

# Soutenir la scolarisation inclusive à l'école maternelle en Italie : l'attention portée aux relations avec les pairs

Rossella BO  
Psychologue psychothérapeute  
Area Onlus<sup>1</sup>, Turin, Italie  
Chargée d'enseignement  
Université de Turin

Cristina ONESTA MOSSO  
Professeure associée  
Département de psychologie  
Université de Turin, Italie

Daniela PASCAL  
Psychologue, psychomotricienne  
Turin, Italie

Alberto SACCHETTO  
Psychologue psychothérapeute  
Area Onlus, Turin, Italie

Laurence JOSELIN  
IR en psychologie  
INSEI - Grhapes (UR 7287)

**Résumé :** Cet article est issu de la recherche Epil, *Enfants à besoins particuliers, processus inclusif et liens aux pairs*, qui visait à mieux comprendre les leviers et les freins aux relations entre les enfants en situation de handicap et les enfants typiques. Volet italien de la recherche, cette contribution analyse les interactions entre pairs de quatre enfants de 3 à 5 ans en situation de handicap, scolarisés en maternelle dans la province de Turin. L'analyse s'appuie sur trois corpus de données : (i) des vidéos tournées en contexte, à l'école et à domicile, (ii) des entretiens d'autoconfrontation avec les parents et avec les enseignants, (iii) et un *focus group* avec les enseignants. Les résultats confirment les difficultés des enfants en situation de handicap à nouer et maintenir des liens avec leurs pairs, mais montrent des relations facilitées entre enfants *qui se ressemblent*. Les adultes y apparaissent en tant que passeurs de mots, pour évoquer la situation de handicap avec les enfants, ou s'appuyer sur la famille pour donner à la classe les mots d'un élève non verbal. Cette analyse des relations entre pairs s'inscrit dans une tranche d'âge peu explorée.

**Mots-clés :** École maternelle - Enfants - Enseignants - Handicap - Parents - Relations aux pairs.

## Supporting Inclusive Kindergarten Education in Italy: Attention to Peer Relations

**Summary :** This article originates from the Epil research, "*Childrens with Special Needs, Inclusive Processes and Peer Relationships*", aimed at better understanding what promotes or prevents in the relationships between children with disabilities and typical children. As part of the research in Italy, this contribution analyzes peer interactions among four 3 to 5-year-old children with disabilities enrolled in kindergarten in the province of Turin (Italy). The analysis draws on three sets of data: (i) videos recorded in contexts, at school and at home, (ii) self-confrontation interviews with parents and with teachers. The results confirm some difficulties that children with disabilities face with forming and maintaining relationships with their peers, but show facilitated relationships between children "*who are alike*". The adults appear as conveyors of words, whether it's to discuss the situation of disability with children, or to rely on the family to provide the words for a non-verbal student in the classroom. This analysis of peer relationships falls into a little-explored age group.

**Keywords :** Children - Disability - Kindergarten - Parents - Peer relations - Teachers.

Nous remercions Lucia Papa, psychologue, pour sa collaboration à la recherche.

1. Area (Turin) s'occupe depuis 1982 d'enfants en situation de handicap et de leurs familles et vise la réhabilitation et l'inclusion. Chaque année, environ 350 familles, avec une prévalence de cas de trouble cognitif, s'adressent à l'association.

Cet article est issu des résultats de la recherche *Epil Enfants à besoins particuliers, processus inclusif et liens aux pairs*<sup>1</sup>, qui a eu pour objectif de mieux comprendre les facteurs qui favorisent ou entravent les relations de jeunes enfants en situation de handicap avec les enfants typiques. L'article de Dayan *et al.* (2024), dans ce même numéro, rappelle le consensus des études concernant les liens des enfants en situation de handicap : ces derniers ont moins d'amis et rencontrent plus de difficultés que les enfants typiques à nouer et à maintenir des relations avec leurs pairs. C'est pourquoi, lors de la construction de la recherche, il a paru pertinent d'y associer deux structures internationales afin de poser cette problématique dans différents contextes culturels. Le Brésil et l'Italie furent les deux partenaires de cette recherche. Tenant compte des spécificités de chacun des pays, du contexte d'inclusion, des ancrages de terrain des deux partenaires, les protocoles pour le Brésil et l'Italie ont été sensiblement différents du protocole français.

Cette contribution s'appuie sur les résultats du volet italien de la recherche Epil. Elle se veut une occasion de présenter et réfléchir aux facteurs qui interviennent dans la construction de liens aux pairs chez de jeunes enfants en classe de maternelle scolarisés dans la province de Turin.

Dans un premier temps, nous présentons les éléments de cadrage du contexte italien. Après la description de la méthodologie employée (utilisation de la vidéo et entretiens d'autoconfrontation), nous présentons les résultats de l'analyse des vidéos. Nous abordons en discussion les éléments saillants de ces résultats, en réfléchissant notamment à l'implication de la recherche sur les acteurs de terrain.

## ÉLÉMENTS DE CADRAGE

En guise de cadre théorique, nous présentons des éléments qui permettent de situer notre recherche dans son contexte. Nous rappelons brièvement le cadre législatif de l'école inclusive italienne, considérée comme une pionnière sur cette approche. Nous évoquons ensuite les recherches qui se sont intéressées aux relations des enfants en situation de handicap avec leurs pairs dans l'école italienne<sup>2</sup>.

### Rappel du contexte inclusif italien

La transformation du système éducatif italien depuis les années 1970 a impliqué une révision du processus d'inclusion des enfants en situation de handicap, comme l'ont souligné Rafferty, Boettcher et Griffin (2001), selon lesquels l'inclusion est « *le processus d'éducation des enfants en situation de handicap dans les classes d'enseignement ordinaire des écoles de leur quartier – les écoles qu'ils fréquenteraient s'ils n'étaient pas en situation de handicap – et de leur fournir les services et*

---

1. La recherche a été menée sous la direction de Clémence Dayan, Régine Scelles, Université de Nanterre (ClipsyD UR 4430) et Laurence Joselin INSEI (Grhapes UR 7287) de 2017 à 2021, en collaboration avec l'université Toulouse Jean Jaurès (UMR 5193 LISST-Cers). Le volet international a associé l'université de Sao Paulo (Brésil) et l'association Area Onlus à Turin (Italie). La recherche a été co-financée par le GIS-IREsP/CNSA, la Firah, le CCAH, la Fondation AG2R La mondiale et l'UPL.

2. Pour la revue de littérature de cette même recherche sur les relations aux pairs, lire l'article de Dayan *et al.* (2024) dans ce numéro.

*le soutien nécessaires* » (Turnbull, Turnbull, Shank et Leal, 1995, cités par Rafferty, Boettcher et Griffin, 2001, p. 266)<sup>3</sup>.

Rappelons brièvement qu'un système d'éducation totalement inclusif a été introduit en Italie dans les années 1970. En 1977, la loi 517 affirme le droit des personnes en situation de handicap à fréquenter des écoles ordinaires, en mettant fin aux institutions spécialisées. Le processus d'inclusion a été renforcé par la promulgation de la loi 104/1992, qui a clarifié les droits des personnes en situation de handicap et encouragé le système scolaire à s'adapter aux besoins spécifiques des élèves. La loi 104/1992 (article 12) a établi le diagnostic fonctionnel, qui comprend une évaluation dynamique préliminaire basée sur les critères du modèle bio-psycho-social de la Classification internationale du fonctionnement (CIF). Le diagnostic est essentiel pour la définition du Plan éducatif individualisé (PEI), qui est établi annuellement pour planifier et évaluer les activités des élèves en situation de handicap, non seulement en termes académiques, mais aussi d'activités thérapeutiques et d'inclusion sociale. La révision annuelle du PEI implique les enseignants, les travailleurs sociaux et de santé ainsi que les parents. Lors des transitions d'une école à une autre ou d'un niveau scolaire à un autre, la collaboration entre les enseignants est assurée pour garantir la continuité des projets et le partage des responsabilités. Conformément à la loi, ce programme spécifique s'inscrit harmonieusement dans le plan de progression de la classe, en permettant à l'élève de se sentir pleinement inclus en participant aux activités et en bénéficiant d'un soutien approprié. Dans le récent décret n° 66/2017 (art. 1), il est explicitement indiqué que « *l'inclusion est une garantie pour la mise en œuvre du droit à l'égalité des chances et pour la réussite éducative de tous* ».

Nous ne pouvons évoquer ici toutes les subtilités du système législatif italien, qui présente certaines complexités, et distingue notamment au niveau réglementaire les « *personnes porteuses de handicaps [...], personnes avec des troubles spécifiques d'apprentissage [...] et personnes avec des besoins éducatifs spéciaux* » (de Anna, 2014, p. 192) qui n'ouvrent ni les mêmes droits ni les mêmes compensations, et notamment l'attribution ou non d'un enseignant de soutien. Mais pour les élèves en situation de handicap qui en bénéficient, une étroite collaboration entre les enseignants de la classe et les enseignants de soutien de l'école garantit une compréhension approfondie des besoins de l'élève et une mise en œuvre appropriée des orientations pédagogiques. En effet, en Italie, la scolarisation inclusive repose en maternelle sur les enseignants titulaires et les enseignants de soutien. « *Les enseignants spécialisés pour le soutien à l'inclusion des élèves avec handicaps sont affectés à la classe et non pas à l'élève, car l'action d'inclusion est l'affaire de tous les acteurs du système scolaire dont ils font partie, l'objectif étant d'amorcer, de faciliter et de rendre possible une collaboration positive de tous les élèves au sein de la classe par rapport aux parcours d'apprentissage* » (Garbo et Albanese, 2006, cités par Albanese et Pieri, 2013, 352-353). Certes, l'enseignant de soutien est affecté à la classe car un élève en situation de handicap est présent, mais il n'est pas l'enseignant de soutien de cet élève spécifiquement. Il peut intervenir en soutien à d'autres élèves, co-enseigner avec l'enseignant titulaire, voire le remplacer. D'autres

3. La citation a été traduite par nos soins.

adultes interviennent dans les classes, tels que les personnels pour l'aide à la vie quotidienne (pour les déplacements dans l'école, les repas...), qui en comparaison avec la France auraient plus ou moins un statut d'Atsem (Agent territorial spécialisé des écoles maternelles), des *assistants à l'autonomie* qui assureraient plus ou moins les missions des AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap), et des éducateurs ou des interprètes en langue des signes italienne, par exemple, pour répondre aux besoins particuliers de certains élèves.

L'enseignant de soutien est le deuxième enseignant de la classe. Il est considéré comme faisant partie intégrante de l'équipe éducative de la classe de l'élève avec des besoins particuliers. Doté d'une formation d'enseignant spécialisé après son diplôme d'enseignant, il élabore les objectifs pédagogiques pour les élèves en situation de handicap et propose les aménagements ; il doit autant favoriser les apprentissages que la socialisation des élèves (De Anna, 2014). Sa place et son rôle, sa *cohabitation* sur le terrain avec l'enseignant titulaire, ne sont pas si simples et demeurent source de débats. Par exemple, le rapport de 2011 de l'association TreeLLLe (Life Long Learning), de l'organisation Caritas Italiana et de la Fondation Agnelli, a proposé de transformer le rôle de l'enseignant de soutien : « 85 % des enseignants de soutien pourraient devenir des professeurs de la classe à part entière tandis que 15 % deviendraient des spécialistes de l'inclusion exerçant un rôle de conseil auprès de leurs collègues » (lanes et Demo, 2013, p. 118) ; l'idée étant de combiner une approche de co-enseignement et une approche d'enseignant ressource pour accompagner les équipes pédagogiques.

Par ailleurs, l'organisation scolaire italienne diffère de l'organisation française sur certains points qui, nous le verrons, peuvent avoir une influence sur les relations entre pairs. Tout d'abord, un groupe classe est constitué pour les trois ans de la maternelle, puis pour les cinq ans du primaire ; les élèves fréquentent donc les mêmes camarades durant plusieurs années. Ensuite, l'effectif d'élèves est diminué dans la classe où un élève en situation de handicap est scolarisé.

### **Les recherches italiennes : les liens avec les pairs des élèves du primaire**

La relation avec les pairs est un facteur fondamental dans le processus d'inclusion sociale et scolaire. Cette question des liens aux pairs des élèves scolarisés dans un contexte inclusif a notamment été investiguée, en Italie, par Vianello *et al.* (1999). Ces chercheurs sont partis de résultats d'études américaines qui concluaient que la confrontation à un élève en situation de handicap développait des attitudes négatives de la part des enfants typiques, et que le seul contact ne parvenait pas à modifier les attitudes. Mais les résultats de ces études nord-américaines, effectuées dans un contexte d'éducation spéciale ou de classes spécialisées au sein d'un établissement scolaire, ne correspondaient pas à la réalité italienne, où la plupart des enfants en situation de handicap étaient inclus individuellement dans une classe, à partir des années 1970. C'est pourquoi Vianello et son équipe ont lancé une série de recherches sur le territoire italien, en enquêtant directement auprès des élèves<sup>4</sup>.

---

4. Par exemple une recherche basée sur une enquête effectuée auprès de vingt classes d'enfants scolarisés en primaire et au collège (320 élèves au total, dont 20 en situation de handicap) comportait les questions

Les chercheurs italiens ont obtenu, pour partie, les mêmes résultats que les études américaines, à savoir que le contact seul, aussi inclusif soit-il, n'est pas suffisant pour que les élèves interagissent avec leurs camarades en situation de handicap de la même façon qu'avec des enfants typiques (Vianello *et al.* 1999 ; Vianello et Moalli 2001 ; Balboni, Vianello et Dionne, 2002). Pour résumer, leurs résultats montrent que les enfants en situation de handicap sont :

- moins choisis que les autres enfants pour les interactions de la vie scolaire,
- moins choisis que les autres enfants pour des activités de loisirs,
- reçoivent moins de marques d'amitié et de confiance.

Les résultats au prisme des troubles montrent que les enfants les plus choisis sont porteurs d'un trouble moteur, et que les moins choisis sont porteurs d'un trouble intellectuel. Cependant, les chercheurs ont remarqué que « *plus les enfants avec un handicap ont passé du temps avec leurs camarades, plus ils sont choisis lors de jeux collectifs, pour un travail en commun... Autrement dit, les élèves qui ont passé trois ou quatre ans dans une même classe avec leur camarade avec un handicap sont plus proches que les élèves qui ont passé un an avec lui. Renzo Vianello et Elena Moalli (2001) concluent alors à un effet positif du contact, à condition que le temps long soit privilégié, car l'effet bénéfique de la scolarisation inclusive mesuré par les interactions sociales peut apparaître seulement après plusieurs années de vie scolaire commune* » (Joselin, 2020, p. 31).

Ici apparaît tout l'intérêt de l'organisation italienne, qui permet aux élèves de conserver les mêmes camarades pendant plusieurs années, ce qui finalement favorise considérablement la création et le maintien de liens entre élèves typiques et atypiques.

Plus récemment, Nepi *et al.* (2013), dans une étude menée en Italie sur un échantillon de 418 enfants âgés de 8 à 11 ans, dont 122 à besoins éducatifs particuliers, ont indiqué que ces derniers étaient moins acceptés par leurs pairs, avaient un statut social inférieur, et avaient un sentiment d'appartenance à la classe plus distendu, ce qui suggère et confirme que la simple scolarisation inclusive n'est pas suffisante pour établir les liens entre pairs. Ainsi, les relations entre enfants en situation de handicap et enfants typiques, au lieu de représenter une ressource, sont parfois une source d'exclusion pour les enfants en situation de handicap (Zanobini *et al.*, 2018). Zanobini et Viterbori (2022), dans une étude sur le bien-être scolaire et l'inclusion auprès d'un échantillon de 211 enfants âgés de 8 à 11 ans, qui comprenait également des enfants porteurs de troubles neurodéveloppementaux, n'ont pas repéré de différences d'attitudes selon le sexe ou l'âge des élèves. Leur recherche établit également une corrélation entre le bien-être à l'école et la scolarisation inclusive. Pour les pairs comme pour les enseignants, la littérature scientifique en Italie s'intéresse en majorité aux enfants d'âge primaire. Aussi le volet de la recherche Epil, qui a étudié les relations avec les pairs des enfants inclus à l'école maternelle dans la province de Turin, est-il particulièrement heuristique et source d'enseignements.

---

suivantes : – Avec qui aimerais-tu jouer pendant la récréation ? – Avec qui aimerais-tu passer du temps libre ? – Qui inviterais-tu à ton anniversaire ? – Qui choisirais-tu pour s'asseoir à côté de toi en classe ? – Avec qui ferais-tu tes devoirs ? – À qui raconterais-tu un de tes secrets ? – Si un enfant était maltraité, si on se moquait de lui, ou s'il était en difficulté, qui aiderais-tu ? (Balboni, Vianello et Dionne 2002).

## PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODE DE L'EXPÉRIMENTATION ITALIENNE

À la lumière de ce qui précède, nous avons tenté de découvrir, en lien avec la recherche Epil, les facteurs qui favorisent ou entravent les relations entre pairs typiques et atypiques chez les 3-6 ans, tranche d'âge encore peu explorée, en essayant notamment de comprendre le rôle joué par l'adulte (les enseignants, en particulier les enseignants de soutien, ou les membres de la famille) dans la création ou le maintien de ces relations.

### La méthodologie : les vidéos

La recherche Epil Italie s'est déroulée dans trois écoles publiques *Scuola per l'Infanzia* et une crèche *Asilo Nido Comunale*. Nous avons fait le choix dans cet article de présenter uniquement la dimension scolaire.

En adoptant une démarche qualitative, la recherche a été réalisée via des observations filmées des interactions entre quatre enfants en situation de handicap et d'autres enfants, dans quatre situations différentes :

- deux observations ont été réalisées à l'école, dont l'une en présence des enseignants (temps d'activité en classe) et l'autre en leur absence (temps libre dans la classe ou dans la cour de récréation),
- deux observations se sont déroulées au domicile de l'enfant, l'une en présence des parents et l'autre en leur absence.

Les observations des temps libres entre pairs et des temps d'activité en classe en présence des enseignants ont été réalisées dans chaque classe où était présent l'un des enfants en situation de handicap participant à la recherche. La présence des opérateurs, un psychologue comme observateur et un stagiaire psychologue chargé du tournage vidéo, avait été annoncée aux élèves par les enseignants et les parents de telle manière qu'après une première phase de curiosité ils se sont habitués rapidement à leur présence.

Dans les trois écoles maternelles impliquées, le consentement écrit des parents des enfants filmés a été obtenu pour tous les enfants (élèves en situation de handicap et tous les autres élèves de la classe), de même que le consentement des parents pour réaliser les vidéos à domicile.

Au total, pour les quatre enfants inclus dans le protocole, onze enseignants (enseignants de la classe et enseignants de soutien), un éducateur scolaire et sept parents ont participé à cette recherche.

Tableau 1 : Vidéos réalisées pour chaque enfant inclus dans la recherche

Enfant concerné	École (nombre de vidéos)	Domicile (nombre de vidéos)	Total (nombre de vidéos)
Paolo	10	6	16
Anna	6	6	12
Maria	7	5	12
Fabio	5	2	7

La durée des vidéos varie de quelques secondes à quarante minutes, pour une durée moyenne de sept minutes. Le total des vidéos représente 1 h 30 pour chacun des enfants (école et domicile), soit un total de 6 heures de vidéos pour la recherche.

### **Procédure et analyse : les entretiens d'autoconfrontation et *focus group***

Nous présentons la synthèse de la temporalité de l'analyse, avant d'en détailler les différentes étapes :

1. Visionnage individuel des vidéos par chacun des chercheurs.
2. Analyse de l'ensemble des vidéos par l'équipe de recherche.
3. Repérage des moments clés et montage vidéo de 20 minutes par enfant par l'équipe de chercheurs.
4. Entretien d'autoconfrontation simple avec les parents, à partir de l'intégralité des vidéos de leur enfant ou, pour une famille, à partir du montage de 20 minutes (chercheurs et parents).
5. Entretien d'autoconfrontation croisée avec les enseignants titulaires et les enseignants de soutien, à partir de l'intégralité des vidéos de leur élève (chercheurs et enseignants).
6. *Focus group* avec les enseignants titulaires et les enseignants de soutien.
7. Analyse des entretiens et du *focus group* par les chercheurs.

Ainsi, dans un premier temps, les vidéos ont été analysées individuellement par chacun des chercheurs puis visionnées et discutées en équipe de recherche. Toutes les vidéos ont été analysées à l'aide d'une grille d'analyse. Nous nous sommes concentrés en particulier sur les aspects investigués par la grille d'observation utilisée dans la recherche française Epil<sup>5</sup> qui comprend :

- La présentation de l'enfant et le contexte de l'observation.
- Les relations entre enfants.
- Les relations avec les adultes.
- Les modalités relationnelles de l'enfant.
- Les jeux observés.
- Les relations électives.
- Les entraves ou facilitateurs des interactions entre enfants.

Un montage vidéo a été réalisé pour chaque enfant, d'une durée de 20 minutes environ (en incluant les quatre situations : en famille, avec ou sans les parents ; à l'école, avec ou sans l'enseignant) avec des moments particulièrement significatifs. Les moments significatifs sont ceux dans lesquels *quelque chose se passe* dans la relation entre enfants et/ou avec les adultes (par exemple lorsque dans la cour de récréation Paolo demande à son enseignante de soutien de jouer avec lui, celle-ci décline l'invitation en l'incitant à jouer avec des camarades).

Des réunions de restitution ont ensuite été organisées avec les participants en nous inspirant des méthodes de l'autoconfrontation simple et de l'autoconfrontation croisée qui se déroulent en plusieurs étapes :

---

5. Tout au long du processus de recherche, nous avons également rencontré l'équipe de recherche française, visionnant avec eux des extraits des vidéos et commentant leurs significations et implications.

- « - enregistrement vidéo de quelques minutes d'une séquence d'activité, par lequel on constitue des traces de l'activité qui vont faire l'objet d'analyses répétées ;
- confrontation du professionnel à l'enregistrement vidéo de son activité en présence du chercheur (autoconfrontation simple) ;
  - confrontation du même professionnel au même enregistrement, en présence du chercheur et d'un pair s'étant lui aussi confronté à ses propres séquences d'activité (autoconfrontation croisée) » (Duboscq et Clot, 2010, p. 265).

Dans la recherche Epil Italie, une rencontre a eu lieu avec les parents de chaque enfant, au cours de laquelle les vidéos prises à domicile ont été entièrement visionnées, suivies d'une discussion avec les chercheurs. La méthode adoptée consistait à regarder les vidéos avec une pause à chaque fois que l'un des parents souhaitait intervenir et commenter ce qu'ils voyaient.

La même méthode, visionnage vidéo et discussion, a été utilisée avec l'enseignant titulaire et l'enseignant de soutien des quatre élèves inclus dans la recherche, et dans ce cas les deux enseignants pouvaient interagir aux côtés de leur collègue.

Suite aux autoconfrontations avec les enseignants, des éléments thématiques communs ont été dégagés et approfondis en un *focus group* qui a impliqué les enseignants titulaires et de soutien (à l'exception des enseignants de Fabio pour des difficultés de logistique), soit un *focus group* de six enseignants au total.

Le *focus group* a permis d'aborder les thématiques suivantes :

- La perception des élèves envers les camarades en situation de handicap : perception physique (par exemple élève *en verre*) ; mode relationnel (par exemple l'élève en situation de handicap comme *poupée*).
- Que dit-on aux élèves du trouble de leur camarade ? En plus des mots, que se passe-t-il dans cette communication ?
- Les élèves sont-ils en quelque sorte *forcés* de jouer / d'être liés à l'élève en situation de handicap ?
- Le rôle des enseignants de soutien.
- Les relations privilégiées entre des élèves en situation de handicap et des enfants présentant d'autres problématiques.
- L'élève en situation de handicap peut-il être grondé ? Est-il possible de se mettre en colère contre lui ?
- La difficulté pour l'enseignant de soutien à *mesurer* sa présence : entre favoriser les relations avec d'autres élèves et recourir à une protection excessive.
- Les contextes facilitateurs (par exemple la salle de classe vs la cour de récréation) : quels sont-ils et comment faire valoir leurs avantages d'un endroit à un autre ?

### **Les enfants de la recherche**

Quatre enfants ont été observés, Paolo, Anna, Maria et Fabio, dont voici les principales caractéristiques. Les âges des enfants correspondent au début de la recherche. L'ensemble des prénoms a été modifié.

*Paolo* (4 ans et 11 mois) est un petit garçon avec une trisomie 21, adopté alors qu'il était nouveau-né (à 6-7 mois environ). Sa famille est composée d'un père, d'un frère de

douze ans, adopté également et qui présente un trouble intellectuel, ainsi qu'une sœur de seize ans, adoptée elle aussi, avec un nanisme. La mère adoptive est décédée d'un cancer, alors que l'enfant avait environ deux ans et demi. Paolo fréquente la dernière année d'école maternelle, accompagné par un enseignant de soutien.

*Anna* (3 ans et 10 mois) est une petite fille avec une trisomie 21. Adoptée à l'âge de seize mois environ, sa famille est composée de son père, enseignant, et de sa mère infirmière pédiatrique, ainsi que de sa sœur adolescente (dont les parents sont la famille d'accueil depuis ses trois ans) et de son frère adoptif de douze ans, atteint du syndrome de Sotos. À la maternelle, Anna n'a pas d'enseignant de soutien à la demande de sa mère.

*Maria* (4 ans et 3 mois) est une petite fille avec un diagnostic de trisomie 21. La famille est composée de sa mère, vétérinaire, et de son père, agriculteur, ainsi que d'une sœur de deux ans. La famille vit dans une petite maison dans un hameau bien relié à tous les services. Maria a fréquenté la crèche avant d'entrer à la maternelle. À l'école, elle bénéficie d'un enseignant de soutien.

*Fabio* (5 ans et 1 mois) est un petit garçon affecté par un nanisme hyperostotique de Lenz-Majewski (polyhandicap) associant nanisme, dysmorphie faciale, *cutis laxa*, ostéosclérose progressive et un trouble intellectuel sévère. Sa mère est employée et son père technicien dans le secteur de la prévention des incendies. Il a un frère de trois ans. Il est actuellement suivi par un service de neuropsychiatrie infantile et un psychomotricien. Il a intégré l'école maternelle avec un enseignant de soutien et une Atsem.

## QUE DISENT CES RÉSULTATS DES RELATIONS ENTRE PAIRS ET DU RÔLE DE L'ADULTE ?

À partir de l'analyse des vidéos, des entretiens d'autoconfrontation avec les enseignants et les parents et du *focus group*, nous avons dégagé neuf thématiques principales issues des observations. Dans cette restitution thématique, présentée ci-dessous, nous avons distingué les verbatims des différents acteurs (les parents ou les enseignants), mais nous ne distinguons pas les verbatims issus des entretiens des enseignants de ceux issus du *focus group* des enseignants, car ils ne présentaient pas de particularités significatives pour notre propos. Les verbatims ont été traduits par nos soins.

La présentation des résultats est organisée en trois parties : la première concerne ce qui a pu être observé des relations entre enfants typiques et atypiques dans les différents contextes, souvent hors de la présence de l'adulte. La deuxième porte une attention spécifique au rôle des adultes sur la façon d'évoquer la situation de handicap avec les enfants. La troisième partie examine davantage les postures professionnelles, en insistant sur la *juste place* des enseignants, et notamment des enseignants de soutien.

### Des relations entre enfants qui nécessitent des ajustements

Dans cette première partie, nous présentons les thématiques qui relèvent des relations observées entre enfants en situation de handicap et enfants typiques.

Ces relations peuvent être spontanées, comme lors d'échanges informels dans la cour de récréation, ou organisées par les enseignants, comme dans la mise en place du tutorat entre pairs.

### **Les attitudes de l'élève typique envers l'élève atypique**

Face à un élève atypique, les réactions des élèves typiques vont être variées et peuvent aussi dépendre de la visibilité du trouble, « *peut-être parce que les enfants sont conscients des handicaps et des difficultés de l'enfant. Si vous le voyez dans un fauteuil roulant, il n'y a pas d'ambiguïté: si, en revanche, c'est une difficulté mentale et que physiquement [l'enfant en situation de handicap] est comme eux, ils ont plus de mal à saisir la différence* » (enseignant). Les vidéos montrent cependant la fluidité des relations entre les élèves typiques et atypiques, fluidité qui se manifeste par des jeux qui s'affranchissent de la présence de l'adulte, une communication visuelle ou verbale conjointe, une réciprocité des gestes, des sourires, des mots... Par ailleurs, l'analyse montre une attitude souvent protectrice des élèves typiques envers l'élève en situation de handicap: « *Quand Paolo parle, il n'y a qu'un seul enfant qui rit, les autres ne rient pas. Nous disons à celui qui rit: "non, ce n'est pas juste, parce que Paolo doit encore apprendre, il y aura d'autres choses que tu ne pourras pas faire."* [Les élèves typiques] savent que [Paolo] a cette difficulté, et que d'autres enfants ont d'autres difficultés, c'est juste une question de temps. Les autres enfants l'aident, il est très bien accepté, il est drôle, gratifiant. Paolo est sensible à l'humour, il est le seul à comprendre les blagues du Piémont que nous faisons entre enseignants » (enseignant). Par exemple, lors d'un jeu où une élève, qui tenait Fabio par la main, a levé son bras avec force et rapidité, une autre élève est intervenue très rapidement dans le groupe pour faire cesser ce jeu, car elle savait que les gestes rapides et brusques étaient potentiellement dangereux pour Fabio; l'intervention de l'élève, pour préserver la sécurité physique de Fabio, s'est déroulée indépendamment du regard de l'enseignant.

Parfois, l'élève typique est maltraité par les élèves en situation de handicap (par exemple, une fillette ne réagit pas physiquement à la gifle que Maria lui donne, mais s'en va); parfois, cependant, ce sont les élèves en situation de handicap qui sont emmenés ou touchés par leurs pairs comme s'ils étaient une poupée ou un objet inanimé: l'élève en situation de handicap se prête à ce jeu, mais parfois il exprime aussi sa propre volonté, ses émotions et son agressivité. Souvent, les élèves les plus sensibles sont plus attentifs: « *Même parmi les enfants, quand il y a quelqu'un avec un handicap ou quelqu'un qui se tient à l'écart, les autres ont du mal à l'impliquer. C'est peut-être nous, les adultes, qui lançons un stimulus... Il arrive alors qu'il y ait des enfants qui ont une plus grande sensibilité et qui vont le chercher, mais ce n'est pas la majorité. Ce sont des enfants très attentifs aux autres* » (enseignant). D'après un autre enseignant, « *la perception liée au trouble moteur a un impact plus important du point de vue relationnel que, par exemple, le fait qu'un enfant avec un trouble intellectuel peut être plus passif dans les situations de conflit* ». L'agressivité de l'élève atypique peut également entrer en jeu: « *Cela dépend s'ils [les élèves en situation de handicap] sont agressifs... S'ils le sont, les enfants s'éloignent. Il n'y a pas la même relation parce qu'ils ont peur* » (enseignant).

Les enseignants remarquent des différences d'attitudes selon le genre : les filles se montrent plus protectrices, *maternelles*, avec les élèves en situation de handicap et les garçons plus *physiques*. « *Disons que de la part des filles, il y a une plus grande attention à l'accueil, aux soins... pas toutes hein, mais chez certaines il y a cette caractéristique. Peut-être que le garçon ne prend pas en considération cette attention, il a une façon de jouer beaucoup plus active, plus physique. Chez les filles, il y a plus de douceur. Elles sont parfois plus douces et plus maternelles. Mais les soins sont assurés par les deux sexes* » (enseignant).

Les parents témoignent de la complicité dans la fratrie : « *Si je réprimande l'une des deux, le regard se tourne vers l'autre, elles se comprennent, puis se prennent par la main. Celle qui n'a pas été disputée demande à sa sœur: "dis-moi ce qui s'est passé, est-ce que tu t'es fait mal?" La réponse est toujours "oui, parce que maman est méchante." "Ok, viens avec moi, je prends soin de toi." Elles vont dans la chambre et pleurent toutes les deux, elles sont complices. Elles se prennent par la main. Je n'avais jamais pensé à un lien aussi fort* » (mère de Maria).

Aussi les enfants typiques observés ont-ils généralement une attitude accueillante et souvent protectrice envers les enfants en situation de handicap. Leur compréhension du trouble moteur est immédiate, celle liée aux difficultés mentales l'est moins, mais selon les enseignants, cet écart se réduit au fil des ans. Dans la vidéo de Fabio, sa différence physique suscite beaucoup d'intérêt et de curiosité (par exemple quand une petite fille fixe le visage de Fabio puis détourne le regard et fixe ses mains). Quant à l'effet *poupée*, on voit dans la même vidéo comment une fillette intervient pour bloquer deux camarades qui interagissent avec lui de manière incongrue. On peut poser l'hypothèse que cet effet *poupée* peut conduire à une dé-subjectivation de l'enfant en situation de handicap, qui parfois ne réagit pas : dans la grande majorité des situations, en cas de conflit, celui-ci a tendance à céder plus rapidement.

### Les liens entre élèves en difficultés

Les participants à la recherche expriment que les élèves « *en difficultés* » (avec des troubles émotionnels, des troubles comportementaux, en situation de handicap) ont tendance à s'attirer mutuellement : « *Les enfants se choisissent. On le remarque souvent. C'est ainsi que commencent des relations parfois impensables* » (enseignant). La relation privilégiée peut se créer entre un élève en situation de handicap et un élève qui, comme lui, a des difficultés de communication, de relation, par exemple. Dans ce cas, se forment des dyades qui passent beaucoup de temps ensemble. Il s'agit d'une relation particulière, basée sur l'union des difficultés mutuelles, et qui tend à exclure d'autres relations, mais c'est aussi une relation qui peut apporter un enrichissement expérientiel aux deux élèves. Dans le cas de Paolo, la vidéo montre comment il fait un *usage intelligent* de l'un de ses camarades, comme un pont pour entrer en relation avec un autre élève ayant des difficultés comportementales. Dans le cas de Maria, il existe une relation privilégiée entre Maria et un élève en difficulté, mais celle-ci est capable de se *décrocher* du partenaire pour démarrer une activité, seule, ou pour entrer en relation avec un autre camarade.

Nous pouvons avancer l'hypothèse que cette dynamique relationnelle peut se produire parce que le partenaire est perçu comme plus *accessible* que les autres élèves. Dans

la vidéo de Maria, par exemple, il semble qu'à certains moments le jeu des camarades soit difficile pour elle : un jeu avec des règles plus complexes que celles qu'elle peut suivre, ou d'un niveau symbolique également complexe. À cet égard, l'influence des contextes éducatifs inclusifs (espaces, objets...) dans la création de relations au sein du groupe de pairs semble constituer un élément à prendre en compte. En effet, la difficulté peut rapprocher les élèves et les conduire à une certaine complicité. Mais parfois, c'est seulement un temps plus long passé ensemble, par rapport aux relations avec les pairs typiques, qui va créer le lien. D'autre fois encore, c'est une relation qualitativement différente qui va permettre de plus grands degrés d'exploration.

Un lien entre deux élèves en difficultés enrichit souvent les expériences des deux protagonistes. Mais ce lien entre deux élèves en difficultés ne doit pas être exclusif, car il repose souvent sur un lien en miroir (chacun reconnaît ses propres difficultés en l'autre) qui risque d'entraver les relations avec d'autres élèves. L'adulte doit être attentif à ce que les liens entre les élèves en difficultés ne deviennent pas inappropriés, limitant ainsi les relations avec les autres élèves : « *Nous les respectons jusqu'à ce qu'elles deviennent inappropriées. Comme avec l'enfant tétraplégique, il y avait un enfant qui était obsessionnel par rapport à lui, il le touchait toujours, lui apportait des jeux... en fait, nous avons réagi, nous l'avons forcé à alterner aussi avec d'autres enfants* » (enseignant).

### **La présence d'un tuteur**

En classe, la présence d'élèves à qui les enseignants ont confié le rôle de tuteur/assistant d'un autre élève peut jouer un rôle important dans les relations entre pairs : dans certains cas, le tuteur est assigné spécialement à l'élève en situation de handicap, dans d'autres cas, un tuteur plus âgé est chargé de soutenir chaque élève plus jeune, qu'il soit ou non en situation de handicap. Les enseignants tentent d'identifier un tuteur compatible avec l'élève à suivre. L'attention des enseignants en ce sens est centrale. « *Chaque enfant plus âgé se voit confier un enfant plus petit, qui l'accompagne pour se mettre en rang, pour boire, prendre son sweat-shirt. Les appariements ne se font pas par hasard, nous essayons de faire correspondre personnes et caractères. Cela s'applique à tout le monde. Ici Paolo avait le même âge que le tuteur mais le tuteur suivait un cours plus avancé. Il a eu un tuteur trop proche de lui, qui le traitait comme une marionnette. Il en a souffert et il l'a fait comprendre. On a remplacé le tuteur* » (enseignant). Mais le tuteur peut également se lasser de ce rôle : « *Parfois, il y a des tuteurs qui disent "je ne veux plus être grand," surtout s'ils ont un jeune frère à la maison* » (enseignant).

Les élèves qui assument un rôle de tuteur/assistant semblent heureux de cette responsabilité. La créativité peut émerger (par exemple « *la ceinture* », qui consiste à entourer de leurs bras la taille de Fabio pour l'empêcher de tomber de la chaise, inventée par les enfants). Un tuteur approprié peut être d'une grande aide pour l'élève suivi, en situation de handicap ou non, en lui facilitant tous les aspects de la vie scolaire. Néanmoins les adultes doivent clairement expliquer à l'élève en situation de handicap qu'il peut exprimer le désir de changer de tuteur s'il n'est pas à l'aise avec lui. En effet, dans certains cas le tuteur est trop présent et étouffe l'autre élève, ou il peut se lasser de ce rôle.

## Une attention particulière aux mots des adultes

Dans cette deuxième partie, nous examinons certaines attitudes de malaise, de questionnements, pour appréhender avec des mots justes les situations de handicap avec les enfants. Cette partie met en relief le rôle des enseignants comme *passseurs de mots*, pour évoquer les situations de handicap avec les élèves concernés et les élèves typiques de la classe, mais aussi pour s'appuyer sur la famille pour donner à la classe les mots d'un élève non verbal.

### L'enfant intouchable

L'enfant en situation de handicap peut être considéré comme *intouchable*, et en tant que tel, il peut être difficile de légitimer le fait que l'on peut se mettre en colère contre lui ou qu'il soit disputé par les enseignants (ces derniers disent que les élèves typiques demandent parfois explicitement à l'enseignant de ne pas se fâcher contre l'élève en situation de handicap, même s'il a fait quelque chose qu'il n'aurait pas dû faire, sachant que pour la même chose ils seraient eux-mêmes réprimandés) : « *Un jour, je me suis mis en colère [contre un élève en situation de handicap], un enfant s'est approché et a dit : "tu ne dois pas le gronder, il est petit" »* (enseignant). Les parents, quant à eux, justifient les différences d'éducation en fonction des différents besoins des frères et sœurs : « *il me semble qu'en fin de compte, il est difficile de ne pas toujours donner raison à Fabio... Je gronde parfois aussi Fabio, mais je n'y arrive pas, je ne sais pas. Si Fabio met ses mains sur la télévision, je dis : "pas de mains sur la télévision". Marco [son frère] me met plutôt en colère s'il le fait, et il le fait exprès. Parfois, il le fait exprès »*.

Ces différences, par les adultes, peuvent accentuer les inégalités d'éducation entre les enfants typiques et les enfants en situation de handicap. Ces différences, bien que comprises et justifiées par les enfants typiques, peuvent altérer les relations au fil du temps. Mais il apparaît difficile pour l'adulte de trouver un équilibre dans ces situations.

### L'explication du trouble

La représentation qui est donnée par les enseignants de l'élève en situation de handicap, et ce qu'ils communiquent aux autres élèves, est que l'élève en situation de handicap est « *plus jeune* », qu'il n'est pas toujours en mesure de faire certaines choses, « *comme vous quand vous étiez plus petits. Il ne peut pas faire certaines choses, comme vous ne pouvez pas en faire d'autres. Cela prend plus de temps. Tout le monde est différent* » (enseignant). Un autre ajoute : « *C'est comme ça, il n'est pas malade, sinon il ne viendrait pas à l'école* » (enseignant) ou encore : « *On explique les raisons de ce traitement réservé à cet enfant en particulier. Nous enseignons une certaine égalité, on l'explique aux enfants. Nous expliquons que tout le monde est différent mais on a tendance à le normaliser. Les enfants ne sont pas frustrés par cette explication* » (enseignant). Il est important que les élèves puissent toujours exprimer leurs préoccupations et de toujours répondre à leurs questions. « *S'il y a des craintes, elles disparaissent au cours de l'année* » explique un enseignant. Dans tous les cas, « *ils perçoivent la différence, mais ensuite elle est dépassée par quelque chose à l'intérieur de Fabio, quelque chose qui attire* » (enseignant).

Pour la fratrie des enfants en situation de handicap, le problème se pose moins parce qu'ils les ont toujours vus ainsi. « *Pourquoi Fabio ne parle pas ? Pourquoi il ne marche pas encore ? Parce qu'il est petit !* » « *Il n'a pas encore posé de questions sur son apparence. Au début, il disait "il a de petites mains"* » (parent). La mère de Fabio relate les mots de son fils cadet : « *Il ne le voit probablement pas si différent, de son point de vue. En fait, il l'a maintenant catalogué comme "Fabio est petit." Il est petit pour lui, donc un petit enfant, il ne joue pas avec un petit enfant.* »

Dans quelle mesure la représentation culturelle et subjective de la situation de handicap affecte-t-elle les réponses de l'adulte aux questions des enfants, par exemple le concept de *normalité* et celui du retard : « *il est encore petit, il apprendra plus tard...* » ? Déclarer aux enfants typiques que l'enfant en situation de handicap est *petit*, et que pour cette raison il ne peut pas faire certaines choses, « *comme vous quand vous étiez plus petits* », facilite la compréhension de ses difficultés par les enfants typiques. Si les enfants se sentent autorisés à poser des questions sur la situation de handicap et qu'ils obtiennent tout de suite une réponse des adultes, cela facilite également les relations. L'adulte doit accepter les explications que les enfants typiques inventent concernant le trouble de leurs camarades ou de leur fratrie, et les corriger uniquement si elles peuvent entraver les relations entre eux. Mais les explications selon lesquelles l'enfant en situation de handicap est plus jeune, si elles aident à comprendre, sont en partie trompeuses parce que ce n'est pas vrai. Cela nuit-il à la subjectivité de l'enfant en situation de handicap ? L'enseignant parle surtout de diversité et non de troubles. L'adulte explique les diversités en essayant de les adapter à la capacité de compréhension des enfants, et de toujours répondre à leurs questions. C'est un rôle difficile pour l'adulte (enseignant et parent) que d'expliquer la diversité en essayant de rendre chaque situation la plus ordinaire possible pour ne pas entraver les relations dans la classe et dans la famille. La difficulté à trouver *les mots pour le dire*, à *dire l'indicible* concernant la situation de handicap, le trouble, émerge donc à l'école comme dans la famille. Par exemple Anna (sœur de Maria), demande souvent à ses parents pourquoi sa sœur fait plus d'activités qu'elle. En effet Maria est suivie par différents professionnels de rééducation ; de plus, rejoindre les lieux d'activités demande du temps, et ce sont les parents qui emmènent Maria. Donc Anna s'inquiète et demande pourquoi ils montrent davantage de disponibilité pour sa sœur, et moins pour elle. Sa mère explique qu'il n'est pas facile pour eux de donner une réponse, et qu'ils vont laisser passer encore un peu de temps.

### **Les mots de la famille en soutien aux mots de l'élève**

Connaître la vie quotidienne de la famille peut favoriser l'expression de l'élève en situation de handicap envers ses camarades et les enseignants. « *Lorsque nous faisons le circle time, où les enfants parlent à tour de rôle, Paolo parle aussi. Il a un grand désir de raconter. Pour contrecarrer le fait qu'on ne comprend pas ce qu'il dit, si nous savons ce qu'il a fait les jours précédents en demandant aux adultes qui l'accompagnent... nous demandons au père de nous informer de temps en temps, parce que nous ne voulons pas décevoir Paolo, si nous pouvons parler à quelqu'un qui l'a accompagné ou à une de ses nounous, peut-être que Paolo nous dit que*

*l'autre jour il est allé à la fête d'anniversaire de Anna, donc si nous le savons nous essayons de comprendre quand il parle. Et "C'est à toi de parler!" et lui: "babab ba..." Donc, si nous savons plus ou moins ce qu'il s'est passé, nous pouvons parler pendant dix minutes. Nous avons demandé à son père de nous écrire de temps en temps, parce qu'il a ce besoin de parler et donc de temps en temps... parce que nous ne voulons pas le décevoir parce qu'il a une énorme envie de dire... nous nous accrochons à ses "mots" en les déchiffrant... et ainsi il parle "normalement." »* Ce verbatim illustre bien que le récit des parents des événements de la vie quotidienne aux enseignants favorise la communication entre l'élève en situation de handicap et les enseignants et surtout entre l'élève en situation de handicap et ses camarades.

### **La posture professionnelle de l'adulte : trouver sa juste place**

Cette troisième et dernière partie montre que, comme pour les enfants, trouver la bonne posture professionnelle, sa *juste place*, ne va pas forcément de soi. Ces résultats montrent que l'adulte, par son comportement ou ses postures professionnelles, peut complexifier ou favoriser les relations entre enfants.

### **Protéger sans surprotéger**

Les observations font apparaître que parfois, l'adulte a tendance à surprotéger l'enfant en situation de handicap et, par conséquent, sans le vouloir, à l'isoler. De plus, il peut rencontrer des difficultés à comprendre à quel moment il convient d'intervenir et quand il est probablement plus utile d'éviter l'intervention, permettant ainsi une plus grande autonomie dans la gestion d'un conflit entre enfants, par exemple, gestion de conflit qui est fondamentale pour leur développement. L'enseignant de soutien peut ne pas s'empêcher d'intervenir lors de conflits entre l'élève en situation de handicap et les autres, et prendre des mesures pour y mettre fin.

La prise de conscience du rôle de l'enseignant, la compréhension des limites et du potentiel de l'élève en situation de handicap, son intentionnalité et sa perception de l'élève lui-même sont fondamentales. Dans certains cas analysés dans les vidéos, l'enseignant de soutien se montre hyper présent pour justifier son rôle auprès des autres enseignants. Un enseignant explique : « *Nous avons deux enseignantes de soutien qui sont trop protectrices vis-à-vis des enfants qu'elles suivent, nous leur avons donc fait remarquer et elles ont essayé de prendre du recul et en fait c'est mieux, les enfants se sentent maintenant plus libres, ils ont commencé à changer de place en classe, alors que leur enseignant de soutien était toujours proche d'eux. Il y a des situations dans lesquelles l'enseignant de soutien arrive et nous disons "heureusement vous n'étiez pas là aujourd'hui, nous l'avons laissé se disputer avec un enfant, mais si vous aviez été là vous ne l'auriez pas permis."* » Mais s'il ne doit pas nécessairement être toujours proche de l'élève en situation de handicap, cette *passivité* de l'enseignant peut être une attitude difficile à vivre pour lui-même, par rapport à ce qu'il imagine être son rôle professionnel.

L'expérience professionnelle et le degré d'estime de soi ont été repérés comme des données importantes : si l'enseignant de soutien est sûr de lui, il transmet cette sécurité aux autres enseignants et aux élèves : « *Cela dépend aussi du nombre d'années de soutien... vous devenez plus fort avec le temps. J'avais commencé*

avec des enfants autistes et j'étais terrifiée à l'idée de les réprimander et de dire non. Si je dis non, qu'est-ce qu'il se passe ? Est-ce qu'il s'effondre ? » En tant que base sécuritaire, l'enseignant doit être disponible comme source de recharge de sécurité pour l'élève et pour ses collègues : « *Marisa [enseignante de soutien] nous donne beaucoup de sécurité. Elle laisse vivre l'enfant. On ressent sa sérénité, si elle est calme nous le sommes aussi. Au fil des ans, tout le monde se sent un peu plus en sécurité* » (enseignant).

En revanche, une hyper présence de l'enseignant de soutien risque de ne pas permettre à l'élève de faire émerger son désir, comme en témoigne l'exemple suivant. Dans la vidéo de Fabio, l'enseignante encourage les élèves typiques à jouer ou se rapprocher de l'élève en situation de handicap, presque par obligation : dans ce cas, l'enseignante semble diriger le jeu pour favoriser l'inclusion de Fabio et elle devient alors une sorte d'ego auxiliaire de l'élève, ses jambes, sa voix, risquant de remplacer l'intentionnalité de l'élève et son (supposé) désir. D'ailleurs, l'enseignante de soutien de Fabio, en visionnant les vidéos, admet elle-même une hyper présence, même si justifiée à des fins de protection. L'adulte doit savoir doser sa présence : son désir de protéger et d'éviter un isolement excessif ou des difficultés à l'élève en situation de handicap est compréhensible, mais un excès de présence risque de limiter le développement de l'autonomie de l'élève, d'empêcher la manifestation de son désir et de limiter le développement naturel de ses relations avec les pairs.

### **L'adulte comme modèle**

En plus du degré de présence des enseignants ou des parents, l'analyse montre que le rôle d'exemplarité de l'adulte est manifeste, notamment auprès des élèves typiques. « *Les enseignants au début donnent l'exemple et les enfants voient comment ils font. Ils [les élèves typiques] ont un sentiment de protection et une forte affection* » (enseignant) et l'attitude de l'adulte envers l'élève en situation de handicap va être à la base des comportements des autres élèves. « *Mais... l'approche de l'enseignant à l'égard du trouble de l'enfant est fondamentale, oui, car même si tu ne le souhaites pas, tu fais passer le message* » (enseignant). Il peut s'agir parfois d'une recherche de reconnaissance des élèves vis-à-vis de l'adulte, « *ou peut-être, étant donné que l'attention de l'enseignant se concentre sur Maria, si j'imité l'enseignant, je serai mieux considéré aussi par l'enseignant* » (enseignant). Si le modèle est approprié, les enfants reproduisent le comportement favorable. Dans une vidéo de Maria qui la montre dans la cour de récréation, on voit l'enseignante de soutien prendre Maria dans ses bras. Les autres élèves, observateurs de la scène, entourent alors Maria et son enseignante de soutien pour les prendre également dans leurs bras, en cercle. Dans cette situation, les élèves imitent peut-être le comportement de l'enseignante pour être mieux pris en compte par l'enseignante elle-même, pour à leur tour entrer dans ce *cercle d'affection* qui s'est créé.

### **L'espace ouvert**

Les observations réalisées permettent de réfléchir au contexte et aux environnements qui peuvent faciliter les interactions. Parfois l'espace ouvert, comme la cour de récréation, permettant une plus grande possibilité de contacts, peut favoriser les

relations entre pairs ; d'autres fois, il peut provoquer une certaine dispersion, au point de rendre préférable un environnement plus confiné, comme l'espace fermé de la classe. Dans la cour, l'enseignant a davantage une position d'attente, il peut mieux voir « *ce qu'il se passe* ». Le grand espace favorise l'expression de l'enfant, il accentue les dynamiques positives : « *Il est clair que plus vous avez de grands espaces, plus vous avez la possibilité de faire sortir des choses. Dans les premiers jours d'école, les accueils se font à l'extérieur car les enfants pleurent beaucoup moins. Nous avons vu que le pourcentage de pleurs diminue considérablement parce que, je ne sais pas comment dire, c'est juste différent que d'être en classe. Nous avons vu que cela fonctionne pour les parents aussi, c'est quelque chose qui est bon pour tout le monde. Ils se sentent plus à l'aise* » (enseignant). Dans un grand espace, l'enseignant *base de sécurité* est moins proche : comment réagit alors l'enfant ? Cette thématique de l'espace ouvert apparaît étroitement liée au degré de présence de l'adulte, thématique abordée ci-dessus. L'espace ouvert favorise une relation différente et plus libre entre les élèves, également en raison du rôle moins central de l'enseignant. L'élève s'aventure davantage dans l'exploration et peut gérer la proximité et la distance. En général, l'espace ouvert favorise le développement des relations entre élèves, surtout lorsqu'elles sont déjà bien avancées.

Mais dans certains cas, et surtout au début de la période scolaire, l'espace ouvert peut augmenter l'isolement de certains enfants en difficultés. Cet espace ouvert peut aussi accentuer les dynamiques négatives car si l'élève a des difficultés de relations en classe, cela peut être encore plus le cas à l'extérieur : « *Si un enfant a des difficultés à nouer une relation, il est un peu isolé en classe, à l'extérieur son isolement augmente* » (enseignant).

Il faut aussi considérer que l'espace extérieur permet à l'enseignant d'avoir un point d'observation des élèves différent et qui transforme en partie son rôle. L'adulte utilise l'espace extérieur pour être à disposition de l'élève en cas de besoin, l'encourageant à jouer avec ses camarades, dans un contexte plus libre où les mouvements de la relation sont gérés, dans ce cas, par l'élève. Il permet également aux enseignants de se consacrer temporairement à un seul élève si nécessaire.

## DISCUSSION ET CONCLUSION : VOIR, REVOIR, SE REVOIR

Le volet italien de la recherche Epil analyse ce qui favorise ou ce qui entrave la construction de liens entre les enfants en situation de handicap et les enfants typiques. Les résultats ne peuvent être comparés à une recherche similaire en Italie, qui n'existe pas pour le moment. Si nous comparons ce qui émerge avec la recherche Epil France plus large (Dayan *et al.*, 2024), nous notons des convergences et des différences. Ainsi, il est confirmé que les caractéristiques liées à certaines conséquences des troubles peuvent avoir un impact négatif sur les relations entre enfants, tout comme l'effet de l'espace ouvert/fermé, qui joue un rôle positif ou négatif selon les cas. Surtout, l'importance du rôle de l'adulte est confirmée, qui doit savoir doser sa présence pour ne pas gêner les relations avec les pairs, en évitant notamment la sur-présence. L'opinion des enseignants sur l'agressivité de l'enfant en situation de handicap diffère de celle de la recherche française, où elle ne posait pas de problème :

dans le corpus italien, face à l'agressivité, les pairs ont tendance à se retirer parce qu'ils ont peur. Cela semble coïncider avec Zanobini et Viterbori (2022), bien que dans ce cas il s'agisse d'un groupe d'élèves plus âgés. Mais, contrairement à Zanobini et Viterbori (2022) qui n'avaient pas repéré de différences en fonction du sexe ou de l'âge des élèves, notre recherche montre une attitude plus positive des filles que des garçons à l'égard de leurs pairs en situation de handicap et une attitude plus protectrice des enfants plus âgés.

Du point de vue méthodologique, la recherche Epil Italie diffère de la recherche française par l'utilisation de vidéos : or, la vidéo est énormément riche, surabondante d'informations, et l'une des difficultés rencontrées dans son décodage est qu'à chaque visionnage on remarque de nouveaux éléments, presque dans un sens d'*interminabilité* du processus d'observation, qui pose le problème de savoir quand considérer les vidéos définitivement analysées.

Cependant, nos considérations ne se sont pas limitées à ce que nous avons observé dans les vidéos, mais ont été étendues aux personnes directement impliquées, en recueillant leur point de vue<sup>6</sup>, dans une démarche d'autoconfrontation (Duboscq et Clot, 2010). En général, nous avons constaté l'intérêt des parents et des enseignants pour l'expérience qui les a impliqués dans la recherche. Les psychologues ont été bien reçus dans les classes par les enseignants et par les élèves qui n'ont pas vécu leur présence comme une intrusion. Les enseignants ont exprimé l'importance de l'autoconfrontation, car cela permet de réfléchir à leur posture professionnelle et à leur rôle en général. Regarder les vidéos des enfants favorise, pour les parents comme pour les enseignants, une prise de conscience de leur rôle et de leur style de relations avec les enfants, et fournit des éléments précieux sur la façon dont l'enfant se comporte avec ses pairs. La vision d'ensemble et les commentaires sur les vidéos ont constitué un espace de réflexion partagée, de supervision, que les enseignants n'ont pas à l'école, avec des répercussions probablement immédiates sur leur travail<sup>7</sup>. Ce furent des moments précieux pour les enseignants, qui ont pu se confronter à des psychologues et des collègues, obtenant un retour sur leur propre posture didactique et pédagogique.

Grâce à la recherche, les enseignants ont réalisé que leur modèle de référence, dont ils n'avaient pas conscience, était toujours celui de l'enfant typique, alors que celui de l'enfant atypique paraissait incompréhensible. Les questions qui ont émergé sont celles relatives à la compréhension de la situation de handicap et de l'accueil de l'enfant dans sa particularité et sa subjectivité. Ainsi, lors du *focus group*, les enseignants ont réfléchi au concept de *Nous sommes tous égaux*, dont le risque consiste à nier les différences interindividuelles et les difficultés propres à chacun. Le risque opposé (mais qui dénie également l'identité de l'enfant en situation de handicap) consiste à considérer chaque aspect de l'enfant comme la conséquence de

---

6. « Il est plutôt intéressant d'adopter une perspective comme celle de la vidéographie... – qui se situe à la croisée de l'ethnographie et de l'usage de la vidéo – qui vise à promouvoir une utilisation participative de l'enregistrement vidéo, dans laquelle la vidéo est conçue pour une finalité proactive, dans laquelle la lecture externe des chercheurs laisse place, revient et s'entrecroise avec le point de vue émiqque des sujets filmés » (Cescato, 2016, trad. par les auteurs).

7. Par exemple, les enseignants de Paolo n'avaient jamais fait le lien entre son trouble intellectuel et ses difficultés en termes d'abstraction et de représentations mentales.

son diagnostic. En voyant les vidéos, les enseignants se sont posé pour la première fois des questions sur les enfants en situation de handicap : ces questions jamais posées ne pourraient-elles pas concerner également les enfants typiques ? L'effet de l'observation (surtout de voir et se voir dans les vidéos, quand les comportements observés ne s'intègrent pas dans les schémas mentaux), oblige parfois à remettre en question ce que l'on pensait des enfants, des relations entre enfants, et des relations entre enfants et enseignants, affectant donc les processus mentaux du type *top down* par rapport à un processus *bottom up*.

Pour conclure, il convient de noter que s'il est vrai que l'Italie possède depuis les années 1970 l'école la plus inclusive d'Europe d'un point de vue législatif, il est également vrai qu'elle présente des aspects fortement contradictoires, voire ambivalents. Dans la pratique, il existe un écart considérable entre ce que dit la loi et ce qu'il se passe réellement. Trop souvent, pour des raisons politiques (manque d'investissements dans les écoles), économiques (manque de ressources financières) et culturelles (manque d'investissements dans la culture de l'inclusion), les écoles inclusives se transforment en leur contraire, en devenant des lieux peu accueillants qui, paradoxalement, accentuent les différences au lieu de les atténuer et de valoriser les situations de handicap en tant que capital social. Le manque de synergie entre les écoles et les autorités locales, qui a conduit à une réduction de la qualité de l'inclusion, tout comme la mauvaise perception de la formation continue des enseignants sur les questions d'éducation inclusive, en sont les deux aspects les plus critiqués. Du côté de la pédagogie, la vision inclusive n'est plus toujours si claire. Des problèmes sont repérés sur le terrain, par exemple des micro-exclusions d'élèves au sein du système éducatif (D'Alessio, 2011 ; Ianes et Demo, 2013) ou des méthodes d'enseignement traditionnelles (Ianes et Demo, 2013) : Ianes (2018)<sup>8</sup> dénonçait dans une conférence certains enseignements par groupes de niveaux, les « bons » et les « mauvais », dans lesquels les élèves à besoins éducatifs particuliers étaient systématiquement dans le groupe des « mauvais ». Aussi la scolarisation inclusive reste-t-elle un objectif qui ne doit jamais être perdu de vue. Et dans un contexte qui peut se fragiliser, il semble encore plus nécessaire de continuer à mieux comprendre comment les liens entre élèves atypiques et typiques peuvent se nouer et se maintenir.

## Références

- Albanese, O., et Pieri, M. (2013). Les enseignants de soutien en Italie : Leur formation aux méthodes et philosophies inclusives. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 36(1), 349-374. <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.349>
- Balboni, G., Vianello, R., et Dionne, C. (2002). L'intégration scolaire en Italie : historique, attitudes et programmes. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 13(2), 155-165.
- Cescato, S. (2016). Visibile e invisibile nei dati visuali. La video-analisi in ambito educativo: questioni metodologiche, *Encyclopaideia*, XX(44), 73-78.

8. Scuola inclusiva con Dario Ianes, Associazione Flipnet APS, colloque Flipnet du 24 février 2018.

- D'Alessio, S. (2011). *Inclusive education in Italy. A Critical analysis of the policy of integrazione scolastica*. Sense Publishers.
- Dayan, C., Joselin, L., Gabriel, E., Carmo Huerta, V., Paul, O., et Zaouche Gaudron, C. (2024). Relations avec les pairs chez de jeunes enfants en situation de handicap scolarisés en classe de maternelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 98-99, 29-46.
- Dayan, C., Scelles, R., Joselin, L. (2020), *Enfants à besoins particuliers, Processus Inclusif et Liens aux pairs – EPIL*.
- De Anna, L. (2014). Enseignants et éducation spécialisée en Italie. Formation, rôle, compétences dans les contextes d'intégration et d'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66, 191-205.
- Decreto legislativo del 13 aprile 2017, n° 66. Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità.
- Duboscq, J., et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 255-286. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>
- Ianes, D., et Demo, H. (2013). Que peut-on apprendre de l'expérience italienne ? Quelques démarches pour améliorer l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 61, 109-124.
- Joselin, L. (2020). *Personnages de papier*. PUN/INSHEA.
- Legge del 4 agosto 1977, n° 517. Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.
- Legge del 5 febbraio 1992, n° 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.
- Nepi, L.D., Facondini, R., Nucci, F., & Peru, A. (2013). Evidence from full-inclusion model: the social position and sense of belonging of students with special educational needs and their peers in Italian primary school. *European Journal of Special Needs Education*, 28(3), 319–332.
- Rafferty, Y., Boettcher, C., & Griffin, K.W. (2001). Benefits and risks of reverse inclusion for preschoolers with and without disabilities: Parents' perspectives. *Journal of Early Intervention*, 24, 266–286.
- Vianello, R., et Moalli, E. (2001). Integrazione a scuola: le opinioni degli insegnanti, dei genitori e dei compagni di classe. *Giornale italiano della disabilità*, 1(2), 29-43.
- Vianello, R., Lotto, M., Mega, C., Todesco, B., et Mognato, C. (1999). Gli atteggiamenti degli insegnanti e dei coetanei nei confronti di allievi e compagni in situazione di handicap. *Ciclo evolutivo e disabilità*, 1, 39-57.
- Woodgate, R., Gonzalez, M., Demczuk, L., Snow, W., Barriage, S., & Kirk, S. (2019). How Do Peers Promote Social Inclusion of Children with Disabilities? A Mixed-methods Systematic Review. *Disability and Rehabilitation*, 42(18), 2553–2579.
- Zanobini, M., Viterbori, P., Garelo, V., & Camba, R. (2018). Parental Satisfaction with Disabled Children's School Inclusion in Italy. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5), 597–614.
- Zanobini M., & Viterbori P. (2022). Students' well-being and attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 37(4), 679-689.