

L'INTÉGRATION SCOLAIRE EN ITALIE : HISTORIQUE, ATTITUDES ET PROGRAMMES

Giulia Balboni, Renzo Vianello et Carmen Dionne

Cet article témoigne de l'expérience italienne relativement à l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités. La pratique de l'intégration scolaire pour tous les élèves présentant des incapacités a cours dans ce pays depuis déjà plusieurs décennies. Aujourd'hui, 1,52 % des élèves sont reconnus comme vivant des situations de handicap et 97,80 % de ces élèves sont intégrés dans des classes régulières. Les mesures législatives et les instruments (le diagnostic fonctionnel, le profil dynamique fonctionnel et le plan éducatif individualisé) sont présentés. Les résultats de recherches sur les attitudes des enseignants, des camarades de classe et des parents, à l'égard de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités sont discutés. À la lumière de ces études, il ressort clairement que l'expérience directe auprès de ces élèves est un facteur favorisant l'intégration.

HISTORIQUE DE L'INTÉGRATION SCOLAIRE EN ITALIE

En Italie, la création d'établissements et de classes spécialisées pour les enfants ayant des incapacités remonte aux années soixante. Leur nombre se multipliait rapidement, sans égard cependant au nombre réel d'enfants ayant des incapacités, puisqu'ils accueilleraient également d'autres enfants ayant des difficultés comportementales ou encore provenant de milieux socioéconomiques moins favorisés. À partir des années soixante-dix, les inconvénients liés à la ségrégation commencent à apparaître. Les parents des étudiants et les enseignants encouragent alors l'intégration de ces

élèves dans les établissements scolaires réguliers. La pression sociale et les différentes mesures mises en place pour faciliter l'intégration scolaire adoptés dans les pays scandinaves et aux États-Unis poussent l'Italie à emboîter le pas en la matière.

Ainsi en 1977, la loi 517 abolissait les classes spéciales destinées aux enfants présentant des incapacités, les écoles élémentaire et secondaire encourageraient l'intégration de ces derniers et des enseignants spécialisés ou de soutien devaient faciliter le travail des enseignants réguliers. Le nombre maximum d'élèves dans une classe à l'intérieur de laquelle se trouve un enfant présentant des incapacités ne devaient pas dépasser 20. En 1979, la Circulaire Ministérielle 199 limitait à quatre le nombre d'enfants présentant des incapacités par enseignant spécialisé. L'intégration des enfants présentant des incapacités a été définitivement confirmée par les Nouveaux Programmes Didactiques destinés aux écoles élémentaires (DPR 12-2-1985). A la fin des années quatre-vingt, un Arrêt Juridique établissait que l'intégration des élèves présentant des incapacités aux études

Giulia Balboni, Department of Developmental and Socialization Psychology, University of Padova ; Renzo Vianello, Department of Developmental and Socialization Psychology, University of Padova, Via Venezia, 8, 35131 Padova, Italy ; Carmen Dionne, Département de psycho-éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, C.P. 500, Trois-Rivières (Québec), G9A 5H7.

postsecondaires devait être non seulement facilitée, mais réalisée. Cependant, cet arrêt était appliqué plus ou moins fidèlement et sujet à interprétation. Par exemple, il ne déterminait pas précisément quels critères l'enfant devait présenter pour être considéré comme handicapé, quelles étaient les conditions pour que l'élève ait droit aux services d'un enseignement spécialisé et comment orienter les élèves présentant des incapacités graves ?

En Italie aujourd'hui 1,52 % des élèves sont reconnus comme vivant des situations de handicaps. Dans l'ensemble, 97,80 % sont intégrés dans des classes régulières. On y retrouve aussi bien des élèves ayant des lésions cérébrales graves, que des élèves présentant des incapacités multiples ou des troubles autistiques.

Le ratio entre les enseignants spécialisés et les élèves handicapés est de 2,2 élèves pour chaque enseignant spécialisé. En 2000, il y avait 60 457 enseignants spécialisés (7,56 % du personnel enseignant) pour 133 029 élèves handicapés déclarés. Cependant, à partir des années 1998-99, l'attribution des enseignants spécialisés dans les écoles ne se fait pas uniquement en fonction du nombre d'élèves présentant des incapacités, mais en fonction également du nombre total d'élèves de l'école (environ un enseignant spécialisé pour 138 étudiants au total). Cette mesure s'explique par le fait que l'enseignant spécialisé est considéré comme un enseignant pour tous les autres élèves.

Actuellement, la formation des classes est déterminée par le décret ministériel 72/22 de mars 1999. Les plus petites ont un maximum de 20 élèves. La première année du cycle primaire ou secondaire, la classe qui accueille un élève présentant des incapacités ne compte pas plus de 20 enfants. La deuxième année, ce nombre peut varier puisque quelques étudiants peuvent s'ajouter à la classe (ex.: déménagement, etc.). En effet, à cette étape-ci, ce n'est plus tant le nombre d'élèves au total dans la classe qui importe mais que l'élève présentant des incapacités puisse poursuivre son parcours avec les mêmes camarades.

Cependant, la présence de plus d'un élève présentant des incapacités dans une même classe est très rare et n'est envisagée que lorsqu'il n'existe pas d'autres solutions possibles. De plus, cette mesure est envisagée uniquement pour des élèves ayant des incapacités légères. Par ailleurs, une classe ne peut jamais compter plus de 25 élèves au total.

La législation en vigueur

La loi 104/1992 et l'«*Acte d'orientation et de coordination relatif au rôle des services de santé concernant les élèves handicapés*» du 24 février 1994, expliquent les règles actuelles concernant la programmation éducative leur étant destinée ainsi que les liens de l'école avec les services sociaux et de santé. Ces lois définissent les droits d'un élève dont le handicap est reconnu et les instruments nécessaires pour favoriser son intégration, c'est-à-dire le Diagnostic Fonctionnel (D.F.: description des atteintes et de leurs conséquences sur les activités de la vie quotidienne de l'élève), le Profil Dynamique Fonctionnel (P.D.F.: description des apprentissages souhaités prévus pour une ou deux années scolaires), et le Plan Éducatif Individualisé (P.E.I.: description des interventions planifiées).

Le fait d'être reconnu en tant qu'élève handicapé ou ayant des incapacités permet l'accès à un soutien dans l'intégration de l'élève. Pour cet élève, la présence d'un enseignant spécialisé et la réduction du nombre total d'élèves dans la classe est possible. Une aide économique et des interventions pour favoriser son intégration dans le monde du travail, comme l'orientation, la formation et l'embauche, sont aussi prévues (Di Nuovo, 1998).

Le Diagnostic Fonctionnel

Le Diagnostic Fonctionnel doit être rédigé par les services de santé de la Province. Il concerne l'état civil du sujet et la description de son noyau familial (composition, état de santé, situation de travail, etc.); son bilan de santé ou le profil physiologique et pathologique proche et lointain de la personne (naissance, vaccinations, maladies, hospitalisations,

réhabilitations, etc.); et son diagnostic médical (rédigé par des médecins spécialistes). En particulier, les services de santé doivent indiquer les forces de l'enfant relatives à ses fonctions sensorielles, motrices, linguistiques, intellectuelles, neuropsychologiques, affectives, relationnelles, et la réalisation des activités de la vie quotidienne de l'élève (Di Nuovo, 1998).

Le Profil Dynamique Fonctionnel

Le Profil Dynamique Fonctionnel découle du Diagnostic Fonctionnel. Il peut être élaboré après une certaine période d'intégration scolaire de l'élève. Il est établi conjointement par les services de santé et par les professeurs (réguliers et spécialisés). Il détermine les perspectives de développement à court et à moyen terme (de six mois à deux ans). Il sert de base pour déterminer les interventions afin de faciliter l'intégration scolaire et sociale de l'enfant. L'établissement du Profil Dynamique Fonctionnel oblige les intervenants des services de santé à rencontrer la famille et l'école; il permet de mettre l'emphase sur les compétences de l'élève; de comparer l'élève par rapport à lui-même et non par rapport aux autres élèves de même âge chronologique. Cependant, il arrive qu'il soit rédigé à la hâte en raison du manque de personnel et de l'insuffisance de la collaboration entre les services de santé et les services scolaires ou encore il peut être rédigé uniquement pour des raisons administratives (Di Nuovo, 1998).

Le Plan Éducatif Individualisé concerne les interventions prévues par les services de santé (diagnostic, réhabilitation); les services sociaux (transport scolaire, cantine, les éducateurs ou les techniciens, l'assistance économique); l'école (la programmation éducative et didactique) et la famille de l'élève. Même si la loi spécifie qu'il ne s'agit pas d'un document «seulement scolaire», l'école n'est pas toujours soutenue par les autres services dans sa rédaction. Ainsi, la confusion entre le Plan Éducatif Individualisé (PEI), la programmation scolaire et la description des interventions à l'école est fréquente (Di Nuovo, 1998).

L'enseignement personnalisé, coopératif, et le rôle des enseignants spécialisés

La présence en classe d'un élève présentant des incapacités oblige le professeur à adopter une approche didactique différente. Il doit améliorer ses propres compétences dans le domaine de l'enseignement personnalisé (Vianello, 1999) et coopératif (Vianello et Tortello, 2000). Dans ce sens, il est fondamental que l'élève travaille dans la même salle que les autres et qu'il ne soit pas éloigné de la classe ou qu'il s'en absente seulement quelques heures par semaine afin de favoriser la collaboration de cet élève avec le reste de la classe. Ainsi le rôle de l'enseignant spécialisé diffère profondément de celui de professeur dans une institution spécialisée ou en classe spéciale. Il doit avoir une préparation polyvalente, car il peut lui arriver de travailler avec des élèves ayant différents types d'incapacités. De plus, il doit pouvoir aider l'enseignant régulier à travailler efficacement avec toute la classe; il doit permettre à l'élève ayant des incapacités d'acquérir une méthode de travail spécifique qu'il pourra utiliser en son absence. Par conséquent, il doit aussi faciliter la collaboration entre les collègues et favoriser la cohésion au niveau des interventions.

LES ATTITUDES À L'ÉGARD DES ÉLÈVES PRÉSENTANT DES INCAPACITÉS ET LEUR INTÉGRATION EN CLASSE

Les attitudes des enseignants

Depuis les années soixante-dix, à la suite des premiers essais d'intégration scolaire, aussi bien en Italie qu'à l'étranger, les chercheurs et les intervenants se sont intéressés aux attitudes à l'égard des élèves handicapés. Les attitudes par rapport aux élèves est un aspect important à considérer puisqu'elles semblent avoir un impact déterminant sur la réussite de l'intégration scolaire.

De nombreuses recherches menées dans d'autres pays ont constaté qu'il existe une cohérence entre l'attitude des enseignants et leurs comportements

affectifs (Good & Brophi, 1972; Kiesler, Collins & Miller, 1969; Silberman, 1969; Triandis, 1971); par conséquent l'attitude des professeurs influence l'intégration scolaire des élèves (Huges, 1978; Mitchell, 1976). Même si des stéréotypes négatifs ont été identifiés (Center & Ward, 1987; Moore & Fine, 1978; Parish, Eads, Reece & Piscitella, 1977; Shotel, Iano & McGettigan, 1972) les contacts avec les élèves présentant des incapacités ou une formation professionnelle appropriée peuvent modifier positivement ces attitudes (Brooks & Bransford, 1971; Center & Ward, 1987; Glass & Mackler, 1972; Harasymiw & Horne, 1975; Haring, 1957; Jurgeleit & Stummer, 1977; Larrivee, 1981; Mandell & Strain, 1978; Smith, 1983).

À partir de 1970, Vianello et ses collaborateurs ont mené des recherches sur les attitudes des enseignants italiens à propos de l'intégration scolaire. Au cours d'une première série de recherches (Vianello, 1988; 1989), des entrevues ont été réalisées sur l'opinion des professeurs concernant l'utilité des institutions spécialisées, l'importance de miser sur des objectifs cognitifs ou sur des objectifs d'intégration sociale, leurs perceptions relatives aux problèmes anticipés par rapport aux comportements dérangeants de la part des élèves ayant des incapacités et finalement les difficultés à assumer la classe pour les enseignants.

Les résultats ont démontré que les enseignants ayant eu des contacts avec les élèves présentant des incapacités font état de moins de problèmes que ceux appréhendés par les enseignants qui n'ont eu aucune expérience ou dont l'expérience est limitée. Ces résultats sont observés pour différents types d'incapacités (sensorielle, motrice, cognitive et émotive) mais pas pour les élèves vivant en contexte de pauvreté. Pour les élèves présentant des incapacités, le type d'incapacité influence l'opinion des enseignants. En général, les professeurs croient que l'intégration des élèves présentant des incapacités physiques est moins problématique que celle des élèves présentant une déficience intellectuelle (Bellotto & Bolla, 1982; Cacciaguerra & Foglio Bonda, 1982; 1984). À l'intérieur même du groupe des élèves ayant une déficience intellectuelle,

les élèves ayant une trisomie 21 sont perçus plus positivement que les autres élèves ayant une déficience intellectuelle. Enfin, les résultats ont démontré que les problèmes anticipés par les enseignants concernent davantage les aspects comportementaux.

Une deuxième série de recherches (Castellini, Mega & Vianello, 1995; Mega, Castellini & Vianello, 1997) ont été réalisées en utilisant la version italienne du questionnaire *Attitude Towards Mainstreaming Scale* (ATMS; Larrivee & Cook, 1979). Ce questionnaire porte sur l'intégration et sur les modifications à apporter au système scolaire. Les enseignants spécialisés ont, dans l'ensemble, une attitude plus positive que les enseignants réguliers, et ce indépendamment du nombre d'heures que ces derniers passent dans la même classe. Les enseignants réguliers qui ont travaillé avec les enfants au niveau élémentaire ont une meilleure attitude comparativement à ceux ayant travaillé au niveau secondaire.

Les enseignants réguliers, de niveau secondaire, ayant travaillé un moins grand nombre d'heures avec des élèves ayant des incapacités ont une attitude moins positive que leurs collègues en contact avec un élève ayant des incapacités pendant un nombre d'heures plus élevé.

Une troisième série de recherches (Vianello & Mognato, en voie de publication), traitent des perceptions des intervenants relativement aux écoles spéciales et des avantages éventuels de l'intégration scolaire (aussi bien pour l'enfant présentant des incapacités que pour ses camarades). Les intervenants interrogés sont des éducateurs travaillant auprès des jeunes enfants de la naissance à 2 ans, des enseignants travaillant auprès des enfants de 3 à 5 ans, et le personnel auxiliaire (ex. : préposé) de ces deux types d'établissement ainsi que des experts. Ce dernier groupe était constitué du Président, du Vice-président, et du Secrétaire de la Coordination Nationale des Enseignants Spécialisés, d'un chercheur d'Université, et des membres du Conseil permanent du ministère de l'Éducation Nationale. Tous soutiennent que les élèves

présentant des incapacités doivent être intégrés dans des écoles régulières et non dans des établissements spécialisés parce que l'intégration favorise le développement de l'élève présentant des incapacités mais également celui de ses camarades. Cette opinion est fortement défendue par les experts.

Cornoldi et ses collaborateurs (Cornoldi, Terreni, Scuggs & Mastropieri, 1998; Terreni, Cornoldi, Mastropieri & Scuggs, 1997) ont mené des recherches sur l'opinion des enseignants réguliers de niveau élémentaire et secondaire. Ils ont utilisé un questionnaire (Scuggs & Mastropieri, 1996) pour connaître leurs opinions sur l'intégration scolaire et la disponibilité en ressources et en formation. Il ressort que les enseignants approuvent l'intégration scolaire et qu'ils se disent prêts à accepter dans leurs classes les enfants présentant des incapacités parce qu'ils croient que, de cette façon, le développement et l'apprentissage de tous les élèves sera facilité. Toutefois, ils réclament une présence plus marquée des enseignants spécialisés et des autres professionnels, plus de temps et plus de ressources matérielles et une formation plus spécialisée.

Balboni et Pedrabissi (1999; 2000) ont comparé les attitudes des enseignants réguliers avec celles des enseignants spécialisés en relation avec l'intégration scolaire des élèves ayant une déficience intellectuelle. Ils ont utilisé un questionnaire portant sur l'intégration scolaire et les modifications à apporter au système scolaire (inspiré de Larrivee, 1981). Ils confirment, à l'instar de Castellini, Mega et Vianello (1995) que l'attitude générale des enseignants spécialisés facilite davantage l'intégration scolaire que celle des enseignants réguliers. Ils pensent que les enfants ayant des incapacités sont mieux à l'école régulière qu'en classe spéciale. Ils souhaitent une plus grande collaboration entre les professionnels impliqués auprès de l'élève présentant des incapacités et plus de moyens (ex. : programmes, matériel, etc.). Ils sont d'accord avec les autres enseignants pour dire qu'ils ont besoin d'une formation plus appropriée pour que l'intégration réussisse.

Les résultats des recherches de Balboni et Pedrabissi

(1999; 2000) confirment ceux de (Castellini et autres, 1995; Cornoldi et autres, 1998; Vianello, 1999) à savoir que les enseignants de niveau élémentaire sont plus favorables à l'intégration dans les classes régulières que les enseignants de niveau secondaire et postsecondaire. En particulier, les premiers se font une idée plus négative des écoles spécialisées et voient d'un meilleur œil l'intégration des élèves ayant des incapacités. Les enseignants plaident en faveur de la collaboration entre enseignants réguliers et spécialisés ainsi que de la modification des programmes et des méthodes d'enseignement. En revanche, les enseignants de niveau secondaire et postsecondaires réclament une formation professionnelle plus poussée pour enseigner aux élèves présentant des incapacités que les enseignants de niveau élémentaire.

L'âge de l'enseignant influence également les perceptions : les moins âgés (moins de quarante ans) sont les plus favorables (Balboni & Pedrabissi, 1999; 2000; Cornoldi et autres, 1998). Ils envisagent plus favorablement les innovations didactiques et l'intégration scolaire. Ils sont d'accord avec les enseignants plus âgés pour promouvoir la collaboration entre les professionnels. Par contre, les enseignants qui ont plus de quarante ans valorisent davantage les stages et une formation spécifique (Balboni & Pedrabissi, 1999; 2000).

Balboni et Pedrabissi (1999; 2000) ont confirmé que l'expérience directe influence significativement l'attitude des enseignants: ceux qui ont eu l'occasion d'enseigner auprès d'un élève ayant une déficience intellectuelle sont plus favorables à l'intégration. Plus que leurs collègues sans expérience directe, ils sont en faveur de l'intégration scolaire, s'opposent aux écoles spécialisées et jugent la collaboration entre enseignants réguliers et enseignants spécialisés fondamentale. Par ailleurs, la variable expérience «atténue» l'effet négatif que les années de service et l'âge de l'enseignant ont sur son attitude à l'égard de l'intégration: l'attitude des enseignants ayant eu une expérience directe, ayant plus de quarante ans ou ayant dix ans d'expérience ne se distingue pas de celle de leurs collègues plus jeunes. Par contre, dans le cas des enseignants sans aucune expérience

directe, l'attitude est, de façon significative, plus négative. De plus, Besio et Chinato (1996a; 1996b) ont remarqué que si les enseignants spécialisés ayant acquis une expérience directe sont comparés à leurs collègues en formation, ils sont plus attentifs aux aspects concrets du phénomène d'intégration et sont moins enclins à adopter des techniques didactiques novatrices ou à collaborer avec d'autres professionnels.

Les attitudes des camarades de classe

Les recherches menées dans d'autres pays dans les années soixante-dix ont démontré que les élèves plus jeunes sont plus ouverts à leurs camarades présentant des incapacités comparativement aux camarades plus âgés (Gottlieb & Budoff, 1973; Gottlieb & Davis, 1973; Goodman, Gottlieb & Harrison, 1972) ou encore aux adultes (Jurgeleit & Sturmer, 1977). En outre, il ressort que l'expérience directe favorise l'acceptation de l'élève présentant des incapacités (Sheare, 1974), et particulièrement chez les filles (Goodman, Gottlieb & Harrison, 1972; Sheare, 1974).

L'attitude des élèves italiens des écoles élémentaires et secondaires par rapport à ces élèves a été étudiée à l'aide de techniques sociométriques par Vianello et ses collaborateurs (Vianello, 1990; Vianello, Lotto, Mega, Tedesco & Mognato, 1999). On a demandé aux élèves d'indiquer trois camarades de classe, par ordre de préférence, avec lesquels ils désiraient réaliser une activité spécifique. On proposait sept activités : jouer pendant la récréation; être ensemble dans les moments de loisirs; l'inviter en premier à son anniversaire; être voisin de pupitre; faire les devoirs ou étudier ensemble; dire un secret; l'aider en cas de difficulté ou s'il est maltraité ou si les autres se moquent de lui. La question était posée en avril ou mai, de sorte que les élèves avaient eu le temps de bien se connaître entre eux.

Dans l'ensemble, les élèves ayant des incapacités ont en général un statut sociométrique bas ce qui correspond au fait que leurs camarades ne les choisissent pas. Cependant, d'autres élèves aussi ont le même statut sociométrique. C'est le type d'activité

à réaliser qui détermine la fréquence du choix. Les camarades ayant des incapacités sont choisis pour aider et défendre, mais moins pour étudier ou faire les devoirs. C'est également le type d'incapacités qui influence les choix. D'après Turello et Vianello (Vianello, 1990) les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont préférés aux élèves présentant une déficience intellectuelle. Vianello a montré que les élèves ayant des incapacités motrices sont les plus choisis, suivis, en ordre de préférence, par ceux qui présentent une incapacité auditive ou visuelle, ceux qui présentent des troubles émotionnels et les élèves présentant une déficience intellectuelle (Vianello et collaborateurs, 1999). Le temps passé avec l'élève présentant des incapacités est aussi une variable déterminante : les élèves de quatrième année élémentaire et de la troisième année secondaire choisissent davantage le camarade ayant des incapacités, à la différence de ceux de la deuxième année élémentaire et de la première année des études secondaires.

L'attitude des autres étudiants à l'égard de l'intégration scolaire a été récemment étudiée par Vianello et Moalli (en voie de publication). Pour ce faire, on a utilisé un questionnaire pour connaître leurs opinions à l'égard de l'école régulière et de l'école spécialisée ainsi que les conséquences de l'intégration de l'élève ayant des incapacités par rapport aux autres élèves. Les étudiants mettent en évidence l'importance de l'intégration des élèves ayant des incapacités pour le développement et l'apprentissage des autres élèves parce que l'intégration facilite la compréhension et la familiarisation avec les «différences». En outre, ils considèrent que l'intégration contribue au développement émotif et social de l'élève présentant des incapacités, mais ils hésitent à propos de son utilité pour favoriser l'apprentissage scolaire. Ils pensent que les enseignants réguliers devraient avoir une formation plus spécialisée afin de faciliter l'intégration.

L'attitude des parents

Déjà au début des années soixante-dix, la majorité de la population italienne était favorable à l'intégration scolaire des élèves présentant des incapacités

(Gius & Landucci, 1974) et dès les premiers travaux de recherche dans le domaine, le rôle de l'expérience directe s'est révélé fondamental (Mantovani, 1978).

Récemment, Balboni et Pedrabissi (1999; 2000) ont étudié l'attitude des parents d'enfants sans incapacités grâce au même questionnaire utilisé pour connaître les opinions des enseignants. Ils ont relevé que les parents sont favorables à l'intégration scolaire mais dans une mesure moindre que les professeurs réguliers et spécialisés. Pour les parents, le fait d'avoir une expérience directe favorise, significativement, leur opinion sur l'intégration elle-même. Les parents dont les enfants ont eu pour camarades des enfants présentant une déficience intellectuelle, se sont fait une idée plus négative des écoles spécialisées et une idée plus positive des classes régulières. Ils estiment que les enseignants réguliers et spécialisés doivent s'aider mutuellement en présence d'un enfant présentant des incapacités pour que l'intégration réussisse. Les parents de niveau socioculturel moyen-supérieur ont une attitude plus favorable sur l'intégration scolaire que ceux dont le niveau est plus bas et les mères par rapport aux pères et ce, indépendamment du niveau socio-économique (cette donnée apparaît aussi dans la recherche de Mantovani de 1978). Dans les deux cas, les différences concernent les opinions sur les écoles spécialisées et la nécessité d'une collaboration entre les professeurs. De plus, ceux dont le niveau social est plus élevé privilégient une plus grande formation professionnelle de l'enseignant.

DES PROGRAMMES POUR SOUTENIR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Différentes recherches réalisées en Italie (Vianello et autres, 1999) et dans d'autres pays (Diamont, Le Furgy & Blass, 1992) mettent en évidence que les élèves sans incapacités préfèrent interagir avec leurs pairs plutôt qu'avec leurs camarades ayant des incapacités. En revanche, on a constaté que l'expérience directe avec des élèves ayant des incapacités développe une attitude plus favorable envers l'intégration et donc l'apparition de comportements positifs (Balboni & Pedrabissi, 1999; 2000; Besio &

Chinato, 1997; Cornoldi *et al.*, 1998; Vianello *et al.*, 1998). En effet, il semble que l'expérience directe facilite le développement d'idées non stéréotypées. À partir de ce constat, des programmes ont été développés. On a donc prévu des programmes visant à favoriser l'acceptation des enfants ayant des incapacités de la part de leurs camarades (Soresi, 1993; 1998; Brunati & Soresi, 1990). L'objectif est de contribuer au développement d'une connaissance réaliste des incapacités et donc de faciliter les comportements positifs envers les élèves à intégrer. Ces programmes visent essentiellement (1998; Brunati & Soresi, 1990) :

- le développement des capacités à distinguer les différents types d'incapacités et leurs besoins;
- encourager les comportements d'aide, de solidarité et de collaboration.

Différents programmes pour les élèves des écoles de trois à cinq ans, élémentaires, secondaires et post-secondaires sont prévus. De tels programmes sont organisés en unités (activités) destinées à réaliser des objectifs particuliers. Pour chaque unité on indique le matériel nécessaire, les modalités d'enseignement, le comportement visé et le critère d'évaluation des objectifs exprimé par la fréquence des comportements observables.

L'efficacité de ces programmes a été vérifiée. Nous citerons ici la recherche réalisée pour le programme d'intégration des enfants de trois à cinq ans (Brunati et Soresi, 1990). Avant d'intégrer à l'école deux enfants de cinq et quatre ans présentant respectivement une trisomie 21 et des troubles autistiques, tous les 40 élèves ont été répartis en deux groupes (en contrôlant le nombre d'enfants de quatre ans et de cinq ans). Le groupe expérimental a bénéficié du programme pendant quinze jours environ. Ensuite, deux classes composées chacune de 10 élèves du groupe expérimental et de 10 élèves du groupe contrôle ont été constituées et dans chacune on a introduit l'un des deux enfants ayant des incapacités. Après un mois environ, on a vérifié l'efficacité du programme en comparant les deux groupes suivant deux types d'évaluation :

- les fréquences de choix et de refus du camarade présentant des incapacités, exprimées grâce à la technique du sociogramme¹;
- les fréquences de comportement d'aide (permettant de réaliser des choses qui sans cela lui auraient été inaccessibles); de solidarité (pour favoriser son acceptation); de rapports positifs (comme s'approcher de lui ou lui parler).

Une différence statistiquement significative est apparue à chaque évaluation et indique donc la meilleure acceptation de l'enfant ayant des

incapacités et des comportements positifs plus fréquents de la part des élèves du groupe expérimental.

CONCLUSION

L'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités est une réalité des services scolaires italiens. Cependant, malgré le fait que la pratique de l'intégration scolaire prévaut depuis déjà plusieurs années, de nombreuses questions persistent. Quels sont les facteurs (meilleure collaboration entre les enseignants spécialisés et réguliers, une meilleure préparation de l'ensemble des étudiants, etc.) les plus fortement impliqués dans la réussite de l'intégration scolaire? Actuellement en Italie, peu d'informations sont disponibles permettant de documenter ces questions. L'exploration du phénomène de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités requiert de nombreuses études. Des efforts au niveau législatif ont été consentis par le ministère de l'Éducation pour permettre l'intégration scolaire pour tous les élèves mais l'évaluation des effets et des conditions de réussite de l'intégration scolaire doivent maintenant être plus documentés. Il est plus que nécessaire de réaliser maintenant des recherches dans les prochaines années sur les conséquences de l'intégration scolaire et l'identification de moyens pour la promouvoir.

-
1. L'expression du choix ou du refus du camarade handicapé a été suggérée par l'histoire suivante: «Paolo, un enfant de ton âge, a une petite tortue qui s'appelle Rughina. Il aime beaucoup jouer avec elle dans le jardin. Mais, en hiver, sa tortue se cache et ne se montre plus. Mais Paolo ne devient pas triste parce qu'il sait que Rughina dort tranquille dans le jardin, sous terre, bien au chaud, et il sait qu'avec le soleil du printemps elle reviendra jouer dans le jardin avec lui. De toute façon, en hiver, lui non plus ne peut pas jouer dans le jardin, mais il s'amuse également beaucoup à jouer dans son salon, avec ses amis. Quand le printemps reviendra, peut-être que Paolo viendra dans cette école et qu'il invitera toi et tes amis chez lui pour fêter le retour du printemps et celui de sa tortue. Le jour que tu iras chez Paolo, qui parmi tes amis tu voudrais qui vienne avec toi?... Qui parmi tes camarades tu préférés, au contraire qui aillent chez Paolo un autre jour?

SCHOOL INTEGRATION IN ITALY : HISTORY, ATTITUDES AND PROGRAM

This paper presents the Italian experience with regards to the school integration of students with disabilities. This practice has been used many decades. Currently, 1.52 % of student are known to be living with a disability and 97.80 % of these students are integrated into regular classes. The legislation and the instruments (functional diagnosis, functional dynamic profile and customized educational programs) are explained. The results of research done on the attitude of teachers, school friends and parents with respect to the school integration of disabled students are discussed. The research clearly indicates that the direct experience is a factor that fosters integration.

BIBLIOGRAPHIE

- 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 Development Disabilities*, 35(2), 148-159.
- BALBONI, G. & PEDRABISSI, L. (1999) Atteggiamento di insegnanti e genitori verso l'integrazione scolastica di soggetti con ritardo mentale: Analisi delle variabili condizionanti. Il ruolo dell'esperienza. In : R. Vianello et C. Cornoldi (Eds.), *Intelligenze multiple in una società multiculturale*, 93-199. Bergamo, IT : Junior.
- BELLOTTO, M. & BOLLA, M. C. (1982) *La relazione tra insegnanti e handicappati : Credenze, atteggiamenti e aspettative nei confronti del problema*. Distretto scolastico Mestre Sud.
- BESIO, S. & CHINATO, M. G. (1996) Training of teachers of handicapped pupils included in a school for all and collaboration between scholastic and assisting partners. In : Vianello R. & Poli C. (Eds.), *Teacher Education for Inclusive Schooling and Collaboration with Assisting Partners and Parents*, 30-33. Bergamo, IT : Junior.
- BESIO, S. & CHINATO, M. G. (1996) Where is integration going? A research about ideas and attitudes of experienced specialized teachers and trainee teachers. In : Vianello R. et Poli C. (Eds.), *Teacher Education for Inclusive Schooling and Collaboration with Assisting Partners and Parents*, 17-26. Bergamo, IT : Junior.
- BROOKS, B. L. & BRANSFORD, L. A. (1971) Modification of teachers attitudes toward exceptional children. *Exceptional Children*, 38, 259-260.
- BRUNATI, L. & SORESI, S. (1990) Un programma di coinvolgimento precoce per facilitare l'integrazione scolastica degli handicappati. In : Soresi S. (Ed.), *Difficoltà d'apprendimento e ritardo mentale*, 311-331. Pordenone, IT : Erip.
- CACCIAGUERRA, F. & FOGLIO BONDA, P. G. (1982) L'inserimento degli handicappati nella scuola. Personalità e atteggiamenti degli insegnanti. *Documentazione Educativa*, 4, Ministro della Pubblica Istruzione, Istituto della Enciclopedia Italiana, 58-73.
- CACCIAGUERRA, F. & FOGLIO BONDA, P. G. (1984) La metapercezione reciproca tra insegnanti e alunni handicappati. *Quaderni Oasi*, 9, 152-198.
- CASTELLINI, K., MEGA, C. & VIANELLO, R. (1995) L'integrazione di studenti con handicap mentale nella scuola media : L'atteggiamento degli insegnanti. *I Care*, 1, 2-16.
- CENTER, Y. & WARD, J. (1987) Teachers' attitudes towards the integration of disabled children in regular schools. *The Exceptionally Child*, 31, 41-56.
- CORNOLDI, C., TERRENI, A., SCRUGGS, T. E. & MASTROPIERI, M. A. (1998) Teachers' attitudes in Italy after twenty years of inclusion. *Remedial and Special Education*, 19, 350-356.
- DIAMONT, K., LE FURGY, W. & BLASS, S. (1992) Attitudes of preschool children toward their peers with disabilities : A year long investigation in integrated classrooms. *The Journal of Genetic Psychology*, 154(2), 215-221.
- DI NUOVO, S. (1998) Verifica della qualità dei processi di integrazione scolastica dei soggetti in situazioni di handicap. *Rapporto tecnico sulla Convenzione con il Provveditorato agli Studi di Catania*.
- GIUS, E. & LANDUCCI, G. (1974) *L'inserimento sociale dell'handicappato*. Roma, IT : A.N.Fa.Fa.S.
- GLASS, R. M. & MACKLER, R. S. (1972) Preparing elementary teachers to instruct mildly handicapped children in regular classroom : A summer workshop. *Exceptional Children*, 39, 152-156.
- GOOD, T. L. & BROPHY, J. E. (1972) Behavioral expression of teacher attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 63, 617-4.
- GOODMAN, H., GOTTLIEB, J. & HARRISON, R. H. (1972) Social acceptance of EMRs integrated into a nongraded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*, 76, 412-427.
- GOTTLIEB, J. & BUDOFF, M. (1973) Social acceptability of retarded children in nongraded schools differing in architecture. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 141-3.

- GOTTLIEB, J. & DAVIS, J. E. (1973) Social acceptance of EMR children during over behavioral interactions. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 141-3.
- HARASYMIW, S. J. & HORNE, M. D. (1975) Integration of handicapped children : Its effect on teacher attitudes. *Education*, 96, 153-158.
- HARING, N. G. (1957) A study of the attitude of classroom teachers toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Education*, 10, 393-401.
- HUGES, J. (1978) Attitude is the keystone to success. *School Shop*, 37, 76-80.
- JURGELEIT, M. & STURMER, R. (1977) Cosa pensano i ragazzi dei bambini subnormali. *Psicologia contemporanea*, 21, 16-21.
- KIESLER, C. A., COLLINS, B. E. & MILLER, N. (1969) *Attitude change*. New York : Wiley.
- LARRIVEE, B. (1981) Effects of inservice training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. *Exceptional Children*, 48, 34-39.
- LARRIVEE, B. & COOK, L. (1979) Mainstreaming : a study of the variables affecting teacher attitude. *The Journal of Special Education*, 13, 315-324.
- MANDELL, C. & STRAIN, P. (1978) An analysis of factors related to the attitudes of regular classroom teachers toward mainstreaming mildly handicapped. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 154-162.
- MANTOVANI, G. (1978) Situazione professionale, condizione sociale e immagine operativa dell'handicappato psichico. *Neuropsichiatria infantile*, 203, 199-222.
- MEGA, C., CASTELLINI, K. & VIANELLO, R. (1997) Gli atteggiamenti degli insegnanti verso gli allievi con handicap : Dalla scuola media a quella superiore. In : R. Vianello et C. Cornoldi (Eds.), *Meta-cognizione e sviluppo della personalità. Ricerche e proposte di intervento*, 265-279. Bergamo, IT : Junior.
- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2001) *Febbraio 2001. L'handicap e la scuola : I dati dell'integrazione*.
- MITCHELL, M. (1976) Teacher attitude. *The High School Journal*, 59, 302-311.
- MOORE, J. & FINE, M. J. (1978) Regular and Special Class Teachers' Perceptions of Normal and Exceptional Children and Their Attitudes Toward Mainstreaming. *Psychology in the School*, 15, 253-259.
- PARISH, T., EADS, G., REECE, N. & PISCITELLA, M. (1977) Assessment and attempted modification of future teachers' attitudes toward handicapped children. *Perceptual and Motor Skills*, 4, 540-542.
- SCRUGGS, T. E. & MASTROPIERI, M.A. (1996) Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995 : A research synthesis. *Exceptionality*, 6, 1-11.
- SHEARE, J. B. (1974) Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs. *American Journal of Mental Deficiency*, 78, 678-82.
- SHOTEL, J. R., IANO, R. P. & MCGETTIGAN, J. F. (1972) Teacher attitudes associated with integration of handicapped children. *Exceptional Children*, 38, 677-683.
- SILBERMAN, M. L. (1969) Behavioral Expression of Teacher Attitudes toward Elementary School Students. *Journal of Educational Psychology*, 60, 402-407.
- SMITH, D. K. (1983) Classroom management : approaches of regular education teachers and learning disability resource teachers. *Psychology in the Schools*, 20, 363-366.
- SORESI, S. (1998) *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*. Bologna, IT : Il Mulino.
- SORESI, S. (1993) Sperimentazione di un programma di parent training con genitori di adolescenti handicappati. In : M. Cusinato, et M. Tessarolo (eds.), *Ruoli e vissuti familiari. Nuovi Approcci*, 293-310. Firenze, IT : Giunti.
- TERRENI, A., CORNOLDI, C., MASTROPIERI, M. & SCRUGGS, E. T. (1997) L'atteggiamento degli insegnanti verso l'integrazione scolastica : un confronto fra Italia e Stati Uniti. *Difficoltà di apprendimento*, 3, 43-52.
- TRIANDIS, H. C. (1971) *Attitude and attitude change*. New York : Wiley.
- VIANELLO, R. (1988) Gli atteggiamenti dei genitori e degli insegnanti nei confronti del minore con insufficienza mentale. In : G. Tampieri, S. Soresi, et R. Vianello, *Ritardo mentale. Rassegna di ricerche*, 125-146. Pordenone, IT : Erip.

- VIANELLO, R. (1989) Attitude of teachers, with or without specific experience, towards educable mentally or physically handicapped pupils. *In* : R. C. King et J.K. Collins (eds), *Social Applications and Issues in Psychology*. North-Holland : Elsevier Science Publishers B.V.
- VIANELLO, R. (1990) *L'adolescente con handicap mentale e la sua integrazione scolastica*. Padova, IT : Liviana.
- VIANELLO, R. (1999) *Difficoltà di apprendimento, situazioni di handicap, integrazione*. Bergamo, IT : Junior.
- VIANELLO, R., ET TORTELLO, M. (2000) (eds). *Esperienze di apprendimento cooperativo*. Bergamo, IT: Junior.
- VIANELLO, R., LOTTO, M., MEGA, C., TODESCO, B. & 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.
- VIANELLO, R. & MOALLI, E. *Integrazione a scuola: Le opinioni dei compagni di classe*. Sous presse.
- VIANELLO, R. & MOGNATO, C. *L'integrazione dei bambini in situazione di handicap: Opinioni di esperti e personale ausiliario*. Sous presse.