pour eux c'est naturel* (Marie, p. 5, l. 158-159). Pour certains parents interrogés, l'expérience d'une intégration scolaire a été l'occasion de questionner leur propre rapport à la différence. Les effets de l'intégration semblent ainsi considérés dans une perspective plus large, pouvant influencer le rapport au handicap de certaines personnes au delà de l'environnement de la classe. Denise observe ainsi : *C'est des gens qui existent, donc aller quelque part perturber certains parents en [...] exposant leur enfant au handicap d'un autre enfant, je trouve que c'est plutôt bénéfique* (Denise, p. 3, l. 94-96). De manière plus indirecte, François souligne un point similaire : *le fait que chaque parent parle avec son enfant de ce*

*que lui ressent, pis que ça ouvre un dialogue là-dessus, moi je trouve que c'est un super truc quoi.* (François, p. 12, l. 386-388)

Peu de parents ont considéré, dans le questionnaire, que l'intégration avait des effets défavorables pour les apprentissages scolaires de leur enfant, et aucun des parents ne l'a relevé dans nos entretiens. Cependant, les parents paraissent dans leur ensemble rencontrer des difficultés à évaluer les apports scolaires de l'intégration pour leur enfant, comme en témoignent les propos suivants : *Je suis incapable de répondre à la question* (Denise, p. 5, l. 164) ; *Est-ce que le fait que Sophie soit là l'a aidé scolairement... je sais pas. Franchement, ni positif, ni négatif* (Simone, p. 9, l. 276-277). Seule Marie a estimé que l'intégration pouvait être bénéfique d'un point de vue scolaire pour les enfants de la classe, relayant les propos de Peck *et al.* (2004) qui soutenaient qu'une ambiance saine et d'entraide au sein d'une classe favorise les apprentissages des élèves. Elle a ainsi remarqué : *Je trouvais qu'au contraire, des fois de devoir peut-être expliquer [...] parce que quand on explique à quelqu'un, on apprend* (Marie, p. 6, l. 191-192).

Bénéfices sociaux et bénéfices scolaires semblent donc être généralement évalués séparément par les parents (Peck *et al.*, 2004). Les bénéfices sociaux ne sont pas considérés comme ayant un impact sur les apprentissages scolaires des élèves de la classe.

Au regard de l'ensemble des éléments présentés ci-avant, nous retiendrons que les parents sont globalement satisfaits de l'expérience d'intégration vécue par leur enfant. Celle-ci n'entrave pas sa progression scolaire et constitue un apport pour son développement social.

### **6.3.1 Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable expérience**

Le tableau 7, ci-après, présente les données de notre questionnaire en distinguant les réponses des parents avec et sans expérience. Cette variable semble influencer la position des parents vis-à-vis de ce thème.

Tableau 7 : *Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable expérience*

		Avec expérience (N = 9) Total des réponses données : n = 63 = 100%			Sans expérience (N = 5) Total des réponses données : n = 35 = 100%		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Sociaux</b>							
3(+)	L'intégration de l'élève en situation de handicap apporte un enrichissement pour le développement social de mon enfant.	9	-	-	5	-	-
5(+)	L'intégration de l'enfant en situation de handicap dans la classe développe chez mon enfant une plus grande acceptation de la différence.	9	-	-	5	-	-
14(-)	L'intégration dans la classe de l'enfant en situation de handicap inquiète mon enfant.	-	9	-	1	4	-
28(-)	<b>Les comportements inhabituels des enfants avec une déficience intellectuelle sont imités par les enfants de la classe.</b>	1 (11 %)	8 (89 %)	-	3 (60 %)	2 (40 %)	-
35(+)	L'intégration permet aux enfants sans handicap de développer des comportements d'entraide et de solidarité.	9	-	-	5	-	-
<b>Scolaires</b>							
7(-)	<b>L'attention que l'enseignante doit porter à l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe se fait au détriment des autres élèves.</b>	3 (33 %)	6 (66 %)	-	1 (20 %)	4 (80 %)	-
15(-)	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ralentit les progrès scolaires de mon enfant.	-	9	-	1	4	-
		<b>Total<sup>a</sup></b>					
		<b>Avec expérience</b>			<b>Sans expérience</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	
	59/63 = 93 %	4/63 = 6 %	-	29/35 = 83 %	6/35 = 17 %	-	

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Les deux groupes de parents se positionnent, dans une très large majorité, en faveur du thème. Les parents sans expérience semblent toutefois exprimer davantage de réserves, puisque 17 % de leurs réponses sont défavorables au thème, contre 6 % seulement pour les parents avec expérience. Le coefficient de Cramer est de 0,17, ce qui suggère qu'il existe une *faible* relation entre l'évaluation du thème et la variable *expérience*.

Les affirmations 7 et 28 (en gras dans le tableau) constituent les principales sources de différence entre les deux groupes. Comme nous l'avons suggéré précédemment, les parents sans expérience jugent davantage que les parents avec expérience que les comportements inhabituels potentiellement manifestés par l'élève en situation de handicap peuvent être imités par les élèves de la classe (affirmation 28). Peut-être mieux sensibilisés à la déficience, les parents avec expérience seraient moins inquiets des conséquences du comportement de l'élève intégré pour leur enfant. Les parents avec expérience (33 %) estiment davantage que les parents sans expérience (20 %) que l'attention portée par l'enseignante à l'élève en situation

de handicap se fait au détriment des autres élèves de la classe (affirmation 7). Il est délicat d'interpréter cette différence. Le fait que les parents avec expérience puissent avoir une représentation plus concrète de la déficience et ainsi des effets possibles sur la vie de la classe pourrait représenter un élément d'explication. Ils évalueraient alors avec un esprit plus critique les enjeux de la gestion de la classe et de l'enseignement par l'enseignant. Il est à ce propos intéressant de constater que la quasi-totalité des réponses aux questions ouvertes qui complétaient ce thème ont été fournies par les parents appartenant au groupe avec expérience.

### 6.3.2 Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable genre

Le tableau 8, ci-dessous, présente séparément les réponses des pères et des mères relatives aux effets de l'intégration pour leur enfant. Certaines affirmations du thème ont conduit à une évaluation différente selon cette variable.

Tableau 8 : Effets perçus pour l'élève tout venant selon la variable genre

	Hommes (N = 5) Total des réponses données : n = 35 = 100 %			Femmes (N = 7) Total des réponses données : n = 49 = 100 %		
	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Sociaux</b>						
<b>3(+)</b> L'intégration de l'élève en situation de handicap apporte un enrichissement pour le développement social de mon enfant.	5	-	-	7	-	-
<b>5(+)</b> L'intégration de l'enfant en situation de handicap dans la classe développe chez mon enfant une plus grande acceptation de la différence.	5	-	-	7	-	-
<b>14(-)</b> L'intégration dans la classe de l'enfant en situation de handicap inquiète mon enfant.	1	4	-	-	7	-
<b>28(-)</b> <b>Les comportements inhabituels des enfants avec une déficience intellectuelle sont imités par les enfants de la classe.</b>	2 (40 %)	3 (60 %)	-	-	7 (100 %)	-
<b>35(+)</b> L'intégration permet aux enfants sans handicap de développer des comportements d'entraide et de solidarité.	5	-	-	7	-	-
<b>Scolaires</b>						
<b>7(-)</b> <b>L'attention que l'enseignante doit porter à l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe se fait au détriment des autres élèves.</b>	3 (60 %)	2 (40 %)	-	1 (14 %)	6 (85 %)	-
<b>15(-)</b> La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ralentit les progrès scolaires de mon enfant.	1	4	-	-	7	-
<b>Total</b>						
	<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>		<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>
28/35 = 80 %	7/35 = 20 %	-		48/49 = 98 %	1/49 = 2 %	-

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

Les résultats indiquent que les mères (98 % de réponses favorables au thème) évaluent plus favorablement que les pères (80 % de réponses favorables au thème) les effets de l'intégration sur les élèves de la classe. Le coefficient de Cramer est de 0,30, suggérant qu'il existe une relation de *moyenne* intensité entre la variable *genre* et l'évaluation du thème. Les affirmations 28 et 7 (en gras dans le tableau) ont suscité les principales divergences entre pères et mères. Alors que les pères sont partagés quant à l'imitation par les élèves de la classe des possibles comportements inhabituels manifestés par l'élève en intégration, toutes les mères s'opposent à l'affirmation. En outre, contrairement aux pères, les mères ne considèrent pas, dans une très large majorité (85 %), que l'attention portée par l'enseignante à l'élève en intégration se fait au détriment des autres élèves.

Les éléments d'explication discutés lors de l'analyse du thème *comportement* nous semblent constituer une base d'interprétation de ces résultats. En effet, il est possible que les mères, plus directement impliquées dans la scolarité de leur enfant et mieux informées de son déroulement (Balboni & Pedrabissi, 2000) soient moins préoccupées par les effets du comportement de l'élève en intégration sur les autres élèves de la classe. Par exemple, les parents présents à la réunion des parents d'élèves ont été informés qu'une personne supplémentaire accompagnerait l'élève en situation de handicap en classe. Cette information nous semble jouer un rôle important dans la façon de se positionner vis-à-vis de l'affirmation 7 : si les mères étaient davantage représentées que les pères à cette réunion, il est envisageable qu'elles possèdent davantage de connaissances relatives à la situation d'intégration dans la classe de leur enfant et qu'elles considèrent ainsi que l'enseignante peut consacrer suffisamment de temps à tous les élèves. Rappelons également que 85 % des mères font partie du groupe de parents avec expérience, contre 60 % des pères. Si, comme nous le suggérons, la variable expérience influence positivement l'évaluation des affirmations 7 et 28 par les parents, nous pouvons penser que cette différence en matière d'expérience peut expliquer les écarts constatés dans leur positionnement envers ces deux affirmations.

Nous avons constaté une différence importante entre pères et mères dans le développement des réponses aux questions ouvertes liées à ce thème, particulièrement en ce qui concerne les effets favorables de l'intégration sur les autres élèves. Les mères ont apporté des réponses plus conséquentes que les pères. Peut-être est-ce dû à la plus grande implication des mères dans la scolarité de leur enfant. Plus concernées par la situation d'intégration vécue par ce dernier, elles auraient davantage évalué les bénéfices de cette expérience pour leur enfant. Il est à cet égard intéressant de constater que nous avons également reçu en retour davantage de questionnaires remplis par les mères que par les pères. Cela peut évidemment

être imputable à de nombreux facteurs, mais pourrait s'expliquer par le fait que les mères se sont senties plus concernées. Marie, amusée, a relevé dans un entretien :

*moi, par exemple, dans mon cas précis j'aurais pu poser toutes ces questions à mon mari, et dans la plupart des cas il aurait dit : ah ben je sais pas, parce qu'il y a une enfant handicapée dans sa classe ? (Marie, p. 46, l. 1526-1528)*

#### 6.4 Résultats relatifs au thème *Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents*

Ce thème devait concrétiser, aux yeux des parents, les interactions que la pratique de l'intégration scolaire implique entre leur enfant et un enfant en situation de handicap. Les affirmations qui le constituent sont ainsi principalement issues de la seconde partie du questionnaire, qui proposait aux parents de se positionner vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves avec une déficience intellectuelle. La première partie de notre questionnaire étant consacrée à la situation vécue par leur enfant, nous avons jugé que celle-ci était suffisamment concrète pour les parents.

Les données de notre questionnaire relatives aux interactions telles que souhaitées par les parents entre leur enfant et un enfant en situation de handicap, plus particulièrement avec une déficience intellectuelle, sont synthétisées dans le tableau 9 ci-dessous.

Tableau 9 : *Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents*

Total des réponses données : n = 56 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
4(+)	La présence de l'enfant en situation de handicap dans la classe de mon enfant permet la création de liens d'amitié entre les enfants avec et sans handicap.	13	1	-
20(+)	Seriez-vous d'accord que votre enfant travaille à la même table qu'un enfant avec une déficience intellectuelle ?	14	-	-
25(-)	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant joue avec un enfant avec une déficience intellectuelle durant les récréations ?	3	11	-
26(-)	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant se lie d'amitié avec un enfant avec une déficience intellectuelle?	2	12	-
	Favorable aux liens et interactions	Défavorable aux liens et interactions		Non-réponse
<b>Total :</b>	50/56 = 89 %	6/56 = 11 %		0/56 = 0 %

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

D'après les pourcentages obtenus, nous constatons que les parents perçoivent positivement le contact entre leur enfant et un enfant en situation de handicap. Ces résultats concordent avec ceux obtenus par Kalyva *et al.* (2007). Dans notre étude, seules 11 % des réponses sont défavorables au thème. Trois parents, Paul, Céline et Nicole, seraient réticents à

ce que leur enfant joue avec un enfant avec une déficience intellectuelle à la récréation (affirmation 25). Deux d'entre eux, Céline et Nicole, seraient réticents à ce que leur enfant se lie d'amitié avec un enfant avec une déficience intellectuelle (affirmation 26). Toutefois, les réponses positives à ces deux affirmations sont à considérer avec prudence. En effet, lors de notre entretien avec Nicole, nous nous sommes rendu compte que cette dernière ne les avait pas interprétées dans le bon sens. Alors qu'elle est clairement en faveur du contact entre son fils et un enfant en situation de handicap, elle a répondu défavorablement aux deux affirmations. Il est donc possible que leur formulation ambiguë ait induit en erreur certains parents et que les autres réponses défavorables données soient issues de la même erreur d'interprétation.

L'affirmation 4 révèle qu'un parent, Hugo, ne considère pas que l'intégration permet la création d'un lien d'amitié entre enfants avec et sans déficience. Nous ne possédons pas suffisamment d'informations pour interpréter cette réponse, n'ayant pas rencontré ce parent pour un entretien. Quoiqu'il en soit, les propos recueillis dans nos entretiens suggèrent au contraire que les parents jugent de façon positive les contacts entre leur enfant et l'enfant en situation de handicap intégré dans la classe.

#### ***6.4.1 Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents selon la variable expérience***

Aucune différence n'a été constatée dans l'évaluation de ce thème par les parents avec ou sans expérience.

#### ***6.4.2 Interactions entre enfants avec et sans déficience souhaitées par les parents selon la variable genre***

Contrairement aux résultats obtenus par Kalyva *et al.* (2007), qui avaient notamment montré que les mères étaient plus favorables que les pères à ce que leur enfant joue avec un enfant en situation de handicap, nous n'avons constaté aucune différence dans l'évaluation de ce thème par les pères ou par les mères.

### **6.5 Enseignement et dynamique de classe**

Comme nous l'avons relevé à plusieurs reprises, les craintes des parents d'élèves tout venant vis-à-vis de l'intégration scolaire sont bien souvent liées aux apprentissages scolaires de leur enfant (Galant & Hanline, 1993 ; Garrick Duhaney & Salend, 2000 ; Kalyva *et al.*, 2002 ; Peck *et al.*, 2004 ; Shipley, 1995). A cet égard, l'enseignement dispensé aux élèves de

la classe (suivi du programme, qualité de l'attention accordée par l'enseignant à tous les élèves de la classe, etc.) ainsi que la dynamique de classe revêtent une grande importance pour les parents d'élèves tout venant. Comme le relevait par exemple Kniveton (2004), l'intégration d'un élève en situation de handicap sera jugée d'autant plus favorablement par ceux-ci qu'elle suppose peu d'adaptations pour l'enseignant dans son enseignement et sa gestion de la classe.

Les données de notre questionnaire relatives au thème *enseignement et dynamique de classe* sont présentées dans le tableau 10 ci-dessous.

Tableau 10 : *Enseignement et dynamique de classe*

Total des réponses données : n = 70 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
8(+)	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant n'empêche pas l'enseignante de répondre correctement aux besoins de tous les élèves.	13	1	-
9(-)	L'intégration de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant freine l'avancement du programme.	2	11	1
10(+)	La qualité de l'enseignement et des apprentissages n'est pas réduite par la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe.	13	1	-
13(-)	Il est difficile de maintenir la discipline dans la classe de mon enfant à cause de la présence de l'élève en situation de handicap.	-	13	1
22(+)	Il est normal que l'enseignant propose des adaptations de rythme pour les enfants en intégration.	12	1	1
	Effets neutres sur l'enseignement	Effets négatifs sur l'enseignement	Non-réponse	
<b>Total<sup>a</sup> :</b>	62/70 = 88 %	5/70 = 7 %	3/70 = 4 %	

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; en vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

A une très large majorité (88 % de réponses favorables), les parents se situent favorablement vis-à-vis de ce thème. Quatre des cinq affirmations du thème se réfèrent à la situation d'intégration vécue (en jaune dans le tableau). Nous pouvons par conséquent penser que cette situation est tout à fait satisfaisante pour les parents d'élèves. Seules quatre réponses indiquent le contraire. Céline est d'avis que la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe de son enfant empêche l'enseignante de répondre aux besoins de tous les élèves (affirmation 8). François et Paul considèrent que l'intégration de l'élève dans la classe freine l'avancement du programme (affirmation 9). François considérait que la situation d'intégration représentait un *handicap* pour l'enseignante, ce qui pourrait expliquer sa réponse à cette affirmation. Quant à Paul, nous avons vu qu'il estimait que l'enseignante ne pouvait accorder suffisamment d'attention à tous les élèves de la classe (affirmation 7) et que les apprentissages de son enfant étaient ralentis (affirmation 15). Denise pense que la qualité de l'enseignement et des apprentissages est réduite par la présence de l'élève dans la classe

(affirmation 10). Nous avons vu précédemment qu'elle estimait que le comportement de l'élève (bruit et agitation) pouvait réduire la concentration de tout le monde. Un parent de *Couple* ne considère pas qu'il soit normal que l'enseignant propose des adaptations de rythme pour les enfants en intégration (affirmation 22)<sup>8</sup>. Ce petit nombre d'avis négatifs est à considérer avec attention, puisqu'il traduit les préoccupations d'un ou plusieurs parents quant à l'enseignement, à l'avancement du programme et à l'attention de l'enseignante reçue par leur enfant.

Plusieurs éléments propres à la situation d'intégration concernée par notre recherche nous semblent pouvoir expliquer le large pourcentage de réponses favorables constaté.

Premièrement, Sophie n'est présente en classe que dix périodes par semaine. Il est probable que les parents estiment que cela est tout à fait compatible avec la poursuite normale du programme par les autres élèves. Lors de notre entretien, Marie observait ainsi, à propos de l'influence de l'intégration sur la disponibilité de l'enseignante : *Non, en tout cas pas sous cette forme-là. Elle est pas assez présente* (Marie, p. 8, l. 249). Concernant l'avancement du programme, et bien qu'ayant répondu positivement à l'affirmation 9, François remarquait également : *Un jour et demi j'imagine, ouais, ouais. Donc euh...ouais, je vois pas quel handicap il peut y avoir, quel retard ils peuvent prendre sur un jour et demi quoi* (François, p. 6, l. 177-179). Par contre, un taux d'intégration supérieur pourrait, à notre sens, susciter davantage de réserves de la part des parents, comme nous le verrons dans l'analyse du sous-thème *intégration à temps plein* de notre questionnaire.

Deuxièmement, une personne supplémentaire (aide à l'enseignante) est présente lorsque Sophie intègre la classe. La recherche de York et Tundidor (1995) avait montré, au sujet de l'inclusion scolaire, que les parents considéraient la collaboration entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés comme un facilitateur évident pour la réussite du projet. La présence d'une aide à l'enseignante rassure les parents sur la disponibilité de celle-ci pour répondre aux besoins de tous les élèves de la classe, en atteste le nombre important de réponses favorables à l'affirmation 8. Marie remarquait en effet : *surtout qu'il y a une autre dame qui vient quand même. Elle est pas seule. [...]. Il me semble qu'il y a constamment quelqu'un. Donc je vois pas vraiment pourquoi l'enseignante serait moins disponible* (Marie, p. 8, l. 236-240).

---

<sup>8</sup> L'affirmation 22 est la seule de la seconde partie du questionnaire qui a trait à une situation non vécue par les parents. Il est intéressant et réjouissant de constater que la très grande majorité des parents, 12 sur 14, ont considéré comme normal que des adaptations de rythme soient conduites par l'enseignant.

Troisièmement, Sophie est parfaitement intégrée à la classe et participe en général à tous les travaux effectués. Certains parents, venus en classe pour participer à une activité, ont pu le constater eux-mêmes, comme l'a relaté Denise : *Donc dans cette activité de radio, Sophie était complètement intégrée. La maman avait dû participer, il y avait des questions préenregistrées, un petit ordinateur [...], mais elle faisait la même activité que les enfants. J'ai fait, ouahh, impressionnant* (Denise, p. 4, l. 109-112). La possibilité offerte aux parents de se rendre dans la classe nous semble très intéressante, car elle leur permet de voir comment se déroule l'intégration et de se rendre compte objectivement de son adéquation (ou inadéquation) avec l'enseignement et la prise en charge de tous les élèves. Cette pratique pourrait constituer un point de départ pour un échange avec les parents plus sceptiques.

Sur la base de nos entretiens, nous noterons encore que les parents n'ont pas considéré la formation spécialisée de l'enseignante comme une condition nécessaire à la pratique de l'intégration. Les parents estiment toutefois dans leur ensemble qu'il est important que l'enseignant bénéficie d'un soutien ainsi que de pistes de travail pour la prise en charge de l'élève. Enfin, ils sont d'avis qu'une formation spécialisée doit rester le choix de l'enseignant et qu'elle ne doit pas être imposée.

#### **6.5.1 Enseignement et dynamique de classe selon la variable expérience**

Aucune différence n'a été constatée dans l'évaluation de ce thème par les parents avec ou sans expérience.

#### **6.5.2 Enseignement et dynamique de classe selon la variable genre**

Aucune différence n'a été constatée dans l'évaluation de ce thème par les mères ou par les pères.

### **6.6 Considérations sur l'intégration scolaire**

Ce thème porte sur les attitudes des parents en lien avec des thématiques plus générales sur l'intégration scolaire, et non plus sur des éléments précis que sa mise en pratique peut impliquer. Il est constitué de trois sous-thèmes : le sous-thème *intégration vs séparation* ; le sous-thème *généralisation de la pratique de l'intégration scolaire* ; le sous-thème *intégration à temps plein*.

Les données concernant chacun de ces trois sous-thèmes sont présentées dans les tableaux 11, 12 et 13 ci-après. Plusieurs affirmations de ces sous-thèmes faisant l'objet d'une

analyse détaillée, nous avons décidé, par souci de clarté, d'introduire dans les tableaux les pourcentages de réponses pour chacune des affirmations.

### Intégration vs séparation

Ce premier sous-thème devait, d'une part, nous renseigner sur la position des parents de la classe vis-à-vis du principe de l'intégration scolaire et, d'autre part, nous indiquer s'ils considèrent que l'école ordinaire peut accueillir des élèves porteurs d'une déficience intellectuelle ou si leur prise en charge est davantage du ressort des écoles spécialisées.

Tableau 11 : *Intégration vs séparation*

Total des réponses données : n = 84 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
17(+)	Les enfants avec une déficience intellectuelle devraient avoir l'opportunité de suivre une scolarité ordinaire, dans les mêmes classes que les élèves sans handicap.	10 (71 %)	4 (28 %)	-
23(-)	Les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires.	7 (50 %)	4 (28 %)	3 (21 %)
24(+)	Les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales.	8 (57 %)	3 (21 %)	3 (21 %)
30(-)	Les classes spéciales préparent mieux les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société que les classes ordinaires.	7 (50 %)	2 (14 %)	5 (36 %)
31(+)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je souhaiterais qu'il soit intégré dans une classe ordinaire.	10 (71 %)	3 (21 %)	1 (1 %)
32(-)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je voudrais qu'il soit dans une classe spéciale.	7 (50 %)	5 (36 %)	2 (14 %)
	Intégration classes ordinaires	Classes spécialisées		Non-réponse
<b>Total<sup>a</sup> :</b>	39/84 = 46 %	31/84 = 37 %		14/84 = 16 %

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Les pourcentages totaux suggèrent une légère tendance des parents à se positionner en faveur d'une intégration en école ordinaire, puisque plus de réponses favorables à l'intégration (46 %) que de réponses favorables à la séparation (37 %) sont observées. Cependant, le pourcentage de réponses favorables à une mesure intégrative ne dépasse pas 50 %, ce qui laisse à penser que les parents considèrent qu'il est important que les élèves avec une déficience intellectuelle soient également scolarisés au sein de classes spécialisées.

Nous constatons en outre la présence d'un grand nombre de non-réponses (16 %), bien que, rappelons-le, les items de réponse au questionnaire encourageaient une prise de position des parents (pas d'item *non-réponse* proposé). Cet élément pourrait être dû au caractère relativement précis des affirmations. Les affirmations 23, 24 et 30, en particulier, nécessitaient peut-être pour certains répondants d'en savoir davantage sur les caractéristiques pédagogiques de la prise en charge en école spécialisée. Il ressort toutefois de l'analyse des

réponses aux affirmations 23 et 30, portant sur les apprentissages scolaires et l'intégration *sociale*, que les parents semblent considérer qu'une école spécialisée est plus à même de répondre aux besoins des élèves atteints d'une déficience intellectuelle. Ainsi, 50 % des répondants estiment que les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires, contre 28 % ayant répondu négativement à cette affirmation (affirmation 23), et 50 % des répondants pensent que les classes spéciales préparent mieux les élèves à vivre dans notre société, contre 14 % ayant répondu négativement à cette affirmation (affirmation 30).

Au sujet de l'affirmation 24, les répondants estiment majoritairement que l'école ordinaire peut être le lieu adéquat pour favoriser le développement social de l'enfant. Ces constats peuvent être mis en lien avec les résultats exposés au thème *effets pour l'élève intégré*, où les parents relevaient avant tout des bénéfices sociaux pour l'élève en intégration. Selon les réponses données par les parents à l'affirmation 23, les apprentissages scolaires des élèves avec une déficience intellectuelle demeureraient du ressort des classes spéciales. Nous constatons à ce propos que, bien que 71 % des parents souhaiteraient que leur enfant soit intégré dans une classe ordinaire s'il avait une déficience intellectuelle (affirmation 31), 50 % désireraient que ce dernier soit scolarisé dans une classe spéciale (affirmation 32). Quatre parents sur les onze ayant répondu aux deux affirmations ont indiqué vouloir à la fois que leur enfant soit intégré dans une école ordinaire (affirmation 31) et scolarisé dans une classe spéciale (affirmation 32). Il s'agit de Paul, Marie, Aline et Denise.

Enfin, fait réjouissant, nous pouvons remarquer que les répondants se sont clairement prononcés en faveur du principe de l'intégration scolaire, avec 71 % des réponses favorables à l'affirmation 17. Seuls quatre parents ont répondu négativement à cette affirmation. Il s'agit de Pierre, Hugo, Catherine et Simone. Pierre et Hugo semblent posséder une opinion favorable vis-à-vis d'une scolarisation en classes spéciales d'élèves avec une déficience intellectuelle. Ils ont tout deux répondu positivement aux affirmations 23 et 32, ainsi que négativement à l'affirmation 31. Hugo a également estimé, contrairement à Pierre, que les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage au sein des classes spéciales (affirmation 24). Les réponses données par Catherine et Simone sont plus difficilement interprétables. Catherine, indiquant en marge du questionnaire ne pas connaître les classes spéciales, n'a pas répondu aux affirmations 23, 24, 30, 31 et 32. Simone, qui n'a pas répondu aux affirmations 23, 24, 30 et 32, a quant à elle relevé que la réponse à ces affirmations dépendait des enfants et notamment du degré de déficience. Elle souhaiterait cependant que son enfant, s'il avait une déficience intellectuelle, soit intégré dans une classe

ordinaire (affirmation 31). Sa réponse négative à l'affirmation 17 nous semble liée à ses commentaires en marge des non-réponses données aux affirmations 23, 24, 30 et 32. Elle a ainsi insisté, lors de notre entretien, sur le fait que l'intégration scolaire devait être considérée au cas par cas et non dans une perspective globale : *c'est tellement différent suivant les situations, suivant les cas... C'est toujours compliqué de répondre de manière globale comme ça. C'est pas ou tout blanc ou tout noir [...] sinon on est dogmatique je veux dire* (Simone, p. 13, l. 410-412).

Le faible pourcentage de réponses en faveur de l'ensemble de ce premier sous-thème nous semble lié à l'évaluation par les parents de la meilleure solution de prise en charge des élèves atteints d'une déficience intellectuelle plutôt qu'à l'expression d'une opposition à l'intégration scolaire, comme en attestent les résultats à l'affirmation 17. Les parents seraient favorables à la pratique de l'intégration scolaire, mais considéreraient qu'une scolarisation en école spécialisée demeure nécessaire pour répondre aux besoins de ces élèves. Les propos de Simone, ci-après, vont dans ce sens :

*Moi je trouve que c'est bien qu'il y ait un enseignement spécialisé, qui correspond à des besoins spécifiques, à des enfants qui n'ont pas leur place dans l'enseignement normal parce qu'à un moment donné ils seront trop en souffrance. Et puis, c'est bien que ceux qui peuvent être intégrés le soient. Après, qu'il y ait des liens entre ces différents organismes, tout à fait.* (Simone, p. 13, l. 412-416)

Marie remarque également : *Je pense que de garder un enseignement qui va lui permettre d'évoluer et puis de pouvoir travailler ou de pouvoir faire quelque chose dans son domaine, me paraît assez capital* (Marie, p. 3, l. 85-87).

A propos de l'intégration à temps complet, François relève dans le même sens : *non, je ne suis pas positif à ce qu'elle soit à cent pour cent. Je pense que c'est bien qu'elle fasse les deux. A mon avis elle a plus à prendre dans les deux quoi* (François, p. 16, l. 530-532).

Bien que nous ayons spécifié dans notre questionnaire que la seconde partie se référait à l'intégration d'élèves avec une déficience intellectuelle, des parents ont ajouté, en commentaire, que les réponses aux diverses affirmations dépendaient du *degré de handicap* (sic) ou *de la déficience* considérée. Il est par conséquent possible que certains parents aient répondu en se référant à des déficiences qu'ils ont jugées trop importantes pour que l'intégration soit profitable ou même réalisable. Ceci pourrait également constituer un élément d'explication du faible pourcentage de réponses en faveur de ce sous-thème. Nous observons que la variable *type de déficience*, dont nous avons décrit l'influence sur les attitudes dans

notre partie théorique, représente un élément essentiel pour les parents de notre étude et leur positionnement vis-à-vis de l'intégration scolaire.

### Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire

Ce sous-thème devait nous renseigner sur les attitudes des parents vis-à-vis d'une pratique plus courante de l'intégration scolaire. Les données de notre questionnaire le concernant sont présentées dans le tableau 12 ci-dessous.

Tableau 12 : *Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire*

Total des réponses données : n = 42 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
27(-)	Les personnes en faveur de l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires ne se préoccupent pas assez de la qualité de l'éducation cantonale.	2 (14 %)	7 (50 %)	5 (36 %)
36(+)	J'espère que dans le futur les écoles intégreront davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle.	13 (93 %)	1 (7 %)	-
37(-)	Il est nécessaire de mieux connaître les effets de l'intégration avant qu'elle ne devienne une pratique courante.	12 (86 %)	1 (7 %)	1 (7 %)
	En faveur d'une généralisation	Relativisation de la généralisation		Non-réponse
<b>Total :</b>	21/42 = 50 %	15/42 = 36 %		6/42 = 14 %

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

Les parents se sont positionnés majoritairement en faveur de ce sous-thème, y donnant plus de réponses favorables que défavorables : 50 % de réponses favorables, contre 36 % de réponses défavorables.

Les réponses à l'affirmation 36 démontrent une très large approbation de la pratique de l'intégration scolaire, puisque 93 % des répondants espèrent que l'école intégrera, dans le futur, davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle. La moitié des répondants (50 %) semblent également estimer, en réponse à l'affirmation 27, que l'intégration scolaire est compatible avec le maintien d'une éducation de qualité. 14 % pensent l'inverse et 36 % n'ont su répondre. Nous remarquons que c'est avant tout l'affirmation 37 qui a donné lieu à des réponses que nous considérons comme défavorables au sous-thème : 86 % des répondants ont estimé qu'il était nécessaire d'en savoir davantage sur les effets de l'intégration avant que celle-ci ne devienne une pratique courante. Il est délicat d'interpréter ce résultat. Il se peut que des parents souhaitent eux-mêmes en connaître davantage pour être tout à fait en accord avec la pratique de l'intégration. Il est également possible que les parents considèrent qu'il est toujours bon d'étudier les effets d'une pratique récente en vue de son application future, ou encore que l'intégration ne doit pas devenir une pratique courante tant que ses effets ne sont pas connus. Ce dernier point soulève une question importante, à savoir la diffusion des

connaissances issues des recherches sur les effets de l'intégration scolaire pour les élèves tout venant et pour l'élève intégré. Informer les parents sur les données connues à ce jour permettrait sans doute de favoriser leur acceptation de sa pratique.

Nous avons interrogé les parents sur le sujet lors de nos entretiens. Voici quelques éléments de réponse donnés à cette occasion.

Simone remarque qu'il peut être intéressant de posséder des savoirs afin de rassurer ou de convaincre les acteurs hésitants : *s'il y a des résistances dans l'établissement, s'il y a des enseignants un peu carrés et un peu hermétiques à tout ça, ça pourrait être intéressant de leur montrer que ça a réussi ailleurs* (Simone, p. 18, l. 602-603). Sans que ces connaissances soient une condition à son acceptation de la pratique de l'intégration, François fait un constat similaire : *qu'on ait un suivi et qu'on puisse voir les résultats, ben ça peut être que bénéfique, ça c'est sûr. Ça peut que motiver les indécis ou bien ceux qui sont un peu sceptiques* (François, p. 18, l. 585-587). Ces commentaires rappellent les propos de Balboni et Pedrabissi (2000), qui insistent sur le fait de donner aux parents des renseignements sur les avantages que peuvent retirer tous les élèves de la classe afin de favoriser des attitudes positives chez les parents.

Marie insiste sur le fait qu'il est nécessaire de pratiquer l'intégration pour pouvoir en déterminer les effets, mais juge prématuré qu'elle devienne une pratique courante, préférant une démarche progressive : *Je pense qu'il faut d'abord constater ce qu'il se passe avec les enfants qu'on intègre maintenant, avant que ça devienne complètement courant* (Marie, p. 29, l. 958-959). *Couple* se dit confiant, mais souhaiterait en savoir davantage à titre informatif : *c'est toujours bon pour nous d'être informés un petit peu, selon le déroulement ou bien comment ça se passe* (Couple, p. 12, l. 398-399). Enfin, Denise note que ces savoirs doivent être produits par et pour les professionnels liés à la pratique de l'intégration scolaire :

*je pense que c'est bien, dans l'absolu, de savoir les effets pour décider que ce soit une pratique courante, mais je ne suis pas sûre que ça soit aux parents que l'information soit due. Je pense que les professionnels doivent effectivement mesurer l'effet de la mesure avant de la généraliser. Ça me paraît être une pratique de base de toute décision de cet ordre.* (Denise, p. 18, l. 595-600)

Ainsi, les réponses à cette question sont très variées. La question peut être interprétée de différentes façons, selon la compréhension du mot *courante* ou selon l'acteur considéré : parents ou professionnels, élève en intégration ou élève tout venant. De façon générale toutefois, il ne ressort pas des propos des parents interrogés que la production de savoirs sur

les effets de l'intégration scolaire soit une condition nécessaire à leur acceptation de sa mise en place. Ces connaissances pourraient en revanche contribuer à convaincre les parents ou professionnels plus sceptiques.

### Intégration à temps plein

Ce troisième et dernier sous-thème consistait pour les parents à envisager la possibilité d'une intégration à temps complet de Sophie dans la classe de leur enfant. Les réponses données à l'affirmation 13, qui constitue seule ce sous-thème, sont synthétisées dans le tableau 13 ci-dessous.

Tableau 13 : *Intégration à temps plein*

Total des réponses données : n = 13 = 100 %		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
16 (+)	Je serais favorable à une intégration à plein temps de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant.	8	4	2
	En faveur	En défaveur		Non-réponse
<b>Total<sup>a</sup> :</b>	8/14 = 57 %	4/14 = 28 %		2/14 = 14 %

*Légende.* En jaune = affirmation issue de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Si la majorité des réponses sont positives (57 %), 28 % des parents sont tout de même opposés à une intégration complète et deux parents s'abstiennent. Marie, Hugo, Catherine et Simone y ont répondu négativement. Pour Marie, une intégration complète pourrait se révéler contreproductive, comme elle l'a relevé lors de notre entretien : *Alors c'est bien, c'est stimulant, pis tout d'un coup, si c'est trop, je pense que ça devient le contraire quoi. Au lieu d'être stimulant, on se sent pas capable. Et puis ça c'est terrible quoi* (Marie, p. 3, l. 76-78). Elle estime en outre, en commentaire à l'affirmation du questionnaire que : *cela ne serait pas souhaitable pour l'enfant en situation de handicap car il doit aussi apprendre certaines choses en rapport avec son handicap que « l'école normale » ne peut pas lui apprendre*. Les commentaires laissés par Simone et Hugo vont également dans ce sens. Simone relève en effet que les besoins spécifiques de l'enfant nécessitent un suivi adapté, en institution, en parallèle à l'intégration en classe ordinaire. Hugo estime quant à lui que Sophie ne *trouverait pas son compte* dans une intégration à temps complet. Enfin, Catherine explique, en commentaire à l'affirmation, que *peut-être qu'à ce moment-là l'élève en situation de handicap occuperait une trop grande place (maîtresse moins disponible)*. Bien qu'ayant répondu favorablement à l'affirmation, Denise a également relevé ce point lors de notre entretien :

*enfin, elle [la maîtresse] se rend compte que le jour où Sophie est là, parce qu'elle fait plus de bruit, elle n'arrive pas à [...] leur faire les livrets, et bien elle le fera à un autre moment. Donc je me dis que ça serait toute la semaine, peut-être que ça pourrait être gênant.* (Denise, p. 6, l. 168-172)

Concernant les deux abstentions, il est probable qu'il s'agisse d'un oubli de la part des répondants *Couple* (compté comme deux répondants). En effet, bien que ces derniers aient souligné en commentaire que leur enfant trouverait très bien que Sophie soit intégrée à temps complet, ils n'ont pas inscrit de réponses.

Parmi les parents ayant répondu favorablement, certains ont expliqué, dans l'espace prévu pour des commentaires, qu'une intégration complète permettrait à l'élève de progresser davantage. D'autres ont précisé être favorables à une intégration complète à condition qu'une personne spécialisée soit présente dans la classe. Enfin, beaucoup de parents que nous avons interrogés considèrent que l'intégration scolaire à temps complet, tout comme l'intégration scolaire en général, doit être envisagée en fonction de la situation : soutien à l'enseignant(e), type de déficience dont est porteur l'élève, qualité de l'expérience, etc.

Nous retiendrons pour ce sous-thème que les avis sont partagés. Même si 57 % des répondants se situent en faveur de ce dernier, l'intégration à temps complet est peut-être une étape encore difficilement envisageable pour nombre de parents.

### **Conclusion sur le thème *Considérations sur l'intégration scolaire***

Nous avons constaté que les réponses des parents sont beaucoup plus partagées que pour les précédents thèmes de notre questionnaire. En outre, un grand nombre de non-réponses y ont été observées, témoignant de la complexité du sujet. Le tableau 14, ci-dessous, présente les pourcentages totaux pour l'ensemble du thème.

Tableau 14 : *Considérations sur l'intégration scolaire : pourcentages totaux*

Total des réponses données : n = 140 = 100 %		
En faveur	En défaveur	Non-réponse
68/140 = 48 %	50/140 = 36 %	22/140 = 16 %

Ce thème contient presque uniquement des affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; contrairement à la première partie du questionnaire, cette deuxième section proposait d'évaluer la pratique de l'intégration scolaire dans une perspective plus générale. Cet aspect a probablement eu une influence dans les réponses des parents, que nous

discuterons lorsque nous traiterons de notre deuxième hypothèse de recherche. Nous observons néanmoins que les avis sont très mitigés, les réponses en faveur de l'ensemble du thème se trouvant en dessous des 50 %.

### 6.6.1 Considérations sur l'intégration scolaire selon la variable expérience

Considérons à présent les données de notre questionnaire concernant chacun des trois sous-thèmes qui constituent le thème *Considération sur l'intégration scolaire* en séparant les réponses des parents avec et sans expérience.

#### Intégration vs séparation selon la variable expérience

Le tableau 15 ci-après présente les données relatives au sous-thème *intégration vs séparation* en séparant les réponses des parents avec et sans expérience. Le coefficient de Cramer pour ce sous-thème est de 0,33, ce qui suggère l'existence d'une relation de *moyenne* intensité entre l'évaluation de ce dernier et la variable expérience.

Tableau 15 : *Intégration vs séparation selon la variable expérience*

		Avec expérience (N = 9) (Total des réponses données : n = 54 = 100 %)			Sans expérience (N = 5) (Total des réponses données : n = 30 = 100 %)		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
17(+)	Les enfants avec une déficience intellectuelle devraient avoir l'opportunité de suivre une scolarité ordinaire, dans les mêmes classes que les élèves sans handicap.	6 (66 %)	3 (33 %)	-	4 (80 %)	1 (20 %)	-
23(-)	Les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires.	4 (44 %)	2 (22 %)	3 (33 %)	3 (60 %)	2 (40 %)	-
24(+)	Les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales.	4 (44 %)	3 (33 %)	2 (22 %)	5 (100 %)	-	-
30(-)	Les classes spéciales préparent mieux les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société que les classes ordinaires.	2 (22 %)	1 (11 %)	6 (66 %)	4 (80 %)	1 (20 %)	-
31(+)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je souhaiterais qu'il soit intégré dans une classe ordinaire.	6 (66 %)	2 (22 %)	1 (11 %)	3 (60 %)	2 (40 %)	-
32(-)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je voudrais qu'il soit dans une classe spéciale.	3 (33 %)	4 (44 %)	2 (22 %)	3 (60 %)	2 (40 %)	-
		<b>Pourcentages totaux<sup>a</sup></b>					
		<b>Avec expérience</b>			<b>Sans expérience</b>		
<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>		<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	
23/54 = 42 %	17/54 = 31 %	14/54 = 26 %		17/30 = 56 %	13/30 = 43 %	0/30 = 0 %	

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Nous observons que le sous-thème a conduit à un grand nombre de non-réponses de la part des parents avec expérience (26 %), alors qu'aucune non-réponse n'a été donnée par les parents sans expérience. La présence de ce fort taux de non-réponses de la part du groupe de parents avec expérience rend délicate l'interprétation des différences constatées dans les réponses aux affirmations constituant le sous-thème. Seule l'affirmation 17 a conduit à une prise de position de la part de tous les parents. Le résultat obtenu est étonnant, puisque les parents sans expérience (80 %) considèrent davantage que les parents avec expérience (66 %) que les élèves avec une déficience intellectuelle devraient avoir l'opportunité de suivre une scolarité au sein d'une classe ordinaire. Ce résultat, le nombre de non-réponses pour ce sous-thème, ainsi que les commentaires ajoutés en marge par les répondants avec expérience pourraient renforcer l'hypothèse selon laquelle les parents avec expérience évalueraient les affirmations du questionnaire avec un esprit plus critique que les parents sans expérience. Voici certains des commentaires écrits : *cela dépend des enfants ; je ne peux pas répondre car je ne connais pas ces classes spéciales ; toutes les questions dépendent du degré de handicap ; tout dépend de la déficience et de l'assistance prodiguée à l'élève et à la formation des enseignants.*

La majorité des commentaires sont liés à la variable *type de déficience*. Nous avons déjà relevé dans notre analyse incluant tous les répondants que cette variable pouvait expliquer les pourcentages relativement bas constatés pour ce sous-thème. Nous avons envisagé que certains parents s'étaient peut-être référés, pour répondre aux affirmations, à des types de déficiences pour lesquelles une intégration en milieu scolaire ordinaire leur paraissait difficilement réalisable. Le fait que les parents avec expérience aient ajouté ces commentaires n'est peut-être pas dû au hasard. Possédant plus de connaissances sur le handicap et la déficience, il se pourrait en effet que les parents avec expérience aient, davantage que les parents sans expérience, répondu aux diverses affirmations en référence à divers types de déficiences, dont certains ne leur paraissaient pas permettre une intégration en milieu ordinaire. Cela pourrait ainsi expliquer que les parents avec expérience aient donné moins de réponses favorables (42 %) que les parents sans expérience (56 %) ou se soient davantage abstenus de répondre. Marie, appartenant au groupe de parents avec expérience, remarquait lors de notre entretien :

*Je connais une dame qui a un enfant qui est autiste, et je pense... enfin d'ailleurs il est pas intégré, il est dans une institution. Elle pense même pas d'ailleurs à l'intégrer. Parce que je pense que pour lui [...] ça serait pas possible. C'est tout. Parce que*

*l'école n'est pas adéquate pour cette forme de handicap qu'il a.* (Marie, p. 32, l. 1077-1080)

### Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire selon la variable expérience

Les données présentées dans le tableau 16 ci-après relatives au sous-thème *généralisation de la pratique de l'intégration scolaire* selon la variable expérience indiquent une légère différence dans le positionnement des parents avec et sans expérience. Le coefficient de Cramer est de 0,16, suggérant qu'il existe une relation de *faible* intensité.

Tableau 16 : *Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire selon la variable expérience*

	Avec expérience (N = 9) Total des réponses données : n = 27 = 100 %			Sans expérience (N = 5) Total des réponses données : n = 15 = 100 %		
	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>27(-)</b> Les personnes en faveur de l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires ne se préoccupent pas assez de la qualité de l'éducation cantonale.	1 (11 %)	6 (66 %)	2 (22 %)	1 (20 %)	1 (20 %)	3 (60 %)
<b>36(+)</b> J'espère que dans le futur les écoles intégreront davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle.	8 (89 %)	1 (11 %)	-	5 (100 %)	-	-
<b>37(-)</b> Il est nécessaire de mieux connaître les effets de l'intégration avant qu'elle ne devienne une pratique courante.	7 (78 %)	1 (11 %)	1 (11 %)	5 (100 %)	-	-
	<b>Total<sup>a</sup></b>					
	<b>Avec expérience</b>			<b>Sans expérience</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>
	15/27 = 55 %	9/27 = 33 %	3/27 = 11 %	6/15 = 40 %	6/15 = 40 %	3/15 = 20 %

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Les pourcentages totaux sont relativement similaires d'un groupe à l'autre. Nous constatons toutefois que le groupe de parents avec expérience a évalué légèrement plus positivement l'ensemble du sous-thème (55 % de réponses favorables) que le groupe de parents sans expérience (40 % de réponses favorables). L'affirmation 27 représente la principale source de divergence entre les deux groupes. Les parents sans expérience se sont davantage abstenus de répondre (60 %) que les parents avec expérience (22 %). Les parents sans expérience ayant pris position sont en outre plus partagés que les parents avec expérience qui ont majoritairement estimé que l'intégration scolaire était compatible avec le maintien d'une éducation scolaire de qualité (66 % de réponses favorables).

## Intégration à temps plein selon la variable expérience

Dans le tableau 17, ci-après, nous pouvons observer que les parents avec et sans expérience se sont positionnés différemment vis-à-vis d'une intégration à temps complet de Sophie dans la classe de leur enfant.

Tableau 17 : *Intégration à temps plein selon la variable expérience*

		Avec expérience (N = 9) (Total des réponses données : n = 9 = 100 %)			Sans expérience (N=5) (Total des réponses données : n = 5 = 100 %)		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
16(+)	Je serais favorable à une intégration à plein temps de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant.	5	4	-	3	-	2
		Pourcentages totaux					
		Avec expérience <sup>a</sup>			Sans expérience		
		Faveur	Défaveur	Non-réponse	Faveur	Défaveur	Non-réponse
		5/9 = 55 %	4/9 = 44 %	-	3/5 = 60 %	-	2/5 = 40 %

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Le coefficient de Cramer pour ce sous-thème est de 0,65, ce qui suggère qu'il existe une relation de *forte* intensité entre le positionnement vis-à-vis de ce dernier et la variable expérience. Toutefois, une nouvelle fois, il convient de considérer ce coefficient de relation avec prudence.

La question d'une intégration à temps complet de Sophie a conduit, à l'inverse du sous-thème *intégration vs séparation*, à plusieurs non-réponses de la part des parents sans expérience (40 %), alors qu'aucune non-réponse n'a été donnée par les parents avec expérience. Comme nous l'avions relevé précédemment, nous pensons que ces non-réponses sont dues à un oubli des répondants. Rappelons que le questionnaire concerné a été rempli par *Couple* (compté comme deux répondants) : bien que ces derniers aient écrit, en commentaire à cette affirmation, que leur *fil*s trouve que ça serait très bien pour la petite Sophie, ils n'ont pas inscrit de croix dans les cases de réponse prévues. Nous ne pouvons par conséquent pas interpréter ces non-réponses comme la conséquence d'une différence dans l'évaluation de cette affirmation par les deux groupes de répondants. Par ailleurs, elles ont certainement eu un poids considérable dans le calcul du coefficient de Cramer, qui s'en trouve dès lors relativisé. En revanche, nous constatons que ce dernier sous-thème divise les parents avec expérience alors que les parents sans expérience se positionnent clairement en faveur de celui-ci. Les parents avec expérience pourraient considérer que dans le contexte scolaire actuel, une prise

en charge duale, au sein d'une école ordinaire et d'une école spécialisée, est la solution la plus adaptée aux besoins d'un élève en situation de handicap. Ce constat est cohérent avec les résultats constatés pour le thème *effets perçus pour l'élève intégré*, puisque les parents avec expérience étaient plus partagés que les parents sans expérience quant aux bénéfices de l'intégration en classe ordinaire pour le développement social et scolaire d'un élève avec une déficience intellectuelle ou pour le développement scolaire de Sophie.

### **Conclusion sur le thème *Considérations sur l'intégration scolaire selon la variable expérience***

En guise de conclusion, le tableau 18, ci-dessous, présente les pourcentages totaux de réponses pour l'ensemble du thème *Considération sur l'intégration scolaire* selon la variable expérience.

Tableau 18 : *Considérations sur l'intégration scolaire selon la variable expérience : pourcentages totaux*

Total des réponses données (n) :					
Avec expérience : n = 90 = 100 %			Sans expérience : n = 50 = 100 %		
Avec expérience			Sans expérience		
Faveur	Défaveur	Non-réponse	Faveur	Défaveur	Non-réponse
43/90 = 48 %	30/90 = 33 %	17/90 = 19 %	31/50 = 62 %	14/50 = 28 %	5/50 = 10 %

Nous constatons que les parents avec expérience ont exprimé moins de réponses favorables (48 %) que les parents sans expérience (62 %). Ils ont en outre donné davantage d'avis en défaveur de ce thème (33 %) que les parents sans expérience (28 %), ainsi que plus de non-réponses (19 % contre 10 % pour les parents sans expérience). Comme nous l'avons vu, deux sous-thèmes principalement semblent avoir conduit à ces résultats. Il s'agit des thèmes *intégration vs séparation* et *intégration à temps plein*. Le coefficient de Cramer pour l'ensemble du thème, d'une valeur de 0,15, nous indique qu'il existerait une relation de *faible* intensité entre la variable expérience et l'évaluation de ce thème.

Etant donné le fort taux de non-réponse, les pourcentages totaux obtenus sont toutefois à considérer avec précaution. Avec un si petit nombre de répondants, chaque non-réponse a en effet un poids considérable sur les pourcentages calculés en faveur ou en défaveur du thème. Il nous semble ainsi délicat de conclure sur cette base que les parents avec expérience évaluent moins positivement l'ensemble du thème que les parents sans expérience.

## 6.6.2 Considérations sur l'intégration scolaire selon la variable genre

Les tableaux 19, 20 et 21 ci-après présentent les données de notre questionnaire relatives à chacun des trois sous-thèmes du thème *Considérations sur l'intégration scolaire* en fonction de la variable genre.

### Intégration vs séparation

Les réponses données par les pères et les mères pour ce premier sous-thème, présentées séparément dans le tableau 19 ci-dessous, indiquent des différences entre les deux groupes dans l'évaluation de plusieurs affirmations.

Tableau 19 : *Intégration vs séparation selon la variable genre*

		Hommes (N = 5) Total des réponses données : n = 30 = 100 %			Femmes (N = 7) Total des réponses données : n = 42 = 100 %		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
17(+)	Les enfants avec une déficience intellectuelle devraient avoir l'opportunité de suivre une scolarité ordinaire, dans les mêmes classes que les élèves sans handicap.	3 (60 %)	2 (40 %)	-	5 (71 %)	2 (28 %)	
23(-)	Les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires.	3	1	1	4	1	2
24(+)	Les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales.	4 (80 %)	1 (10 %)	-	3 (43 %)	2 (28 %)	2 (28 %)
30(-)	Les classes spéciales préparent mieux les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société que les classes ordinaires.	2	-	3	3	1	3
31(+)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je souhaiterais qu'il soit intégré dans une classe ordinaire.	3 (60 %)	2 (40 %)	-	5 (71 %)	1 (14 %)	1 (14 %)
32(-)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je voudrais qu'il soit dans une classe spéciale.	2 (40 %)	3 (60 %)	-	4 (57 %)	1 (14 %)	2 (28 %)
<b>Total<sup>a</sup></b>							
		<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	
	14/30 = 46 %	12/30 = 40 %	4/30 = 13 %	16/42 = 38 %	16/42 = 38 %	10/42 = 24 %	

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Le coefficient de Cramer est de 0,14 (relation *faible*). Selon les pourcentages totaux, les différences entre pères et mères se situent essentiellement dans le nombre de non-réponses données : 13 % pour les hommes, 24 % pour les femmes. Il est difficile de l'expliquer. Nous

pourrions en déduire, comme nous l'avons fait dans le cas de la variable expérience, que les femmes ont évalué ces affirmations avec un état d'esprit plus critique que les pères, se sentant peut-être davantage concernées par la thématique eu égard à leur investissement dans la scolarité de leur enfant. Ce nombre important de non-réponses rend de nouveau l'interprétation des résultats délicate. Il apparaît néanmoins que les pères ont donné légèrement plus de réponses favorables (46 %) que les mères (38 %), tandis que le nombre d'avis défavorables est pratiquement similaire entre les deux groupes, avec 40 % pour les pères et 38 % pour les mères.

L'analyse des résultats par affirmation permet en revanche de constater des différences intéressantes entre les deux groupes. Il apparaît ainsi que les pères et les mères ne se situent pas de la même façon vis-à-vis des affirmations 17, 24, 31 et 32 (en gras dans le tableau). Les mères (71 %) se positionnent beaucoup plus favorablement que les pères (60 %) par rapport à l'intégration dans une classe ordinaire d'élèves avec une déficience intellectuelle (affirmation 17). A l'inverse, les pères (80 %) considèrent plus que les mères (43 %) que les compétences sociales d'un élève avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans une classe ordinaire qu'au sein d'une classe spéciale (affirmation 24). Concernant les réponses données à l'affirmation 31, les deux groupes de répondants souhaiteraient que leur enfant, s'il était atteint d'une déficience intellectuelle, soit intégré au sein d'une école ordinaire. Les mères (71 %) sont cependant plus nombreuses que les pères (60 %) à se positionner en ce sens. Quant aux réponses à l'affirmation 32, elles révèlent des positions antagonistes. En effet, à l'inverse des mères (57 % favorables), les pères ne souhaiteraient pas, dans leur majorité (60 %), que leur enfant soit scolarisé dans une classe spéciale s'il était atteint d'une déficience intellectuelle. Les pères semblent donc se positionner plus négativement que les mères vis-à-vis des classes spéciales. Un élément d'explication nous a été donné dans l'évaluation de l'affirmation 24, vue ci-dessus : aux yeux des pères, les classes spéciales ne seraient pas aussi favorables que les classes ordinaires pour le développement des compétences sociales des enfants en situation de handicap. Quoi qu'il en soit, ce résultat concernant le positionnement des pères et des mères face aux classes spéciales ne concorde pas avec les données de Balboni et Pedrabissi (2000), qui avaient montré que c'était en général les mères qui évaluaient plus négativement les classes spéciales que les pères. Il pourrait s'expliquer en l'espèce comme suit : en faveur de l'intégration scolaire, les mères considéreraient que c'est une dualité de prise en charge des élèves avec une déficience intellectuelle qui est la plus appropriée. Elles souhaiteraient ainsi que leur enfant, s'il était

porteur d'une déficience, soit scolarisé à la fois dans une école ordinaire et dans une école spécialisée.

Les résultats constatés diffèrent en outre de ceux de l'étude de Kalyva *et al.* (2002), qui avaient indiqué que les mères étaient moins favorables que les pères à la pratique de l'inclusion scolaire. Selon l'interprétation des auteurs, les mères, plus sensibles aux besoins de leur propre enfant, seraient plus soucieuses quant au risque que la présence d'un élève en situation de handicap dans la classe ait un effet négatif sur leur enfant. Nos données suggèrent à l'inverse que les mères ont une attitude très favorable envers l'intégration scolaire, en attestent les résultats à l'affirmation 17. Elles ont également évalué plus positivement que les pères les effets de l'intégration sur leur propre enfant (voir données du tableau 8). Bien qu'intéressante, cette comparaison entre notre étude et celle de Kalyva *et al.* (2002) est toutefois à considérer avec prudence. Ces derniers ont étudié les attitudes parentales vis-à-vis d'une pratique inclusive et non intégrative comme c'est le cas dans notre propre recherche. Or, nous avons vu que ces deux pratiques sont d'une réalité toute différente.

### Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire

Les données présentées dans le tableau 20, ci-dessous, n'indiquent pas de réelle différence dans l'évaluation de ce sous-thème par les pères ou par les mères. Le coefficient de Cramer est de 0,11, ce qui suggère une relation de *faible* intensité entre la variable genre et l'évaluation du sous-thème.

Tableau 20 : Généralisation de la pratique de l'intégration scolaire selon la variable genre

		Hommes (N = 5) Total des réponses données : n = 15 = 100 %			Femmes (N = 7) Total des réponses données : n = 21 = 100 %		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
27(-)	Les personnes en faveur de l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires ne se préoccupent pas assez de la qualité de l'éducation cantonale.	1	3	1	1	4	2
36(+)	J'espère que dans le futur les écoles intégreront davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle.	4	1	-	7	-	-
37(-)	Il est nécessaire de mieux connaître les effets de l'intégration avant qu'elle ne devienne une pratique courante.	4	-	1	6	1	-
		<b>Total<sup>a</sup></b>					
		<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	
	7/15 = 46 %	6/15 = 40 %	2/15 = 13 %	12/21 = 57 %	7/21 = 33 %	2/21 = 9 %	

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Les pourcentages totaux suggèrent que les mères sont favorables à une généralisation de la pratique de l'intégration scolaire (57 % de réponses favorables au thème). A l'inverse, moins de la moitié des réponses des pères sont favorables au sous-thème (46 %). Les pères ont également donné plus de réponses défavorables (40 %) que les mères (33 %) et se sont davantage abstenus (13 % de non-réponses) que ces dernières (9 % de non-réponses). Les données de chacune des affirmations sont relativement proches entre pères et mères. Les pourcentages totaux constatés ne peuvent être attribués à aucune d'entre elles.

### Intégration à temps plein

Le coefficient de Cramer pour ce troisième et dernier sous-thème est de 0,24, suggérant l'existence d'une relation de *moyenne* intensité entre la variable *genre* et le positionnement des parents. Les données sont présentées ci-dessous, dans le tableau 21.

Tableau 21 : *Intégration à temps plein selon la variable genre*

		Hommes (N=5) Total des réponses données : n = 5			Femmes (N=7) Total des réponses données : n = 7		
		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse	D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>16(+)</b>	Je serais favorable à une intégration à plein temps de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant.	4	1	-	4	3	-
		<b>Total</b>					
		<b>Hommes</b>			<b>Femmes</b>		
	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	<b>Faveur</b>	<b>Défaveur</b>	<b>Non-réponse</b>	
	4/5 = 80 %	1/5 = 20 %	-	4/7 = 57 %	3/7 = 43 %	-	

*Légende.* En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Les résultats de ce sous-thème semblent corroborer notre interprétation des données du sous-thème *intégration vs séparation*. En effet, les mères (57 %) se positionnent moins favorablement que les pères (80 %) vis-à-vis d'une intégration à temps complet de Sophie dans la classe de leur enfant. Les mères ayant exprimé des avis favorables à l'intégration scolaire (71 % des mères se sont dites favorables à ce que les élèves avec une déficience intellectuelle soient intégrés dans les classes ordinaires [affirmation 17]), il est fort probable que ce résultat contrasté soit davantage la conséquence d'une évaluation de la prise en charge la plus adaptée pour l'élève qu'une opposition à une présence plus régulière de cette dernière dans la classe.

Le positionnement très favorable des pères (80 %) vis-à-vis d'une intégration à temps complet de Sophie, semble cohérent avec les données obtenues au sous-thème *intégration vs*

*séparation*, qui suggéraient que les pères évaluaient plus négativement que les mères les classes spéciales.

### Conclusion sur le thème *Considération sur l'intégration scolaire* selon la variable genre

En guise de conclusion, le tableau 22, ci-dessous, présente les pourcentages de réponses selon la variable genre pour l'ensemble du thème *Considération sur la pratique de l'intégration scolaire*.

Tableau 22 : *Considération sur l'intégration scolaire selon la variable genre : pourcentages totaux*

Total des réponses données (n) :					
Hommes : n = 50 = 100 %			Femmes : n = 70 = 100 %		
Hommes			Femmes		
Faveur	Défaveur	Non-réponse	Faveur	Défaveur	Non-réponse
25/50 = 50 %	19/50 = 38 %	6/50 = 12 %	32/70 = 45 %	26/70 = 37 %	12/70 = 17 %

Nous constatons que les pourcentages totaux n'indiquent presque aucune différence entre les deux groupes. Le coefficient de Cramer pour l'ensemble du thème est ainsi de 0,07, indiquant une relation *nulle* entre la variable genre et le positionnement des parents vis-à-vis de l'ensemble du thème.

Nous avons toutefois observé que deux sous-thèmes présentaient des différences selon qu'ils étaient évalués par les pères ou par les mères. Il s'agissait des sous-thèmes *intégration vs séparation* et *intégration à temps plein*. Il en est ressorti que les pères et les mères se sont montrés sceptiques envers la pratique de l'intégration scolaire, les pourcentages totaux en faveur d'une mesure intégrative plutôt que séparative se trouvant en dessous de 50 % pour les deux groupes de répondants. L'analyse détaillée par affirmation a cependant montré que les deux groupes de parents étaient favorables à ce que les enfants avec une déficience intellectuelle puissent être intégrés dans des classes ordinaires. Les mères seraient néanmoins plus favorables que les pères à ce que les élèves avec une déficience intellectuelle soient également scolarisés au sein de classes spécialisées. Enfin, concernant la possibilité d'une intégration à temps complet de Sophie dans la classe de leur enfant, les pères se sont majoritairement dits en faveur de celle-ci, tandis que les mères étaient plus divisées.

Le bilan de ces résultats est mitigé, les opinions des pères et des mères étant très partagées et les réponses favorables au thème ne dépassant pas les 50 % pour les deux groupes.

## 6.7 Intégration vécue vs pratique de l'intégration scolaire en général

Dans notre revue de littérature, nous avons présenté des recherches ayant démontré que les parents se positionnaient plus favorablement vis-à-vis de l'intégration scolaire lorsqu'ils en avaient eux-mêmes fait l'expérience (Balboni et Pedrabissi, 2000 ; Miller *et al.*, 1992 ; Peck *et al.*, 2004). Nous souhaitons compléter ce constat en examinant si les parents évaluent plus positivement une situation d'intégration vécue que l'intégration scolaire comme pratique éducative en général. Ce point fait référence à notre deuxième question de recherche : *Existe-t-il une différence entre l'attitude des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue et celle vis-à-vis de l'intégration comme pratique éducative en général ?*

Notre questionnaire était constitué de deux parties distinctes : la première partie avait trait à la situation d'intégration vécue, alors que la seconde portait sur l'intégration scolaire en général d'élèves porteurs d'une déficience intellectuelle. Les tableaux 23 et 24 ci-après nous permettent de répondre à notre question en observant si l'une ou l'autre des deux parties du questionnaire suscite davantage de réponses favorables chez les parents.

Tableau 23 : *Situation vécue*(Les affirmations 6, 21 et 33 ont été retirées de l'analyse)<sup>9</sup>

<b>Première partie : Situation vécue</b>		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Total des réponses données : n = 210 =100 %</b>				
1(+)	L'intégration favorise le développement social de l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe de mon enfant.	14	0	-
2(+)	L'intégration favorise les apprentissages scolaires de l'élève en situation de handicap.	13	1	-
3(+)	L'intégration de l'élève en situation de handicap apporte un enrichissement pour le développement social de mon enfant.	14	0	-
4(+)	La présence de l'enfant en situation de handicap dans la classe de mon enfant permet la création de liens d'amitié entre les enfants avec et sans handicap.	13	1	-
5(+)	L'intégration de l'enfant en situation de handicap dans la classe développe chez mon enfant une plus grande acceptation de la différence.	14	0	-
7(-)	L'attention que l'enseignante doit porter à l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe se fait au détriment des autres élèves.	4	10	-
8(+)	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant n'empêche pas l'enseignante de répondre correctement aux besoins de tous les élèves.	13	1	-
9(-)	L'intégration de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant freine l'avancement du programme.	2	11	1
10(+)	La qualité de l'enseignement et des apprentissages n'est pas réduite par la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe.	13	1	-
11(-)	L'élève en situation de handicap démontre plus de comportements inappropriés qu'un autre élève.	7	6	1
12(-)	Je m'inquiète davantage du comportement en classe de l'élève en situation de handicap que du comportement des autres élèves.	2	11	1
13(-)	Il est difficile de maintenir la discipline dans la classe de mon enfant à cause de la présence de l'élève en situation de handicap.	-	13	1
14(-)	L'intégration dans la classe de l'enfant en situation de handicap inquiète mon enfant.	1	13	-
15(-)	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ralentit les progrès scolaires de mon enfant.	1	13	-
16(+)	Je serais favorable à une intégration à plein temps de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant.	8	4	2
	<b>Favorable</b>		<b>Défavorable</b>	<b>Non-réponse</b>
<b>Total :</b>	179/210 = 85 %		25/210 = 12 %	6/210 = 3 %

Légende. En jaune = affirmations issues de la première partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

Les pourcentages indiquent que les parents sont, dans leur ensemble, très favorables à la situation d'intégration dans la classe de leur enfant (85 % de réponses favorables). En outre, peu de non-réponses sont constatées. L'intégration de Sophie semble donc être très bien perçue par les parents d'élèves de la classe.

<sup>9</sup> Il s'agit d'affirmations dont la réponse ne permettait pas de déterminer si elle exprimait un avis favorable ou défavorable vis-à-vis du thème étudié : 6. *L'enfant en situation de handicap placée dans la classe de mon enfant demande plus d'attention et de temps à l'enseignante* ; 21. *Un enfant avec une déficience intellectuelle a des difficultés à gérer les rythmes et les règles imposés par une classe ordinaire* ; 33. *Les enfants avec une déficience intellectuelle et les enfants sans déficience se ressemblent plus qu'ils ne sont différents.*

Tableau 24 : *Pratique de l'intégration scolaire en général*

<b>Deuxième partie : intégration en général</b>		D'accord	Pas d'accord	Non-réponse
<b>Total des réponses données : n = 266 = 100 %</b>				
17(+)	Les enfants avec une déficience intellectuelle devraient avoir l'opportunité de suivre une scolarité ordinaire, dans les mêmes classes que les élèves sans handicap.	10	4	-
18(+)	Les élèves avec une déficience intellectuelle peuvent faire des progrès scolaires dans une classe ordinaire.	12	2	-
19(+)	L'intégration améliore les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle.	12	2	-
20(+)	Seriez-vous d'accord que votre enfant travaille à la même table qu'un enfant avec une déficience intellectuelle ?	14	0	-
22(+)	Il est normal que l'enseignant propose des adaptations de rythme pour les enfants en intégration.	12	1	1
23(-)	Les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires.	7	4	3
24(+)	Les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales.	8	3	3
25(-)	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant joue avec un enfant avec une déficience intellectuelle durant les récréations ?	3	11	-
26(-)	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant se lie d'amitié avec un enfant avec une déficience intellectuelle?	2	12	-
27(-)	Les personnes en faveur de l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires ne se préoccupent pas assez de la qualité de l'éducation cantonale.	2	7	5
28(-)	Les comportements inhabituels des enfants avec une déficience intellectuelle sont imités par les enfants de la classe.	4	10	-
29(+)	Une classe ordinaire aide à préparer les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société.	11	0	3
30(-)	Les classes spéciales préparent mieux les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société que les classes ordinaires.	7	2	5
31(+)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je souhaiterais qu'il soit intégré dans une classe ordinaire.	10	3	1
32(-)	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je voudrais qu'il soit dans une classe spéciale.	7	5	2
34(+)	L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle favorise son sentiment d'appartenance à la communauté.	14	0	-
35(+)	L'intégration permet aux enfants sans handicap de développer des comportements d'entraide et de solidarité.	14	0	-
36(+)	J'espère que dans le futur les écoles intégreront davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle.	13	1	-
37(-)	Il est nécessaire de mieux connaître les effets de l'intégration avant qu'elle ne devienne une pratique courante.	12	1	1
	<b>Favorable</b>	<b>Défavorable</b>	<b>Non-réponse</b>	
<b>Total<sup>a</sup> :</b>	182/266 = 68 %	60/266 = 22 %	24/266 = 9 %	

*Légende.* En vert = affirmations issues de la seconde partie du questionnaire ; (-) = affirmations négatives ; (+) = affirmations positives

<sup>a</sup> Les pourcentages ne somment pas exactement à 100 du fait des arrondis.

Bien que nous observions 22 % de réponses défavorables, les parents sont plutôt favorables à la pratique de l'intégration scolaire en général (68 % de réponses favorables). Le nombre de non-réponses est en outre relativement élevé (9 %).

Les pourcentages totaux des deux tableaux indiquent une tendance des parents à évaluer plus positivement les affirmations relatives à la situation d'intégration vécue (85 %) que les affirmations faisant référence à l'intégration scolaire en général d'élèves avec une déficience intellectuelle (68 %). Le coefficient de Cramer est de 0,20, ce qui suggère qu'il existe une relation *faible* à *moyenne* entre la position des parents et la partie du questionnaire

considérée. Plusieurs raisons nous semblent à même d'expliquer cette différence d'appréciation.

Premièrement, la situation d'intégration vécue est familière et concrète pour les parents, à l'inverse de la situation décrite dans la seconde partie du questionnaire, qui peut susciter davantage d'interrogations. Les questions que les affirmations de cette partie soulèvent peuvent alors mener les parents à répondre avec plus de réserves. Ainsi, plusieurs parents ont relevé dans les entretiens que l'adéquation de l'intégration dépendait de la situation. Simone explique par exemple :

*Mais, c'est comme si on veut faire de l'apprentissage par l'expérience, on va se dire, ça s'est bien passé là, du coup, on va continuer. Mais c'est pas aussi simple que ça quoi. Parce que ça s'est bien passé là, pis il se trouve qu'avec un autre enfant les besoins sont pas les mêmes, les enseignants sont pas les mêmes, le groupe classe n'est pas le même et euh... ça peut coïncider.* (Simone, p. 17, l. 539-543)

François remarque également : *Mais après c'est toujours la même chose, là il y a une élève et pis tout se passe bien. Peut-être que c'est chaque fois au cas par cas* (François, p. 1, l. 13-14).

Deuxièmement, la situation d'intégration vécue se déroulant bien, les parents ont tendance à l'évaluer très positivement. D'ailleurs, tous les parents interrogés par entretien ont relevé la qualité de l'intégration. L'absence de référence à une situation concrète et positive pour répondre à la seconde partie du questionnaire peut avoir amené les parents à évaluer moins positivement l'intégration en général.

Troisièmement, enfin, la formulation et la nature de certaines affirmations de la seconde partie du questionnaire ont pu contribuer aux résultats constatés. Comme nous l'avons vu, plusieurs affirmations ont donné lieu à des non-réponses, ce qui illustre la difficulté qu'ont eue certains parents à se situer pour ou contre celles-ci. En outre, les difficultés d'interprétation et de compréhension ont pu conduire des parents à donner des réponses négatives alors même qu'ils se positionnaient de façon favorable vis-à-vis de l'intégration scolaire. Ainsi, comme nous l'avons vu précédemment, il est fort possible que les affirmations 25 et 26 aient été mal interprétées. Or, sur un si petit nombre de répondants, chaque réponse a un impact considérable sur le résultat final.

Quoiqu'il en soit, bien que les parents affichent une plus grande retenue vis-à-vis de l'intégration scolaire en général, les résultats indiquent qu'ils se situent, dans leur majorité (68 % de réponses favorables), en faveur d'une telle intégration d'élève atteints d'une déficience intellectuelle, ce qui est très réjouissant.

## 6.8 Informations reçues par les parents

Comme nous l'avons relevé dans notre revue de littérature, les informations données exercent une influence importante sur les attitudes parentales. Elles constituent la base de la composante cognitive d'une attitude (Triandis, 1971), permettant à un individu d'élaborer une représentation de l'objet d'attitude au plus près de la réalité. En outre, comme le suggéraient Balboni et Pedrabissi (2000), le fait qu'un parent soit bien informé sur la situation d'intégration vécue favoriserait chez lui la construction d'une attitude positive vis-à-vis de cette pratique. A l'inverse, le manque d'informations pourrait laisser le parent en proie aux doutes et susciter des craintes (Corriveau & Tousignant, 1996). Enfin, la possibilité, pour les parents, d'être écoutés et de se positionner comme des acteurs à part entière du processus de changement de pratique favorise leur acceptation de ce dernier.

Une question ouverte située en fin de questionnaire portait sur les informations transmises aux parents quant à l'intégration d'une élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant : *Pensez-vous avoir été informé(e) quant à l'intégration mise en place dans la classe de votre enfant ? Si non, qu'auriez-vous souhaité ?*

Les parents ont été informés du projet d'intégration lors d'une réunion des parents. Néanmoins, les réponses données à la question ouverte mentionnée sont partagées : certains parents estiment avoir été informés, d'autres non. A noter que pour certains parents, l'information ne revêt pas de réelle importance. Denise a par exemple expliqué que le fait de ne pas donner d'informations particulières normalisait la situation. Afin d'approfondir la question, nous avons également abordé ce thème au cours de nos entretiens.

Les informations données ont été jugées succinctes, mais suffisantes pour l'ensemble des parents. Rappelons toutefois que plusieurs d'entre eux connaissaient déjà Sophie. Ils n'ont ainsi pas estimé nécessaire d'être informés dans les détails, comme l'a expliqué François :

*On la connaissait déjà. Donc c'est vrai qu'on savait quel était son handicap aussi. Enfin, plus ou moins. Mais c'est vrai que ça peut peut-être prêter à des questions de ce côté-là, ça c'est sûr. Mais c'est vrai que peut-être pour nous la chose était un peu différente parce qu'on la connaissait déjà. (François, p. 3, l. 77-83)*

L'existence de ce lien affectif peut rassurer, comme l'a relevé Simone : *Bon, nous on connaît la famille. Du coup c'est aussi spécifique parce que c'est un enfant qu'on connaît, des parents qu'on connaît... Il y a pas toute l'angoisse... il y a un côté affectif* (Simone, p. 1, l. 29-32). Cette spécificité de la situation semble donc jouer un rôle dans la position des parents vis-à-vis de l'obtention d'informations relatives au projet. Elle pourrait expliquer en partie le fait

que plusieurs parents n'aient pas commenté leur réponse dans le questionnaire malgré le fait qu'ils aient jugé ne pas avoir été informés.

L'importance de l'information n'est cependant pas relativisée. A l'exception d'un parent, toutes les personnes que nous avons interrogées considèrent qu'il est nécessaire de donner des informations relativement précises aux parents de la classe. Les éléments ci-après ont été relevés : le type de déficience dont est atteint l'enfant, le taux de présence, les besoins spécifiques de l'enfant, le soutien prévu (présence d'une personne supplémentaire). Citons à titre d'exemple les propos suivants :

*Plus on spécifie, plus les parents du coup sont rassurés et puis on est tranquille. Les parents ont besoin de dire... de savoir que le rythme, le programme, les objectifs seront atteints [...] qu'il y aura suffisamment de temps, qu'il y aura d'autres personnes, tout ça c'est important. (Simone, p. 3, l. 72-76)*

Les réunions de classe sont aussi l'occasion d'évoquer avec les enseignantes les questions touchant au déroulement de l'intégration. Plusieurs parents ont insisté sur l'importance de pouvoir échanger, discuter et donner leur avis. Marie imaginait par exemple la possibilité d'organiser une soirée durant laquelle chacun pourrait exprimer ses doutes ou ses inquiétudes. Elle y voyait une façon d'éviter que la situation *dégénère* et atteigne un point de non-retour, comme ce fut le cas au Mont<sup>10</sup> :

*peut-être... une petite mise au point une fois, avec euh...voilà, que les gens puissent s'exprimer, dire s'ils ont des peurs particulières ou... [...] Parce que des fois on attend tellement longtemps avant de parler que ça mène à des situations comme au Mont où cette fille... (Marie, p. 19, l. 614-618)*

Aucune des personnes interrogées n'a toutefois estimé que les parents avaient leur mot à dire quant à la réalisation ou non du projet d'intégration. Ce dernier point est très réjouissant. Contrairement à la situation du Mont-sur-Lausanne, point de départ de notre travail, les parents semblent faire confiance au projet et n'imaginent pas s'y opposer de quelque manière. Par ailleurs, les informations données ainsi que la création d'espaces d'échange apparaissent ici comme des moyens d'encourager la participation des parents au changement.

---

<sup>10</sup> Les parents de Milena, élève atteinte de Trisomie 21 intégrée à temps partiel dans une classe ordinaire, avaient décidé de retirer leur fille de l'école suite aux mécontentements et aux préoccupations exprimés par des parents d'élèves tout venant.

## 7. Retour aux questions de recherche et hypothèses, et éléments de discussion

Dans ce chapitre, nous discuterons tout d'abord nos trois questions de recherche ainsi que les trois hypothèses qui y sont associées. Nous relèverons ensuite un certain nombre de facteurs susceptibles d'agir sur les attitudes parentales. Enfin, nous proposerons un schéma qui rend compte des liens entre ces facteurs et nos variables dans leur influence sur les attitudes parentales.

### 7.1 Questions de recherche et hypothèses

*1) Les attitudes d'un adulte vis-à-vis de l'intégration scolaire sont-elles influencées par son expérience avec une personne situation de handicap ?*

Nous postulons que :

*Les personnes qui ont ou ont eu une expérience extrascolaire avec le handicap ont des attitudes plus positives que les parents sans expérience en la matière.*

Trois des six thèmes de notre questionnaire présentent des différences selon la variable expérience, les deux groupes de répondants se positionnant tour à tour plus favorablement vis-à-vis des thèmes retenus.

Les parents sans expérience ont évalué plus favorablement que les parents avec expérience les effets de l'intégration pour le développement social et scolaire de l'élève en situation de handicap. Les parents avec expérience se sont en revanche positionnés plus favorablement que les parents sans expérience vis-à-vis des effets de l'intégration sur les élèves de la classe. Par exemple, ils ne considéraient pas, dans leur majorité, que les comportements inhabituels de l'élève intégré pourraient être imités par les autres enfants de la classe. Néanmoins, ils ont estimé, davantage que les parents sans expérience, que l'attention portée par l'enseignante à l'élève en situation de handicap se faisait au détriment des autres élèves de la classe. Nous avons ensuite constaté que les parents avec expérience semblaient avoir évalué le sous-thème *intégration vs séparation* avec un esprit plus critique que les parents sans expérience puisqu'un grand nombre de non-réponses a été donné par le premier groupe, contre aucune non-réponse pour le second. Le faible pourcentage de réponses favorables donné à ce sous-

thème par les parents avec expérience (42 %) pourrait en outre s'expliquer par le fait qu'ils se sont référés à d'autres types de déficience que la déficience intellectuelle. Enfin, le sous-thème *intégration à temps plein* a divisé le groupe de parents avec expérience, alors que le groupe sans expérience s'est exprimé largement en faveur de ce dernier. Sur la base de ce constat, nous pourrions déduire que les parents avec expérience sont ceux qui, dans le contexte scolaire actuel, considèrent qu'une prise en charge duale de l'élève en situation de handicap est la plus à même de répondre à ses besoins.

Les propos formulés par les parents durant nos entretiens ajoutent encore un peu d'hétérogénéité à ces divers résultats. En effet, tous les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus s'accordent à dire que le fait de connaître une personne en situation de handicap dans son environnement proche favorise chez un individu l'établissement d'une attitude positive vis-à-vis de la pratique de l'intégration scolaire. François, par ailleurs en faveur de l'intégration scolaire, a par exemple relevé spontanément : *je pense que ceux qui sont le plus ouverts c'est ceux qui ont un enfant handicapé, ou dans leurs proches ou dans leur entourage. Après ils peuvent être ouverts à ce genre de choses* (François, p. 13, l. 426-427). L'influence de cette variable s'impose comme une évidence pour Denise : *oui, je pense que les gens sont plus ouverts à l'intégration. J'en suis sûre. Quand on se sent concerné* (Denise, p. 17, l. 555-556). Evoquant les parents opposés à l'intégration scolaire, Nicole a noté que le fait de connaître une personne en situation de handicap peut faire évoluer les mentalités : *je pense qu'il y a des parents qui sont pas assez évolués dans leur mentalité [...] comment vous dire... ils ont pas vécu avec des enfants comme ça* (Nicole, p. 3, l. 96-98).

Plusieurs parents interrogés ont eux-mêmes connu ou connaissent une personne en situation de handicap (quatre parents sur sept). Un vécu qui peut avoir une influence sur leur perception de l'intégration scolaire. Nicole a par exemple expliqué : *j'ai été favorable parce que moi, à l'âge de 14-15 ans, je me suis occupée d'un petit enfant handicapé* (Nicole, p. 1, l. 8-9). Pour Marie, l'appréhension liée à l'intégration scolaire s'en trouve diminuée :

*je pense que ça a une influence sur le fait que déjà on sait ce que c'est, enfin, je veux dire, on est plus en train de se dire : mon Dieu, mais... qu'est-ce qu'il a... est-ce qu'il parle ? Voyez ? Je pense qu'on vit déjà plus sereinement.* (Marie, p. 51, l. 1707-1710)

Marie expliquait plus tôt dans l'entretien : *on se fait beaucoup d'idées parce qu'on connaît pas. Pis une fois qu'on connaît, on trouve que c'est franchement assez... voilà, enfin, rien de particulièrement lourd en tout cas* (Marie, pp. 5-6, l. 167-169).

Simone, qui connaissait Sophie et sa famille, relève enfin :

*quand on est touché par quelque chose personnellement, on est plus à même de le comprendre et de l'accepter, ça tout à fait. Ben du coup c'est comme Sophie, nous on la connaissait personnellement donc [...] on se serait pas vu de la rejeter. Enfin, c'était même pas venu à l'idée ! Donc euh... si j'avais un frère ou une sœur handicapée, forcément que je serais peut-être plus stimulante.* (Simone, pp. 21-22, l. 704-709)

Les données obtenues par entretien vont dans le sens de notre hypothèse. Il ressort en effet de l'ensemble de ces commentaires qu'un individu qui connaît dans son entourage une personne en situation de handicap serait davantage concerné et sensible à la pratique de l'intégration scolaire et ainsi d'autant plus favorable à celle-ci. Le concept de *familiarité* issu de la théorie sur les attitudes renforce cette conclusion, puisqu'il suppose que plus une personne entretient un contact répété avec un objet d'attitude et parvient à en cerner les caractéristiques, plus il aura à son égard une attitude positive (Olson & Kendrick, 2008). Ainsi, si un parent connaît dans son entourage proche une personne en situation de handicap, il aura tendance à avoir une attitude positive vis-à-vis des personnes avec une déficience. En conséquence, nous pouvons nous attendre à ce qu'il évalue positivement la possibilité que des enfants en situation de handicap soient intégrés dans l'éducation scolaire ordinaire.

Cependant, au vu des résultats très hétérogènes de notre questionnaire cette conclusion doit être relativisée. Si les parents avec expérience ont, dans l'absolu, des attitudes plus favorables par rapport à l'intégration scolaire, ils semblent considérer davantage que les parents sans expérience qu'elle ne constitue pas encore, dans le contexte scolaire actuel, la meilleure solution pour les élèves en situation de handicap. Ils ont en effet été plus sceptiques quant aux effets positifs de l'intégration pour l'élève intégré lui-même, ont semblé plutôt privilégier une prise en charge duale des élèves avec une déficience intellectuelle et sont apparus plus partagés envers la possibilité d'une intégration à temps complet de Sophie dans la classe eu égard à la capacité de l'école ordinaire de répondre à ses besoins.

2) *Existe-t-il une différence entre l'attitude des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue et celle vis-à-vis de l'intégration comme pratique éducative en général ?*

Nous postulions que :

*Les parents ont une attitude plus favorable lorsque l'on considère la situation d'intégration vécue que lorsque l'on considère l'intégration comme pratique éducative.*

Les résultats de notre recherche suggèrent qu'il existe une différence entre les deux parties du questionnaire. Notre hypothèse est confirmée par les données récoltées, puisque les parents ont en effet évalué plus positivement la situation d'intégration vécue que l'intégration scolaire en général d'élèves avec une déficience intellectuelle.

Durant nos entretiens, certains parents ont clairement souligné que l'adéquation d'une intégration dépendait de la situation. Aussi, si les parents de notre étude évaluent en général très positivement l'intégration vécue, il se peut qu'une autre intégration suscite des interrogations ou du scepticisme de leur part. Il n'est ainsi pas garanti qu'un parent, bien qu'en faveur de l'intégration scolaire, ait une attitude positive vis-à-vis de toute situation d'intégration. Le fait de préparer le projet d'intégration, notamment en informant les parents sur le type de déficience dont est atteint l'enfant, le taux de présence en classe, les besoins spécifiques de l'enfant, le soutien prévu (présence d'une personne supplémentaire, formation de l'enseignant, etc.) ou encore les avantages qu'en retireraient les élèves de la classe, revêt ici, à notre sens, toute son importance.

3) *Le genre du parent joue-t-il un rôle dans son attitude vis-à-vis de l'intégration ?*

Nous postulions que :

*Il existe une différence d'attitude selon le genre du parent.*

Les lectures effectuées pour notre partie théorique ne nous avaient pas permis de déterminer si l'un des deux groupes de parents, pères ou mères, possédait des attitudes plus favorables que l'autre. En effet, les deux recherches consultées parvenaient à des conclusions contradictoires : pour Balboni et Pedrabissi (2000), les mères étaient plus favorables que les pères à l'intégration, alors que Kalyva *et al.* (2002) observaient des attitudes plus positives chez ces derniers.

Trois des six thèmes de notre questionnaire ont montré des différences selon la variable genre. Nous pouvons ainsi admettre que cette variable joue un rôle dans les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration. Notre hypothèse est donc confirmée.

Nos propres résultats suggèrent en outre que les mères possèdent des attitudes plus favorables que les pères. Les mères ont en effet évalué plus positivement que les pères deux des trois thèmes retenus, à savoir *comportement* et *effets perçus pour l'élève tout venant*, ainsi que le sous-thème *généralisation de la pratique de l'intégration scolaire*. Leurs réponses aux affirmations des sous-thèmes *intégration vs séparation* et *intégration à temps plein* ont cependant traduit des positions plus nuancées que celles des pères. Bien que les deux groupes se soient prononcés en faveur de la pratique de l'intégration scolaire, il est possible que les mères aient davantage considéré que les pères qu'une prise en charge de l'élève au sein d'une classe spéciale restait souhaitable.

Tous les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus ont présenté une attitude très favorable vis-à-vis de l'intégration scolaire. Il était difficile d'observer de réelles différences entre les propos tenus par les mères et par les pères. Souhaitant aborder directement le sujet avec eux, nous leur avons demandé s'ils pensaient qu'il existait une différence entre les attitudes des mères et des pères envers l'intégration scolaire. Sur sept parents, trois ont estimé que cette variable n'avait pas d'influence, trois ont considéré que les femmes auraient des attitudes plus favorables que les hommes, et un ne s'est pas prononcé. En ce qui concerne les parents ayant relevé que les mères seraient plus favorables que les pères, les éléments d'explication ci-après ont été émis : les mères feraient davantage preuve d'empathie, se mettraient donc plus à la place des parents d'un enfant en situation de handicap et souhaiteraient qu'il puisse être intégré dans une classe ordinaire (comme l'ont montré les résultats à l'affirmation 31 du questionnaire) ; les mères seraient plus impliquées dans la scolarité de leur enfant et ainsi mieux informées de la situation d'intégration vécue par ce dernier ; en lien avec l'empathie déjà citée, l'instinct maternel aurait pour conséquence que les mères se préoccupent davantage des besoins de l'enfant et seraient plus ouvertes à l'intégration. Tous ces éléments représenteraient des facteurs favorisant le développement d'attitudes plus positives chez les mères.

## 7.2 Facteurs supplémentaires d'influence sur les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire

Les résultats obtenus grâce au questionnaire ainsi que les entretiens nous ont permis d'identifier plusieurs facteurs susceptibles de jouer un rôle dans les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire. Nous les présenterons ici. Cette partie nous permettra également de revenir sur certains éléments de discussion avancés à l'issue de notre partie théorique.

### 7.2.1 Le type de déficience

Comme nous l'avons constaté dans notre présentation des résultats, les parents accordent une grande importance au facteur *type de déficience*. Plusieurs d'entre eux ont par exemple ajouté en commentaire dans la seconde partie du questionnaire, principalement pour le sous-thème *intégration vs séparation*, que les réponses dépendaient de la déficience considérée ou du *degré de handicap* (sic). Nous avons également remarqué, dans notre analyse du thème *comportement*, que les parents se positionnaient négativement vis-à-vis de l'intégration scolaire d'élèves avec un trouble du comportement. Comme l'a montré Kniveton (2004), ce type de déficience peut être jugé problématique pour une intégration, ce qu'ont estimé les parents de notre étude. Enfin, nous avons vu que les parents jugent important d'être informés sur le type de déficience dont l'élève intégré est atteint.

Les propos recueillis par entretien ont également révélé le rôle joué par ce facteur dans les attitudes parentales. Si nous avons prévu de poser une question spécifique sur le sujet, il a la plupart du temps été abordé spontanément dans la discussion.

Comme l'avaient observé York et Tundidor (1995) dans leur étude, certains parents émettent des réticences face à l'intégration scolaire d'élèves atteints d'une déficience sévère. Pierre a expliqué ainsi : *Parce que si on a des handicaps qui sont... des gens qui sont fortement handicapés euh... c'est vrai que là ça change tout, ça change toutes les données. Je suis moins d'accord, par exemple, [pour] un handicap euh... un gros handicap* (Pierre, p. 11, l. 335-339). Les écoles spécialisées devraient à ce moment être privilégiées, comme le remarque Nicole : *si c'est des enfants comme Sophie, oui, ces enfants là ils peuvent être intégrés. Mais si c'est des enfants qui ont un handicap beaucoup plus grave, ça c'est vraiment dans des écoles euh... en spécialisé quoi* (Nicole, p. 24, l. 782-784).

Pour Simone, l'intégration scolaire d'un élève avec une déficience trop importante peut s'avérer négative pour la classe et les élèves : *parce qu'un gros problème psychotique, de déni de la réalité, ou un gros problème cognitif, il y a un moment donné euh... Ca va à ce*

*moment là oui, ça peut vraiment mettre en péril la dynamique de classe. Et les autres enfants* (Simone, p. 11, l. 361-364).

D'autres parents sont d'avis que l'intégration d'un élève atteint d'une déficience sévère est avant tout contre-productive ou dénuée de sens pour l'élève lui-même : *Je crois que c'est une perte de temps qu'il soit intégré dans certaines conditions. Justement parce que je crois qu'il arrive pas à s'en sortir dans le... moyenne... dans la classe où il est inséré* (Pierre, p. 11, l. 344-346). De même, Marie explique :

*Il faut intégrer quand ça a un sens d'intégrer. Alors c'est vrai qu'après il y a peut-être des cas un peu limites, où on sait pas trop. Mais je trouve que...voilà, je suis pas spécialiste, ni du handicap, ni tout ça, mais je pense qu'il y a des handicaps qui sont pas compatibles quoi. [...]. C'est pas que ça m'ennuierait qu'ils soient dans la classe de mes enfants parce qu'ils sont handicapés, c'est parce que je pense que ça n'a pas de sens.* (Marie, p. 33, l. 1085-1098)

Nous voyons apparaître dans ces divers propos des opinions beaucoup plus nuancées, voire négatives vis-à-vis de l'intégration. Chaque intégration est envisagée différemment par les parents, selon le type de déficience concerné. Leur attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire peut donc varier, voire s'inverser selon qu'ils jugent la mesure intégrative adéquate ou non. Comme nous le constatons dans notre discussion de l'hypothèse relative à l'intégration vécue et à l'intégration scolaire en général, nous observons ici l'importance de préparer les parents d'élèves de la classe au projet d'intégration. Il pourrait être intéressant d'en décrire les objectifs pédagogiques afin d'explicitier les bénéfices de l'intégration pour l'élève. Il apparaît en outre fondamental d'expliquer la façon dont l'élève sera encadré en classe afin de rassurer les parents sur l'adéquation de la mesure avec la poursuite du programme et la progression des élèves de la classe dans leurs apprentissages.

Les propos recueillis ne nous permettent pas de déterminer à quel type de déficience sévère les parents se sont référés. Il aurait été intéressant d'approfondir la discussion sur le sujet afin d'en apprendre davantage.

Nous retiendrons donc principalement que le facteur *type de déficience* joue un grand rôle dans les attitudes parentales envers l'intégration scolaire. Il semble exercer une influence sur la perception des parents de l'enseignement et de la dynamique de classe ainsi que sur leur perception de la qualité de l'expérience pour les élèves de la classe et pour l'élève lui-même.

### 7.2.2 Perception de la qualité de l'expérience

La qualité de l'expérience d'intégration vécue par les enfants tout venant est très importante. Elle conditionne en grande partie l'acceptation de la pratique intégrative par les parents, qui peuvent en devenir des défenseurs (Galant & Hanline, 1993 ; Stoneman, 1993).

Nous avons vu que les parents ont évalué de façon très positive la situation d'intégration vécue par leur enfant. Ils se sont en outre situés plutôt favorablement vis-à-vis de l'intégration d'élèves porteurs d'une déficience intellectuelle. Dans nos entretiens, plusieurs parents ont relevé la qualité de l'expérience telle que vécue par leur enfant. Le fait que cette expérience a été positive a influencé favorablement leur attitude vis-à-vis de l'intégration scolaire, comme en témoignent les propos de François : *ben là ça s'est passé comme ça qu'on connaissait et pis voilà, pis l'expérience est super, donc on part positif* (François, p. 3, l. 91-92).

Tous les parents se sont en outre dits favorables à ce que la classe de leur enfant accueille de nouveau un enfant en situation de handicap.

Par contre, une expérience négative pourrait modérer cet élan positif. En effet, Marie relève : *mais par contre je pense qu'on marche quand même sur un fil, parce que s'il y a des échos plutôt négatifs, ça risque de freiner la chose* (Marie, p. 30, l. 988-989). Parlant de sa fille, François explique :

*si elle nous en parlait négativement, on vous répondrait négativement hein, je pense. Ben oui, je veux dire, on serait certainement contre l'intégration. Franchement, c'est vrai. On juge par le peu d'expérience qu'on a eu, avec notre fille, et pis tout s'est bien passé.* (François, p. 21, l. 699-704)

Nous pouvons par conséquent retenir ce facteur d'influence des attitudes et considérer que la qualité de l'expérience telle que perçue par les parents joue un rôle crucial dans l'acceptation par ces derniers d'une pratique scolaire intégrative. Comme nous l'avons relevé dans notre partie théorique, le concept de *conditionnement*, lié à la théorie sur les attitudes, pourrait expliquer en partie l'importance de cette variable. Ce concept suggère, rappelons-le, que plus un événement est positif ou négatif et plus il apparaît en présence d'un objet d'attitude, plus l'affect lié à celui-ci sera fort (Triandis, 1971). Ainsi, plus la qualité de l'expérience sera jugée bonne par le parent, plus son opinion vis-à-vis de l'intégration scolaire sera positive. En lien avec la dernière citation de François retranscrite ci-dessus, observons que si l'information des parents nous paraît déterminante pour le bon déroulement d'une situation d'intégration, la préparation des enfants de la classe ne doit pas non plus être négligée. En effet, il ressort clairement de ces propos que les parents sont influencés par les avis exprimés par leurs

enfants et qu'il est important que ces derniers soient eux-mêmes à l'aise avec l'expérience d'intégration pour que les parents le soient à leur tour. Une façon de favoriser l'acceptation par les parents de l'intégration serait d'y préparer les enfants et de s'intéresser à leur vécu. Ce dernier, en tant qu'élément influençant la perception de la qualité de l'expérience par les parents, semble constituer un facteur agissant sur les attitudes des parents.

### **7.2.3 Vécu de la situation par l'enfant tout venant**

Tous les parents avec lesquels nous nous sommes entretenus étaient favorables à l'intégration scolaire et ont expliqué que l'expérience se passait très bien. Quelques-uns de leurs propos ont traduit l'influence, sur leurs attitudes, du retour qui leur a été donné par leur enfant. *Couple* nous a par exemple expliqué :

*elle suit bien, elle s'amuse bien en classe, d'après ce que mon fils il me raconte des fois. Donc des fois je lui pose la question, et il adore ça quoi. C'est très agréable de l'avoir apparemment. Alors je vois pas pourquoi on n'en voudrait pas, vu qu'elle en fait profiter aux autres enfants. Donc moi je trouve que c'est très bien ce qu'ils font.*  
(Couple, pp. 1-2, l. 32-36)

Nicole, très en faveur de l'intégration, a également relevé : *pour lui c'est une copine. Une copine d'école. Et il l'aime beaucoup hein. Il me dit : maman, c'est une petite fille que j'aime beaucoup* (Nicole, p. 11, l. 362-365).

Beaucoup d'autres propos auraient pu être cités. Nous donnerons encore l'exemple suivant : *Sophie c'est comme une autre élève pour lui. J'ai jamais entendu quoi que ce soit, jamais* (Simone, p. 1, l. 18-19).

Les enfants semblent donc vivre de manière très positive la présence d'un enfant en situation de handicap dans leur classe et ce vécu influence positivement les opinions de leurs parents.

### **7.2.4 Perception de l'enseignement et de la dynamique de classe**

L'un des thèmes de notre questionnaire s'intitulait *enseignement et dynamique de classe*. Nous avons vu qu'il est important pour les parents que l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant n'entrave pas la progression de ce dernier dans ses apprentissages, ni l'attention portée par l'enseignante à tous les élèves de la classe. Il nous semble par conséquent qu'un parent envisagera la qualité de l'expérience d'intégration différemment selon sa perception des effets de cette dernière sur l'enseignement et sur la dynamique de classe. Ce facteur est donc à considérer en lien avec la perception des effets sur

les apprentissages scolaires des élèves tout venant. Nous avons constaté que ceux-ci constituaient un facteur très important pour une représentation positive de l'expérience par les parents (Giangreco *et al.*, 1993 ; Shipley, 1995).

### **7.2.5 Réussite scolaire de leur propre enfant**

Quelle est l'attitude d'un parent vis-à-vis de l'intégration, lorsque son enfant n'obtient pas de résultats scolaires satisfaisants ? Shipley (1995) constatait dans son étude que des parents se disaient frustrés de voir l'aide apportée à un élève en intégration alors que leur propre enfant rencontrait des difficultés dans sa scolarité. Cela a-t-il une incidence sur leur perception de la situation d'intégration vécue par leur enfant et de ses effets pour ce dernier ? Nous n'avons pas questionné directement les parents sur ce point lors de nos entretiens. Toutefois, évoquant les effets de l'intégration sur les apprentissages scolaires de son enfant, Marie a relevé : *par rapport aux apprentissages non alors. Franchement non. Mais voilà, encore une fois je sais pas, si ils avaient eux-mêmes des difficultés, je sais pas ce que j'aurais dit hein* (Marie, p. 6, l. 182-184). Les propos de François suggèrent également que la réussite de son enfant favorise une perception positive de la situation d'intégration vécue par ce dernier : *Nous, notre fille qui a de la facilité aussi, ben j'ai l'impression que tout roule* (François, p. 14, l. 456).

Ce facteur nous semble pouvoir influencer l'attitude d'un parent vis-à-vis de l'intégration scolaire. Nous le retenons donc, en lien avec le facteur *perception de l'enseignement et de la dynamique de classe* que nous avons discuté précédemment.

### **7.2.6 Soutien à l'enseignant(e)**

La très grande majorité des parents interrogés ont estimé important que l'enseignant bénéficie d'un soutien, de pistes de travail ainsi que d'une formation s'il le souhaite. La présence d'une personne supplémentaire dans la classe (aide à l'enseignant[e], enseignant spécialisé) rassure les parents, puisqu'elle favorise la disponibilité de l'enseignant pour tous les élèves de la classe.

### **7.2.7 Degré scolaire**

Dans notre partie théorique, nous avons relevé les inquiétudes parentales liées à l'intégration d'élèves en situation de handicap dans le degré secondaire 1 (York & Tundidor, 1995). Nous avons également vu que les recherches sur les bénéfices de l'intégration au degré secondaire 1 parvenaient à davantage de résultats négatifs que les recherches menées sur le même sujet dans le degré primaire (Kalambouka *et al.*, 2007). Nous souhaitons

examiner si ce thème apparaissait dans les propos des parents interrogés à l'occasion de notre propre étude.

Nous avons trouvé confirmation de cette préoccupation dans les entretiens menés. Plusieurs parents, bien que n'exprimant pas de craintes à ce sujet, ont en effet questionné l'adéquation d'une mesure d'intégration scolaire au degré secondaire 1. Ils ont relevé la difficulté que cette période de la scolarité représente pour les enfants, notamment avec la décision de l'orientation, à l'issue de la sixième année, en voie secondaire à option (VSO), en voie secondaire générale (VSG) ou en voie secondaire de Baccalauréat (VSB). La pression qu'impliquent ces deux premières années du secondaire 1 ainsi qu'un programme chargé ont été considérés comme des éléments pouvant rendre la réalisation d'une intégration difficile. Marie a ainsi expliqué :

*la cinq-sixième actuellement, dans le canton de Vaud, c'est extrêmement difficile, parce que c'est les orientations. Il y a une pression sur les élèves épouvantable, qui crée des ambiances de classe mauvaises. J'ai trouvé que c'était des années vraiment difficiles. Alors je pense qu'il y aura plus de difficultés.* (Marie, p. 35, l. 1156-1159)

Dans ce contexte, Simone questionne l'orientation scolaire des élèves en intégration : *qu'est-ce qu'on va faire de ces enfants là si on les met tous dans les classes ? Ils vont pas aller en VSO* (Simone, p. 13, l. 441-442).

La perspective d'une intégration d'élève en situation de handicap suscite davantage d'interrogations chez les parents d'élèves quand il s'agit du degré secondaire 1 que quand le degré primaire est concerné. Les propos ci-après de François et Marie l'illustrent bien :

*Pis après, si je vais encore plus loin, après il y a la séparation en VSO, VSB, VSG. On peut imaginer que là il y aura aussi une séparation. Je... enfin, j'imagine pas la VSB avec euh... mais peut-être que je me trompe hein. Peut-être qu'on pourrait le faire aussi. Mais je pense que en tout cas les premières classes c'est... super. C'est que bénéfique.* (François, pp. 14-15, l. 463-471)

*Je dis toute la primaire, franchement, je pense que c'est un faux problème de dire que ça freine les autres. A mon sens quoi. Par contre après, je pense qu'il y aurait...ça serait plus compliqué* (Marie, p. 42, l. 1392-1394).

### **7.2.8 Intégration à temps plein**

Nous avons décidé de retenir l'intégration à temps plein comme facteur influençant les attitudes parentales dans la mesure où nous avons constaté qu'elle suscitait des avis très

partagés chez les parents. Certains considéraient qu'une intégration à temps complet pouvait s'avérer contreproductive pour l'élève, estimant notamment qu'il était nécessaire qu'il soit également scolarisé dans une école spécialisée, plus à même de répondre à ses besoins. D'autres estimaient que l'enseignante ne pourrait peut-être plus consacrer suffisamment de temps et d'attention à tous les élèves de la classe ou que la présence de l'élève pourrait à ce moment gêner la classe.

Il est en outre apparu que la possibilité d'une intégration à temps complet dépendait, pour beaucoup de parents, de la situation : type de déficience, aide apportée à l'enseignante, qualité de l'expérience.

L'intégration à temps plein suscite donc des avis variés chez les parents et semble exercer une influence sur leurs attitudes. Les enjeux qui lui sont liés donnent en effet lieu à davantage d'interrogations et d'appréhensions de leur part.

### **7.2.9 Informations reçues ou obtenues**

Tout au long de ce travail, nous avons insisté sur l'importance des informations données aux parents ou obtenues par ces derniers, qui nous semblent jouer un rôle prépondérant dans les attitudes parentales. Plus les parents reçoivent d'informations, moins ils sont susceptibles d'avoir des inquiétudes en lien avec sa mise en pratique. L'inconnu est source d'appréhension et peut mener à des réserves, voire à des résistances (Corriveau & Tousignant, 1996) de la part des parents d'élèves. L'obtention d'informations favoriserait le développement d'attitudes positives vis-à-vis de la situation d'intégration vécue par leur enfant ainsi qu'envers l'intégration scolaire en général.

### **7.2.10 Confiance en les autorités compétentes**

Quatre des sept parents que nous avons interrogés nous ont dit faire confiance aux autorités responsables de l'intégration (directeurs d'établissements, enseignants, spécialistes). Ce crédit accordé aux autorités représente à notre sens un élément pouvant influencer favorablement les attitudes des parents d'élèves vis-à-vis de l'intégration. En effet, la confiance exprimée quant aux divers professionnels ayant initié le projet ou étant en charge de ce dernier suggère que les parents n'ont pas d'appréhensions particulières. Les parents considèrent l'intégration de façon sereine et positive. Il en va ainsi de Denise, par exemple :

*je me suis dit que les gens compétents qui avaient pris cette décision... enfin oui, je ne me suis pas posé plus de questions que ça. Je me suis dit : si on fait ce choix là, c'est que c'est bénéfique pour tout le monde. (Denise, p. 7, l. 217-219)*

De même, Pierre a constaté :

*moi ça me gêne pas du tout. Une fois que l'enfant il est en classe, déjà pour qu'il [soit] en classe, ça veut dire qu'il est en accord, que quelque part ils [les entités responsables] ont dit oui, cet enfant peut venir.* (Pierre, p. 10, l. 328-330)

Concernant la confiance dans la gestion de l'intégration par l'enseignant(e), les propos ci-après de François nous semblent attester de son importance :

*Si la maîtresse... c'est elle qui intègre ou qui n'intègre pas. Qui fera que l'intégration se passera bien ou pas bien. Pour moi c'est la maîtresse. Et pis, c'est une super maîtresse déjà avec nos enfants, pis en plus il y a ça, elle le gère très bien, elle nous en parle très bien, donc voilà, on est positif.* (François, p. 22, l. 709-713)

Par ailleurs, la décision d'une intégration émanant d'une institution au bénéfice d'une certaine autorité, certains parents estiment qu'elle ne devrait pas être remise en question : *ce qui se passe à l'école, c'est les professeurs qui s'en occupent et les directeurs. Eux ils acceptent, c'est eux qui commandent* (Nicole, p. 9, l. 277-278). De même, *Couple* a relevé que ce sont avant tout les professionnels en lien avec le projet qui ont leur mot à dire, et non les parents : *moi je dis, franchement, on n'a pas à s'opposer, vraiment. Je pars du principe que c'est le directeur, les maîtresses. C'est quand même elles qui sont là. Je vois pas de quoi on devrait protester* (Couple, p. 17, l. 536-538). Rappelons qu'aucun des parents que nous avons interrogés n'a jugé que les parents, en général, devaient avoir leur mot à dire quant à la réalisation ou non d'un projet d'intégration. La décision en incomberait donc à l'autorité scolaire, bien qu'il soit nécessaire que les parents puissent être écoutés et informés de façon relativement précise.

Cette marque de confiance et d'égards envers les acteurs responsables du projet nous paraît pouvoir favoriser des attitudes positives vis-à-vis de l'intégration.

### 7.3 Liens possibles entre les variables et facteurs d'influence des attitudes

Les facteurs présentés n'influencent pas séparément les attitudes parentales, mais ont un effet sur celles-ci de par leur action conjointe : un certain nombre de liens peuvent être établis entre eux et les variables de notre recherche, les variables *genre* et *expérience*. Le schéma ci-après en présente une articulation possible.

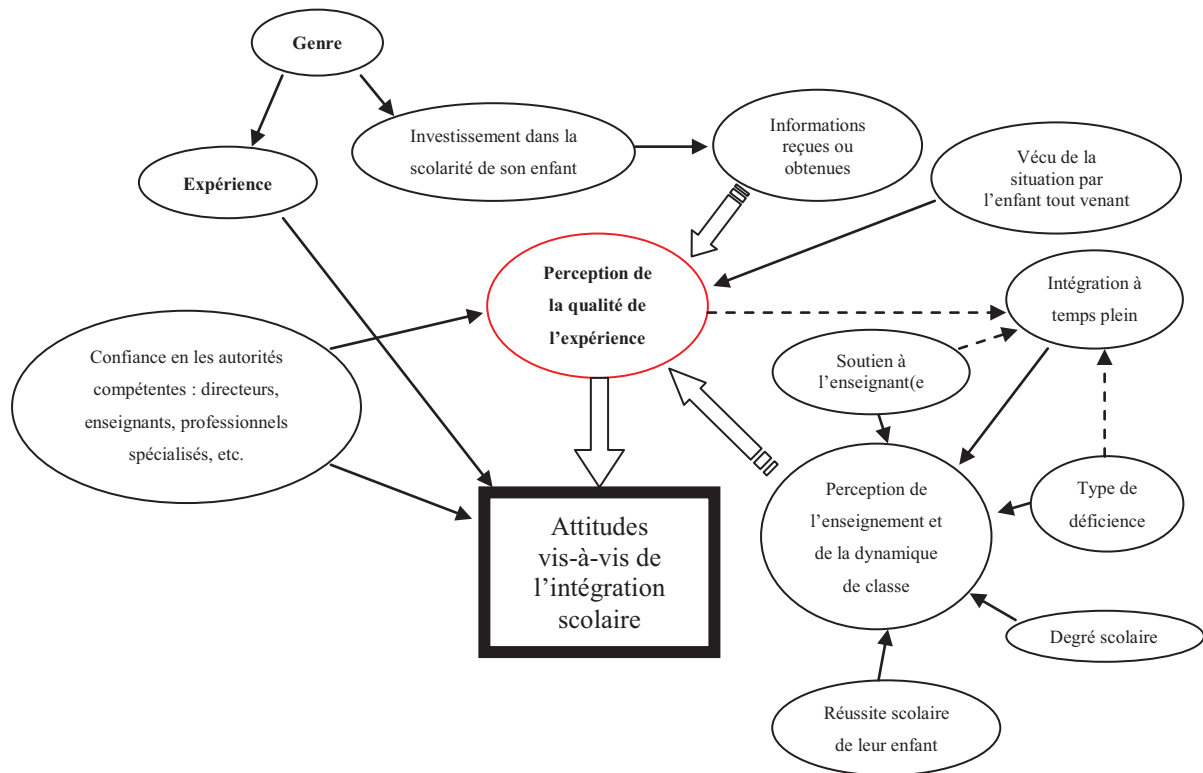


Figure 3 – Articulation possible des variables susceptibles d'influencer les attitudes parentales envers l'intégration scolaire.

Dans notre schéma, chaque flèche indique l'influence d'une variable sur une autre. Les différentes largeurs des flèches mettent en évidence l'influence plus ou moins forte de la variable considérée. Ainsi, trois largeurs sont représentées dans la figure. En outre, les flèches en traits tillés indiquent l'influence de variables non directement en lien avec les attitudes des parents vis-à-vis de l'intégration scolaire, mais liées à l'intégration à temps plein.

La variable *genre* exerce selon nous une influence sur les variables *expérience* et *investissement dans la scolarité de son enfant*. Nous avons relevé que les mères pouvaient faire preuve de davantage d'empathie à l'égard de parents d'enfants en situation de handicap ou d'une personne porteuse d'une déficience. L'empathie exercerait une influence sur la façon dont est vécue une *expérience* avec une personne en situation de handicap. Ainsi, nous

considérons que plus un parent fait preuve d'empathie, plus cette expérience sera pour lui significative. Ensuite, comme nous l'avons vu, l'expérience exercerait une influence directe et positive sur l'attitude d'un parent vis-à-vis de l'intégration scolaire.

Nous avons également appris que les mères auraient tendance à s'investir davantage que les pères dans la scolarité de leur enfant. Or, plus le parent est investi, plus il est susceptible de recevoir ou d'obtenir des informations concernant l'intégration ayant lieu dans la classe de son enfant. Les informations jouent un rôle capital dans la perception de la qualité de l'expérience. En effet, plus le parent est informé, moins il est empreint de doutes et par conséquent d'inquiétudes quant au déroulement de l'intégration. De même, le *vécu de la situation par l'enfant tout venant*, de par les retours qu'il en fera à ses parents, influencera grandement la qualité de l'expérience telle que perçue par ces derniers.

Une autre variable semble influencer de façon considérable la *perception de la qualité de l'expérience*, il s'agit de la *perception de l'enseignement et de la dynamique de classe*. En effet, si un parent estime que l'enseignant ne peut répondre aux besoins de tous les élèves de la classe et que la progression scolaire de son enfant est préteritée, il est probable qu'il ait une représentation négative de l'expérience. A l'inverse, et comme c'est le cas dans notre propre recherche, si le déroulement du programme et l'enseignement reçu par les élèves sont jugés satisfaisants par les parents, ces derniers auront une représentation positive de l'expérience. Cinq variables, principalement, nous semblent pouvoir agir sur cette perception : *l'intégration à temps plein, l'aide à l'enseignant(e), le degré scolaire, la réussite scolaire de leur enfant, le type de déficience*.

Concernant la question de l'intégration à temps plein, nous avons vu qu'elle divisait les parents, certains jugeant qu'elle pourrait représenter un obstacle au bon déroulement de l'enseignement. La possibilité d'une intégration à temps complet dépendait également pour plusieurs parents de la qualité de l'expérience, du type de déficience dont l'élève intégré est porteur ainsi que de l'aide apportée à l'enseignante.

L'aide apportée à l'enseignante a été jugée importante par les parents. Elle les rassure sur la possibilité de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe.

Selon le degré scolaire considéré, primaire ou secondaire 1, les parents ne se situent pas de la même façon vis-à-vis de l'intégration scolaire. L'intégration dans le degré secondaire 1 a ainsi été jugée problématique, notamment en raison des enjeux liés aux orientations à l'issue de la 6<sup>e</sup> année et du contenu important du programme.

Nous avons aussi questionné la possibilité que des parents dont l'enfant n'obtient pas des résultats suffisants puissent évaluer négativement l'impact de l'intégration sur l'enseignement

et la dynamique de la classe. Ils pourraient juger toute l'aide apportée à l'élève en intégration, alors que leur propre enfant est en difficulté, injustifiée (Shiple, 1995) ou estimer que l'intégration prêterait les apprentissages de ce dernier.

Enfin, le type de déficience exerce lui aussi une influence considérable sur la représentation que les parents se font de la possibilité d'une intégration eu égard aux changements devant être apportés à l'enseignement et à l'environnement classe (Kniveton, 2004).

La variable *confiance en les autorités compétentes* est également présente dans ce schéma. Selon nous, elle exerce une influence à la fois sur la perception de la qualité de l'expérience, sous la forme d'une confiance accordée aux professionnels en charge du projet, et sur les attitudes vis-à-vis de la pratique de l'intégration scolaire, puisque certains parents considèrent que la décision d'une intégration incombe à l'école et qu'elle ne doit pas être remise en question.

Nous avons situé la variable *perception de la qualité de l'expérience* au centre du schéma et conclu qu'elle représente une source d'influence fondamentale des attitudes parentales. C'est en effet la perception de la qualité de l'expérience qui déterminera en grande partie l'opinion d'un parent envers l'intégration scolaire en général. Nous voyons que la plupart des variables identifiées entretiennent un lien étroit avec celle-ci.

Nous pensons qu'il est délicat d'interpréter ce schéma de façon linéaire. Autrement dit, il nous paraît erroné de partir de ses extrémités et d'effectuer une lecture en cascade de l'influence de chacune des variables.

Nous avons plutôt essayé de rendre compte des liens pouvant exister entre plusieurs facteurs d'influence des attitudes. Ces facteurs sont cependant interreliés. En outre, chacun est à même d'expliquer l'attitude d'un parent. Dans notre définition du concept d'attitude, nous avons mis en évidence qu'un individu peut posséder plusieurs attitudes différentes vis-à-vis du même objet selon les éléments sur lesquels il se fonde, consciemment ou non, pour son évaluation. Un parent pourrait ainsi considérer, lorsqu'il se base sur ses savoirs concernant la déficience ou l'intégration, que cette pratique ne se justifie pas, mais y être favorable s'il considère la situation d'intégration positive vécue par son enfant.

A notre sens, ce schéma a pour avantage de mettre en lumière plusieurs éléments sur lesquels il pourrait être possible d'intervenir afin de favoriser le développement d'attitudes positives chez les parents d'élèves dont l'enfant vit une situation d'intégration et, par conséquent, afin d'encourager l'acceptation de cette pratique.

Certes, tout projet d'intégration est unique, mais il nous semble que les éléments présentés dans le schéma peuvent s'appliquer à nombre d'entre eux.

## 8. Éléments de discussion

Dans ce chapitre, nous reviendrons sur le point de départ de notre recherche : l'opposition de parents d'élèves à une intégration mise en place dans la classe de leur enfant. Cette forme de résistance au changement apporté suggère qu'un certain nombre de facteurs-clés ont dysfonctionné. Nous proposons d'une part de discuter des principales préoccupations relevées par les parents de notre étude et, d'autre part, de considérer les facteurs de notre schéma en lien avec la thématique de la résistance au changement afin d'identifier les éléments susceptibles de créer des résistances.

### 8.1 Les craintes exprimées par les parents vis-à-vis de l'intégration scolaire

Nous avons pu constater que certains thèmes du questionnaire ont suscité des réponses nuancées, voire négatives, et que certains des commentaires laissés en marge par les répondants exprimaient des réserves. Sur la base des résultats présentés, il est toutefois difficile de conclure que les parents nourrissent des craintes relativement à la situation d'intégration vécue par leur enfant ou à la pratique de l'intégration scolaire en général. En outre, aucun des parents interrogés par entretien ne s'est dit empreint de craintes vis-à-vis du projet d'intégration dans la classe de son enfant. Les parents semblent en effet envisager la situation d'intégration de façon très sereine, ce qui est extrêmement positif. Par conséquent, plutôt que de *craintes*, nous parlerons ci-après de *préoccupations* ou d'*inquiétudes*, privilégiant ainsi des termes qui nous paraissent moins forts.

Au terme de notre recherche, nous pouvons relever plusieurs préoccupations des parents. Ainsi, le type de déficience est apparu comme une préoccupation importante. Comme nous l'avons vu, les parents peuvent se positionner de façon plus ou moins nuancée vis-à-vis d'un projet d'intégration selon le degré de déficience. L'intégration d'élèves atteints d'une déficience grave ou d'élèves avec un trouble du comportement a ainsi été jugée problématique par les parents ayant participé à notre recherche.

Par ailleurs, l'intégration à temps plein a divisé les parents. Parmi les inquiétudes exprimées à ce sujet, nous avons identifié le fait qu'elle puisse être trop conséquente pour l'élève intégré ou empêcher une attention suffisante de l'enseignante à tous les élèves de la classe. Nous avons vu qu'il fallait l'envisager si tout se passe bien et si une personne supplémentaire (aide à l'enseignant[e] ou enseignant[e] spécialisé[e]) est présente en classe.

Les parents interrogent en outre davantage l'adéquation de l'intégration scolaire dans le degré secondaire 1 que dans le degré primaire. Pour ce dernier, ils sont majoritairement favorables à l'expérience de l'intégration. Par contre, les enjeux propres au degré secondaire 1 parlent en défaveur d'une telle expérience, pour certains parents.

Enfin, dans leur réponse aux questionnaires, divers parents ont estimé que l'intégration pouvait freiner l'avancement du programme. Un parent a en outre considéré que l'intégration ralentissait les apprentissages scolaires de son enfant.

Les parents de notre étude n'ont pas exprimé d'autres préoccupations que celles envisagées dans notre revue de littérature. Bien qu'ils aient dans leur ensemble des opinions positives envers la situation d'intégration vécue et l'intégration scolaire en général, les résultats obtenus confirment qu'un certain nombre de points sont sources de questionnements. Comme nous le suggérons, ces points sensibles nous semblent devoir être discutés avec les parents d'élèves tout venant lors de la mise en place d'un projet d'intégration, puisqu'ils représentent autant de variables susceptibles d'influencer leurs attitudes.

## **8.2 Facteurs d'influence des attitudes et résistance au changement**

Corriveau et Tousignant (1996) ont mis en lumière le lien existant entre les attitudes et la résistance au changement : l'attitude d'un individu envers le changement opéré l'orientera en faveur ou contre ce dernier. Selon le déséquilibre provoqué par le changement chez le destinataire, celui-ci résistera. Nous avons vu quatre causes principales de résistance : les causes logiques et rationnelles, les causes sociologiques, les causes structurelles et conjoncturelles, les causes psychologiques et émotionnelles (Corriveau & Tousignant, 1996). Au regard de ces catégories, l'importance de certains des facteurs de notre schéma dans la perspective de l'acceptation du changement engendré par la pratique de l'intégration scolaire se confirme. Il s'agit des facteurs suivants : *informations reçues ou obtenues, vécu de la situation par l'enfant tout venant, type de déficience, enseignement et dynamique de classe* (en lien avec les effets perçus pour les élèves tout venant), *intégration à temps plein, degré scolaire, soutien à l'enseignant(e)*.

Les causes logiques et rationnelles de la résistance, rappelons-le, se réfèrent aux doutes des destinataires quant à la faisabilité du changement ainsi qu'au sentiment d'une absence de gain immédiat lié à son introduction (Corriveau & Tousignant, 1996). Certaines de nos variables peuvent être mises en lien avec ces deux éléments.

Nous avons vu que les parents expriment parfois quelques réserves ou interrogations quant à l'adéquation d'une intégration. Les variables *degré scolaire*, *type de déficience* et *intégration à temps plein* ont suscité des questionnements qui relèvent, à notre sens, de la faisabilité évoquée par Corriveau et Tousignant (1996). En effet, le degré secondaire 1 a été jugé plus problématique pour pratiquer l'intégration que le degré primaire. Les parents ont également estimé que l'intégration d'élèves porteurs de déficiences graves ou de troubles du comportement était inappropriée, pour l'élève lui-même ou pour le bon fonctionnement de la classe. Enfin, la question de l'intégration à temps complet a divisé les parents, d'aucuns jugeant qu'une prise en charge duale (en ordinaire et en spécialisé) était plus adaptée aux besoins de l'enfant, d'autres craignant que l'élève prenne à ce moment une place trop importante dans la classe.

Concernant l'absence de gain, la seconde cause logique et rationnelle de la résistance au changement, nous avons suggéré dans notre partie théorique qu'il était important pour le parent de s'assurer d'une part que l'intégration n'avait pas d'effets défavorables sur les apprentissages scolaires de son enfant, et, d'autre part, qu'elle pouvait représenter un apport pour le développement de ce dernier (le développement social étant généralement surtout envisagé). Les variables *enseignement et dynamique de classe*, en lien avec les effets perçus pour leur enfant, et *le soutien à l'enseignant(e)* relèvent donc à notre sens de cette absence de gain. Il est en effet important que le parent soit rassuré sur la possibilité pour l'enseignant(e) de répondre aux besoins de tous les élèves de la classe afin qu'il n'ait pas le sentiment que l'intégration freine son enfant dans ses apprentissages. La présence d'une aide à l'enseignant(e) ou d'un enseignant spécialisé dans la classe est à cet égard essentielle. Elle est un soutien pour l'enseignant(e) et rassure le parent sur la gestion de la présence de l'élève dans la classe. Tous les parents que nous avons interrogés par entretien ont insisté sur le fait que l'enseignant(e) devait pouvoir bénéficier d'une aide, au minimum de pistes de travail.

La variable *vécu de la situation par l'enfant tout venant* pourrait également être mise en lien avec cette cause de résistance au changement, puisque le vécu de l'enfant et ce qu'il en dira à ses parents influenceront largement la perception de ces derniers quant aux gains ou aux désavantages de l'intégration pour leur propre enfant.

La présence d'un élève avec une déficience dans une classe ordinaire est encore inhabituelle pour de nombreux parents. Ces derniers se fondent, outre sur les informations obtenues auprès de leur enfant, sur leurs propres connaissances de la déficience et du déroulement de l'enseignement en classe primaire. Ces connaissances peuvent être plus ou moins éloignées de la réalité, et il peut en résulter une représentation stéréotypée de la situation (Triandis, 1971).

Il nous semble important que les parents, dans le cas où ils exprimeraient des réticences, puissent construire une représentation précise de la réalité vécue par leur enfant en classe. Comme nous l'avons suggéré dans notre description des résultats au thème *enseignement et dynamique de classe* de notre questionnaire, il pourrait être intéressant que ces parents puissent se rendre dans la classe et juger concrètement de l'adéquation, ou de l'inadéquation, de l'intégration avec un enseignement satisfaisant pour leur enfant. L'expérience concrète d'une ou de plusieurs périodes d'enseignement pourrait amener un parent à nuancer, voire à modifier ses représentations de la situation, et par conséquent son attitude, sur la base des nouvelles informations obtenues.

Nous en venons ainsi à considérer les causes structurelles et conjoncturelles de la résistance au changement. Il s'agit des résistances liées au mode d'introduction du changement (Bareil, 2004 ; Corriveau & Tousignant, 1996). Afin de favoriser son acceptation par les destinataires, il est recommandé de consulter et de préparer ceux-ci.

Plusieurs parents ont souhaité pouvoir discuter, échanger et donner leur avis. Les réunions de parents d'élèves peuvent en être l'occasion. Des espaces de discussion pourraient également être créés, comme le suggérait un parent, en organisant une soirée dans l'année où chacun pourrait exprimer ses impressions. Il est donc important que le changement ne soit pas ressenti comme une imposition, sans consultation aucune. La possibilité concrète pour le parent de parler de son vécu et de celui de son enfant pourrait dès lors favoriser son acceptation du changement.

Nous avons également trouvé confirmation, dans notre recherche, de l'importance de la variable *informations reçues ou obtenues*. Tous les parents interrogés ont insisté sur le besoin d'être informés (type de déficience dont l'élève est porteur, besoins de l'élève, taux de présence en classe, soutien à l'enseignant[e]). L'information prépare en effet le parent au changement qui aura lieu dans la classe de son enfant.

Le manque d'informations est en outre synonyme d'inconnu, source d'inquiétudes ou d'appréhensions. Ce dernier point se réfère à la catégorie des causes psychologiques et émotionnelles de résistance au changement (Corriveau & Tousignant, 1996). Aussi, plus le destinataire est informé, moins il sera inquiet. Simone relevait à ce sujet lors de notre entretien :

*Ca marche que comme ça. La relation, le travail de proximité. Pourquoi [...] les parents s'opposeraient à l'intégration ? Mais parce qu'ils ont peur ! Parce qu'ils ont peur que leur enfant n'aille pas en VSB, ils ont peur que leur enfant ne réussisse pas.*

*Voilà, c'est tout ! Ce qu'il y a à l'intérieur c'est la peur. Donc rassurer, expliquer, informer.* (Simone, p. 21, l. 673-677)

Bareil (2004) identifiait enfin les causes liées au nombre de changements et à leur fréquence. Nous avons envisagé la possibilité que des parents puissent avoir des attitudes négatives envers la mise en place de l'intégration scolaire non pas par opposition à cette pratique pédagogique, mais par refus d'un énième changement dans le champ de l'éducation scolaire. Nous lierions à cette cause de résistance notre variable *confiance en les autorités compétentes*, notamment les décideurs politiques. Trop de changements pourraient fragiliser la confiance des parents dans la capacité de l'école, en tant qu'institution, à définir une ligne claire pour la prise en charge éducative de leurs enfants.

Seule Marie a relevé, lors de notre entretien, son agacement de voir l'école vaudoise en perpétuel changement. Elle a expliqué :

*Elle me paraît de toute manière pas très adéquate pour rien actuellement. Je suis pas très en harmonie avec l'école actuelle. Je trouve que l'école, actuellement, elle est en train de se chercher probablement. Avec toutes les différences qui... avec toutes les nouveautés qui sont apparues. Je pense que les personnes qui décident, en tout cas dans le canton de Vaud, ça fait très longtemps qu'ils ne sont pas allés à l'école. Ou qu'ils n'ont pas d'enfants à l'école.* (Marie, pp. 33-34, l. 1111-1117)

Marie a cependant exprimé un avis très favorable à la pratique de l'intégration scolaire. La récurrence du changement ne semble ainsi pas prendre le pas, dans son cas, sur le contenu du changement lui-même. De même, François expliquait être opposé à la suppression des notes au degré primaire, changement apporté avec *Ecole vaudoise en mouvement* (EVM), mais être très ouvert à l'intégration scolaire. Ces deux changements ne sont bien entendu pas comparables, mais cet exemple permet de constater que les parents pourraient être avant tout sensibles au bien-fondé ou non du changement apporté, plutôt qu'au nombre de changements introduits sur une courte période.

Dans notre propre recherche, nous avons vu que la grande majorité des parents se sont dits satisfaits de l'expérience vécue par leur enfant. Nos résultats suggèrent, selon notre propos, que les parents ont plutôt jugé positivement l'ensemble des variables discutées.

La présence d'une *aide à l'enseignante* dans la classe les a rassurés sur la possibilité pour l'enseignante de suivre le programme et d'être disponible pour tous les enfants de la classe

(*enseignement et dynamique de classe*). L'intégration a en outre eu lieu au degré primaire, jugé plus adéquat par plusieurs parents.

L'intégration à temps partiel de Sophie semble avoir rassuré les parents : l'école spécialisée, dans laquelle Sophie est scolarisée en parallèle, peut ainsi répondre aux besoins plus spécifiques de cette dernière et il subsiste moins de risques que l'avancement scolaire des élèves de la classe soit ralenti. Notre propos n'est pas de remettre en cause la possibilité que Sophie ou un autre élève puisse être plus régulièrement présente dans la classe. La majorité des parents (57 %) ont en effet répondu favorablement à l'affirmation du questionnaire proposant une intégration à temps complet de Sophie. De plus, plusieurs parents se sont dits favorables dans nos entretiens à ce que Sophie soit davantage présente dans la classe. Nous estimons par contre que les parents devront être d'autant mieux préparés, autrement dit informés (possibilité de discussions et d'échanges), que le taux d'intégration est important.

Les parents qui connaissaient Sophie ont tous estimé que la déficience dont elle est porteuse permettait une intégration en milieu scolaire ordinaire (*type de déficience*). Il ne s'agit pas ici de soutenir que l'intégration scolaire n'est possible que pour certains types de déficience, mais plutôt de souligner le rôle de cette variable sur les attitudes parentales. Comme nous l'avions déjà suggéré, il pourrait être intéressant, dans le cas où des parents exprimeraient des réserves, de les informer notamment sur les besoins spécifiques de l'enfant ainsi que sur les objectifs pédagogiques poursuivis. En effet, nous avons vu que certains parents pouvaient considérer que l'intégration en milieu scolaire ordinaire d'élèves porteurs d'une déficience grave était dénuée de sens pour les élèves eux-mêmes. Présenter les objectifs de l'intégration pourrait donc favoriser leur soutien au projet. De manière générale, il nous semble utile d'informer les parents sur le type de déficience dont est porteur l'élève intégré afin d'éviter qu'ils se fondent sur une représentation erronée de celle-ci pour juger du bien-fondé de l'intégration de l'élève. La méconnaissance d'un objet d'attitude menant généralement à une évaluation plus absolue de celui-ci (Lamontagne-Müller, 2007), l'obtention d'informations pertinentes permettrait de nuancer ce jugement.

Enfin, plusieurs des parents connaissaient déjà Sophie et étaient ainsi d'avis qu'ils possédaient suffisamment d'informations. Nous avons cependant constaté que la majorité des parents ont relevé ne pas avoir été assez informés. Dans le cas où les parents d'élèves ne connaîtraient pas l'élève intégré dans la classe de leur enfant, la tenue d'une séance d'information pourrait s'avérer par conséquent indispensable.

## 9. Limites de la recherche

Si les résultats de notre recherche nous renseignent quelque peu sur les attitudes des parents vis-à-vis de la situation d'intégration vécue par leur enfant ainsi que sur certaines variables jouant un rôle dans ces attitudes, ils doivent être considérés avec précaution, un certain nombre de limites pouvant être relevées.

La complexité du questionnaire nous apparaît comme une première limite devant être discutée. Bien que nous ayons essayé de rendre ce dernier le plus compréhensible et accessible possible, peut-être est-il resté relativement compliqué, comme en atteste le taux élevé de non-réponses.

Tout d'abord, certaines formulations d'affirmations étaient ambiguës, à l'instar des affirmations 25 et 26 : *Seriez-vous réticent à ce que votre enfant joue avec un enfant avec une déficience intellectuelle durant les récréations ? / Seriez-vous réticent à ce que votre enfant se lie d'amitié avec un enfant avec une déficience intellectuelle ?* Les modalités de réponse, *pas du tout d'accord à tout à fait d'accord*, rendaient l'interprétation de ces deux phrases délicate. Les réponses données par certains parents n'ont pu être prises en compte dans notre analyse : clairement en faveur de l'intégration, ceux-ci ont en effet répondu négativement aux deux affirmations. Nous ne pouvons exclure que la même erreur d'interprétation se soit reproduite pour d'autres affirmations du questionnaire, donnant lieu à des réponses non représentatives de l'opinion des parents. Les modalités de réponse déjà citées ont donc pu, suivant la formulation de la question, engendrer des difficultés. Par conséquent, nous aurions dû prêter davantage attention aux expressions employées dans nos affirmations.

D'autre part, en ce qui concerne la forme du questionnaire, nous aurions dû présenter au sommet de chaque page les modalités de réponse ainsi que leur ordre afin de faciliter la tâche des répondants. Alors que celles-ci figuraient au début de chacune des deux parties du questionnaire, elles étaient ensuite absentes sur les pages suivantes. Cela a pu, à notre sens, donner lieu à des erreurs. Il se peut en effet que des répondants aient placé une croix au mauvais endroit. Nous avons parfois nous-mêmes été trompé lors de notre lecture des résultats.

Enfin, les parents ont pu manquer de connaissances pour pouvoir évaluer certaines affirmations. Ainsi, les affirmations relatives aux apports respectifs de l'intégration scolaire et des classes spéciales pour les enfants en situation de handicap ont, semble-t-il, été particulièrement délicates pour les répondants. Un parent a ainsi noté en commentaire à la seconde partie du questionnaire ne pas pouvoir répondre à certaines affirmations, ne

possédant pas suffisamment de connaissances sur les classes spéciales. Si le domaine nous est familier et si nous avons déjà pu réfléchir à ces questions, ce n'est pas le cas pour tous les parents. Voilà qui peut expliquer les difficultés rencontrées par ces derniers et qui constitue un biais dans nos résultats en lien avec *l'effet d'imposition d'une problématique* décrit par Bourdieu (De Singly, 2008). Cet effet suppose que les questions formulées ne sont pas nécessairement des questions qui se posent réellement aux parents interrogés. Or, comment se situer vis-à-vis d'affirmations dont le contenu est peu connu ? En outre, les parents répondent avec leur propre représentation de la problématique et des termes présents dans les diverses affirmations, qui ne correspondent pas nécessairement à ceux auxquels nous nous référons pour l'interprétation des résultats. Autrement dit, nous n'avons pas la même compréhension des affirmations que les répondants, mais nous nous basons sur notre propre représentation pour interpréter les résultats. Notre interprétation des opinions des parents interrogés s'en trouve peut-être faussée.

Comme nous l'avons mentionné à plusieurs reprises dans notre présentation des résultats, notre recherche a impliqué un très petit nombre de répondants. Quatorze questionnaires, sur les quarante-deux envoyés (30 % environ), nous ont été retournés, et nous n'avons effectué que sept entretiens. Bien que le contexte de notre étude ne supposait pas que nous bénéficions d'un grand nombre de questionnaires, puisque nous nous sommes intéressés à comprendre les attitudes de parents d'élèves d'une seule classe pratiquant l'intégration, cette limite doit être relevée. Deux éléments, principalement, peuvent expliquer le taux relativement faible de questionnaires qui nous sont parvenus.

Premièrement, les questionnaires ont été transmis aux élèves de la classe, qui étaient chargés de les remettre à leurs parents. Il est possible que des documents aient été égarés. En outre, au contraire d'un envoi par la poste, le caractère peu officiel de la transmission du questionnaire a peut-être eu pour effet un désinvestissement de quelques parents.

Deuxièmement, le collège de notre étude se situe dans un quartier relativement cosmopolite. Les parents des élèves de la classe ne parlaient ainsi pas nécessairement tous suffisamment bien le français pour pouvoir comprendre et répondre au questionnaire.

Une étude de cas ne permet pas la généralisation des résultats à l'ensemble des parents d'élèves tout venant dont la classe accueille un élève en situation de handicap. Notre recherche concerne donc certains parents, dans une certaine situation. Nous avons ainsi avant tout suggéré des tendances. Les facteurs retenus ainsi que les liens entre ces derniers, présentés dans notre schéma, contiennent une part d'interprétation. Nous ne pouvons garantir avec certitude l'existence de ces liens. En outre, d'autres facteurs pourraient certainement être

identifiés, et certains de ceux que nous avons retenus pourraient s'avérer injustifiés. Une recherche à plus grande échelle, c'est-à-dire avec un plus grand nombre de parents, permettrait sans doute de vérifier la pertinence de nos résultats et de nos choix d'interprétation.

Peu d'avis négatifs ont été constatés. Il est ensuite possible que les parents en faveur de l'intégration scolaire aient été les plus enclins à prendre le temps de répondre à notre questionnaire et à participer aux entretiens. Les parents défavorables à l'intégration pratiquée dans la classe de leur enfant ou à l'intégration scolaire en général, s'il y en a, ont-ils été moins nombreux à répondre au questionnaire ? Nous ne pouvons éclaircir ce point. Peut-être que certains parents d'élèves de la classe, opposés à l'intégration, n'ont pas souhaité exprimer leur avis. Nous aurions dû envoyer un second rappel aux parents (un premier rappel a été effectué via les agendas des élèves) afin de favoriser les réponses de parents peut-être plus sceptiques. Nous aurions également pu nous entretenir avec l'enseignante de la classe afin qu'elle nous renseigne sur sa perception des opinions parentales. L'enseignante aurait en effet représenté une source d'informations très enrichissante.

La désirabilité sociale pourrait également expliquer le caractère très positif de nos résultats. Par conséquent, les instruments de récolte de données utilisés dans notre recherche représentent également à notre sens une limite. Dans quelle mesure en effet les parents étaient-ils prêts à se positionner, plus particulièrement dans nos entretiens, en défaveur de l'intégration scolaire ? Nous avons estimé que les parents seraient moins susceptibles de donner des réponses socialement valorisées, la thématique de notre travail impliquant leur propre enfant. Nous ne pouvons toutefois garantir que ce fut réellement le cas. Peu de moyens existent néanmoins pour diminuer le biais lié à la désirabilité sociale. Elargir nos sources d'informations aux enseignants ainsi qu'aux spécialistes liés au projet aurait pu, à nouveau, nous permettre de nuancer nos résultats.

Nous avons en outre relevé que notre conduite des entretiens avait peut-être été trop directive. Notre grille d'entretien était constituée de nombreux thèmes que nous souhaitions pouvoir aborder avec les parents. Nous avons parfois eu le sentiment d'emprisonner l'échange dans cette grille et d'orienter les propos de nos interlocuteurs. Une discussion plus libre aurait peut-être permis l'émergence d'autres éléments quant à l'opinion des parents envers l'intégration scolaire. Ces entretiens étaient notre première expérience en la matière. Nous sommes désormais davantage conscient des difficultés qui peuvent surgir.

Considérons enfin une dernière limite liée à l'accès aux attitudes parentales. Nous nous sommes uniquement basé, dans notre recherche de compréhension des attitudes

parentales vis-à-vis de l'intégration scolaire, sur les dires des parents concernés. Nous avons cependant vu dans notre partie théorique que de nouvelles théories, traitant de la nature implicite d'une attitude, questionnent la conscience que l'individu possède de ses propres attitudes. Dans quelle mesure, en effet, un individu est-il conscient de l'attitude qu'il possède vis-à-vis d'un objet donné ? En outre, un individu n'est pas nécessairement conscient de l'influence de ses attitudes (Olson & Kendrick, 2008). Il est ainsi possible qu'il traite un objet d'attitude plus négativement que ce qu'il pense et exprime. L'utilisation des méthodes récentes liées à l'étude des attitudes implicites pourrait permettre de vérifier la justesse des données que nous avons recueillies.

## 10. Conclusion

Notre travail de mémoire de maîtrise proposait d'explorer les attitudes de parents d'élèves sans déficience vis-à-vis de l'intégration d'une élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant ainsi que vis-à-vis de l'intégration scolaire en général. Alors que les autorités du canton de Vaud souhaitent que les mesures intégratives soient favorisées, nous désirions examiner comment les parents d'élèves tout venant évaluaient leur mise en œuvre.

Il ressort de notre étude de cas que les parents ont vécu de manière positive l'intégration pratiquée dans la classe de leur enfant : ils ont, dans leur majorité, été favorables à l'ensemble des six thèmes du questionnaire et tous les parents interrogés par entretien se sont dits satisfaits de l'expérience vécue par leur enfant.

Nous avons vu que la variable *genre* semble jouer un rôle dans les attitudes : trois des six thèmes de notre questionnaire ont été évalués différemment par les hommes et les femmes ; de plus, les mères ont répondu plus positivement que les pères concernant deux de ces trois thèmes. Ces résultats suggèrent que les mères se positionnent plus favorablement que les pères vis-à-vis de l'intégration scolaire. L'investissement des mères dans la scolarité de leur enfant, leur plus grande empathie ainsi que l'instinct maternel pourraient, selon les propos de plusieurs parents de notre étude, constituer des éléments d'explication.

Les attitudes des parents semblent également être influencées par la variable expérience. En effet, les parents avec expérience ont évalué plus négativement que les parents sans expérience les effets de l'intégration pour l'élève en situation de handicap, l'intégration à temps plein et les mesures intégratives. Nous avons estimé que les parents avec expérience ont davantage considéré, dans le contexte scolaire actuel, qu'une scolarisation duale de l'élève, au sein d'une classe ordinaire et d'une classe ou école spécialisée, était plus à même de répondre à ses besoins, et que ces résultats ne sont pas l'expression d'une opposition à l'intégration. Cette explication nous a paru d'autant plus justifiée que tous les parents interrogés se sont accordés à penser qu'un parent qui connaît une personne en situation de handicap sera plus favorable à l'intégration scolaire.

A l'issue de la présentation de nos résultats, nous avons identifié plusieurs facteurs susceptibles d'influencer les attitudes d'un parent envers la situation d'intégration vécue par son enfant et, indirectement, vis-à-vis de la pratique de l'intégration scolaire en général. Ces facteurs et le schéma illustrant les liens possibles entre eux apportent un éclairage sur divers éléments pertinents en vue de favoriser, chez les parents d'élèves tout venant, des attitudes positives envers la situation d'intégration vécue par leur enfant. La mise en lien de plusieurs

de nos facteurs avec les théories consultées sur la thématique du changement et de la résistance à celui-ci a en outre réaffirmé l'importance de ces facteurs dans l'acceptation, par les parents d'élèves tout venant, du changement apporté par la pratique de l'intégration scolaire. L'information donnée aux parents (sur le type de déficience dont est atteint l'élève, le taux de présence de ce dernier, le soutien mis en place en classe, les besoins spécifiques de l'élève, les objectifs pédagogiques de l'intégration), le soutien offert à l'enseignant(e), la préparation des élèves tout venant et le suivi de leur vécu sont apparus comme essentiels.

Par ailleurs, la perception de la qualité de l'expérience par les parents est apparue comme un facteur central de notre schéma. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, une perception positive de l'expérience par les parents favorise chez eux le développement d'attitudes favorables à l'égard de la pratique de l'intégration scolaire. Cependant, comme attendu, nous avons constaté que les parents évaluaient plus positivement la situation vécue que l'intégration scolaire en général. La majorité des parents ont en effet estimé que chaque situation était différente. L'attitude du parent pourrait donc changer ou être nuancée selon que ce dernier juge la mesure intégrative adéquate à la situation ou non.

De façon générale, les parents semblent privilégier une scolarisation duale de l'élève, en classe ordinaire et en classe spécialisée, plus à même de répondre à ses besoins. Cette perspective est cohérente avec la politique d'intégration suisse qui conserve clairement, à l'exception peut-être des cantons du Tessin et du Valais, deux systèmes éducatifs parallèles, un système ordinaire et un système spécialisé, entre lesquels des liens sont créés. A l'inverse, et à titre d'exemple, des pays comme l'Italie, la Suède ou le Canada ont opté pour un système unique, qui implique une scolarisation de presque tous les élèves dans l'enseignement ordinaire (Osiek, Lurin, Jendoubi, Ahrenbeck, 2006).

L'existence de deux systèmes distincts en Suisse nous semble avoir une influence sur les opinions des parents d'élèves tout venant, comme sur celles d'autres acteurs, vis-à-vis de l'intégration scolaire. En effet, ce contexte favorise à nos yeux la tendance consistant à considérer que l'intégration scolaire est possible uniquement dans certains et, ainsi, à maintenir une pratique séparatrice.

Le canton de Vaud souhaite s'orienter vers une école pour tous et diminuer le nombre d'élèves scolarisés en écoles spéciales. Nous pouvons toutefois nous demander si cet objectif est compatible avec le maintien de l'offre actuelle en matière de pédagogie spécialisée, tel qu'envisagé par le canton (Ramel & Lonchamp, 2009).

Quoi qu'il en soit, ce projet suscite de nombreux débats et des réactions parfois négatives. Tout changement est difficile, inévitablement accompagné de questionnements, voire de

remises en cause ou de résistances de la part des acteurs concernés. La transition vers une école plus ouverte à l'hétérogénéité, sera longue et nécessairement constituée à la fois de réussites et de revers. Durant ce processus laborieux, il sera essentiel de ne pas perdre de vue l'objectif fondamental de l'intégration scolaire, à savoir l'intégration sociale des personnes en situation de handicap dans la perspective de construire une communauté d'appartenance commune, respectueuse des différences. De plus, comme le relèvent Oziak *et al.* (2006), cette conviction que l'intégration scolaire constitue un droit fondamental de tout individu et une étape vers l'égalité des chances ne devra pas occulter la nécessité de s'interroger sur l'efficacité d'une telle mesure et sur les bénéfices que peuvent en retirer les acteurs engagés. A ce titre, il est nécessaire que les mesures intégratives s'accompagnent de moyens et de soutiens adaptés pour l'élève et l'enseignant(e) principalement, de façon à en favoriser la qualité et le succès. Dans le cas contraire, les préoccupations exprimées par certains parents d'élèves dans ce travail ainsi que dans les recherches consultées ne pourront que s'en trouver légitimées. Il faut impérativement éviter que la volonté politique du canton de Vaud et d'autres cantons suisses de favoriser les mesures intégratives se traduise par une généralisation de ces dernières sans mise en œuvre des moyens nécessaires à leur réalisation et à leur acceptation.

Au moment de nous documenter sur les questions que nous voulions aborder dans notre travail, nous n'avons trouvé aucune recherche similaire réalisée en Suisse. Si cette lacune devait être réelle, il pourrait être intéressant de conduire une étude à plus large échelle, sur le plan cantonal ou même national, pour approfondir les résultats obtenus. Un échantillon plus large de parents d'élèves tout venant, dont certains n'ont pas vécu de situation d'intégration, permettrait de vérifier la justesse des variables identifiées et de déterminer d'autres facteurs susceptibles d'influencer les attitudes parentales. Ces connaissances pourraient contribuer à une mise en place harmonieuse des projets d'intégration. Si l'intégration devient une composante essentielle du paysage scolaire suisse, il sera fondamental à notre sens d'approfondir ce type de questions dans d'autres recherches. En effet, c'est en comprenant au mieux les opinions des parents vis-à-vis de l'intégration scolaire qu'il sera possible de favoriser leur acceptation de celle-ci. Les parents pourraient alors représenter eux aussi des défenseurs de cette pratique.

## Bibliographie

- Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (25 octobre 2007). Consulté le 8 février 2010 dans  
[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers\\_pdf/OES-Accord\\_intercantonal.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/oes/fichiers_pdf/OES-Accord_intercantonal.pdf)
- Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire*, HarmoS, (14 juin 2007).
- Ajzen, I., & Gilbert Cote, N. (2008). Attitudes and the prediction of behavior. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 289-311). New York : Psychology Press.
- Antonak, R.F., & Livneh, H. (1988). *The measurement of attitudes toward people with disabilities*. Springfield, IL : Charles C. Thomas.
- Archives 24heures du 11 juillet 2008. Consultées le 5 septembre 2008 dans  
<http://archives.24heures.ch/VQ/LAUSANNE/-/article-2008-07-341/->.
- Balboni, G., & Pedrabissi, L. (2000). Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation : the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(2), 148-159.
- Balboni, G., Vianello, R., & Dionne, C. (2002). L'intégration scolaire en Italie : Historique, attitudes et programmes [version électronique]. *Revue francophone de la Déficience Intellectuelle*, 13(2), 155-165.
- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement : tirer avantage du modèle des 7 phases de préoccupations, agir en fonction des besoins des individus, comprendre autrement la résistance au changement*. Montréal, Québec : Les Editions Transcontinental.
- Bassili, J. N. (2008). Attitude strength. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 237-260). New York : Psychology Press.
- Baumberger, B., Besse Caiazza, A.-M., & Lischer, R. (2007). *Projet COMOF : étude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins : pilotage-statistiques-représentations des différents acteurs : rapport final : Portrait des cantons [version électronique]*. Consulté le 5 février 2010 dans  
[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/080225\\_-\\_COMOF-final-III\\_VD.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/080225_-_COMOF-final-III_VD.pdf)

- Beaupré, P., Bédard, A., Courchesne, A., Pomerlau, A., & Tétreault, S. (2004). Rôles des intervenants scolaires dans l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 59-76). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 39-55). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Besse Caiazza, A.-M. (2007). L'offre en pédagogie spécialisée en Suisse latine. *Pédagogie spécialisée*, (2), 9-13.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Editions Nathan.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire : aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Ed.), *Au seuil d'une école pour tous. Réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne, Suisse : SZH/CSPS.
- Burstein, N., Sears, S., Wilcoxon, A., Cabello, B., & Spagna, M. (2004). Moving toward inclusive practices. *Remedial and Special Education*, 25(2), 104-116.
- CDIP, (2008). *Le développement de l'éducation : rapport national de la Suisse*. Berne, Suisse : CDIP. Consulté le 5 février 2010 dans [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/switzerland\\_NR08\\_fr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/switzerland_NR08_fr.pdf)
- CDIP, (24 juin 2010). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée du 25 octobre 2007 (concordat sur la pédagogie spécialisée) : état d'avancement des procédures cantonales d'adhésion*. Consulté le 7 juillet 2010 dans [http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste\\_rat\\_df.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/sonderpaed/liste_rat_df.pdf)
- Collerette, P., Delisle, G., & Perron, R. (1997). *Le changement organisationnel : théorie et pratique*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Combessie, J.-C. (2001). *La méthode en sociologie* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Editions La Découverte.
- Convention relative aux droits des personnes handicapées*, (OMS, 13 décembre 2006). Consultée le 6 juillet 2010 dans <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-f.pdf>
- Corriveau, L., & Tousignant, J.-L. (1996). Intégration scolaire et résistance au changement : comprendre pour mieux intervenir. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 7(1), 5-18.

- Côté, J., Ouellet, L., & Lachance, R. (1990). Intégration sociale et voisinage : la position du public. *Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle*, 1(1), 21-30.
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2008). Attitudes and attitude change : the fourth peak. In W.D Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 3-15). New York : Psychology Press.
- Dalla Piazza, S., & Dan, B. (2001). *Handicaps et déficiences de l'enfant*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Danesi, M. (30 janvier 2009). Le vœu d'intégration de l'école vaudoise. *Le Temps*, p. 10.
- Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux : conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité, 7 – 10 juin 1994*. [S.l.] : UNESCO. Consultée le 4 février 2010 dans <http://www.dpb.be/images/pdf/grundlagendokumente/DeclarationSalamanque.pdf>
- De Grandmont, N. (2004). Acceptation de la différence dans la société. Perspective historique et éléments réflexifs. In N.C. Rousseau, & S. Bélanger (dir.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 5-20). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthode : le questionnaire* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand et Colin.
- DFJC, (Conférence de presse du 29 janvier 2009). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée : Procédure de ratification par le Canton de Vaud*. Consulté le 9 février 2010 dans [http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2009/01/284231\\_Dossier\\_pedagogie\\_specialisee\\_20090130\\_672592.pdf](http://www.publidoc.vd.ch/guestDownload/direct?path=/Company%20Home/VD/CHANC/SIEL/antilope/objet/CE/Communiqu%C3%A9%20de%20presse/2009/01/284231_Dossier_pedagogie_specialisee_20090130_672592.pdf)
- DFJC, (2009). *Avant-projet de loi sur l'enseignement obligatoire : consultation publique du 20 novembre 2009 au 12 mars 2010*. Lausanne, Suisse : DGEO.
- DGEO, (7 février 2008). *Les projets importants, de nature pédagogique, de la législature en cours*. Powerpoint présenté lors de la Conférence plénière des directrices et directeurs de la DGEO. Consulté le 22 septembre 2008 dans [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers\\_pdf/pres-080207-Legislature07-12\\_et\\_ecole.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/dgeo/fichiers_pdf/pres-080207-Legislature07-12_et_ecole.pdf)
- Doise, W. (1999). Attitudes et représentations sociales. In D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 240-258). Paris : Presses universitaires de France.
- Dumas, J. E. (2007). *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent* (3<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Dyson, L. L. (2005). Kindergarten children's understanding of and attitudes toward people with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(2), 95-105.
- Elkins, J., Van Kraayenoord, Ch. E., & Jobling, A. (2003). Parents attitudes to inclusion of their children with special needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(2), 122-129.
- Exposé des motifs et projet de décret autorisant le Conseil d'Etat à ratifier l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée* (janvier 2009). Consulté le 10 février 2010 dans [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers\\_pdf/RPT-EMPD\\_accord\\_intercantonal\\_transmis\\_GC.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sesaf/fichiers_pdf/RPT-EMPD_accord_intercantonal_transmis_GC.pdf)
- Fazio, R. H. & Petty, R. E. (Eds.) (2008). *Attitudes : their structure, function, and consequences*. New York : Psychology Press.
- Flynn, R. (1994). De la normalisation à la valorisation des rôles sociaux : évolution et impact entre 1982 et 1992 [version électronique]. *VRS-SRV: La Revue Internationale de la Valorisation des Rôles Sociaux*, 1(1), 9-13.
- Fougeyrollas, P., & Roy, K. (1996). Regard sur la notion des rôles sociaux : réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production du handicap [version électronique]. *Service social*, 45(3), 31-54.
- Galant, K., & Hanline, M. F. (1993). Parental attitudes toward mainstreaming young children with disabilities [version électronique]. *Childhood education*, 69(5), 293-295.
- Garrick Duhaney, L. M., & Salend, S. J. (2000). Parental perceptions of inclusive educational placements [version électronique]. *Remedial and Special Education*, 21(2), 121-128.
- Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloninger, C., & Dennis, R. (1993). My child has a classmate with severe disabilities : what parents of nondisabled children think about full inclusion [version électronique]. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21, 77-91.
- Guidetti, M., & Tourette, C. (2004). *Handicaps et développement psychologique de l'enfant* (2<sup>e</sup> éd.). Paris : Armand Colin.
- Henerson, M. E., Lyons Morris, L., & Taylor Fitz-Gibbon, C. (1988). *How to measure attitudes ?* (2<sup>e</sup> éd.). London ; Beverly Hills, CA : Sage.
- 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 [version électronique]. *Psychology in the Schools*, 38(6), 497-504.

- Innes, F. K., & Diamond, K. E. (1999). Typically developing children's interactions with peers with disabilities : relationships between mothers' comments and children's ideas about disabilities. *Topics in early childhood special education, 19*(2), 103-111.
- Jecker-Parvex, M. (2007). *Nouveau lexique sur le retard mental et les déficiences intellectuelles* (4<sup>e</sup> éd.). Lucerne, Suisse : SZH/CSPS.
- 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 [version électronique]. *Educational Research, 49*(4), 365-382.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European Journal of Special Needs Education, 22*(3), 295-305.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kelly, E. J. (2001). Attitudes of parents of nondisabled students regarding inclusion of disabled students in Nevada's public schools [version électronique]. *Psychological Reports, (88)*, 309-312.
- Klein, C. (2001). La loi, un instrument efficace pour supprimer le handicap ? In R. De Riedmatten (dir.), *Une nouvelle approche de la différence : comment repenser le handicap* (pp. 197- 209). Genève, Suisse : Ed. Médecine & Hygiène.
- Kniveton, B. H. (2004). A study of the perceptions that significant others hold of the inclusion of children with difficulties in mainstream classes [version électronique]. *Educational Studies, 30*(3), 331-343.
- Kronenberg, B., & Moulin, J.-P. (2007). Recommendations pour les six cantons romands et le Tessin [version électronique]. In. B. Baumberger, A.-M. Besse Caiazza, Y. Delamadeleine, B. Kronenberg, R. Lischer, & J.-P. Moulin, *Projet COMOF : étude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins : pilotage-statistiques-représentations des différents acteurs : rapport final : synthèse* (pp. 16-21). Lausanne ; Berne, Suisse : SZH/CSPS ; CIIP ; HEP. Consulté le 4 février 2010 dans [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/080225\\_-\\_COMOF-final-II.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/080225_-_COMOF-final-II.pdf)
- Lambert, J.-L. (17 mai 2004). *La fin des classes spéciales ?* Conférence donnée à l'ADEAP (Association pour le Droit des Enfants et des Adolescents en difficulté dans leur formation à des Prestations de qualité), à Lausanne. Consulté le 17 septembre 2008 dans [http://www.adeap.ch/pdf/conf\\_JL\\_Lambert\\_17\\_05\\_04.pdf](http://www.adeap.ch/pdf/conf_JL_Lambert_17_05_04.pdf).

- Lamontagne-Müller, L. (2007). *Les attitudes envers l'intégration scolaire d'élèves en situation de handicap et l'attitude envers les personnes en situation de handicap : le rôle des modèles individuel et social du handicap dans le processus de persuasion*. Thèse de doctorat [non publiée] soutenue à l'Université de Fribourg, Faculté des Lettres. Consultée le 5 septembre 2008 dans le site web de l'Université de Fribourg : <http://ethesis.unifr.ch/theses/downloads.php?file=LamontagneL.pdf>
- Lemay, R. (1996). La valorisation des rôles sociaux et le principe de normalisation : des lignes directrices pour la mise en œuvre de contextes sociaux et de services humains pour les personnes à risque de dévalorisation sociale. *VRS-SRV : La revue internationale de la Valorisation des rôles sociaux*, 2(2), 15-21.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées*, LHand, (Loi sur l'Égalité pour les Handicapés, Assemblée fédérale de la Confédération suisse (13 décembre 2002). Consultée le 18 septembre 2009 dans <http://www.admin.ch/ch/f/rs/1/151.3.fr.pdf>
- Loi Scolaire*, LS, Etat de Vaud (12 juin 1984). Consultée le 2 février 2010 dans [http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv\\_site/doc.fo.html?docId=5634&docType=loi&page\\_format=A4\\_3&Pcurrent\\_version=24&PetatDoc=vigueur&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=html&isModifiante=false&with\\_link=true&num\\_cha=400&base=RSV](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.fo.html?docId=5634&docType=loi&page_format=A4_3&Pcurrent_version=24&PetatDoc=vigueur&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=html&isModifiante=false&with_link=true&num_cha=400&base=RSV)
- Loi sur l'Enseignement Spécialisé*, LES, Etat de Vaud (25 mai 1977). Consultée le 2 février dans [http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv\\_site/doc.pdf?docId=5180&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent\\_version=8&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page\\_format=A4\\_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false](http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.pdf?docId=5180&Pvigueur=&Padoption=&Pcurrent_version=8&PetatDoc=vigueur&Pversion=&docType=loi&page_format=A4_3&isRSV=true&isSJJ=true&outformat=pdf&isModifiante=false)
- Lyon, A.-C. (2005). La réforme de la péréquation financière, c'est déjà demain [version électronique]. *Insieme Vaud, Bulletin d'information de l'Association de parents de personnes handicapées mentales*, (2), 1.
- Maisonneuve, J. (2002). *La psychologie sociale* (20<sup>e</sup> éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Maertens, F. (2004). Évolution des services éducatifs publics du Québec destinés aux élèves ayant des besoins particuliers. In N. Rousseau & S. Bélanger (Eds.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 21-34). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- McDonnell, J., Thorson N., Disher S., Mathot-Buckner C., Mendel J., & Ray L. (2003). The achievement of students with developmental disabilities and their peers without disabilities in inclusive settings : an exploratory study. *Education and treatment of children*, 26(3), 224-236.
- Menétrey, V. (10 janvier 2009). L'école va intégrer davantage les élèves « différents ». *24heures*, p. 27.
- Miller, L. J., Strain, P. S., Boyd, K., Hunsicker, S., McKinley, J., & Wu, A. (1992). Parental attitudes toward integration. *Topics in Early Childhood Special Education*, 12(2), 230-246.
- Moulin, J.-P. (2007). Offre et demande [version électronique]. In B. Baumberger, A.-M. Besse Caiazza, Y. Delamadeleine, P.-A. Doudin, B. Kronenberg, G. Hoefflin, *et al.*, *Projet COMOF : étude de l'offre en pédagogie spécialisée dans les cantons latins : pilotage-statistiques-représentations des différents acteurs : rapport final : synthèse*, (pp. 4-9). Consulté le 5 février dans [http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers\\_pdf/080225\\_-\\_COMOF-final-II.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/sg-dfj/fichiers_pdf/080225_-_COMOF-final-II.pdf)
- Nendaz, P. (2001). Que signifie intégration ? Quel enfant est apte à l'intégration ? In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration : l'école en changement* (pp. 23-32). Berne, Suisse : Haupt.
- Nirje, B. (1994). Le principe de normalisation et ses implications dans le maniement du comportement humain [version électronique]. *VRS-SRV : La revue internationale de la Valorisation des rôles sociaux*, 1(1), 24-29.
- Novi, M. (1998). *Pourcentages et tableaux statistiques*. Paris : Presses Universitaires de France.
- OFS, (2010). *Egalité – Taux de placement dans des classes ou des écoles spéciales*. Consulté le 27 février 2010 dans <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/02/key/ind5.indicator.51323.503.html>
- Olson, M. A., & Kendrick, R. V. (2008). Origins of attitudes. In W. D. Crano & R. Prislin (Eds.), *Attitudes and attitude change* (pp. 111-130). New York : Psychology Press.
- OMS, (1980). *Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps*, CIDIH. Genève, Suisse : OMS.

- OMS, (2000). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : projet final : version complète* [version électronique]. Genève, Suisse : OMS. Consultée le 7 février 2010 dans <http://dcalin.fr/fichiers/cif.pdf>
- OMS, (2010), *Classification international des maladies*. Consultée le 2 juillet 2010 dans <http://translate.google.ch/translate?hl=fr&sl=en&tl=fr&u=http%3A%2F%2Fwww.who.int%2Fwhosis%2Ficd10%2F&anno=2>
- Osiek, F., Lurin, J., Jendoubi, V., & Ahrenbeck, S. (2006). *L'intégration d'élèves handicapés mentaux au Cycle d'orientation. Évaluation de l'impact de la première année d'expérience d'intégration scolaire au collège de Bois-Caran. Année scolaire 2004-2005*. Genève, Suisse : SRED.
- Panchaud Mingrone, I., & Lauper, H. (2001). Des changements extraordinaires pour une éducation ordinaire. In I. Panchaud Mingrone & H. Lauper (Eds.), *Intégration : l'école en changement : expériences et perspectives* (pp. 7-18). Berne, Suisse : Haupt.
- Paré, Ch., Rémillard, M.-B., Parent, G., & Piché, J.-P. (2004). Le modèle de processus de production du handicap de Fougeyrollas. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 153-172). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Peck, C. A., Staub, D., Gallucci, Ch., & Schwartz, I. (2004). Parent perception of the impacts of inclusion on their nondisabled child. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 29(2), 135-143.
- Pini, G. (2005a). *Introduction aux méthodes de la statistique élémentaire* [polycopié]. Université de Genève : Centrale des photocopies.
- Pini, G. (2005b). *Introduction aux méthodes de la statistique élémentaire – UF 72203*. Université de Genève.
- Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon A., & Schneider C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat [version électronique]. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (37), 159-164.
- Projet pédagogique de l'Établissement scolaire primaire*, consulté le 4 mars 2010 dans <http://xxxxxx.educanet2.ch/info/>.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (2006). *Manuel de recherche en sciences sociales* (3<sup>e</sup> éd. rev. et aug.). Paris : Dunod.

- Ramel, S., & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. In P.-A. Doudin & S. Ramel (coord.), *Intégration et inclusion scolaire : du déclaratif à leur mise en œuvre* (pp. 47-75). Neuchâtel, Suisse : CDHEP.
- Réforme de la péréquation financière et de la répartition des tâches entre la Confédération et les cantons*, RPT (acceptée par le peuple le 28 novembre 2004).
- Schmelkin, L. P. (1981). Teachers' and non-teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48(1), 42-47.
- Sharpe, M. N., York, J. N., & Knight, J. (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. *Remedial and Special Education*, 15(5), 281-287.
- Shipley, W. W. (1995). Duck ! Someone said "inclusion"! Reactions to a survey. Washington, DC : U. S. Department of Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 384 190). Consulté le 17 novembre 2009 dans <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED384190.pdf>
- Stoiber, K. C., Gettinger M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parents' and Early Childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early childhood Research Quarterly*, 13(1), 107-124.
- Stoneman, Z. (1993). The effects of attitude on preschool integration. In C. A. Peck, S. L. Odom, & D. D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: ecological perspectives on research and implementation* (pp. 223-248). Baltimore : Paul H. Brookes.
- Stoneman, Z. (2001). Attitudes and beliefs of parents of typically developing children : effects on early childhood inclusion. In M. J. Guralnick (Ed.), *Early childhood inclusion : focus on change* (pp. 101-126). Baltimore : Brookes.
- Tichenor, N. S., & Piechura-Couture, K. (1998). Putting principles into practice : parents' perceptions of a co-taught inclusive classroom [version électronique]. *Education*, 118(3), 471-477.
- Triandis, H. C. (1971). *Attitude and attitude change*. New-York ; London ; Sydney ; Toronto : John Wiley & Sons.
- Vienneau, R. (2004). Impact de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social. In N. Rousseau & S. Bélanger (Dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 125-152). Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Wagner, D. L. (1989). *Preschool Integration from Teacher and Parent Perspective*. Consulté le 5 janvier 2009 dans [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/13/37/07.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/13/37/07.pdf).
- Winance, M. (2008). La notion de handicap et ses transformations à travers les classifications internationales du handicap de l'OMS, 1980 et 2001 [version électronique]. *Dynamis*, 28, 377-406.
- York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion : perspectives of educators, parents, and students. *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 20(1), 31-44.
- Zanna, M. P., & Rempel, J. K. (2008). Attitudes: a new look at an old concept. In R. H. Fazio & R. E. Petty (Eds.), *Attitudes : their structure, function and consequences*, (pp. 7-15). New-York : Psychology Press.

## Annexes

### **Annexe A : Document de présentation de notre thématique de mémoire adressé au directeur de l'établissement pour accompagner sa demande d'accord auprès de sa hiérarchie**

Mémoire de maîtrise en Education Spéciale de la Section des Sciences de l'Education ;  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education à l'Université de Genève.

#### **Titre provisoire du mémoire :**

« Attitudes de parents d'élèves sans handicap à l'égard de l'intégration scolaire : une étude de cas dans le canton de Vaud ».

#### **Présentation de la problématique :**

*« Milena, 10 ans, est trisomique. Scolarisée en institution, elle fréquente à temps partiel une école publique du Mont-sur-Lausanne. Gymnastique, travaux manuels et connaissance de l'environnement figuraient à son programme. Mais des parents d'élèves de sa classe se sont dits mécontents et opposés à ce que cette démarche se poursuive. Les parents de Milena ont donc décidé, de mort dans l'âme, de retirer leur fille de l'école ».* (Article paru dans 24heures du 11.07.08)

L'histoire de Milena m'a vivement interpellé et constitue le point de départ de mon mémoire et de mon questionnement.

L'intégration semble petit à petit s'imposer comme une pratique commune dans le canton de Vaud. Elle s'appuie sur une volonté politique clairement favorable et de plus en plus incitatrice, notamment depuis l'entrée en vigueur de la RPT (2004). En fait, « [s]uite au retrait de l'assurance invalidité, les cantons doivent [...] mettre en place leur propre régime, et ceci au plus tard d'ici à 2011 » (Législature 2007-2012 du canton de Vaud, tiré de la Conférence plénière des directrices et directeur de la DGEO du 7 février 2008).

Ce régime s'inscrit dans un cadre national, basé notamment sur la LHand (Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées – Loi sur l'égalité pour les handicapés) dont l'article 20 prévoit que « [les cantons] encouragent l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé »

(*Ibid.*). Aussi, concernant les projets de nature pédagogique, la législature du canton spécifie notamment, dans une rubrique intitulée « RPT et enseignement spécialisé : l'intégration de tous les élèves », que « les élèves sont maintenus dans toute la mesure du possible au sein de l'école régulière » et que « cette dernière garantit une prise en charge des élèves quelles que soient leurs difficultés d'apprentissage ou de comportement, au besoin en recourant à des prestations extérieures » (*Ibid.*). Le projet du canton s'inscrit dans une démarche intégrative. L'histoire de Milena sonne donc comme une fausse note et signale que l'intégration n'est pas une évidence pour tous.

Les raisons qui poussent des parents à agir pour mettre un terme à l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant paraissent nécessairement multiples et complexes. Il ne s'agira pas dans ce mémoire d'explorer les causes de la décision des parents de l'école concernée. En réalité, cet événement m'a plutôt amené à m'interroger sur les attitudes de parents vis-à-vis de l'intégration d'un élève en situation de handicap mental dans la classe de leur enfant.

Les parents d'élèves tout venant sont partenaires du processus d'intégration. A ce titre, il me semble fondamental d'explorer ce qu'ils disent de leurs attitudes quant à l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant. Connaître les réticences ou l'appui des parents vis-à-vis de l'intégration me semble important dans la construction d'un projet d'intégration. En effet, il serait ainsi possible de cibler la sensibilisation au projet pédagogique sur les diverses craintes ou interrogations soulevées par les parents de manière à augmenter les chances de son acceptation, et indirectement de son succès.

Le sujet me semble donc intéressant et fondamental à explorer.

### **Quelle méthode et quelles implications sur le terrain ?**

Pour explorer cette thématique, je souhaiterais faire une étude de cas. Il s'agirait donc de s'intéresser à une seule classe dans laquelle est intégré-e un ou une élève en situation de handicap et d'adresser un questionnaire aux parents des élèves de la classe.

Avant toute chose, il s'agira bien sûr de contacter les parents de l'élève en intégration afin de leur exposer ma démarche et de m'assurer de leur accord pour la recherche.

L'utilisation d'un questionnaire constituera la base de la recherche. Le questionnaire n'est pas encore construit, c'est pourquoi je ne l'ai pas joint au présent document. Je peux toutefois indiquer qu'il contiendra une échelle d'attitude selon le modèle de Likert, c'est-à-dire un certain nombre d'affirmations auxquelles il s'agit d'indiquer sa position sur un continuum entre « pas du tout d'accord » et « tout à fait d'accord ». Une deuxième partie du

questionnaire devrait contenir des questions plus ouvertes afin de recueillir des informations pouvant compléter les résultats sur l'échelle d'attitude.

Il s'agirait de donner à l'enseignante de la classe concernée ou au secrétariat de l'établissement les questionnaires dans une enveloppe déjà timbrée. Les questionnaires seraient envoyés depuis l'école, qui compléterait les adresses, préservant ainsi l'anonymat des parents. Une enveloppe portant mon adresse et timbrée sera jointe à chaque questionnaire pour que les personnes puissent me le renvoyer.

Sur le questionnaire figurera également mon numéro de téléphone et mon adresse électronique. Les parents qui le souhaitent pourront me contacter pour un entretien durant lequel il s'agira d'approfondir la discussion sur la thématique. Le contenu du questionnaire n'aura d'autre but que d'explorer les attitudes des parents vis-à-vis de l'intégration d'un élève en situation de handicap dans la classe de leur enfant.

S'agissant d'une étude de cas, je souhaiterais également pouvoir présenter dans mon travail la situation de la classe et décrire l'intégration de l'élève. J'espère ainsi pouvoir m'entretenir avec les parents, l'enseignante et divers acteurs concernés.

### **Confidentialité**

Ce travail de recherche est modeste et n'a pas pour objectif de soulever des questions de fond ou de provoquer des changements dans la mise en place des projets d'intégration dans le canton de Vaud.

Le travail ne fera l'objet d'aucune publication et la possibilité est donnée d'en interdire l'accès au public. Ainsi, aucun exemplaire ne serait placé dans la bibliothèque de la Faculté de psychologie et des Sciences de l'Education comme c'est habituellement le cas. Seuls les membres du jury de mon mémoire auraient accès au contenu.

Je reste bien entendu à disposition pour répondre à vos questions ou pour approfondir certains points. Vous pouvez me joindre par téléphone (xxx / xxx.xx.xx)<sup>11</sup> ou par e-mail (xxxxxxx@etu.unige.ch)<sup>15</sup>.

En vous remerciant pour le temps consacré à la lecture de ce document et pour l'étude de ma requête, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations distinguées.

Germain Von der Mühl

---

<sup>11</sup> Information supprimée par souci de confidentialité.

## **Annexe B : Lettre adressée aux parents d'élèves concernant le questionnaire**

### **Questionnaire de recherche sur l'intégration dans une classe vaudoise**

Madame, Monsieur,

Je suis étudiant à l'Université de Genève et termine une maîtrise en éducation spéciale au sein de la faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation. Dans le cadre de mon travail de mémoire, sous la direction du professeur G. Chatelanat, je m'intéresse à la problématique de l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap dans le canton de Vaud.

Comme vous le savez peut-être, les cantons suisses soutiennent une politique d'intégration scolaire. Cette année une élève en situation de handicap, [Sophie]<sup>12</sup>, est intégrée à temps partiel dans la classe de votre enfant. Avec l'accord de ses parents et du directeur de l'établissement primaire xxxxx<sup>13</sup>, et au moyen du questionnaire ci-joint, j'aimerais connaître votre opinion sur cette situation et sur l'intégration scolaire d'enfants en situation de handicap en général.

Le questionnaire contient plusieurs affirmations auxquelles il vous faudra attribuer votre degré d'accord ou de désaccord. Quelques questions ouvertes vous sont également posées en milieu et en fin de questionnaire. Vous aurez besoin d'une trentaine de minutes pour répondre à l'ensemble du questionnaire.

Vous recevez deux exemplaires du questionnaire, afin que chacun de vous, père et mère, dans la mesure du possible, y répondiez séparément. Le questionnaire est anonyme et aucune donnée vous concernant ne me sera transmise.

Ma recherche se fait à une petite échelle. Seuls les parents d'élèves de la classe de Mesdames xxxxx<sup>17</sup> et xxxxx<sup>17</sup> sont invités à y participer. Aussi, chaque réponse compte et un questionnaire en moins représente une grande perte d'information pour mon travail. Je serais par conséquent très heureux de pouvoir compter sur votre précieuse collaboration. Si vos réponses me parviennent avant les vacances scolaires de Pâques, la conduite de la recherche me sera en outre grandement facilitée.

En vous remerciant d'avance beaucoup pour votre aide, je vous adresse, Madame, Monsieur, mes salutations les meilleures.

Germain Von der Mühl

---

<sup>12</sup> Prénom fictif

<sup>13</sup> Information supprimée par souci de confidentialité.

## Annexe C : Grille d'entretien de base, personnalisée ensuite selon le parent interrogé

Thèmes	Questions
<b>L'information reçue</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quelles informations avez-vous reçues à propos de l'intégration de [Sophie]<sup>14</sup> dans la classe de votre enfant ?</li> <li>- Etre informé était-il important à vos yeux ? Pourquoi ?</li> <li>- Les informations données étaient-elles suffisantes pour vous ?</li> <li>- Qu'auriez-vous voulu savoir ?</li> <li>- Avez-vous reçu des informations durant l'année ?</li> <li>- L'auriez-vous souhaité ?</li> <li>- Si un parent aurait souhaité plus d'infos, lui demander ce que la réception de ces infos supplémentaires aurait changé, à son avis ?</li> </ul>
<b>Les craintes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qu'avez-vous pensé lorsque vous avez appris qu'une élève en situation de handicap serait intégrée dans la classe de votre enfant ?</li> <li>- Aviez-vous des craintes ? Lesquelles ?</li> </ul> <p><b>Relances si les parents disent non :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Des questions ou des inquiétudes ?</li> <li>- Certains parents craignent que leur enfant souffre de cette situation (fatigue, stress, etc.) ou que cela ralentisse leurs apprentissages.</li> </ul>
<b>La variable « expérience »</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pensez-vous que le fait de connaître dans son environnement proche un enfant en situation de handicap a une influence sur l'attitude envers l'intégration scolaire ?</li> </ul>
<b>Le comportement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Etiez-vous inquiet du comportement que pourrait avoir [Sophie] et des conséquences pour votre enfant ?</li> <li>- Les parents sont parfois inquiets des comportements inappropriés (problèmes de comportement par exemple) de l'élève « intégré » et des répercussions sur la classe et l'enseignement. Est-ce quelque chose qui vous a inquiété ?</li> </ul>
<b>Avantages et bénéfices perçus : social vs académique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quels bénéfices l'intégration de [Sophie] a-t-elle eus pour votre enfant ?</li> <li>- Votre enfant a-t-il bénéficié scolairement de l'intégration de [Sophie] ? (certains pensent que les innovations de l'enseignement ont un effet positif pour les apprentissages de tous les élèves de la classe).</li> <li>- Quels bénéfices peut retirer [Sophie] de son intégration ?</li> <li>(- Et sur le plan des apprentissages, pensez-vous qu'elle a pu bénéficier de son intégration ?)</li> <li>- L'expérience de l'intégration scolaire est-elle aussi bénéfique pour les apprentissages scolaires que pour les apprentissages sociaux de votre enfant ?</li> </ul>

<sup>14</sup> Prénom fictif

	- Et pour l'élève intégré ? L'expérience de l'intégration scolaire est-elle aussi bénéfique pour les apprentissages scolaires que pour les apprentissages sociaux ?
<b>L'influence de la variable genre</b>	- Pensez-vous qu'il existe une différence entre les pères et les mères dans leur attitude vis-à-vis de l'intégration ?
<b>L'enseignant(e), un acteur suffisant pour gérer l'intégration d'un enfant dans une classe ordinaire ?</b>	- Selon vous, l'enseignant(e) doit-il/elle être spécialement formé(e) avant d'accueillir une élève en situation de handicap dans sa classe ? - L'enseignante peut-elle être suffisamment disponible pour tous les élèves de la classe ?
<b>L'intégration à temps plein</b>	- Certains parents pensent qu'une intégration à temps plein est souhaitable, d'autres non. Qu'en pensez-vous ? Pourquoi ?
<b>La pratique de l'intégration en général vs la situation vécue</b>	- Seriez-vous d'accord de dire qu'au vu de l'expérience vécue dans la classe de votre enfant, l'intégration est une pratique éducative qui doit se généraliser ? - Accepteriez-vous une nouvelle intégration dans la classe de votre enfant ? - Presque tous les parents qui ont répondu au questionnaire pensent qu'il faut en connaître plus sur les effets de l'intégration scolaire avant qu'elle ne devienne une pratique courante. Qu'en pensez-vous ?
<b>L'intégration pour tous ? (revenir sur le facteur « type de déficience »)</b>	- Pensez-vous que tous les enfants peuvent être intégrés ? Indépendamment de leur déficience ? (- A quelles déficiences pensez-vous lorsque vous dites non ? Pour quelle raison ?)
<b>L'adéquation de l'école, sous sa forme actuelle, pour la pratique de l'intégration scolaire</b>	- L'école en général, dans son fonctionnement actuel (notes, programme important, exigences, etc.), vous paraît-elle adéquate pour la pratique de l'intégration ? - Qu'est-ce qui devrait changer ? Comment devrait-on faire ?
<b>Attitudes parentales</b>	- Un parent a relevé dans le questionnaire que les attitudes parentales vis-à-vis de l'intégration d'enfants en situation de handicap pouvaient représenter un obstacle à l'intégration scolaire. Qu'en pensez-vous ? - Quel est le rôle des parents d'élèves par rapport aux intégrations d'enfants en situation de handicap ? Pensez-vous qu'ils ont leur mot à dire, qu'on doit leur demander leur accord avant d'intégrer un enfant dans la classe de leur enfant ? Pourquoi ?
<b>Le principe d'une école pour tous ? Réunir vs séparer</b>	Selon vous, pour que l'école soit idéale, comment devrait-elle être ? Etes-vous plutôt pour ce qu'on appelle une école inclusive, pour tous, ou pour une école offrant un système ordinaire et un système spécialisé ? Qu'est-ce qui vous semble le plus adéquat ? Pourquoi ?

## Annexe D : Questionnaire de l'étude

### Questionnaire sur l'intégration scolaire

Vous trouverez ci-dessous plusieurs affirmations regroupées en deux parties :

**1<sup>ère</sup> partie** : affirmations relatives à l'intégration de xxxxx<sup>15</sup> dans la classe de votre enfant au Collège de xxxxx<sup>11</sup>.

**2<sup>ème</sup> partie** : affirmations relatives à l'intégration scolaire en général.

Cochez la case qui correspond le mieux à votre opinion. Votre réponse se situera sur une échelle allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Il n'y a pas de réponse juste ou fausse. Répondez le plus spontanément possible.

Merci pour votre participation !

### Questions préalables

Vous êtes ? :  Une femme /  Un homme

Avez-vous déjà été au contact d'un enfant en situation de handicap, autre qu'avec l'élève que votre enfant côtoie au collège de Boissonnet ?

Oui  Non

Si oui :

De quel handicap s'agit-il ?

.....  
.....  
.....

---

<sup>15</sup> Information supprimée par souci de confidentialité

Dans quelle situation ?

.....

.....

.....

**Première partie** (collège de xxxxx<sup>16</sup>)

**Répondez à cette première partie en vous référant à la situation que vous connaissez, soit l'intégration d'un enfant en situation de handicap dans la classe de votre enfant, au collège de xxxxx<sup>12</sup>.**

**Placez une croix dans la case qui correspond le mieux à votre opinion.**

		Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
1	L'intégration favorise le développement social de l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe de mon enfant.						
2	L'intégration favorise les apprentissages scolaires de l'élève en situation de handicap.						
3	L'intégration de l'élève en situation de handicap apporte un enrichissement pour le développement social de mon enfant.						
4	La présence de l'enfant en situation de handicap dans la classe de mon enfant permet la création de liens d'amitié entre les enfants avec et sans handicap.						
5	L'intégration de l'enfant en situation de handicap dans la classe développe chez mon enfant une plus grande acceptation de la différence.						
6	L'enfant en situation de handicap placé dans la classe de mon enfant demande plus d'attention et de temps à l'enseignante.						
7	L'attention que l'enseignante doit porter à l'élève en situation de handicap intégrée dans la classe se fait au détriment des autres élèves.						

<sup>16</sup> Information supprimée par souci de confidentialité

8	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant n'empêche pas l'enseignante de répondre correctement aux besoins de tous les élèves.								
---	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Avez-vous des commentaires relatifs à ces affirmations ? .....

.....

9	L'intégration de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant freine l'avancement du programme.								
10	La qualité de l'enseignement et des apprentissages n'est pas réduite par la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe.								
11	L'élève en situation de handicap démontre plus de comportements inappropriés qu'un autre élève.								
12	Je m'inquiète davantage du comportement en classe de l'élève en situation de handicap que du comportement des autres élèves.								
13	Il est difficile de maintenir la discipline dans la classe de mon enfant à cause de la présence de l'élève en situation de handicap.								
14	L'intégration dans la classe de l'enfant en situation de handicap inquiète mon enfant.								
15	La présence de l'élève en situation de handicap dans la classe ralentit les progrès scolaires de mon enfant.								
16	Je serais favorable à une intégration à plein temps de l'élève en situation de handicap dans la classe de mon enfant. Pourquoi ? .....								

Avez-vous des commentaires relatifs à ces affirmations ? .....

.....

a) Votre opinion quant à la présence de l'élève en situation de handicap dans la classe de votre enfant a-t-elle changé au cours de l'année ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

b) Pensez-vous que la présence de l'enfant en situation de handicap a un effet **favorable** sur les autres enfants ? Si oui, à quels effets pensez-vous ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

c) Pensez-vous que la présence de l'enfant en situation de handicap a un effet **défavorable** sur les autres enfants ? Si oui, à quels effets pensez-vous ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

d) Pensez-vous avoir été informé-e quant à l'intégration mise en place dans la classe de votre enfant ? Si non, qu'auriez-vous souhaité ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

e) Comment votre enfant vit-il cette expérience ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

f) Etes-vous en accord avec le fait que le Collège de xxxxx<sup>17</sup> pratique l'intégration scolaire ?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

---

<sup>17</sup> Information supprimée par souci de confidentialité

g) Avez-vous d'autres commentaires ?

.....

.....

.....

.....

**Seconde partie** (l'intégration en général)

**Cette seconde partie du questionnaire vous propose un ensemble d'affirmations quant à l'intégration scolaire en général. Le mode de réponse est le même que pour la partie précédente.**

Dans cette seconde partie, les affirmations et les questions se réfèrent à l'intégration d'élèves avec une déficience intellectuelle uniquement. C'est-à-dire d'élèves qui présentent des troubles et des retards dans leur développement intellectuel, social et langagier.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
17						
18						
19						
20						
21						
22						

23	Les élèves avec une déficience intellectuelle font davantage de progrès scolaires dans les classes spéciales que dans les classes ordinaires.								
24	Les compétences sociales des élèves avec une déficience intellectuelle s'améliorent davantage dans les classes ordinaires que dans les classes spéciales.								

Avez-vous des commentaires relatifs à ces affirmations ? .....

.....

25	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant joue avec un enfant avec une déficience intellectuelle durant les récréations ?								
26	Seriez-vous réticent à ce que votre enfant se lie d'amitié avec un enfant avec une déficience intellectuelle ?								
27	Les personnes en faveur de l'intégration d'enfants avec une déficience intellectuelle dans les classes ordinaires ne se préoccupent pas assez de la qualité de l'éducation cantonale.								
28	Les comportements inhabituels des enfants avec une déficience intellectuelle sont imités par les enfants de la classe.								
29	Une classe ordinaire aide à préparer les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société.								
30	Les classes spéciales préparent mieux les enfants avec une déficience intellectuelle à vivre dans notre société que les classes ordinaires.								
31	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je souhaiterais qu'il soit intégré dans une classe ordinaire.								
32	Si j'étais le parent d'un enfant avec une déficience intellectuelle, je voudrais qu'il soit dans une classe spéciale.								
33	Les enfants avec une déficience intellectuelle et les enfants sans déficience se ressemblent plus qu'ils ne sont différents.								
34	L'intégration d'un enfant avec une déficience intellectuelle favorise son sentiment d'appartenance à la communauté.								
35	L'intégration permet aux enfants sans handicap de développer des comportements d'entraide et de solidarité.								

36	J'espère que dans le futur les écoles intégreront davantage d'enfants avec une déficience intellectuelle.							
37	Il est nécessaire de mieux connaître les effets de l'intégration avant qu'elle ne devienne une pratique courante.							

Avez-vous des commentaires relatifs à ces affirmations ? .....

.....

h) Pensez-vous qu'il existe des obstacles à l'intégration scolaire ? Si oui, lesquels ?

.....

.....

.....

.....

.....

i) Selon vous, l'école actuelle favorise-t-elle l'intégration d'élèves avec une déficience intellectuelle ?

.....

.....

.....

.....

j) Avez-vous d'autres commentaires ?

.....

.....

.....