

Enfants à besoin particulier, processus inclusif et liens aux pairs

Revue de littérature

Cette revue de littérature s'inscrit dans le cadre du projet de recherche appliquée « Enfants à besoin particulier, Processus Inclusif et Liens aux pairs » (EPIL) mise en œuvre par l'Université Paris Nanterre, avec le financement de l'AG2R LA MONDIALE, la CNSA, la FIRA H, le GIS-IRESP, la CCAH, l'UPL et la collaboration des associations ANECAMSP, le CESAP, Fédération Trisomie 21 France. La revue de littérature a été réalisée et coordonnée par Clémence Dayan, Laurence Joselin, Régine Scelles ; Amaury Bécourt, étudiant en M2 à l'université Paris Nanterre, ainsi que Viviani Carmo-Huerta, docteur en psychologie, y ont également activement contribué. La synthèse présentée ici a été réalisée par Stéphanie Pinel-Jacquemin (Ph.D-HDR en psychologie du développement).



ASSOCIATIONS SOUTENANT LA RECHERCHE



La Fédération Trisomie 21 France est une association d'associations.

En France, les associations Trisomie 21 regroupent des personnes avec trisomie 21 ou une déficience intellectuelle, leurs familles et des gens qui les aident, dont les professionnels.

La Fédération défend les droits des personnes avec une trisomie ou avec une déficience intellectuelle. Elle représente et elle accompagne les personnes.

La fédération travaille avec des bénévoles et des salariés. Elle ne fait pas de bénéfice.

Un bénévole c'est une personne qui travaille sans recevoir d'argent.

Un bénéfice, c'est de l'argent que l'on gagne.

Dans le projet fédéral, la Fédération explique comment elle a décidé d'aider les personnes avec trisomie 21 ou une déficience intellectuelle.

<https://trisomie21-france.org/>



Le CESAP, Comité d'Études, d'Éducation et de Soins Auprès des Personnes Polyhandicapées, a reformulé la totalité de son projet associatif en 2017.

Ce projet explicite les missions de l'association, la population accueillie dans les établissements et services de l'association, les relations du CESAP avec la personne polyhandicapée, ses parents ou représentants légaux, les relations avec l'environnement et enfin l'organisation de l'association.

Un historique retrace les évolutions de l'association introduites au fil du temps.

Administrée par un conseil d'administration, issu d'une assemblée générale, le CESAP est une association à but non lucratif reconnue d'utilité publique. Une direction générale est chargée d'animer, coordonner et diriger l'ensemble des activités développées par le CESAP.

Des actualités associatives sont régulièrement mises à jour. Celles-ci ont pour objectif d'informer les adhérents et salariés du CESAP ainsi que toute personne extérieure à l'association intéressée à mieux connaître notre actualité interne. Le CESAP favorise la constitution d'associations de familles et amis spécifiques à un ou plusieurs de ses établissements ou services. Ces associations, outre les missions qu'elles se donnent, sont des interlocuteurs privilégiés du CESAP.

<https://www.cesap.asso.fr/>



L'Association Nationale des Equipes Contribuant à l'Action Médico-Sociale Précoce (ANECAMSP) rassemble professionnels, parents et grandes associations nationales concernées par l'action médico-sociale précoce auprès des nourrissons et des jeunes enfants à risque ou présentant des troubles (pathologies ou handicaps) : intellectuels, moteurs, cognitifs, sensoriels, psychiques, isolés ou multiples.

L'ANECAMSP engage avec tous ses partenaires des actions préventives auprès des familles et des enfants, de 0 à 6 ans, vulnérables dès la période anténatale si besoin.

Elle défend le droit de l'enfant à bénéficier précocement des soins, de l'éducation et de l'accompagnement de qualité qu'il requiert, habituellement au cœur de sa famille et avec la participation de celle-ci.

Elle est une interlocutrice incontournable des pouvoirs publics et des différentes instances sur toutes les questions concernant l'action médico-sociale précoce.

Missions :

- DEFENDRE la petite enfance vulnérable,
- ACCOMPAGNER les familles,
- PROMOUVOIR l'Action Médico-Sociale Précoce (AMSP),
- RASSEMBLER les équipes contribuant au diagnostic et à la prise en charge précoce des jeunes enfants confrontés à des difficultés d'origines diverses.

L'ANECAMSP agit pour :

- Le développement de la prévention
- La précocité de l'intervention même en l'absence de diagnostic
- L'approche globale de l'enfant et de sa famille
- La prise en charge ambulatoire de proximité par une équipe pluridisciplinaire permettant le maintien de l'enfant dans son milieu habituel
- Le travail coordonné auprès de l'enfant et sa famille basé sur la transdisciplinarité et le partenariat avec l'ensemble des structures et des professionnels libéraux participant à l'AMSP
- L'accompagnement et l'éducation de ces enfants en milieu ordinaire (crèche, halte-garderie, jardin d'enfants, école maternelle) par un soutien actif des professionnels quand nécessaire
- La pluralité des approches cliniques, thérapeutiques et éducatives tant dans le domaine des neurosciences que dans ceux de la pédiatrie et de la pédopsychiatrie et en réaffirmant la primauté des parents

- La promotion et la diffusion de pratiques de qualité régulièrement évaluées.

<http://anecamsp.org/>

LABORATOIRES DE RECHERCHE



L'Equipe d'Accueil CLIPSYD (EA 4430), située à l'université de Paris Nanterre, au sein de l'UFR SPSE, est porteuse de trois paradigmes : Clinique empirique, Psychanalyse, Développement centrés sur trois thèmes de recherche :

- T1 - Thème 1 : Désorganisations somatiques, handicaps et remaniements psychiques
- T2 - Thème 2 : Santé psychique à différents âges de la vie : sujet, groupe et famille
- T3 - Thème 3 : Processus psychopathologiques et processus psychothérapeutiques

L'originalité et l'objectif principal du projet de l'EA consiste à avancer notre réflexion sur le croisement de nos paradigmes («inter-sous-disciplinarité») que nous trouvons particulièrement intéressante car elle conduit à la création d'un programme de séminaires sur l'inter-sous-disciplinarité, de certains projets de recherche et une meilleure cohésion du groupe de chercheurs.



Établissement public national de formation et de recherche dédié aux personnes à besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité, l'INSHEA (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés) agit pour l'inclusion scolaire, sociale et professionnelle.

Sa mission s'organise autour de trois pôles : Formations, Ressources, Recherche.

L'INSHEA forme les acteurs de l'accompagnement et de l'accessibilité éducative, sociale et professionnelle. L'institut propose des formations initiales et continues destinées aux professionnels et aux particuliers pour répondre aux questions de l'accessibilité et de l'accompagnement.

L'INSHEA contribue à l'information, à l'édition et à la diffusion des ressources techniques, scientifiques et pédagogiques destinés aux professionnels de l'accompagnement et de l'accessibilité éducative, sociale et professionnelle.

Le laboratoire de l'INSHEA, Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (Grhapes - EA 7287) conduit des recherches dans les domaines de l'éducation inclusive, l'insertion professionnelle, la citoyenneté et la participation sociale des publics à besoins éducatifs particuliers. Les travaux menés au sein du Grhapes se situent à l'intersection entre plusieurs disciplines : droit, psychologie, science politique, sciences de l'éducation, sciences du langage, sociologie, Staps.

Les activités du Grhapes s'inscrivent dans le cadre de la ComUE Université Paris Lumières (UPL) à laquelle l'INSHEA appartient en tant que membre associé.



Le Laboratoire Interdisciplinaire Solidarités, Sociétés, Territoires (LISST) est une Unité Mixte de Recherche en Sciences Humaines et Sociales à large couverture thématique qui relève des sections 36, 38 et 39 du CNRS. Il est situé à la Maison de la Recherche sur le campus du Mirail de l'Université Toulouse Jean-Jaurès. **Le Centre d'Étude des Rationalités et des Savoirs (CERS)** est l'équipe de sociologie fondamentale du LISST, à laquelle se sont récemment associés des psychologues. Soucieux d'éviter toutes les formes de naturalisation du monde social, les membres du CERS sont attentifs à la pluralité des logiques d'action et capables de mobiliser de façon cohérente des courants théoriques distincts mais rendus compatibles par l'articulation des échelles d'analyse. Le point d'entrée commun aux membres de l'équipe est celui des acteurs, leurs relations, leurs activités et leurs expériences dont sont étudiées les formes d'implication dans l'espace social.

FINANCEURS



La communauté d'universités et établissements (ComUE) Université Paris Lumières affiche la particularité d'avoir été créée par seulement trois membres fondateurs : le CNRS, l'Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis et l'Université Paris Nanterre, en 2014.

L'Institut National Supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes Handicapés et les Enseignements Adaptés (INSHEA), l'Ecole Nationale Supérieure Louis Lumière, y sont associés par décret depuis 2016.

Au-delà des institutions d'enseignement supérieur et de recherche, elle rassemble également, par convention de partenariat à partir de 2015, les Archives Nationales, le Musée du Louvre, la Bibliothèque nationale de France, Centre national d'art et de culture Georges Pompidou, le Musée National de l'Histoire de l'Immigration – Aquarium Tropical, le Musée du Quai Branly – Jacques Chirac, l'Institut National de l'Audiovisuel, le Centre d'Etudes, de Documentation et d'Information d'Action Sociale (CEDIAS-musée social), le Centre des Arts d'Enghien-les-Bains, la Maison des cultures du monde, le Pôle Sup 93, l'Académie Fratellini, l'ETSUP école de travail social et le Musée National d'archéologie de Saint Germain-en-laye.

Le Collège International de Philosophie est devenu une composante de la ComUE Université Paris Lumières au 1er janvier 2017 en maintenant l'ensemble de ses emplois et de ses activités et en lui assurant ainsi une stabilité essentielle pour son rayonnement national et international.

La ComUE porte également :

- Une formation expérimentale et pluridisciplinaire le Nouveau Collège des Etudes Politiques (NCEP) ouvert en 2016,
- Une Ecole Universitaire de Recherche (EUR) ArTeC,
- Un Nouveaux Coursus à l'Université (NCU) So Skilled !

Elle œuvre sur l'ensemble des disciplines de sciences humaines et sociales et s'intéresse aussi à d'autres domaines en sciences exactes ou du vivant (biologie, informatique, mathématiques, ...). L'établissement est classé 1er au niveau national en sciences sociales et 2e en sciences humaines et humanité selon le diagnostic STRATER 2014 (suite au changement de périmètre des regroupements) ; il accueille un étudiant francilien sur quatre dans le domaine des SHS.

La ComUE est accompagnée par de nombreux partenaires et fonctionne en confédération grâce à une coordination fondée sur la recherche du consensus. Pour cela, des conventions de partenariat ont été signées avec les 16 associés. L'UPL possède également une assemblée des associés afin de réaliser régulièrement des points d'actualité et d'élargir les débats inter-universitaires.

L'UPL est financée sur la base du contrat de site et se doit donc d'en honorer les objectifs en termes de recherche, de formation, de vie de campus, mais aussi de développement de sa stratégie numérique. Sa gouvernance est basée sur la transparence de ses actions.

<https://www.u-plum.fr/>



L'Institut de Recherche en Santé Publique est un groupement d'intérêt scientifique (GIS) créé en 2007, qui prend appui sur l'Inserm pour sa gestion financière. Ses objectifs sont complémentaires de ceux de l'Institut Santé Publique de l'Alliance pour les sciences de la vie et de la santé.

Objectifs : Développer et promouvoir la recherche française en Santé Publique en instaurant un partenariat respectant l'autonomie des institutions partenaires.

Missions :

- Définition d'une politique scientifique de recherche en Santé Publique.
- Mise en place d'une politique de gestion des outils collectifs.
- Mise en œuvre d'activités d'aide à la décision et d'expertise.
- Développement d'une politique de communication et de valorisation.

<https://www.iresp.net/>



La CNSA est un établissement public créée en mai 2005 par la loi du 30 juin 2004.

Missions :

- 1) Participer au financement des aides pour les personnes âgées et les personnes handicapées en perte d'autonomie
- 2) Répondre de la même façon à toutes les demandes des personnes âgées et handicapées, quels que soient leur âge et leur handicap
- 3) Donner des informations et organiser des réunions entre les professionnels des MDPH
- 4) Etre expert et rechercher des solutions pour les problèmes de perte d'autonomie des personnes âgées et handicapées quels que soient leur âge et leur handicap
- 5) Des partenariats au niveau local et national
- 6) La convention d'objectifs et de gestion
- 7) La caisse nationale de solidarité pour l'autonomie et la journée nationale de solidarité.

<https://www.cnsa.fr/>



La FIRAH est une Fondation reconnue d'utilité publique, qui souhaite mettre la recherche au service des acteurs de terrain. Elle est présidée par Patrick Gohet.

C'est pour répondre aux besoins et attentes des personnes handicapées que la FIRAH a été fondée et qu'elle se développe aujourd'hui autour de ces activités :

- Soutenir des projets de recherche appliquée sur le handicap,
- Dynamiser la valorisation des résultats de ces recherches en particulier auprès des acteurs de terrain,
- Animer la diffusion des connaissances sur le handicap produit à travers le monde.

<http://www.firah.org>



Le Comité national de Coordination Action Handicap (CCA) et ses membres accompagnent les porteurs de projets du secteur handicap dans l'objectif d'améliorer la vie quotidienne des personnes handicapées et favoriser le vivre ensemble. Le CCAH s'appuie sur son expertise du secteur pour accompagner et financer des projets, proposer une offre de formation et de conseil aux structures engagées dans une démarche handicap et développer un pôle national d'échanges et de partage. Le CCAH regroupe tous les groupes de protection sociale, les associations nationales du handicap, des mutuelles, des entreprises, des comités d'entreprise et tout autre organisme s'intéressant aux missions de l'association. Le projet stratégique 2016 - 2019 du CCAH s'appuie sur la diversité de ses adhérents qui apportent une vision large et plurielle des enjeux liés aux handicaps. Sa force et son impact résident dans la mutualisation : mutualisation des moyens de financement mais aussi mutualisation des connaissances, des informations et des énergies.

<https://www.ccah.fr/>



AG2R LA MONDIALE

Spécialiste de la protection sociale et patrimoniale en France depuis plus de 115 ans, AG2R LA MONDIALE protège 15 millions d'assurés et accompagne 1 entreprise sur 4.

AG2R LA MONDIALE allie solidité et capacité d'adaptation pour accompagner ses clients en lien avec leurs besoins fondamentaux de protection et de bien-être.

<https://www.ag2rlamondiale.fr/>

Cette revue de littérature a été réalisée dans le cadre du projet de recherche appliquée « Enfants à besoin particulier, Processus Inclusif et Liens aux pairs » (EPIL) mise en œuvre par l'Université Paris Nanterre, avec le financement de l'AG2R LA MONDIALE, la CNSA, la FIRAH, le GIS-IRESP, la CCAH, l'UPL et la collaboration des associations ANECAMSP, le CESAP, Fédération Trisomie 21 France. Ce travail a été réalisé et coordonné par Clémence Dayan, Laurence Joselin, Régine Scelles ; Amaury Bécourt, étudiant en M2 à l'université Paris Nanterre, ainsi que Viviani Carmo-Huerta, docteur en psychologie, y ont également activement contribué. Il a été finalisé et mis en forme par Stéphanie Pinel-Jacquemin (Ph.D-HDR en psychologie du développement).

L'objectif de cette revue de littérature est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur les questions des relations sociales entre les jeunes enfants (moins de six ans) en situation de handicap et leurs pairs tout-venant. Elle a abouti à la sélection de recherches pertinentes au regard de la thématique, chacune classées au moyen d'un ensemble de critères prédéterminés. Parmi ces recherches, 18 ont été sélectionnées comme particulièrement pertinentes et intéressantes au regard de leur capacité à être applicables, particulièrement pour les personnes handicapées et les organisations qui les représentent.

La sélection des recherches a été réalisée en fonction des points suivants, qui précisent ce que la FIRAH entend par les termes de recherche appliquée sur le handicap :

- C'est d'abord un travail de recherche proprement dit, obéissant à ses règles de méthode et de rigueur, permettant la mise en œuvre d'une démarche scientifique, et impliquant des équipes d'un ou plusieurs chercheurs ou enseignants-chercheurs dont la recherche est l'une des missions statutaires.
- La recherche appliquée est différente de la recherche fondamentale. Son objectif est d'accroître la participation sociale et l'autonomie des personnes handicapées. Elle ne vise pas seulement la production de savoirs théoriques, mais également la résolution de problèmes pratiques en lien avec les besoins et les préoccupations des personnes handicapées et de leurs familles. La collaboration entre les personnes handicapées et leurs familles, les professionnels et les chercheurs est donc une donnée fondamentale dans la réalisation de ce type de recherche.
- En ce sens, ce type de recherche est destiné à produire des résultats directement applicables. En plus des publications classiques (articles, rapports de recherches), les recherches appliquées sont destinées à produire d'autres publications, appelées « supports d'applications », qui peuvent prendre différentes formes : développement de bonnes pratiques, guides méthodologiques, supports de formation, etc., et sont destinées à différents acteurs (personnes handicapées, professionnels, institutions).

Ce travail ne vise pas l'exhaustivité mais l'identification de résultats et de connaissances produits par des travaux de recherche pouvant être utiles aux acteurs de terrain pour améliorer la qualité de vie et la participation sociale des personnes handicapées.

Chaque titre de la bibliographie commentée contient un lien donnant accès à la recherche (en accès libre ou payant), et chacune des fiches de lecture contient un lien renvoyant vers la notice de la base documentaire de la FIRAH.



FIRAH – 2020

[Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modifications](#)

Sommaire

Edito	13
Synthèse	15
1.1 Présentation du corpus	15
1.1.1 Origine des publications	16
1.1.2 Les auteurs des publications du corpus	17
1.1.3 Evolution dans le temps du nombre de publications.....	17
1.2 Approches méthodologiques des études du <i>corpus</i>	18
1.2.1 Les cadres théoriques.....	18
1.2.2 Les objectifs visés	18
1.2.3 La population étudiée.....	20
1.2.4 Les méthodologies utilisées	23
1.3 Les résultats de ces études.....	26
1.3.1 Les enfants dans le groupe : dyade et place dans le groupe.....	26
1.3.2 Situation d'apprentissage et relations entre pairs	30
1.3.3 Spécificités de certaines pathologies	32
1.3.4 L'impact de l'adulte dans les relations entre enfants	34
1.4 Conclusion	36
Fiches de lecture	39
Tableau récapitulatif des 18 articles sélectionnés pour les fiches de lecture.....	40
Fiche 1. Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development.	41
Fiche 2. Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities.	43
Fiche 3. The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms.	45
Fiche 4. Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities.	47
Fiche 5. Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings.	49
Fiche 6. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays.	51
Fiche 7. The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. .	53
Fiche 8. An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools.	55

Fiche 9. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs.....	57
Fiche 10. The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences.....	59
Fiche 11. How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities.	61
Fiche 12. Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs.	63
Fiche 13. Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities.....	65
Fiche 14. Children’s thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities.....	67
Fiche 15. Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis.	69
Fiche 16. Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies.	71
Fiche 17. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings.	73
Fiche 18. Israeli children’s attitudes toward children with and without disabilities.	75

Edito

De la clinique à la recherche... et vice versa

C'est au cours d'une réunion de psychologues de CAMSP que Clémence DAYAN m'a proposé de participer à la recherche EPIL. Il s'agissait de réaliser une partie du recueil des données pour mieux comprendre les processus de socialisation des jeunes enfants en situation de handicap, et ce projet m'a rapidement enthousiasmée. En effet, exerçant en CAMSP et en crèches depuis 2003, je suis particulièrement intéressée par tout ce qui concerne la petite enfance, et cette implication me permettait de découvrir le monde de la recherche qui m'était totalement étranger.

Le focus mis dans cette étude sur les interactions sociales entre pairs s'est avéré très opérant pour adopter un nouveau regard sur les jeunes enfants, handicapés ou pas. Chemin faisant (le projet s'étalant sur plus de 3 ans), mon écoute et mon regard se sont ouverts aux compétences sociales des jeunes enfants dans mes différents lieux de pratique.

Cette meilleure acuité dans mes observations a nourri ma réflexion clinique, faisant évoluer certains dispositifs thérapeutiques. Pour exemple, j'ai co-animé au CAMSP, avec une psychomotricienne, un petit groupe d'enfants de 3 à 6 ans, présentant des troubles du spectre autistique. Leur difficulté à être présents à la relation à l'autre et à appréhender les media proposés (sable, pâte à modeler, gommettes ...) nous avait initialement conduites à un positionnement très contenant de chaque enfant, au risque d'y perdre ce que le groupe pouvait apporter à chacun. Mon intérêt pour les interactions entre pairs, renforcé par ma participation à la recherche EPIL, nous a permis, ma collègue et moi-même, de modifier notre positionnement : au lieu d'être chacune en étayage à un enfant, l'une de nous a adopté une posture d'observation et de prise de notes, tandis que l'autre demeurait dans l'interaction avec les enfants, sauf sur les temps de transition et de regroupement – nos rôles s'inversant au cours de la séance. Ce changement nous a permis de proposer un cadre plus continu et contenant, et de favoriser la dynamique groupale. Par ailleurs, elle a eu un effet inattendu sur les enfants qui, nous prenant comme modèles, ont pu mieux se différencier les uns des autres, ce qui a diminué leurs angoisses de confusion identitaire. Cela a été particulièrement manifeste pour deux petits garçons qui, sortant de leur isolement autistique, découvraient le plaisir à s'imiter, mais pour qui cette imitation générait une excitation majeure, probablement liée à une crainte de la confusion. Dès lors que ma collègue et moi-même avons adopté des postures différentes dans le groupe, ces enfants ont pu s'imiter réciproquement de façon plus souple et moins excitante.

Sur le plan personnel, mon implication dans le projet EPIL m'a permis de découvrir le monde de la recherche universitaire et d'éprouver le sentiment de faire partie d'une équipe œuvrant pour accroître les connaissances concernant le développement du jeune enfant. En effet, la recherche EPIL a associé

plusieurs psychologues cliniciennes, venues de toute la France, travaillant en CAMSP, IME ou SESSAD, et accompagnées par les universitaires au cours de réunions bisannuelles, d'abord sur des temps de formation (à l'observation de recherche notamment) et d'information sur le déroulé du projet, puis pour des échanges théorico-cliniques très fructueux pour chacune. Outre ces réunions, des temps d'intervision en binôme nous ont permis d'harmoniser les recueils de données et d'approfondir notre compréhension des enfants, mais aussi de réduire le sentiment d'isolement que nous pouvions ressentir, chacune, dans notre institution. Croiser nos regards différents, issus de nos différentes formations, a largement enrichi notre réflexion, ce qui a eu un effet positif sur la qualité et la précision du recueil des données.

Cette expérience passionnante m'a donné envie de poursuivre une activité de recherche, sans quitter la clinique, afin que ces deux pratiques continuent à se féconder mutuellement, participer à affiner mon écoute clinique et à développer des savoirs pour mieux accompagner le plus grand nombre.

Elodie GABRIEL, psychologue clinicienne

Synthèse

Les jeunes enfants en situation de handicap ou ayant des difficultés développementales ont bien sûr besoin de soins mais aussi de vie sociale (Pinel-Jacquemin, Koliouli, Moscaritolo & Zaouche Gaudron, 2020).

Les nombreuses études qui se sont penchées sur les relations entre enfants typiques et enfants en situation de handicap indiquent que les jeunes enfants éprouvent parfois « des difficultés à établir avec leurs pairs non handicapés ou avec leurs pairs en situation de handicap des relations diversifiées, électives et/ou évolutives » (Scelles, Dayan, Joselin, Zaouche Gaudron, Paul, **Gargiulo & al.**, 2018, p. 3). Ils sont souvent seuls, solitaires au milieu des groupes, en particulier dans les moments de jeux libres, non organisés par l'adulte. La confrontation peut parfois créer des tensions, de la peur, du rejet (Zaouche Gaudron, Pinel-Jacquemin, Koliouli, Moscaritolo, Sicot, Kelly-Irving & Fontaine-Benaoum, 2018). Ainsi, les situations d'inclusion sont souhaitées par tous, mais l'enfant peut s'y trouver en difficulté, notamment dans le vécu de ses liens avec ses pairs. Afin de pouvoir appuyer et discuter les résultats de notre recherche à partir de résultats déjà publiés, nous avons procédé à un état de l'art international. Nous présentons ici l'analyse du *corpus* retenu avec les critères qui ont conduit à retenir ces publications ainsi qu'une synthèse des résultats qui en émanent.

1.1 Présentation du corpus

Les publications incluses dans notre *corpus* ont été sélectionnées à partir d'une recherche informatique sur les bases de données scientifiques et internationales suivantes (*cf.* tableau 1) :

Tableau 1 : Nombre de publications sélectionnées par base de données

Base de données	Nombre de publications sélectionnées	Base de données	Nombre de publications sélectionnées
Science Direct	23	PubMed	5
PubPsych	7	Academic Search Premier	31
Isidore	3	Psychology and Behavioral Sciences Collection	10
PsycEXTRA	2	PsycINFO	5
SocINDEX	12	PsycARTICLES	2
ERIC	5		
Total publications sélectionnées à T1 : 105			

Pour cette recherche, nous avons utilisé les mots-clés anglais suivants : *Children ; Children 3-6 years ; Disability ; Friendship ; Inclusive ; Inclusive School ; Nursery ; Peer ; Peer Interaction ; Preschool ; Rejection ; Sibling ; Social Preference ; Socialization ; Without Disabilities* ; mais aussi des mots-clés français, tels que : Ecole ; Enfant ; Handicap ; Relation aux pairs.

- 1) Nous avons fait une première sélection *via* l'analyse des mots-clés cités dans les publications
- 2) Puis nous avons lu les résumés pour garder uniquement les articles qui traitaient des **enfants âgés entre 0 et 6 ans** en situation de handicap et des relations entre pairs.

Nous avons alors conservé 50 publications et chacune a été analysée selon la grille d'analyse suivante : les théories mobilisées, les objectifs visés, la population étudiée, les outils utilisés, les principaux résultats ainsi qu'une discussion de ces résultats.

1.1.1 Origine des publications

Les publications de notre *corpus* proviennent majoritairement des USA (24 publications) et de la France (9 publications), soit 66% du *corpus* (33 publications sur les 50 sélectionnées) (*cf.* tableau 2). Sur les 17 autres publications, 14 proviennent d'Europe (hors France), 3 d'Israël (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artzi, 2014 ; Bauminger-Zviely, Karin, Kimhi & Agam-Ben-Artzi, 2014 ; Werner, Peretz, & Roth, 2015), 2 du Canada (Hundert, Mahoney & Hopkins, 1993 ; Nowicki, Brown & Stepien, 2014) et 2 d'Australie (Hamilton, 2005 ; Kemp, Kishida, Carter & Sweller, 2013). Autrement dit, 28 publications sont européennes (56% du corpus ; Pays-Bas, Suède, Portugal, Belgique) et les autres se partagent entre les USA (48% du corpus), le Canada, l'Australie et Israël.

Tableau 2 : Nombre de publications par pays

PAYS	Nombre de publications	Pourcentage du corpus
USA	24	48%
France	9	16%
Hollande	4	8%
Israël	3	6%
Grande Bretagne	2	4%
Portugal	2	4%
Canada	2	4%
Australie	2	4%
Suède	1	2%
Belgique	1	2%
Total	50	100%

1.1.2 Les auteurs des publications du corpus

Il est intéressant de noter qu'à part quatre auteurs américains qui écrivent beaucoup sur le sujet (Buyse, Diamond, Odom et Guralnik), il y a majoritairement, dans les autres pays, un seul article par auteur (cf. tableau 3), ce qui signifie que cet objet d'étude n'est pas central dans leurs travaux. Tous publient leurs articles dans des supports de publications divers, majoritairement édités aux USA, comme par exemple *Child Development*, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *Journal of Applied Developmental Psychology*, *Exceptional Children* ou encore *Journal of Early Intervention*. On trouve également dans notre *corpus*, un livre, un rapport et un chapitre d'ouvrage.

Tableau 3 : Nombre d'auteurs par nombre de publications

Nombre de publications	Nombre d'auteurs
1 seul article	35
2 articles	4
3 articles et un chapitre d'ouvrage	1
Rapport	1
Livre	1
Total	42

1.1.3 Evolution dans le temps du nombre de publications

Il est aisé de constater que ce thème intéresse les auteurs de manière pratiquement constante dans le temps (cf. tableau 4), sans augmentation des publications avec le développement de la politique inclusive.

Tableau 4 : Nombre de publications par tranche d'années

ANNEES	Nombre de publications	Evolution avant/après 2005
1983-1990	3	23 publications entre 1983 et 2005
1991-2000	12	
2001-2005	8	
2006-2010	11	27 publications depuis 2006
2011-2015	11	
2016-2019	5	
Total	50	50

1.2 Approches méthodologiques des études du *corpus*

1.2.1 Les cadres théoriques

La grande majorité des études de notre *corpus* sont empiriques et il est rare que les articles aient une partie théorique. La plupart commence par énoncer les résultats d'études précédentes sur le sujet, en font un bilan et, à partir de cela, explique l'intérêt de l'étude qui vise soit à confirmer les résultats des études passées, soit à les approfondir.

Lorsqu'ils sont évoqués, les cadres théoriques sont ceux :

- De Bronfenbrenner (1979 ; 1996) qui propose d'étudier un phénomène dans toute sa complexité et les interactions entre micro-, méso-, macro-, exo- et chrono-systèmes (par exemple : Hestenes & Carroll, 2000 ; Odom & Diamond, 1998),
- De Bandura (1977), selon lequel on peut apprendre des nouveaux comportements en observant des actions faites par d'autres (par exemple : Garfinkle & Schwartz, 2002 ; Green, Drysdale, Boelema, Smart, van der Meer, Achmadi & *al.*, 2013),
- De Bowlby (1969/78) et sa théorie de l'attachement (par exemple : Guralnik, 1990)
- De Freud (1921) et de sa théorie psychanalytique (par exemple : Boutin, 2009 ; Korff-Sausse, 2005).

1.2.2 Les objectifs visés

La majorité des chercheurs s'intéresse aux situations d'inclusion et à leur impact sur les enfants en situation de handicap (par exemple, Odom & Diamond, 1998) et sur les relations enfants handicapés/enfants non handicapés (Buysse, Goldman & Skinner, 2002) ; les études visent à compter, décrire les interactions entre enfants en situation de handicap avec leurs pairs tout venant (Hestenes & Carroll, 2000), à décrire leurs compétences sociales (Muldeij, 1997), leur participation sociale (Pinto, Grande, Coelho, Castro, Granlund & Björck-Åkesson, 2019), ou encore à mesurer l'étendue de leur réseau social (Ferreira, Aguiar, Correia, Fialho & Pimentel, 2017 ; Guralnick, Neville, Hammond & Connor, 2007).

Les auteurs partent, de manière consensuelle, du constat que les enfants en situation de handicap sont isolés, ont moins d'amis, sont moins choisis comme amis (Chen, Lin, Justice & Sawyer, 2019). Ils cherchent alors à objectiver cette situation et à créer des conditions le plus souvent expérimentales pour proposer des pistes de travail afin de faire évoluer favorablement cette situation. Il s'agit donc dans ces études de **décrire et de compter les interactions dans un but d'objectivation**.

Avec cet objectif général, retrouvé dans quasiment tous les articles, les auteurs vont chercher à quantifier, par exemple, le nombre d'amis (Hestenes & Carroll, 2000) et à savoir si dans les interactions, l'enfant en situation de handicap est, ou non, à l'initiative des interactions (Harper & McCluskey, 2002).

Un autre objectif majoritairement poursuivi par les recherches concerne **l'évaluation des compétences sociales** en situation expérimentale (McIntyre, Blacher & Baker, 2006) : il s'agit de comprendre par exemple les facteurs qui favorisent les amitiés des enfants en situation de handicap (Muldeij, 1997), qui sont les enfants les plus rejetés et qui sont les mieux acceptés (Beaumingier Zviely & al., 2014 ; Guralnick & al., 2006 ; Ferreira & al., 2017), ou encore de mesurer leurs capacités à résoudre un conflit avec un autre enfant (Guralnick, Paul-Brown, Groom, Booth, Hammond, Tupper & Gelenter, 1998).

Une dizaine de recherches portent sur **le recueil du point de vue de l'enfant typique sur les enfants en situation de handicap** (par exemple, Diamond, 1994, 2001 ; Ferreira & al., 2017, Hestenes & Carroll, 2000 ; Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall & Brown, 2006). L'objectif est de **décrire les représentations qu'ils ont du handicap et les facteurs favorisant** leurs relations avec les enfants en situation de handicap.

Huit auteurs incluent une comparaison entre divers types de handicap dans leur protocole, afin de **définir l'impact de telles ou telles déficiences sur les interactions** (par exemple, Kemp, Kishida, Carter & Sweller, 2013).

Sept articles ont pour objectif de **mesurer l'efficacité de programmes d'intervention éducative visant à faciliter et améliorer les relations des enfants typiques avec les enfants en situation de handicap** (par exemple, Garfinkle & Schwartz, 2002 ; Goldstein, English, Shafer & Kaczmarek, 1997 ; Green & al., 2013 ; Therrien & Light, 2018 ; Vaughn, Kim, Sloan, Hughes, Elbaum & Sridhar, 2003 ; Watkins, O'Reilly, Kuhn, Gevarter, Lancioni, Sigafoos & Lang, 2015). Notons que ces expérimentations visent les enfants typiques comme si les enfants handicapés, eux, ne pouvaient pas faire l'objet d'une éducation sur ce thème.

Cinq articles sont des **revues de littérature**, dont l'objectif est de recenser les travaux sur différentes thématiques : les habiletés sociales des enfants en situation de handicap, la question de l'inclusion, l'amitié et enfin, l'impact des interventions éducatives sur les relations sociales des enfants en situation de handicap (Buysse & Baily, 1993 ; Guralnik, 1990 ; Muldeij, 1997 ; Vaughn & al., 2003 ; Watkins & al., 2015).

Trois publications portent sur la **réflexion des auteurs issue de leurs expériences cliniques ou de recherche, soit en inclusion, soit en milieu spécialisé** (en CAMSP en l'occurrence), et exposent

généralement une ou deux études de cas (Boudaoud, 2008 ; Boutin, 2009 ; Mellier & Courbois, 2005). Ces études sont toutes françaises.

Enfin, un seul article vise à explorer **le point de vue de l'enfant en situation de handicap** (Schauwer (de), Hove, Mortier, & Loots, 2009), mais est un peu hors thème, puisqu'il concerne des enfants de 5 à 17 ans : on dépasse donc largement le cadre de la petite enfance. Notons cependant les recherches des américains Nabors (1997) et Hestenes et Carroll (2000) qui ont tenté d'interroger les enfants en situation de handicap pour finalement ne pas exploiter les données recueillies, trouvant la communication trop difficile et l'intérêt limité à cause de leur retard cognitif et/ou de langage.

Ainsi, dans leur grande majorité, les travaux objectivent, comptent, décrivent des interactions mais ne traitent pas de la complexité des variables qui sont à l'origine de ce qui est observé. Ils isolent une variable : un jeu, dehors/dedans, l'âge, le sexe, la déficience, mais jamais la complexité des interactions entre ces variables. En dehors de trois articles se référant à la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (Hestenes & Carroll, 2000 ; Odom & Diamond, 1998 ; Zaouche Gaudron, Lang, Raynaud & Fontaine-Benaoum, 2011), le sens de ces interactions, leurs effets et leurs aspects émotionnels ne sont pas traités. Les auteurs, avec la volonté de produire des recherches « robustes », cherchent à utiliser une approche quantitative avec des variables clairement isolées et définies. Ils ne visent que rarement à formuler des hypothèses et évoquent les interactions dans leurs dimensions physiques (jeux, participation, toucher, échanges verbaux, ...). Ils isolent donc une ou plusieurs variables, repérables par la seule observation, variables supposées être une bonne mesure pour travailler sur la question des relations entre enfants.

1.2.3 La population étudiée

La population est peu décrite précisément. Par exemple, l'âge des enfants est parfois indiqué sous des termes génériques comme « âge préscolaire » sans que l'on sache précisément à quoi il est référé, ce qui peut pourtant différer selon les cultures. La pathologie, lorsqu'elle est précisée, n'indique pas la sévérité ou le cumul de handicaps dont l'enfant peut être porteur.

Concernant **l'âge**, si notre sélection s'est portée sur la période développementale des 0-6 ans, plusieurs tranches apparaissent dans notre *corpus* : « avant 1 an », « âge préscolaire (13 mois-36 mois/3 ans) », « âge scolaire (37 mois – 72 mois/6 ans) » et « > 6 ans ». 31 recherches sur les 50 de notre *corpus* ne ciblent qu'une seule de ces tranches d'âges (*cf.* Tableau 5), avec une majorité pour l'âge scolaire (48% du *corpus*). Dix études portent sur des enfants correspondant à deux tranches d'âge, avec majoritairement les tranches « scolaire » et « > 6 ans ». Enfin trois études ont un empan d'âge transversal sur trois tranches d'âge (Herrou & *al.*, 2007 / Zaouche Gaudron & *al.*, 2011 : moins de 6 ans

; Odom & Diamond, 1998 : plus de 13 mois). Une seule a une population couvrant toutes les tranches d'âge (Van Duijn, Dijkxhoorn, Scholte & van Berckelaer-Onnes, 2010 ; 984 enfants de 0 à 12 ans).

Tableau 5 : Fréquence des publications selon la tranche d'âge de la population

Périodes de développement	Fréquence
1 tranche d'âge	
Avant 1 an	0
Âge préscolaire (13 mois-36 mois/3ans)	7
Âge scolaire (37 mois-72 mois/6 ans)	24
>6 ans	0
Total	31
2 tranches d'âge	
Petite enfance + âge préscolaire	1
Âge préscolaire + âge scolaire	4
Âge scolaire + > 6 ans	5
Total	10
3 tranches d'âge	
Petite enfance + âge préscolaire + âge scolaire	2
Âge préscolaire + âge scolaire + > 6 ans	1
Total	3
4 tranches d'âge	1
Aucun âge précisé ou publication théorique	5
Total	
TOTAL ETUDES DU CORPUS	50

Les populations concernées sont diverses et le plus souvent il y a plusieurs types de déficiences considérées pour une même étude. Les pathologies principalement présentes dans les études de notre corpus sont le **retard de développement** (13 publications), le **Trouble du Spectre Autistique ou TSA** (10 publications) et la **déficience intellectuelle** (9 publications). Il faut noter que, pour 12 publications, le type de déficience n'est pas précisé ou les troubles ne sont pas expliqués et il est simplement question de « handicap » (cf. tableau 6).

Tableau 6 : Nombre de publications par type de déficience

Type de déficience	Nombre de publications
Retard de développement	13
Trouble du Spectre Autistique	10
Déficience intellectuelle	9
Trisomie 21	7
Déficiences associées diverses	7
Type de déficience (suite)	Nombre de publications
Troubles du langage	6
Déficience motrice	4
Déficience neurologique	4
Problème génétique/handicap rare	2
Trouble du comportement	2
Audition	2
Vision	2
Troubles internalisés	1
Déficiences orthopédiques	1
<i>Sans explicitation des troubles</i>	9
<i>Non déterminé du tout</i>	3

La taille des échantillons de population étudiée varie beaucoup d'une étude à l'autre, avec un *minimum* de 1 à 5 personnes, un *maximum* supérieur à 200 personnes (jusqu'à plus de 900) et une médiane entre 26 et 50 personnes (*cf.* tableau 7). Quand il s'agit d'échantillons importants (au-delà de 25 personnes), c'est en fait que les chercheurs travaillent avec des classes entières (Bronson, Hauser-Cram & Warfield, 1995 ; Buysse & *al.*, 2002 ; Chen & *al.*, 2019 ; Diamond, 2001 ; Van Duijn & *al.*, 2010 ; etc.).

Tableau 7 : Nombre de publications par taille de population étudiée

Taille des population étudiée	Nombre de publications
1 à 5	7
6 à 25	7
26 à 50	12
51 à 100	7
101 à 200	3
Plus de 200	4
Taille non précisée	3
Autre (revue de littérature ou théoriques)	7
TOTAL	50 publications

Concernant les **contextes du recueil des données**, les observations se font majoritairement dans la salle de classe (Bronson & al., 1995 ; Garfinkle & Schwartz, 2002 ; Goldstein & al., 1997) et/ou dans la crèche (Buysse, Goldman & Skinner, 2002 ; Preisler, 1993). Elles se font aussi à plusieurs reprises en conditions expérimentales (Guralnik, Hammond, Connor & Neville, 2006 ; Guralnik, Neville, Hammond & Connor, 2007), à l'extérieur de la classe (Harper & McCluskey, 2002 ; Kemp & al., 2013) ou à domicile (Martlew, 1989), sachant que les auteurs utilisent parfois plusieurs de ces modalités. Les lieux de passation des entretiens, que ce soit avec les enseignants ou les parents, ne sont pas précisés.

Quatre études utilisent une **méthodologie longitudinale** avec un recueil des données réalisé à plusieurs reprises dans le temps (Goldstein & al., 1997, ainsi que Guralnik & al., 2007 : observations sur deux ans ; Hames, 1998 : entretiens deux fois par an pendant quatre ans et demi ; Preisler, 1993 : observations des enfants à 2 et 4 ans puis à 7 ans).

1.2.4 Les méthodologies utilisées

Si dans un peu plus de la moitié des recherches (27 publications sur les 50 du *corpus*), un seul type de méthodologie est utilisé par les auteurs, les autres combinent plusieurs méthodologies dans une même recherche : c'est le cas dans cinq publications où deux d'entre elles sont utilisées en même temps, dans quatre publications où respectivement trois méthodologies, ou plus de trois, le sont (cf. Tableau 8).

Tableau 8 : Nombre de publications par nombre d'outils utilisés

Nombre d'outils utilisés	Nombre de publications concernées
1 outil	27 (dont études de cas)
2 outils	5
3 outils	4
Plus de 3	4
Réflexions	10
Total	50

Il s'agit d'observations (26 publications), de questionnaires (11 publications), d'entretiens (auprès des parents ou professionnels : 10 publications ou auprès des enfants : 9 publications), d'échelles de mesure (9 publications) ou encore de tests cliniques (4 publications) (cf. Tableau 9).

Tableau 9 : Nombre de publications par type de méthodologie employée

Méthodologie	Observations	Entretien parent	Entretien professionnel	Entretien enfant	Questionnaire	Echelle de mesure	Test clinique
Nombre publications	26	5	5	9	11	9	4

L'outil majoritairement employé est celui de **l'observation**, codée tantôt à partir de grilles standardisées (comme le codage ESCAPE de Carta & al., 1986, cité par Hamilton, 2005 ; ou l'échelle ICER-R cité par Kemp & al., 2013, qui permet de mesurer la participation (active, passive), la non participation (active ou passive), l'interaction (Oui/Non), les partenaires dans l'interaction) ou encore la FOS-Y, citée par Bauminger-Zviely et Agam-Ben-Artzi, 2014, qui est une échelle d'observation d'amitié du jeune enfant), ou tantôt réalisée dans des conditions expérimentales ou dans l'environnement scolaire ou en crèche, ou encore à domicile, soit sur un temps ponctuel (Guralnik & al., 1996), soit- plus rarement- sur un temps plus long ou à deux moments ponctuels espacés dans le temps (Hames, 1998). La plupart du temps, ce sont les chercheurs qui observent (les enfants ordinaires et les enfants en situation de handicap, et également les enseignants ou les adultes, agissant avec eux), mais cela peut aussi être des enseignants, comme c'est le cas dans la recherche de Chen & al. (2019). Dans cette étude, par exemple, ils sont chargés d'observer le lien social des enfants en situation de handicap et d'indiquer la durée et la fréquence des temps de jeux/conflits des enfants observés, et avec qui cela se produit.

L'enfant en situation de handicap est observé, mais n'est jamais interrogé directement sur ses relations avec ses pairs, du fait de son jeune âge et de ses déficiences. De même, il est très rarement observé dans son milieu naturel, en famille ou dans ses activités de loisirs, et jamais sur le lieu de soin (avec des pairs en situation de handicap). En effet, les rencontres se font soit sur le lieu de l'inclusion, soit dans un laboratoire de recherche.

Les enfants sont souvent filmés, ce qui permet aux chercheurs d'affiner leur codage, de le rendre très précis et de faire des comparaisons interjuges. Par exemple, ils comptent le nombre de fois où un enfant en situation de handicap est en interaction avec un autre enfant ou un adulte (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996). Cette méthode ne permet pas d'explorer l'intention des enfants, ni leur vécu. On ne sait pas si l'enfant se sent plus rassuré à distance du mouvement des autres ou si un isolement est subi en raison de déficiences qui l'empêchent de poursuivre les interactions. Ces observations donnent souvent lieu à des descriptions très précises de ce qui est observé, à la manière dont l'observation est analysée et à des analyses statistiques très pointues.

Neuf recherches incluent **des échelles de mesure**, pour évaluer le comportement et les habiletés des enfants : tâches de préférence sociale (Huckstadt & Shutts, 2014), *Vineland* pour les compétences adaptatives (Van Duijn & al., 2010 ; Zaouche & al., 2011 ; McIntyre, Blacher & Baker, 2006), échelles de compétences sociales (Pinto & al., 2019), ou d'acceptation sociale (Guralnick & al., 1996).

Les observations codées et les échelles de mesures sont utilisées pour objectiver les comportements des enfants, que ce soit en situation expérimentale, ou en situation d'inclusion.

Onze études incluent des **questionnaires** soumis le plus souvent aux parents ou aux enseignants. C'est le cas, par exemple, de Zaouche & al. (2011) qui s'intéressent à la qualité de vie des familles et utilisent pour cela le *Family Quality Of Life scale* (Hoffman, Marquis, Poston, Summers & Turnbull, 2006) et le *Family Impact of Childhood Disability* (Trute, Hiebert-Murphy & Levine, 2007). C'est le cas, aussi, de Nijs et al. (2016) qui demandent à des professionnels de diriger une activité (musique ou lecture d'une histoire multisensorielle) et ensuite de remplir des questionnaires sur leur propre prestation ainsi qu'un questionnaire sur chacun des enfants observés (sa vision et son audition, sa communication de base, sa participation durant les contacts individuels).

Une dizaine d'études incluent des **entretiens**, mais le plus souvent en complément d'observations ou d'échelles de mesures. Ces entretiens sont conduits soit *auprès des adultes* qui ont observé l'enfant en inclusion (enseignants), ou l'observent au quotidien (parents), soit *auprès d'enfants typiques*, qui sont, dans ce cas, guidés par des questions précises et parfois étayés par une demande de tâches, telles que, par exemple, la désignation de trois amis sur une photo (Nabors, 1997) ou des jeux de poupées (Diamond, 2001).

Le lecteur a généralement assez peu d'information sur la méthodologie de conduite des entretiens et sur celle de leur analyse. Ainsi, autant les auteurs sont prolixes sur le recueil et l'analyse des observations, autant ils restent très flous sur les entretiens à tous les stades de leurs réalisations. Les entretiens sont clairement des compléments aux outils plus quantitatifs.

Les travaux cliniques sont des retours d'expérience de cliniciens, qui ont exercé en milieu inclusif ou ségrégué (Herrou, Korff-Sausse & Lapeyre, 2007 ; Korff-Sausse, 2005), ou bien des réflexions de professionnels (instituteurs, AVS, etc.) ayant eu l'expérience de l'inclusion (Pouyet, 2008 ; Schauer (de) & al., 2009) ou de psychologues en CAMSP (Boutin, 2009). Il s'agit alors de comprendre l'évolution des relations sociales des enfants observés (soit par observation clinique, soit par observations codées), et de recueillir par des **entretiens cliniques** le point de vue des parents et des enseignants ou éducateurs. Un **test clinique** peut être utilisé, comme c'est le cas dans quatre recherches, avec, par exemple, l'utilisation d'une Échelle d'intelligence de Wechsler (WISC - Guralnik & al., 2006 ; 2007).

Les études qui incluent un **programme d'intervention** ayant pour objectif d'améliorer les interactions entre les enfants, mesurent les changements une fois le programme appliqué (Goldstein & al., 2007 ; Green & al., 2013).

1.3 Les résultats de ces études

Quatre types de résultats se dégagent de ces études et répondent aux questions suivantes : quelle est la place des enfants en situation de handicap dans le groupe de pairs et à quoi ressemblent les relations dyadiques ? Comment se passent les situations d'apprentissage ? Quelles sont les spécificités des relations selon le type de handicap ? Et enfin, quel est l'impact de la présence d'adulte et/ou de ses interventions sur les relations entre enfants ?

1.3.1 Les enfants dans le groupe : dyade et place dans le groupe

Les auteurs s'intéressent à l'enfant dans le groupe selon deux axes : celui des relations dyadiques (amitié, rejet) et celui de la place de l'enfant dans le groupe (à la périphérie ou participant pleinement au groupe).

1.3.1.1 Amitiés, rejets

Selon, Odom, Zercher, Li, Marquart, Sandall et Brown (2006, 808)¹, « l'acceptation sociale » fait référence aux évaluations positives des enfants par les pairs [...] : ce qui se traduit, par exemple, par jouer en groupe ou travailler ensemble (Marshall & McCandless, 1957), un renforcement positif (approbation, affection, soumission...) (Hartup, Glazer & Charlesworth, 1967), les initiatives des pairs et le soutien à l'amitié (Kemple, Speranza & Hazen, 1992 ; Sebanc, 2003). [...] « Le rejet social », [quant à lui], renvoie à l'exclusion active d'une activité par le groupe de pairs. Le rejet peut être corrélé à un comportement négatif de l'enfant (la non-compliance, l'interférence, l'attaque...) (Hartup & al. 1967), un comportement agressif et/ou perturbateur (Arnold, Homrok, Ortiz & Stowe, 1999), et/ou le retrait social (Waas & Graczyk, 1999) ».

Cette thématique « amitiés/rejets » est le plus souvent traitée en comparant le nombre d'amis des enfants en situation de handicap par rapport à ceux des enfants typiques. La catégorie « amis » est déterminée soit par les professionnels, soit par les parents. Les observations, elles, notent les enfants qui interagissent plus ou moins souvent ensemble.

Il y a un consensus entre les auteurs pour dire que les enfants en situation de handicap, tout handicap confondu, ont **moins d'amis, voire pas d'amis** (Buysse & al., 2002 ; Ferreira & al., 2017 ; Guralnick & al., 1996 ; Guralnick, 1999). Les chercheurs israéliens Werner, Peretz et Roth (2015) ont examiné et comparé, sur une population de 106 enfants de quatre à six ans, les attitudes des enfants de la maternelle à l'égard des enfants ayant un handicap physique, une déficience auditive ou aucun handicap. Ils expliquent que le **peu d'attitudes positives** signalées envers un enfant en situation de

¹ Traduction personnelle

handicap est dû au fait que les enfants ont tendance à généraliser et à classer les enfants handicapés dans un groupe similaire d'« *autrui* » moins privilégiés (par exemple, plus lents, plus dépendants des autres pour le déplacement et l'accessibilité, moins attractifs physiquement, etc. (cf. Muldeij, 1997 ou Nowicki *et al.*, 2014), quel que soit le type de handicap, et que la compréhension des déficiences se développe généralement pendant les années préscolaires (Diamond, Hestenes, Carpenter & Innes, 1997). On retrouve cette catégorisation, cette fois-ci dans un groupe qu'on pourrait appeler « *le même que moi* » pour les enfants typiques qui choisiraient préférentiellement des enfants typiques comme amis et comme compagnon de jeux (Devoney, Guralnick, & Rubin, 1974 ; Guralnick & Groom, 1987). Cela va également dans le sens de certains auteurs qui notent que tous les enfants (handicapés ou non) préfèrent des enfants « *comme eux* » (Castelli, de Amicis & Sherman, 2007 ; Diamond & Tu, 2009).

Les auteurs s'intéressent de manière quasi exclusive aux **relations « mixtes » des dyades d'amis**, ou notent l'existence de dyade « enfant en situation de handicap (EH) et enfant plus jeune » (Guralnick, 1999 ; Guralnick & *al.*, 2007). Les dyades d'amis étudiées concernent plus souvent des dyades enfants en situation de handicap (EH)/ enfants non handicapés (ENH) que des dyades EH/EH, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agit de situation d'inclusion avec moins d'EH que d'ENH mais, plus généralement, l'objectif des auteurs est de réfléchir aux créations et au développement de ces relations mixtes, ce qui laisse dans l'ombre les relations entre EH.

Les auteurs repèrent, par ailleurs, les **variables qui peuvent avoir un impact sur ce « manque » d'amis** comme :

- *Le sexe* : les filles en situation de handicap auraient moins d'amis (Ferreira & *al.*, 2017). ; Les filles « ordinaires » seraient plus « acceptantes » (Favazza & Odom, 1996), sans doute du fait d'un plus grand maternage envers les enfants en situation de handicap (Céleste, 2009).
- *La familiarité avec le handicap* : les enfants « ordinaires » ayant eu une *expérience antérieure de contact avec un EH* auraient des attitudes plus tolérantes et moins excluantes (Favazza & Odom, 1996), ce que confirme Diamond (2001), pour qui, ces enfants sont plus sensibles aux besoins et aux émotions des autres. Hestenes et Carroll (2000) ont également montré que les enfants handicapés (retard de développement ou handicap visuel) qui participent à toutes les activités en classe avec leurs camarades ordinaires, peuvent être moins susceptibles d'être considérés comme "différents" ou "n'appartenant pas" à la classe. Il en va de même pour le *niveau de connaissance du handicap* qui favorise la préférence des enfants ordinaires pour jouer avec un pair handicapé (Hestenes & Carroll, 2000). Il s'agit aussi pour Peris (2015) de permettre au groupe de camarades de passer de la peur à la *reconnaissance*, en faisant par exemple, quand cela est possible, une

action qui bénéficie au groupe (ex: lecture impliquant les autres enfants) et qui favorise les échanges et plaisirs partagés.

- *La sévérité du handicap* : pour Bronson, Hauser-Cram et Warfield (1995), les enfants souffrant de déficience intellectuelle sont davantage en difficulté sur le plan de *compétences sociales* que les enfants trisomiques, à cause de leurs problèmes d'attention et parce qu'ils sont moins capables de répondre et de s'intéresser à leurs pairs. Odom *et al.* (2006) retrouvent ces résultats et affirment que les enfants handicapés rejetés (handicap intellectuel et TSA) sont socialement actifs mais peuvent manquer de compétences sociales, ils sont en conflit avec leurs pairs, peuvent être agressifs ou perturbateurs, ou encore en retrait social. Le *manque de mobilité et de proximité* aurait également des conséquences sur la participation lors des jeux (Martlew, 1989).
- *Le langage* : il reste pour Chen *et al.* (2019) un élément important pour comprendre pourquoi les enfants s'assemblent. Par ailleurs, Bauminger-Zviely, Karin *et al.* (2014), dans leur étude sur 57 enfants d'âge préscolaire souffrant de TSA à haut niveau de fonctionnement, affirment que le langage est plus développé dans les conversations entre enfants handicapés « amis », qu'avec les enfants typiques ou les enfants handicapés qui ne sont pas amis avec eux.
- *Les troubles du comportement* (Ferreira & *al.*, 2017) et notamment l'agressivité qui peut effrayer les enfants ordinaires. Nous y reviendrons plus loin.
- Par ailleurs, Thouroude (2000 ; cité par Berzin & Lebert-Candat, 2008) estime que le *contexte pédagogique* peut influencer ces situations d'isolement et de manque d'interactivité entre enfants dans le groupe. Un faible nombre d'EH inclus dans un groupe d'ENH peut avoir un impact sur le nombre d'amis des EH (Hestenes & Carroll, 2000). Les EH semblent mieux acceptés dans un *environnement scolaire* que dans environnement amical et cela rejoint les remarques sur le fait que l'EH aurait moins de relations avec les autres dans un cadre moins organisé par l'adulte.
- Guralnick *et al.* (1996) montrent l'effet du *dispositif d'inclusion* sur la formation d'amitiés entre enfants, avec des niveaux plus élevés d'interactions entre pairs dans des contextes traditionnels pour les enfants en développement typique. Les jeunes enfants ayant des retards de développement n'ont pas été pleinement acceptés ni totalement intégrés socialement (acceptation évaluée, ici, sur la base de mesures sociométriques et d'indices comportementaux des préférences des pairs). Quoi qu'il en soit, les jeunes enfants avec et sans retard de développement sont plus interactifs avec leurs pairs dans des milieux traditionnels, mixtes, plutôt que spécialisés. Les milieux intégrés soutiennent ainsi mieux les interactions entre pairs des enfants présentant des retards de développement que les milieux spécialisés (Guralnick & Groom, 1988). Les résultats de Buysse *et al.* (2002) vont dans le même sens, après avoir comparé des classes spécialisées et des crèches (avec un taux d'enfants handicapé inférieur) : le dispositif a un impact sur le nombre de camarades de jeu mais aussi sur le nombre d'amis et sur le

développement social. Les enfants sans handicap ont significativement plus d'amis que les enfants avec handicap dans les classes spécialisées. Dans les crèches, cette différence n'est pas significative. De façon générale, les enfants en crèche avaient plus d'amis que les enfants en classe spécialisée, sans différence entre enfants avec et sans handicap.

Plusieurs études, menées en contexte d'inclusion scolaire, ont mis en évidence que les enfants porteurs de handicap **engagent moins les interactions** que leurs pairs typiques. Harper et McCluskey (2002) constatent que les enfants avec handicap (moteur sévère ou de communication) ont passé moins de temps à interagir avec leurs pairs et passé plus de temps avec les adultes que les autres enfants (enfants avec langage verbal suffisant et enfants typiques). Les enfants sans langage verbal ont passé davantage de temps dans des jeux solitaires que les autres enfants (enfants avec handicap moteur et enfants typiques). La revue de littérature de Buysse et Baily (1993) indique également qu'il y a moins d'interaction en milieu intégratif qu'en milieu ségrégué lorsqu'il s'agit de situation de jeux libres.

Garfinkle et Schwartz (2002) ont observé que les enfants porteurs de handicap **n'imitent pas leurs pairs**, tandis que Peterson, Peterson et Scriven (1977) indiquent que les enfants handicapés sont moins imités par leurs pairs. Les auteurs considèrent que la *faible acceptation sociale* évoquée précédemment pourrait expliquer ces situations. Pour Nabors (1997), qui a étudié la question sur 12 jeunes enfants souffrant de retard global (paralysie cérébrale, T21, Prader Willi, syndrome Apert), quand il y a une évaluation négative, elle est associée à *l'agressivité* de certains enfants, et pas au handicap en lui-même. Cette agressivité pourrait s'expliquer selon Korff-Sausse (2005, p.141) par « un mouvement d'identification à l'agresseur (Ferenczi, 1933) » qui voudrait « faire subir aux autres le rejet qu'[il] inspire ». Elle est, pour Alink *et al.* (2006), une étape du développement par laquelle les enfants passent et qui est nécessaire à leur construction psychique.

Guralnick (1990) constate *la difficulté des enfants typiques à interpréter les signaux d'appel des enfants handicapés*. De même, Gottman (1983) souligne que la difficulté des enfants *handicapés à contrôler leurs émotions* entrave leur capacité à nouer des liens avec les autres enfants. Pour cet auteur, la stabilité des interactions semble osciller en fonction du tempérament de l'enfant, des modalités privilégiées des interactions.

1.3.1.2 Place des enfants dans le groupe

Les études se penchent sur **l'analyse du réseau social** des enfants en situation de handicap (EH), souvent en leur demandant de désigner, sur une ou plusieurs photos, les enfants avec lesquels ils aiment ou n'aiment pas jouer, et appliquent ensuite des mesures sociométriques (Ferreira & *al.*, 2017 ; Nabors, 1997). Il peut y avoir une discordance entre le fait que les enfants non handicapés (ENH)

attribuent un *statut social négatif* à l'EH (évalué négativement ou pas nommé dans leur choix) et ce qu'ils nouent réellement comme liens avec les EH (Nabors, 1997 ; Favazza & Odom, 1996).

Les études de Cavallaro et Porter (1980), de Faught, Balleweg, Crow et van den Pol (1983), de Guralnick (1999) ou encore de Guralnick et Groom (1987), démontrent que les enfants handicapés, en inclusion scolaire, sont isolés ou exclus des interactions avec leurs pairs. Pour Guralnick (1999) le dispositif de l'inclusion permet d'améliorer les interactions sociales entre EH et ENH mais il persiste une séparation sociale au détriment des EH. Or, le statut social de l'enfant a un impact sur la manière dont l'enfant peut prendre sa place dans le groupe. Peterson et Haralick (1977) suggèrent que les EH sont peu imités par les ENH et estime que c'est en lien avec leur statut social bas.

Les EH pâtiraient d'une *stigmatisation sociale* qui conduirait à ce qu'ils restent en périphérie dans le groupe (Diamond, 1993 ; Guralnick, 1999 ; Ferreira & al., 2017). Sans contact antérieur avec les EH et sans intervention des adultes pour favoriser l'acceptation, les enfants non handicapés attribuent un statut social faible aux EH et ont tendance à sélectionner d'autres ENH dans les situations de jeu et dans les situations de choix forcé (Cavallaro & Porter, 1980 ; Guralnick & Groom, 1987 ; Sigelman, Miller & Whitworth, 1986 ; Strain, 1984).

Le fait d'avoir déjà un ami dans la classe favoriserait le fait que l'enfant participe davantage au groupe (Pinto & al., 2019 ; Bauminger-Zviely & al., 2014 ; Odom & Diamond, 1998). C'est *l'amitié entre un EH et un ENH* (dyade mixte) qui servirait de facilitateur aux interactions dans le groupe pour l'EH (Bauminger-Zviely & al., 2014). Watson et al. (1999) estiment que parfois une *surveillance trop importante de la part des adultes* exclurait l'EH du groupe (cf. chapitre 3.4).

Guralnick et al. (1996) notent, par ailleurs, l'importance des *compétences communicationnelles* pour participer à la vie sociale du groupe.

1.3.2 Situation d'apprentissage et relations entre pairs

Les études visent à évaluer, d'une part, l'effet d'un programme pédagogique et, d'autre part, de l'intervention de l'adulte sur le renforcement de certains comportements entre enfants.

Les activités comprenant une instruction directe de la part de l'adulte ont généralement montré des résultats sociaux positifs pour les enfants handicapés.

1.3.2.1 Programmes d'intervention

Goldstein et al. (1997) notent l'importance des programmes d'intervention qui se concentrent **sur les interactions entre pairs**. Ces programmes proposent soit une adaptation pédagogique, soit un protocole d'étude pour favoriser l'initiation, le maintien et le développement des interactions à partir d'activités encadrées et/ou médiatisées (vidéo ou tablette) (Green & al., 2013 ; Therrien & Light, 2018).

Selon Guralnick *et al.* (2007), la situation d'apprentissage encadrée augmente le nombre des interactions, les enfants handicapés seraient alors moins isolés.

En l'absence d'un programme pédagogique précis, l'inclusion des enfants porteurs de handicap dans les établissements préscolaires est associée à des niveaux d'interaction faibles entre pairs et à des contraintes importantes pour les enseignants (Beckman, 1983 ; Burstein, 1986 ; Novak, Olley & Kearney, 1980).

D'autres programmes de formation ou d'entraînement aux **compétences sociales** s'adressant aux enfants typiques ont pour objectif de faciliter les interactions entre enfants, l'imitation entre pairs et l'apprentissage par l'observation. Taubman, Brierley, Wishner, Baker, McEachin, Leaf *et al.* (2001) rappellent que *l'apprentissage par l'observation* est fondé sur les compétences d'imitation différée. Les compétences visées par ces programmes sont : les compétences linguistiques (Egel, Richman & Koegel, 1981 ; Goldstein & Brown, 1989) ; la gestion des conflits ; la sensibilité aux modalités de communication de leur camarade porteur de handicap (Goldstein & Wickstrom, 1986 ; Shafer, Egel & Neef, 1984 ; Tremblay, Strain, Hendrickson & Shores, 1981). Ils peuvent aussi viser une *meilleure compréhension de la communication des enfants handicapés* (Goldstein & *al.*, 1997).

Ces derniers indiquent que les enfants sans handicap participant à des interventions en tant que médiateurs, ont des interactions plus fréquentes avec les enfants handicapés.

1.3.2.2 Intervention sur les modes de relations entre enfants

Plusieurs auteurs s'intéressent spécifiquement aux dyades « mixtes » d'amis enfant handicapé/enfant non handicapé. Les auteurs ont pu observer une amélioration des interactions pour les enfants avec un handicap modéré. Toutefois, la plupart des interactions se sont limitées au binôme.

Watson *et al.* (1999) révèlent les risques des *relations uniquement centrées sur l'aide* entre pairs handicapés-non handicapés, car cela favoriserait le sentiment d'inégalité entre enfants.

D'autres protocoles s'adressent exclusivement aux enseignants. C'est le cas par exemple de l'étude d'Apolloni, Cooke et Cooke (1977, citée par Garfinkle & Schwartz, 2002) qui ont élaboré et évalué un *protocole de formation d'imitation par les pairs* (PIT) dans lequel les adultes incitent les enfants handicapés à imiter le comportement d'un pair typique. Ils constatent une augmentation du nombre des interactions pendant l'intervention et le fait que les enfants handicapés peuvent apprendre à imiter leurs pairs.

Certaines recherches montrent donc que le *renforcement des comportements appropriés* peut être un facteur contribuant à l'accroissement des interactions entre enfants (Vaughn & *al.*, 2003) : la littérature à propos des *interventions sur les aptitudes sociales* entre 1975 et 1999, révèle que certaines

interventions mises en place avec des enfants handicapés d'âge préscolaire ont eu des effets positifs sur leurs compétences sociales : l'incitation et la répétition des comportements ciblés, les activités liées au jeu, la généralisation du jeu libre, le renforcement des comportements appropriés, la modélisation de compétences sociales spécifiques, la narration d'histoires, l'enseignement direct de compétences sociales et l'imitation de comportements appropriés.

Bien que les auteurs repèrent certains effets positifs de ces protocoles, il y aurait un consensus selon lequel l'augmentation du nombre d'interaction a été plutôt limitée au temps de l'intervention et n'a pas perduré dans le temps.

1.3.3 Spécificités de certaines pathologies

Si la majorité des chercheurs ne discriminent pas le type de handicap dans leurs protocoles, quelques-uns cherchent à savoir comment le type de déficience influe sur les relations avec les pairs. Là encore, il s'agit de comprendre si certains enfants en situation de handicap sont plus isolés que d'autres, et dans ce cas, quels types de difficulté pourraient expliquer cette mise à l'écart.

Les recherches montrent clairement que les enfants typiques ont des attitudes plus favorables à l'égard des enfants ayant un **handicap moteur** qu'envers ceux qui sont atteints d'une déficience intellectuelle (Diamond & Hestenes, 1996 ; Guralnick & *al.*, 1996 ; Harper & McCluskey, 2002 ; Huckstadt & Shutts, 2014 ; Odom & *al.*, 2006). Cependant, des nuances apparaissent ; **le rôle du langage**, notamment semble important : plusieurs auteurs objectivent un isolement plus important chez les enfants qui parlent peu ou pas du tout (Chen & *al.*, 2019 ; Odom & *al.*, 2006). Harper et McCluskey (2002) indiquent, par exemple, que les enfants avec une communication verbale suffisante ont des interactions sociales peu ou prou semblables à celles des enfants typiques, alors que les enfants **sans langage verbal** sont isolés de leurs camarades. Cet isolement social est en partie auto-imposé, les enfants sans langage verbal ayant moins d'interactions à leur initiative avec leurs pairs et avec les adultes (alors que les enfants typiques sont à l'initiative de la majorité de leurs interactions). Il apparaît de plus que les adultes sont nécessaires pour les engager dans des interactions sociales (Harper & McCluskey, 2002).

Le niveau de langage limité s'inscrit bien souvent dans un tableau clinique de déficience intellectuelle importante ; certains auteurs font l'hypothèse que ces enfants ont des problèmes d'attention, et sont moins capables de répondre et d'intéresser leurs pairs (Bronson & *al.*, 1995). D'autres montrent que les **enfants déficients** ont tendance à utiliser des stratégies et des processus qui sont peu adaptatifs, appropriés ou efficaces. Ils peinent à être en lien avec les autres, et se montrent peu flexibles dans leurs relations avec les autres enfants (Guralnick & *al.*, 2006).

Certains chercheurs distinguent cependant les enfants déficients intellectuels des enfants porteurs de trisomie 21 : Fidler et Nadel (2007), par exemple, notent que ces derniers montrent de bonnes capacités de réciprocité sociale mais tendent à être en difficulté lorsque les demandes inhérentes aux situations sociales dépassent leurs capacités cognitives. Les personnes avec **trisomie 21** développent des compétences empathiques et sociales, et se montrent sensibles aux personnes avec lesquelles elles vivent. Ainsi, ces enfants sont décrits comme étant compétents et appétents à la relation avec les pairs, mais limités par leur déficience cognitive, dans la compréhension de la complexité des relations.

Plusieurs études incluent des **enfants autistes** (Bauminger-Zviely & Agam-Ben-Artz, 2014 ; Bauminger-Zviely, Karin, Kimhi & Agam-Ben-Artzi, 2014 ; Diamond, 2001 ; Ferreira & al., 2017 ; Garfinkle & Schwartz, 2002 ; Huckstadt & Shutts, 2014 ; Kemp & al., 2013 ; Odom & al., 2006 ; Peris, 2015 ; Pinto & al., 2019 ; Therrien & Light, 2018 ; Vaughn & al., 2003 ; Watkins & al., 2015) : les résultats démontrent qu'ils sont généralement très isolés, davantage que les enfants déficients intellectuels et qu'ils ne cherchent pas à entrer en relation avec les enfants ou les adultes. De même, Ozonoff, Young, Goldring, Greiss-Hess, Herrera, Steele, Macari *et al.* (2008) décrivent l'activité ludique comme pauvre chez les enfants souffrant de TSA, avec des manipulations moindres ou détournées des objets, ce qui entrave le partage d'expériences et de jeu avec les autres enfants.

Plusieurs recherches concluent également que **les troubles du comportement** ont un effet très délétère sur la construction des relations avec les pairs (Ferreira & al., 2017 ; Harper & McCluskey, 2002 ; Nabors, 1997) : les enfants concernés font partie des plus rejetés par les pairs en milieu inclusif.

Enfin, les auteurs qui étudient l'évolution des relations avec les pairs, concluent que les difficultés des enfants en inclusion augmentent avec **l'âge** : le handicap se fait de plus en plus visible au fil du temps et accentue l'écart avec les enfants sans handicap (Bronson & al., 1995 ; Guralnick & al., 2006 ; 2007).

De manière générale, assez peu d'hypothèses sont proposées pour comprendre les différences entre les types de handicap. Cependant, Magiati, Dockrell et Logotheti (2002) indiquent que les enfants typiques ont de meilleures connaissances et une meilleure compréhension des **handicaps visibles comparés aux handicaps qui sont moins apparents** de prime abord (déficience intellectuelle, trouble des apprentissages, hyperactivité) ; cela dit, cette visibilité du handicap peut aussi être la cause d'un rejet par les pairs (Nadeau, 2013). De son côté, Harper (2015) montre que les enfants avec une **déficience intellectuelle sévère** sont les moins « attractifs » pour les adultes et les enfants : ce sont ceux qui répondent le moins aux sollicitations et qui ont une compréhension limitée des jeux ou activités proposés. Cet auteur souligne que les enfants qui présentent une **déficience motrice importante**, générant une dépendance forte à l'adulte, sont aussi en difficulté avec les pairs, parce que l'adulte est toujours obligé de médiatiser les relations, ce qui freine les relations entre enfants. Dans

leur étude de 2002, Harper et McCluskey estiment à 90% leur temps passé avec des adultes présents ou interagissant avec eux.

Une revue de littérature est intéressante à ce propos, bien qu'un peu datée : l'auteur (Muldeij, 1997) identifie les causes de l'isolement des enfants en situation de **handicap moteur**, et pointe leur lenteur, leur dépendance aux adultes pour leurs déplacements, la visibilité de leur handicap, ou encore la nécessité de passer du temps en rééducation plutôt qu'avec les autres enfants.

1.3.4 L'impact de l'adulte dans les relations entre enfants

Les adultes mentionnés dans les recherches de cette revue de littérature sont essentiellement les professionnels des lieux de socialisation des enfants (crèche, halte-garderie, école) (Diamond, 2001 ; Ferreira & al., 2017 ; Hestenes & Carroll, 2000 ; Hundert & al., 1993 ; Kemp & al., 2013 ; Preisler, 1993 ; Vaughn & al., 2003). Seulement deux articles évoquent le rôle des parents dans la construction des liens entre enfants (Guralnick & al., 2006 ; Muldeij, 1997).

1.3.4.1 Impact positif de la présence d'adultes

Les adultes participant aux études sont *particulièrement attentifs* aux relations entre les enfants, lorsque l'un ou plusieurs d'entre eux sont porteurs de handicap (Bronson & al., 1995). On peut supposer qu'ils ont une sensibilité particulière à cette question puisqu'ils ont été volontaires pour participer à l'étude proposée par les chercheurs. Par ailleurs, la thématique même des recherches a pu leur donner les outils pour s'intéresser de façon plus fine aux interactions entre enfants et aux interactions des enfants avec eux.

Les études s'accordent sur le **rôle central des adultes** qui sont davantage sollicités par les enfants en situation de handicap, et ce, quel que soit le type de handicap : enfants déficients intellectuels ou avec trisomie 21 (Bronson & al., 1995), enfants aveugles (Preisler, 1993), enfants sans langage ou avec des retards de langage (Harper & McCluskey, 2002) ou enfants dont le handicap sévère induit une dépendance plus grande aux adultes (Harper & McCluskey, 2002).

En plus des *sollicitations plus importantes des enfants envers les adultes*, - et le *ratio* d'adulte par enfant, plus important notamment en milieu ségrégué, qui explique également le plus grand nombre d'interactions avec l'adulte (Buysse & Bailey, 1993 ; Preisler (1993) indique que *l'adulte s'adapte plus facilement* aux enfants avec une spécificité, que les enfants entre eux.

Aussi, sans intervention de l'adulte pour favoriser les interactions entre pairs, les enfants handicapés courent un risque d'isolement (Siegel, 1996) et une intervention aidante semble particulièrement importante pour que l'inclusion soit profitable (Diamond, 2001 ; Davis & Watson, 2001). Cette intervention se mesure par une *fréquence accrue de l'aide des adultes*. Ils interviennent trois à quatre

fois plus dans les liens avec les pairs avec les enfants handicapés (Bronson & *al.*, 1995) et modulent leurs interventions en fonction du type de handicap des enfants. Harper et McCluskey (2002) montrent que les adultes ont initié davantage de changements d'activités pour les enfants avec un **handicap moteur sévère** (pour sortir ces enfants de leurs jeux solitaires en facilitant les interactions avec un autre enfant ou avec un groupe enfant-adulte) et qu'ils ont initié une grande partie des interactions adultes-enfants pour les **enfants sans langage verbal** lorsque ceux-ci étaient seuls. Pour ces derniers, l'invisibilité du handicap et les jeux solitaires dans lesquels ils paraissent absorbés, pourraient facilement faire négliger le fait qu'ils soient isolés.

Certaines modalités ou *postures des adultes* paraissent particulièrement favorables pour faciliter des interactions sociales entre enfants handicapés et non handicapés : l'enseignant peut fournir des jouets qui favorisent l'interaction sociale (Odom & Brown., 1993), soutenir les comportements coopératifs et féliciter les groupes d'enfants qui coopèrent (Odom & *al.*, 1993), encourager les enfants (Hestenes & Carroll, 2000), mettre l'accent sur les points forts des enfants et non sur leurs difficultés (Thouroude, 2000), mettre l'accent sur les points communs entre les enfants (même quand les élèves sont très différents tant au niveau scolaire qu'au point de vue du comportement) plutôt que d'insister sur leurs différences (Thouroude, 2000). Plus les adultes vont accueillir les enfants en situation de handicap de manière ajustée, plus l'inclusion va être bénéfique pour tous les enfants (Diamond, 2001). DeKlyen et Odom (1989), cités par Hestenes et Carroll (2000), montrent que les interactions sont favorisées lorsque l'enseignant introduit le jeu, expose les règles, attribue les rôles et fournit le matériel. En effet, les activités plus structurées exigent moins de compétences sociales – par exemple, il n'est pas nécessaire de se déplacer dans l'espace et l'adulte explicite verbalement les consignes et les échanges (Preisler, 1993) - et elles permettent ainsi plus d'interactions entre enfants handicapés et enfants typiques.

1.3.4.2 Impact négatif de l'intervention des adultes

Toutefois, les études ne concluent pas toutes à un résultat positif de l'intervention de l'adulte, puisque Pinto *et al.* (2019) estiment que ni la pédagogie individualisée, ni les interactions adultes/enfants n'ont d'influence sur la participation des enfants au groupe ; celle-ci serait davantage due à la qualité des relations entre pairs.

Dans certaines conditions, le rôle de l'adulte peut même entraver les relations entre enfants. Watson *et al.* (1999), par exemple, alertent sur les effets négatifs d'une surveillance trop importante de la part des adultes sur les enfants avec handicap, ce qui les exclurait du groupe.

Si les adultes laissent plus d'autonomie aux enfants typiques et se montrent plus disposés à les laisser seuls, les actions des professionnels sont plus nombreuses lorsqu'ils interagissent avec un enfant

handicapé (Harper et McCluskey, 2002). Or trop d'interventions coupent la relation des enfants handicapés avec les autres. Par exemple, Nijs *et al.* (2016) observent que 68% du temps l'attention de l'enfant est dirigée vers l'adulte ou vers les interactions entre ce professionnel et les pairs et il ne reste que 5,5% du temps pour les comportements adressés aux pairs. Kemp *et al.* (2013) remarquent, quant à eux, des interactions entre enfants plus importantes dans les activités routinières (comme les repas) ou les jeux libres en intérieur ou à l'extérieur, et notent 30 % d'activités relationnelles en moins lorsque l'adulte dirige une activité de groupe. Harper et McCluskey (2002) indiquent qu'un adulte est présent pour soutenir les échanges sociaux d'enfants avec un **handicap moteur sévère** dans 90% du temps.

Par ailleurs, un temps important du professionnel est consacré à organiser les activités et non pas à favoriser les interactions entre enfants (Nijs & *al.*, 2016). Notons également, ici, que les enseignants sous-estiment parfois le rejet par les pairs (Ferreira & *al.*, 2017)

Les recherches pointent la difficulté à organiser des activités de groupes pour des **enfants polyhandicapés**, activités qui s'apparentent à une succession d'activités duelles (adulte/enfant) plutôt qu'à une activité groupale favorisant les interactions (Nijs & *al.*, 2016). En prenant en compte ces éléments, il s'avère qu'au final, lors d'une activité en groupe, seul 5,5% du temps a été consacré aux interactions entre pairs (Nijs & *al.*, 2016). Dans les situations où les enfants ne peuvent se déplacer seuls, par exemple les enfants polyhandicapés, c'est également le professionnel qui place les enfants à côté des autres (et, en conséquence, qui choisit involontairement le pair que les enfants pourront voir ou toucher durant l'activité) sans modifier la disposition des enfants durant toute l'activité (Nijs & *al.*, 2016).

L'environnement familial, même soutenant, ne suffit pas, quant à lui, à créer et maintenir des interactions sociales de qualité pour les enfants handicapés (Guralnik & *al.*, 2006). Guralnik *et al.* (2007) démontrent que les enfants de familles « qui vont bien » sont en difficulté pour établir des liens d'amitié réciproques, de longue durée et avec un ami bien identifié. Sur ce dernier point, ils notent la difficulté pour les mères à identifier le « meilleur ami » de leur enfant handicapé : elles identifient plutôt un enfant avec lequel il est en interaction, mais pas forcément lié affectivement.

1.4 Conclusion

Les études de notre *corpus* apportent des indications importantes, mais parfois discordantes, sur les relations entre enfants en situation de handicap et les enfants ordinaires. Ainsi nous avons pu en dégager deux axes importants pour mieux saisir les interactions entre ces enfants (amitiés/rejets, place dans le groupe), l'impact des programmes d'intervention, des déficiences et des adultes dans cette relation.

Les **discordances** peuvent être dû à des *protocoles différents* rendant peu comparables les résultats des études en matière de : condition des inclusions ; condition de choix des enfants cibles ; type d'activité ciblé ; formation ou pas des enseignants ; taille des groupes ; observation ponctuelle artificielle qui ne dit pas grand-chose de ce qui se passe dans des conditions naturelles ; nature et sévérité des déficiences ; nature et importance des interventions des adultes dans les activités ; façon dont les enfants cibles sont sélectionnés.

De plus, **plusieurs critiques** peuvent être émises :

Dans l'ensemble, on remarque que *les enfants sont rarement interrogés eux-mêmes* et, quand ils le sont, ce sont les enfants sans handicap qui sont consultés. Les enfants en situation de handicap sont, le plus souvent, simplement observés.

Les comportements sont mesurés, quantifiés, mais on ne s'interroge pas sur le sens et l'implication pour les enfants, de ces comportements.

Les études portent *peu sur les déficiences sévères*.

L'étude des *relations enfants handicapés/ enfants non handicapé* est clairement privilégiée par rapport aux études des relations entre enfants ayant un handicap. Ce qui est à relier avec l'objectif de la majorité des études qui est de faire porter la question de recherche sur l'inclusion (même si la méthodologie ne concerne pas toujours directement les situations d'inclusion).

Les travaux portent, dans leur quasi-totalité, sur les *relations entre enfants en situation de handicap et leurs pairs « tout-venant »*. Ainsi, sur cette tranche d'âge, la question des relations entre enfants en situation de handicap est très peu traitée.

Lorsqu'il y a un *programme d'éducation*, le contenu et l'intensité de cette formation varient d'une étude à une autre ; la taille des échantillons est très variable ; quand il s'agit d'observation de dyades on ne sait pas toujours comment et par qui les dyades ont été constituées ; l'âge des enfants n'est pas toujours précisé.

Un seul article traite des *liens entre institutions, secteur spécialisé et lieux d'inclusion*.

Le modèle rééducatif est absolument constant.

Peu d'études prennent en compte *les relations dans la fratrie* (notre corpus ne comporte que celle de Hames (1998)). L'immense majorité se concentre sur les relations en situation d'inclusion. Les familles et les relations entre pairs en famille sont également peu étudiées. Quand les *familles* sont sollicitées ce sont surtout des familles qui vont bien.

Au plan méthodologique, les études sont dans leur très grande majorité *empiriques et descriptives* et se fondent sur les résultats d'autres études empiriques. Peu de références sont faites à la théorie.

Souvent la *partie méthodologie* est très détaillée au détriment d'une description fine des résultats et surtout des hypothèses interprétatives formulées par les auteurs. Les chercheurs américains privilégient massivement une méthodologie quantitative, les européens, davantage les réflexions théoriques et les études de cas.

Les mesures *ponctuelles* sont privilégiées au détriment des mesures longitudinales.

La variable « *catégorie socio-professionnelle* » des parents est peu évoquée et cette variable n'est pas contrôlée : ce sont souvent des familles de classe moyenne à classe supérieure qui participent aux études, et les auteurs ne s'interrogent pas sur le biais que cela peut induire.

Fiches de lecture

Sur les 50 articles issus de notre recherche bibliographique, nous en avons retenu 18 sur la base des critères suivants :

- Ils rapportent des recherches pragmatiques ou réunissent un ensemble de résultats importants pour la question de recherche ;
- Ils sont récents ou, s'ils datent d'avant 2000, leurs résultats sont reconnus par la communauté scientifique comme apportant une véritable plus-value ;
- Ils sont facilement accessibles ;
- Ils concernent des recherches anglophones ou francophones.

Si aucun article français n'apparaît, c'est que ceux-ci relèvent en général de réflexions ou de la présentation d'un cas unique, peu représentatif de l'ensemble des enfants porteurs de handicap, de la part de leurs auteurs et non de recherches pragmatiques.

Chaque fiche contient un lien vers la notice complète et les documents sur la base documentaire de la FIRAH.

Tableau récapitulatif des 18 articles sélectionnés pour les fiches de lecture

N° fiche	Auteurs, date	Titre de l'article	Revue, pages, DOI
1	Bauminger-Zviely, N., Karin, E., Kimhi, Y., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014).	Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development	J Child Psychol Psychiatry, 55(4), 363-373. https://doi.org/10.1111/jcpp.12158
2	Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002).	Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities.	Exceptional Children, 68(4), 503-517. https://doi.org/10.1177/00144029020680406
3	Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019).	The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms.	Journal of Autism and Developmental Disorders, 49(7), 2779-2794. https://doi.org/10.1007/s10803-017-3272-4
4	Diamond, K. E. (2001).	Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities.	Topics in Early Childhood Special Education, 21(2), 104-113. https://doi.org/10.1177/02711214010210204
5	Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017).	Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings.	Journal of Early Intervention, 39(1), 33-50. https://doi.org/10.1177/1053815116679414
6	Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006).	Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays.	Child Development, 77(2), 312-324. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00872.x
7	Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007).	The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis.	Journal of applied developmental psychology, 28(1), 64-79. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.004
8	Hamilton, D. (2005).	An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools.	International Journal of Disability, Development and Education, 52(2), 121-137. https://doi.org/10.1080/10349120500086363
9	Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002).	Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs.	Early Childhood Research Quarterly, 17(2), 148-166. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(02)00143-6
10	Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000).	The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences.	Early Childhood Research Quarterly, 15(2), 229-246. https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00052-1
11	Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014).	How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities.	The Journal of social issues, 70(1), 99-114. https://doi.org/10.1111/josi.12049
12	Nabors, L. (1997).	Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs.	Mental Retardation, 35(2), 107-113. <a href="https://doi.org/10.1352/0047-6765(1997)035<0107:PPOCWA>2.O.CO;2">https://doi.org/10.1352/0047-6765(1997)035<0107:PPOCWA>2.O.CO;2
13	Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2016).	Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities.	Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 29(4), 366-377. https://doi.org/10.1111/jar.12185
14	Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014).	Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities.	Journal of Intellectual Disability Research, 58(4), 346-357. https://doi.org/10.1111/jir.12019
15	Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006).	Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis.	Journal of Educational Psychology, 98(4), 807-823. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.807
16	Vaughn, S., Kim, A.-H., Sloan, C. V. M., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003).	Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies.	Remedial and Special Education. https://doi.org/10.1177/074193250302400101
17	Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2015).	A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings.	Journal of Autism and Developmental Disorders, 45(4), 1070-1083. https://doi.org/10.1007/s10803-014-2264-x
18	Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015).	Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities.	Early Childhood Research Quarterly, 33, 98-107. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.07.003

Fiche 1. Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Bauminger-Zviely, N., Karin, E., Kimhi, Y., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014). Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development. *J Child Psychol Psychiatry, 55(4)*, 363-373.

Mots clés

TSA ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

CONTEXTE :

Dans le développement typique, un dialogue précoce entre pairs est crucial pour un développement pragmatique. Ce déficit pragmatique, qui se traduit par une forte déficience des capacités conversationnelles, est une marque distinctive du déficit de langage dans les troubles du spectre autistique (TSA) ; Pourtant, le dialogue spontané entre pairs chez les enfants d'âge préscolaire atteints de TSA a rarement été exploré.

METHODE :

Nous avons effectué une évaluation comparative de l'échange spontané entre pairs au cours de scénarii de jeu libre de 10 minutes chez des enfants d'âge préscolaire atteints de TSA à haut niveau de fonctionnement (AHN ; n = 27) par rapport à ceux présentant un développement typique (n = 30). Les groupes ont été appariés en fonction du statut socio-économique (SSE), de l'âge mental (MA) verbal (VMA)/non verbal (NVMA), du QI et de l'âge de l'enfant (AE). Les corrélations avec l'AE, le QI, VMA et NVMA ont été examinées. Nous avons comparé les interactions des deux groupes avec un ami-partenaire par rapport à un partenaire non-ami ; en outre, dans le groupe AHN, nous avons examiné les interactions avec un partenaire typique (dyades mixtes) par rapport à un partenaire AHN (dyades non mixtes). Les conversations des enfants ont été enregistrées en vidéo et codées pour exploiter les capacités pragmatiques et la qualité de la conversation.

RESULTATS :

Les résultats ont révélé des différences entre les groupes en termes de capacités pragmatiques et de qualité de conversation, le groupe typique montrant des capacités plus intactes que le groupe AHN. Cependant, dans le groupe AHN, les interactions avec les amis ont dépassé les interactions avec les non-amis sur plusieurs capacités pragmatiques clés et sur toutes les mesures de qualité de la conversation (maillage, affirmation de soi et réactivité), ce qui suggère que l'amitié peut permettre aux enfants de converser d'une manière plus complexe et coréglée sur le plan social. De plus, les enfants ayant des capacités cognitives plus élevées, en particulier dans le groupe AHN, ont démontré des capacités pragmatiques plus intactes.

CONCLUSION :

Malgré le solide déficit pragmatique de l'enfant diagnostiqué AHN, qui se reflète dans les capacités conversationnelles, l'implication dans des relations d'amitié et des capacités cognitives élevées étaient liées à des capacités pragmatiques plus intactes. Les implications théoriques et thérapeutiques sont discutées.

Commentaire

Cette recherche portant sur 171 enfants d'âge préscolaire (3-6 ans) a reçu l'aval du ministère israélien de l'éducation. Le rôle de l'amitié entre des enfants en situation de handicap (ici, autisme de haut niveau, caractérisé notamment par des déficits pragmatiques qui ne dépendent pas du niveau développemental, que celui-ci soit verbal ou non verbal, et diagnostiqué sur la base du DSM-IV-TR (*American Psychiatric Association, 2000*)) et des enfants typiques. L'angle conversationnel choisi indique l'importance de favoriser les échanges entre pairs avec et sans handicap, plutôt que d'enfant en situation de handicap à adulte, pour accroître certaines capacités pragmatiques clés et la qualité de la conversation (maillage, affirmation de soi et réactivité). Ceci est particulièrement important pour favoriser l'engagement social de ces enfants. Ces résultats vont dans le sens de ceux déjà trouvés pour des populations d'enfants plus âgés (12 ans). Les auteurs recommandent toutefois de dupliquer ces résultats sur des populations intragroupes plus importantes.

Fiche 2. Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Buysse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002). Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities. *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.

Mots clés

Petite enfance/Ecole primaire ; Toutes incapacités ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

Cette étude a examiné les effets du milieu de vie sur la formation de l'amitié de 333 enfants d'âge préscolaire (120 enfants handicapés et 213 enfants au développement normal) inscrits dans des programmes inclusifs pour la petite enfance. L'étude a révélé que les enfants qui se développent généralement dans des classes spécialisées ont beaucoup plus d'amis que les enfants handicapés dans ces mêmes milieux. Dans les établissements de garde d'enfants, cependant, la différence entre le nombre d'amitiés déclarées pour les enfants au développement normal et leurs pairs handicapés n'est pas statistiquement significative. Les implications sont présentées pour examiner comment l'écologie sociale de la classe de la petite enfance peut influencer les résultats sociaux des jeunes enfants inscrits dans des programmes inclusifs.

Commentaire

Partant du principe que l'amitié et l'acceptation par les pairs peuvent être considérées comme des indicateurs de compétence sociale, cette recherche américaine s'est penchée sur les relations de 333 jeunes enfants : 120 enfants en situation de handicap, âgés de 19 à 77 mois (M = 47.5) dont 48 ont un handicap sévère (retard développemental, trouble du langage, retard mental, TSA², trouble socio-émotionnel, trouble moteur, surdité, handicap multiple, etc. ; 39 sont placés dans une classe spécialisée et 9 en crèche) et 213 sans handicap et âgés de 21 à 65 mois (M = 44.8). Elle visait à comparer les dispositifs d'inclusion de deux types de structures : *specialized classroom* (classe spécialisée) et *child care* (crèche / garde d'enfants) qui sont principalement différenciées par le taux d'enfants avec handicap. Les outils utilisés sont des questionnaires à destination des professionnels (*The Playmates and Friends Questionnaire for Teachers* ; Goldman, Buysse & Carr, 1997 ; *Teacher*

² TSA Trouble du Spectre Autistique

Ratings of Children's Social Development ; Profilet & Ladd, 1994 + *Abilities Index* ; Simeonsson & Bailey, 1988 ; *Benefits and Drawbacks of Early Childhood Inclusion Rating Scale* ; Bailey & Winton, 1987). Les résultats indiquent que le dispositif a un impact sur le nombre de camarades de jeu mais aussi sur le nombre d'amis et sur le développement social. Les enfants sans handicap ont significativement plus d'amis que les enfants avec handicap dans les classes spécialisées. Dans les crèches, cette différence n'est pas significative. De façon générale, les enfants en crèche avaient plus d'amis que les enfants en classe spécialisée, sans différence entre enfants avec et sans handicap.

On retrouve les résultats émis précédemment dans d'autres recherches et affirmant que les enfants d'âge préscolaire en situation de handicap forment moins de liens d'amitié réciproque que les enfants "typiques". Cependant la méthodologie utilisée ici rend difficile davantage de comparaison. L'accès à des camarades de jeux disponibles, comme c'est le cas dans les crèches, peut être un excellent précurseur dans la création de liens d'amitié. En plus des opportunités que cela offre à l'enfant en situation de handicap, les auteurs pensent que cela va l'aider à développer son intérêt pour ses pairs et lui permettre de développer des compétences de jeux plus complexes et mieux coordonnées, soit une base solide pour établir et maintenir des amitiés. Ce constat apparaît, pour eux, comme plus important que le calcul d'un *ratio optimum* « enfants en situation de handicap/enfants ordinaires ».

Fiche 3. The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019). The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2779-2794.

Mots clés

Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Toutes incapacités ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

L'interaction avec les pairs est un facteur important du développement social et cognitif des jeunes enfants. Pourtant, on sait peu de choses sur la nature des réseaux sociaux dans les classes d'intégration préscolaire. Cette étude propose une analyse des réseaux sociaux pour caractériser les interactions des enfants avec leurs pairs dans les classes inclusives et leurs relations avec le statut de handicap des enfants. Les participants étaient 485 enfants d'âge préscolaire issus de 64 classes d'éducation spéciale petite enfance. Les résultats du rapport des enseignants sur les réseaux sociaux des enfants ont montré que les enfants handicapés formaient des réseaux de jeu plus petits par rapport à leurs camarades de classe typiques, mais rien n'indique que les enfants handicapés s'engagent dans plus de réseaux de conflit que leurs homologues. Les réseaux de jeu et de conflit des enfants apparaissent comme étant fonction du statut de handicap des enfants.

Commentaire

Les résultats de cette recherche américaine soutiennent l'hypothèse que les jeunes enfants en situation de handicap interagissent davantage avec leurs pairs handicapés qu'ordinaires. Ils indiquent l'importance que soient pris en compte les deux types de réseaux sociaux (de jeux et de conflits) pour comprendre comment les enfants avec et sans handicap interagissent les uns avec les autres dans les classes inclusives. Ils suggèrent que le statut de handicap des enfants a une influence unique sur leurs réseaux sociaux qui va au-delà de l'influence des compétences linguistiques mais aussi que les enfants handicapés ne sont pas différents de leurs pairs ordinaires en termes de probabilité de s'engager dans des réseaux de conflit. Ceci va à l'encontre de précédentes études affirmant qu'ils étaient plus vulnérables à la victimisation et à l'intimidation de leurs pairs typiques dans des classes inclusives. Ces différences de résultats peuvent être dues à des méthodologies différentes dans les études (entretiens

individuels et observations de petits groupes d'enfants *versus* rapports des professeurs des réseaux sociaux de population importante d'enfants). Étant donné que les enfants et les enseignants peuvent utiliser des critères différents pour évaluer les interactions entre pairs, les conclusions de cette étude pourraient être étendues en la reliant aux perceptions des enseignants envers l'inclusion et à d'autres caractéristiques des enseignants.

Fiche 4. Relationships Among Young Children’s Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Diamond, K. E. (2001). Relationships Among Young Children’s Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.

Mots clés

Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Toutes incapacités ; Enfants et adolescent

Résumé de l’auteur

Cette étude a examiné les relations entre les idées que les enfants ont de l'aide aux autres, de leur compréhension des émotions, leur acceptation des personnes handicapées et leurs contacts sociaux avec leurs camarades de classe handicapés. Les participants étaient 45 enfants inscrits dans des classes préscolaires qui comprenaient des camarades de classe handicapés. Des entretiens ont permis de recueillir les idées des enfants sur l'aide, la compréhension des émotions et l'acceptation des personnes handicapées. Les observations en classe ont été utilisées pour enregistrer la fréquence des contacts sociaux des enfants avec des camarades de classe handicapés. Les résultats ont révélé que les enfants qui avaient des contacts sociaux avec des camarades de classe handicapés avaient des scores significativement plus élevés sur les mesures de compréhension des émotions et d'acceptation des personnes handicapées que les enfants qui n'avaient de contacts qu'avec des camarades de classe au développement normal.

Commentaire

Les résultats de cette étude américaine confirment la suggestion des parents et des enseignants que les opportunités de jouer avec des camarades en situation de handicap sont liées à la sensibilité de l'enfant aux besoins des autres. Plus de la moitié des enfants de cette étude (60%) a été vue ayant au moins un contact social avec l'un de ces enfants. Ils se sont révélés plus sensibles aux indices associés aux différentes émotions et plus acceptants des enfants en situation de handicap que les enfants n'ayant eu aucun contact avec eux. Sur le plan pratique, cette étude questionne le rôle de l’environnement des enfants et soulève l’importance de l’intervention de l’adulte dans les situations d’inclusion : plus ils accueillent les enfants en situation de handicap de manière positive et adaptée, plus l’inclusion est bénéfique pour tous les enfants. L'examen de l'éventail des contacts sociaux des

enfants avec leurs camarades de classe, tant du point de vue des enfants handicapés que de celui des enfants en développement, permettrait cependant, selon les auteurs, d'avoir une meilleure idée des expériences sociales qui sont offertes à tous les enfants dans les classes préscolaires inclusives.

Fiche 5. Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings. *Journal of Early Intervention, 39*(1), 33-50.

Mots clés

Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Toutes incapacités ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

Sur la base de rapports sociométriques de pairs, nous avons examiné comment le nombre d'amitiés, l'acceptation sociale et les caractéristiques des réseaux sociaux varient en fonction du profil du handicap. Nous avons également enquêté sur la connaissance qu'ont les enseignants du statut sociométrique des jeunes enfants handicapés. Les participants étaient 86 enfants handicapés (63 garçons) inscrits dans des classes préscolaires inclusives de l'aire métropolitaine de Lisbonne, au Portugal ($M_{\text{age}} = 67,33$ mois ; $ET = 10,54$). Les résultats suggèrent que les enfants souffrant de handicaps graves ou socio-comportementaux peuvent courir un risque accru de rejet social et d'isolement, en ayant moins d'amis et un réseau social moins central que les enfants souffrant de handicaps légers. Le faible accord entre les classifications des enseignants sur le statut social des enfants handicapés et les classifications basées sur les nominations par les pairs soulève des inquiétudes quant à leur conscience des processus de rejet social et de négligence. Les résultats soulignent la nécessité d'interventions visant à soutenir les expériences sociales positives au niveau de la dyade et du groupe dans les classes préscolaires portugaises inclusives.

Commentaire

Les types de handicap des 86 enfants d'âge préscolaire ($M=5,5$ ans) concernés par cette étude portugaise sont : la déficience intellectuelle (25 enfants), l'autisme (19 enfants), la maladie rare (8 enfants), le retard de langage (7), une lésion cérébrale (5), la Trisomie 21 (3). Les enfants atteints de polyhandicap ont été exclus de l'étude à cause du décalage par rapport aux variables étudiées. Les auteurs ont mis leur *focus* ici à la fois sur la relation entre deux enfants mais aussi dans le groupe. Ils montrent que les expériences d'amitié favorisent beaucoup le développement des enfants en situation de handicap : plus de compétences sociales, moins de rejet par les pairs... Le fait que les enseignants

sous-évaluent le rejet par les pairs est expliqué par l'hypothèse d'une désirabilité sociale par rapport à l'inclusion. Les résultats soulèvent également la question du genre en affirmant que les filles en situation de handicap ont moins d'amis que les autres, mais les auteurs l'expliquent par le stigmatisme physique du handicap. Les limites de cette étude pointées par les auteurs sont le manque de discrimination dans les mesures, par rapport au type de déficience, le petit nombre d'enfants pris en compte, et la difficulté de compréhension de la tâche de désignation pour certains enfants en situation de handicap. Ils suggèrent d'inclure les parents dans une prochaine recherche et de cibler un nombre plus important d'enfants en situation de handicap.

Fiche 6. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 77(2), 312-324.

Mots clés

Incapacité cognitive ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

Les relations entre pairs de jeunes enfants présentant un léger retard de développement (cognitif) recrutés à l'âge de 4-6 ans ont été examinées dans une étude longitudinale sur une période de 2 ans. Les résultats n'ont révélé qu'une augmentation modeste des interactions des enfants avec leurs pairs, un degré élevé de stabilité intra-individuelle et l'existence d'un modèle d'interactions avec les pairs mal organisé et sujet aux conflits. Les niveaux cognitifs et linguistiques des enfants ainsi que le stress et le soutien de la famille ont été associés aux interactions des enfants avec leurs pairs. Un sous-groupe a été identifié, composé de personnes ayant initialement un faible taux d'interaction et présentant un risque particulièrement élevé de futurs problèmes d'interaction entre pairs. Ces résultats soulignent l'importance de concevoir et de mettre en œuvre des programmes d'intervention précoce dans le domaine des relations avec les pairs pour les enfants présentant de légers retards de développement.

Commentaire

Cette étude empirique américaine concerne 63 enfants entre 4 et 6 ans au moment du recrutement, ayant un QI entre 50 et 80, et bénéficiant d'une PEC³ spécialisée. Tous ces enfants ont, de plus, des difficultés dans les relations avec les pairs, identifiées par les parents lors d'un entretien téléphonique préalable. Ont été exclus les enfants ayant des troubles du comportement, de langage et ceux dont les parents indiquent un stress parental. Les résultats, émergeant sur deux ans de recueil des données, confirment l'hypothèse des auteurs selon laquelle les augmentations dans les interactions entre pairs au cours d'une transition importante, période allant de la petite enfance à l'école primaire, sont, au mieux, modestes. Les difficultés sont importantes pour les enfants légèrement déficients intellectuels

³ PEC prise en charge

(DI), notamment dans les situations relationnelles délicates. Ils sont manifestement plus à risque que les autres de futures relations avec les pairs problématiques et ne semblent pas en capacité d'adapter leurs modalités relationnelles. Les auteurs indiquent également que les interventions des parents dans les activités de jeu de leurs enfants ne sont pas en lien avec la qualité des relations avec les pairs.

Les limites de cette étude, pointées par les auteurs eux-mêmes, sont le fait qu'il n'y ait pas d'enfants avec troubles du comportement dans l'échantillon, que les familles ne sont pas représentatives (plutôt des familles qui vont bien), que le genre n'est pas pris en compte car il n'y a pas assez de filles dans l'échantillon (71,4% de garçons), que tous les enfants sont en inclusion et, enfin, que la condition de passation soit unique. Ajoutons que l'étude reste expérimentale, les situations de jeux, même si elles reflètent les conditions de jeux à l'école, restent artificielles et en laboratoire, le milieu naturel n'est pas du tout pris en compte.

Fiche 7. The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis. *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 64-79.

Mots clés

Incapacité cognitive ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Cette étude longitudinale a examiné les interactions sociales des enfants présentant un léger retard de développement (cognitif) avec leurs amis pendant la petite enfance et les premières années du primaire. Les résultats ont révélé des augmentations dans de nombreuses formes d'échanges sociaux avec des tailles d'effet dans la gamme modérée, mais aucun changement dans le jeu interactif soutenu. Les modèles d'interaction sociale, les difficultés à identifier des amis pour participer à l'étude et les préoccupations évidentes dans les réseaux de pairs et d'amis des enfants suggèrent l'absence générale d'amitiés réciproques. Ces résultats sont conformes à l'hypothèse selon laquelle les compétences sociales limitées des enfants liées à leurs pairs entravent tous les aspects du développement de leurs amitiés. Malgré ces problèmes, les avantages potentiels des interventions visant à soutenir les relations à ce stade du développement de l'amitié pour les enfants ayant des retards ont été notés.

Commentaire

Il s'agit ici de la même étude qu'en 2006, mais avec des mesures supplémentaires pour l'amitié : étude du réseau social de l'enfant *via* l'appréciation des parents et *focus* sur l'amitié : la mère doit identifier un ami de l'enfant et venir avec les deux enfants au laboratoire pour deux temps de jeu. L'« ami » est désigné pour sa proximité affective avec l'enfant en situation de handicap, il peut donc être handicapé ou pas. 42 enfants ont été retenus ici.

Les résultats indiquent que la réciprocité des échanges avec les amis augmente avec le temps, les enfants en situation de handicap s'isolent moins, participent plus aux interactions, répondent mieux aux sollicitations de l'autre enfant. Ceci est valable pour les deux tiers des enfants seulement. Cela dit, cette amélioration au sein des interactions dyadiques est moins évidente au sein du groupe de pairs.

L'amitié est donc assez peu soutenante finalement pour les relations avec les pairs en général : les améliorations sont assez minimes. On aurait pu s'attendre à plus de changements. Une hypothèse est que les mères étaient chargées d'identifier un meilleur ami de l'enfant, et que c'était parfois un enfant avec lequel l'enfant en situation de handicap était en interaction, mais n'était pas forcément très lié affectivement. Peut-être qu'il était difficile pour les mères de vraiment discriminer les relations d'amitié de leur enfant. Il est intéressant de noter que les enfants en situation de handicap montrent leur préférence pour enfants d'âge similaire, ou d'âge inférieur. Il semble clairement important d'aider les enfants en situation de handicap à établir des relations amicales réciproques.

Fiche 8. An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Hamilton, D. (2005). An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121-137.

Mots clés

Incapacité intellectuelle ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Enfant et adolescent

Résumé de l'auteur

Ecobehavioural analysis procedures were used to examine the interactive engagement of children with developmental disabilities due to Down syndrome who attended inclusive preschools for 2 years. Compared with typical children, the children with disabilities displayed infrequent interactions with peers for the duration of the study. For the children with disabilities, interactive engagement was largely unrelated to the characteristics of class activities, while typical children responded positively to activities expected to promote peer interaction. The results are discussed in terms of the inadequacy of informal strategies commonly applied in inclusive preschool settings to promote interactive engagement in children with disabilities.

Commentaire

Cette étude australienne fournit une preuve supplémentaire que les enfants ayant une déficience intellectuelle fréquentant une structure préscolaire ont des difficultés à interagir avec des pairs typiques. L'étude complète les recherches précédentes en montrant que le comportement social des enfants handicapés est largement indépendant de la nature de l'activité dans laquelle ils sont impliqués. Cette étude a démontré que les schémas d'engagement interactif établis par les enfants handicapés et non handicapés au milieu de l'année préscolaire étaient maintenus à la fin de l'année, alors que les enfants fréquentaient la structure à temps partiel. Lors de la deuxième année de l'étude, lorsque les enfants handicapés ont augmenté leur fréquentation hebdomadaire à l'école maternelle, les tendances observées au cours de la première année ont été répétées. En effet, au temps T2, les différences entre enfants handicapés et non handicapés étaient encore plus marquées. Bien que ni la qualité des interactions sociales, ni les comportements des pairs n'aient été enregistrés dans cette étude, des observations informelles ont suggéré que non seulement les enfants handicapés initiaient

peu d'interactions avec leurs pairs, mais aussi qu'ils avaient très peu d'occasions de réagir à ces initiatives. Dans une salle de classe typique, l'enfant handicapé s'asseyait à proximité d'un enfant typique et s'engageait avec du matériel similaire, sans reconnaître la présence de l'autre. L'enfant type, si on lui en offrait l'opportunité, choisissait d'interagir avec un autre enfant typique plutôt que l'enfant handicapé. Cette constatation est en accord avec les recherches précédentes indiquant que les enfants handicapés et non handicapés s'engagent de la même manière avec du matériel, alors que les enfants typiques pratiquent davantage de jeux entre pairs. Les résultats de cette étude suggèrent un dilemme, le contexte dans lequel l'enfant typique est susceptible d'initier une interaction peut ne pas être celui dans lequel l'enfant handicapé est susceptible de réagir. Des recherches supplémentaires sont nécessaires pour résoudre certaines des limites de cette étude. Idéalement, l'analyse des données devrait prendre en compte des variables telles que la taille du groupe ou la présence de l'enseignant, qui pourraient également influencer le comportement social.

Fiche 9. Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 148-166.

Mots clés

Incapacité motrice ; Autre incapacité ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire ; Enfants et adolescent

Résumé de l'auteur

Les comportements sociaux libres de 24 enfants (âgés de 30 à 61 mois) ayant des besoins spéciaux dans deux programmes préscolaires inclusifs et axés sur la découverte ont été comparés à ceux de 24 de leurs camarades de classe (âgés de 30 à 58 mois) au développement normal, qui ont été appariés par âge et par sexe. Les sujets ayant des besoins spéciaux comprenaient des enfants présentant des retards de développement et d'autres handicaps. Ils ont été filmés au moins trois fois pendant environ 20 minutes chacun et les vidéos ont été codées. Les résultats montrent qu'ils utilisent peu ou pas de langage productif, passent plus de temps en solitaire, initient rarement des interactions et, lorsqu'ils le font, utilisent une stratégie d'entrée différente de celle des autres groupes. Les enfants en situation de handicap qui étaient incapables de se déplacer de manière indépendante étaient largement dépendants des adultes pour initier des changements dans leurs activités et pour les échanges sociaux. Bien qu'ils aient reçu plus de soutien de la part des adultes que les enfants ordinaires, peut-être en raison de la taille limitée de l'échantillon, les enfants handicapés, qui étaient capables de se déplacer de façon indépendante et qui ont fait preuve d'un langage suffisant pour faire comprendre leurs besoins et leurs intentions, ne différaient pas de façon significative des enfants ordinaires. Le comportement des adultes varie en fonction de l'état et de l'activité de l'enfant. En observant une cassette vidéo de 20 minutes de jeu libre, les observateurs naïfs ont approuvé les classifications des expérimentateurs de plus de 78% des enfants.

Commentaire

Cette étude américaine, portant sur des enfants de 4 ans (la moitié est porteuse de handicap, l'autre moitié non), permet d'affiner les influences selon le type de handicap, avec des résultats intéressants du côté de la déficience intellectuelle/langagière (les enfants les plus isolés, et les moins « satisfaisants

» pour les adultes) et de la déficience motrice (les enfants les plus dépendants, donc qui nécessitent une intervention quasi constante de l'adulte). Le groupe d'enfants avec langage limité ou absent est le plus en difficulté dans les interactions sociales car ils sont nettement plus isolés que tous les autres. Les enfants dont le handicap n'est pas apparent (donc on s'occupe moins d'eux) et qui ne répondent pas de manière très satisfaisante aux sollicitations de l'adulte, le mettent en échec en quelque sorte. Les auteurs font l'hypothèse que ce sont les enfants les plus « à risque » dans leurs interactions sociales.

Le groupe des enfants avec déficiences motrices est extrêmement dépendant de l'adulte, ce qui implique de penser leur accueil en inclusion avec un encadrement suffisant. Elle montre l'importance de prendre en compte les spécificités des déficiences de chacun dans l'étude des interactions sociales des enfants en situation de handicap. C'est un apport important car cette information est parfois masquée dans les études. De plus, peu d'études longitudinales sur l'engagement interactif dans les établissements préscolaires sont généralement réalisées. Cette étude a démontré à la fois l'utilité d'une approche éco-comportementale pour l'analyse de l'engagement interactif et les limites d'une analyse des taux de base. C'est important car l'augmentation des interactions entre pairs pendant les périodes d'activités de jeux libres, avec de manière concomitante, des diminutions lors des activités structurées de groupe, peut être cachée lorsque l'effet net est que le taux de base des interactions reste stable. Idéalement, l'analyse des données devrait prendre compte des variables, telles que la taille du groupe ou la présence des enseignants, qui peuvent également avoir une influence sur le comportement social. Bien qu'on puisse penser que ces variables sont incluses dans l'analyse actuelle, une approche plus utile consisterait à les inclure dans une analyse complexe des probabilités conditionnelles du comportement social. Ce type d'analyse nécessiterait un ensemble de données beaucoup plus important que celui obtenu dans la présente étude.

Fiche 10. The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229-246.

Mots clés

Enfants et adolescents ; Toutes incapacités ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Afin de décrire le contexte du jeu et de mieux comprendre l'expérience des classes inclusives pour les enfants avec et sans handicap, les interactions et les croyances des jeunes enfants en matière de jeu dans les établissements préscolaires inclusifs ont été examinées. Des entretiens individuels avec 21 enfants au développement normal et l'observation de 29 enfants handicapés et non handicapés en classe et sur le terrain de jeu ont fourni des données pour l'étude. Les résumés des habitudes de jeu des enfants ont montré une tendance des enfants non handicapés à s'engager dans un jeu plus coopératif et moins solitaire et à adopter un comportement plus attentif que leurs pairs handicapés. Des comparaisons descriptives du choix des activités ont montré un niveau élevé de similarité entre les types d'activités que les enfants handicapés et non handicapés choisissaient pendant le jeu libre. En général, les enfants en développement passent moins de temps que prévu à interagir avec leurs pairs handicapés, et les enfants handicapés interagissent moins que prévu avec leurs pairs en développement. La compréhension du handicap était prédictive de la préférence déclarée pour jouer avec d'hypothétiques pairs handicapés. Les interactions réelles avec des pairs handicapés ont été prédites par l'âge des enfants et la présence de l'enseignant, mais pas par une compréhension du handicap ou une préférence déclarée pour un camarade de jeu.

Commentaire

L'objectif de cette étude américaine portant sur 29 enfants (11 filles et 18 garçons d'âge moyen entre 4 ans et 9 mois, soit 21 enfants ordinaires et 8 enfants porteurs d'un handicap, présentant un retard de développement ou un handicap visuel) était d'observer les interactions dans les jeux et les opinions des enfants handicapés et ordinaires sur l'inclusion scolaire. Même s'ils ont dû être interrompus à cause des difficultés à communiquer, il est remarquable, du fait de la rareté de cette initiative, que les

auteurs aient tenté d'interroger des enfants en situation de handicap. Les résultats indiquent qu'en général, les enfants ordinaires étaient beaucoup moins susceptibles d'interagir avec leurs pairs handicapés (14,3% contre 57,6% pour leurs pairs ordinaires). Peut-être manque-t-il aux enfants ordinaires une connaissance suffisante du handicap de leur pair et que sans cette connaissance, ils ne sont pas compétents pour des interactions inclusives ? Les enfants handicapés passent aussi beaucoup moins de temps à interagir avec leurs pairs ordinaires. Pourtant, lorsque les chercheurs interrogent les enfants ordinaires sur les enfants avec lesquels ils préféreraient jouer, les enfants ordinaires n'expriment pas de différence entre un pair handicapé ou non. Les résultats font, par ailleurs, apparaître un lien entre le niveau de connaissance du handicap et la préférence pour jouer avec un pair handicapé.

L'âge des enfants et la présence de l'enseignant prédit la proportion du temps que les enfants passent dans un jeu inclusif, mais pas la déclaration des enfants de préférer jouer avec un pair handicapé. De plus de nombreux facteurs émergent comme ayant une influence sur les interactions enfants ordinaires/enfants handicapés : Citons le ratio enfant handicapé/enfant ordinaire dans les classes, le nombre d'enseignants et d'aides, les soutiens appropriés dans les salles de classe ou encore la familiarité avec l'enfant handicapé.

Fiche 11. How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities. *The Journal of social issues*, 70(1), 99-114.

Mots clés

Toutes incapacités ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Comment les enfants d'âge préscolaire évaluent-ils les personnes handicapées, et les contacts sociaux rendent-ils les enfants plus positifs envers ceux qui sont différents d'eux ? Pour répondre à ces questions, des enfants de 3 à 5 ans en développement typique ont accompli des tâches conçues pour mesurer leurs préférences sociales et leurs jugements sur les actions de personnes inconnues, handicapées ou non. Les participants ont préféré les photos d'enfants en développement typique à celles d'enfants en fauteuil roulant, mais n'ont pas préféré les enfants décrits comme handicapés à ceux qui ont été décrits avec des faits légèrement négatifs. Dans une troisième tâche, les participants ont évalué les actions qui violaient les normes de manière plus négative que celles qui ne le faisaient pas, indépendamment du fait que les acteurs aient un handicap ou non. La participation des enfants aux programmes d'inclusion ne semblait pas affecter leurs réponses. Nous examinons les explications possibles des réponses des enfants - y compris l'absence d'effets de contact social - dans la discussion.

Commentaire

Dans cette étude américaine, les participants étaient 69 enfants ordinaires de 3 à 5 ans vivant dans la région du Midwest des États-Unis. Trente et un participants ont fréquenté l'une des deux écoles maternelles avec des programmes d'inclusion formels. Les autres participants ont fréquenté l'une des deux écoles maternelles sans programme d'inclusion. Environ un tiers des élèves des classes ciblées d'une école préscolaire d'inclusion étaient handicapés, tandis qu'environ 20% des élèves des classes ciblées de l'autre école préscolaire d'inclusion présentaient des handicaps ou étaient référés pour un diagnostic. Les handicaps diagnostiqués comprenaient le syndrome de Down, le syndrome de Rhetts, la dystrophie myotonique, la paralysie cérébrale, le trouble du traitement sensoriel, le trouble du spectre autistique, le TDAH, le syndrome de Williams, le syndrome de Noonan et d'importants retards cognitifs et/ou linguistiques. Dans les deux écoles maternelles sans programmes d'inclusion dédiés, les enfants handicapés étaient moins nombreux.

Cette étude suggère des conclusions nuancées dans la mesure où les enfants d'âge préscolaire ordinaires ne semblent pas trop utiliser le statut de handicap pour guider leurs préférences sociales et juger les actions des autres. Les résultats de la tâche sur les préférences visibles confirment les recherches antérieures selon lesquels ces jeunes enfants ont tendance à préférer les individus sans handicap physique visible à ceux représentés avec un équipement adaptatif, mais ils n'étaient pas non plus très négatifs quant à la perspective de le faire. Une question importante est de savoir pourquoi les enfants commencent à utiliser le statut de handicap pour évaluer les autres enfants. Il existe de nombreuses explications possibles, y compris le favoritisme en groupe, l'exposition aux biais des adultes, ou les croyances émergentes sur les compétences des personnes handicapées et non handicapées.

Cette recherche nous offre une piste intéressante : les préjugés des enfants proviennent-ils de leur aversion pour les violations apparentes des normes ? La tâche de violation de la norme a fourni des preuves claires que les enfants désapprouvent un comportement qui est « mauvais » (pour rappel : les participants ont vu des scènes de dessins animés dans lesquelles un enfant ordinaire et un enfant ayant une déficience visuelle jouaient à un jeu d'une façon qui s'écartait des règles acceptées à l'école).

Fiche 12. Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Nabors, L. (1997). Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs. *Mental Retardation*, 35(2), 107-113.

Mots clés

Toutes incapacités ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Les préférences sociales des enfants typiques envers des pairs ayant des besoins spéciaux dans des classes préscolaires inclusives ont été examinées. Les enfants ayant des besoins spéciaux ont reçu peu de nominations positives pour les préférences des camarades de jeu, mais un nombre peu important de nominations négatives. Les enfants n'étaient pas appréciés s'ils étaient agressifs, quel que soit leur handicap. Les interventions doivent être axées sur l'amélioration des compétences sociales des enfants ayant des besoins spéciaux et sur l'enseignement aux enfants d'âge préscolaire typiques pour comprendre les comportements des camarades de classe ayant des besoins spéciaux.

Commentaire

Cette recherche interroge le point de vue de 27 enfants au développement typique (âgés de 3,1 à 5,8 ans) sur 19 enfants (âgés de 2,4 à 5,9 ans) ayant des besoins spéciaux (dont douze avec un retard général de développement, un avec un Trouble du Spectre Autistique, deux ont une paralysie cérébrale, un syndrome d'Apert, un syndrome de Down, une fente labiale, un syndrome de Prader-Willi). Les enfants en développement typique ont été interrogés individuellement dans des pièces adjacentes à leurs salles de classe pendant 15 à 30 minutes. Les résultats suggèrent que les enfants ayant des besoins spéciaux peuvent être négligés, mais pas rejetés par leurs pairs typiques, en dehors de ceux qui se montraient agressifs et destructeurs pendant le jeu. Ils pointent un certain isolement, et une non-reconnaissance de l'enfant en situation de handicap comme un partenaire de jeu intéressant. Les garçons étaient plus susceptibles que les filles de ne pas aimer les autres garçons ayant des besoins spéciaux, qu'ils percevaient comme agressifs.

Dans l'une des quatre classes interrogées, les enfants à besoins spéciaux étaient mieux acceptés. Les auteurs suggèrent un rôle possible des attitudes et pratiques des enseignants mais aussi de certains

facteurs comme les routines quotidiennes ou les activités de jeu et encouragent les futures recherches à se pencher sur la question.

Les auteurs indiquent, par ailleurs, que les interventions destinées à enseigner, dans un cadre inclusif, aux enfants d'âge préscolaire comment faire des compliments, faire des déclarations d'amitié et jouer de manière coopérative avec leurs pairs, pourraient améliorer les compétences sociales des enfants avec ou sans besoins spéciaux.

Notons que, dans cette étude, les auteurs ont cherché à faire un entretien avec les enfants en situation de handicap, mais les résultats n'ont pu être exploités car ils présentaient un intérêt limité du fait de leur retard cognitif et/ou de langage.

Fiche 13. Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2016). Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(4), 366-377.

Mots clés

Incapacité intellectuelle ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole Primaire

Résumé de l'auteur

Contexte : Les enfants atteints de handicaps intellectuels profonds et multiples (PIMD ou *profound intellectual and multiple disabilities*) rencontrent d'autres enfants atteints de PIMD dans des centres de jour ou des écoles. Cette étude explore les comportements des enfants atteints de PIMD, le comportement des professionnels directement en lien qui influencent l'interaction avec les pairs et le positionnement des enfants.

Méthode : Les activités de groupe pour les enfants atteints de PIMD, initiées par un professionnel, ont été enregistrées sur vidéo. Le comportement et le positionnement des enfants ainsi que le comportement des professionnels ont été codés.

Résultats : On observe un comportement limité des enfants atteints de PIMD et un comportement des professionnels qui influence l'interaction avec les pairs. De faibles associations ont été constatées entre les comportements de positionnement ou d'influence de l'interaction avec les pairs et le comportement des enfants atteints de PIMD.

Conclusions : Les enfants atteints de PIMD montrent un intérêt social les uns pour les autres lors des activités de groupe. Il est nécessaire d'approfondir les connaissances pour créer un environnement qui facilite les comportements de ces personnes.

Commentaire

Dans cette étude réalisée en Belgique (Flandre), les auteurs s'intéressent aux interactions entre pairs atteints de polyhandicap (PIMD ou *profound intellectual and multiple disabilities*) pendant des activités de groupe. Les enfants observés, âgés de 4 à 19 ans, ont des comportements envers les pairs assez limités. Les plus fréquents étant des comportements d'observation tels que le regard ou le toucher

sans le regard. Dans la plupart des cas, l'enfant regarde le professionnel ou l'interaction entre le professionnel et un pair.

Concernant la fréquence et la nature de l'interaction avec les pairs influençant le comportement de l'assistant direct et sa relation avec les enfants de l'école, on note qu'ils dépensent la plupart de leur temps à organiser l'activité (94% du temps) ou à interagir dans une situation duelle (par exemple, en chantant une chanson à l'un des enfants avant de chanter une chanson à son voisin, puis un autre, toujours en tête à tête dans le groupe). Ils présentent, par ailleurs, des comportements limités d'influence de l'interaction avec les pairs, avec principalement des comportements d'« échafaudage social » (*social scaffolding*) c'est-à-dire de soutien et d'encadrement « pas-à-pas » des enfants polyhandicapés pour qu'ils interagissent entre eux. Durant environ 5% du temps, les actions des assistants pouvaient amener à la construction d'interactions entre les enfants, en verbalisant : « maintenant on va voir X » ou en soutenant par des mots ce qu'ils pensent être les intentions des enfants « je crois qu'il voudrait jouer de la guitare lui aussi ». De plus, les auteurs remarquent que les assistants ont choisi eux-mêmes la place des enfants (en conséquence le pair qu'ils pourront voir ou toucher durant l'activité) et que les enfants n'ont pas changé de place durant toute l'activité.

Les auteurs soulignent la difficulté d'organiser dans l'espace de la salle une activité qui permette à chaque participant (le plus souvent en fauteuil roulant dans cette recherche) d'avoir une chance d'interagir avec tous les autres.

Si l'utilisation de la vidéo permet une analyse très fine des comportements, il est, en revanche, regrettable que les auteurs ne distinguent pas leurs résultats selon l'âge des participants (de 4 à 19 ans) et parlent indifféremment de « *children* ». On retiendra néanmoins le poids prépondérant des actions de l'adulte pour les enfants qui ne peuvent se mouvoir seuls, ni manifester leur accord ou désaccord avec les modes de communication habituels.

Fiche 14. Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357.

Mots clés

Incapacité intellectuelle ; Autre incapacité ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Contexte : Des recherches antérieures ont montré que les enfants souffrant de handicaps intellectuels ou d'apprentissage sont exposés au risque d'exclusion sociale par leurs pairs, mais on sait peu de choses sur l'opinion des enfants à ce sujet. Dans cette étude, nous avons utilisé la cartographie conceptuelle pour étudier les réflexions des enfants de l'école primaire sur les raisons pour lesquelles ils pensent que leurs camarades souffrant de handicaps intellectuels ou d'apprentissage sont parfois exclus socialement à l'école.

Méthode : Les participants étaient 49 enfants de cinquième et sixième année qui ont fréquenté des classes inclusives. Les entretiens ont été enregistrés et transcrits numériquement. Nous avons extrait 49 déclarations uniques des données transcrites, puis nous avons invité les participants à classer les déclarations dans des catégories significatives.

Résultats : Les données triées ont été saisies dans des matrices, qui ont été additionnées et analysées à l'aide d'une échelle multidimensionnelle et d'une analyse par grappes. Une solution à quatre groupes a permis d'obtenir la meilleure adéquation conceptuelle pour les données. Les groupes reflètent des thèmes sur (1) les pensées et les actions des autres enfants ; (2) les différences dans les capacités d'apprentissage et l'allocation des ressources ; (3) l'affect, les caractéristiques physiques et la scolarité ; et (4) les pensées et les comportements négatifs.

Conclusions : La raison principale de l'exclusion sociale est liée aux différences entre les enfants handicapés et non handicapés. Cette étude a également démontré que les enfants sont des participants efficaces, fiables et compétents en matière de cartographie conceptuelle. Les implications en matière d'éducation et de recherche sont discutées.

Commentaire

Il ressort de cette étude canadienne, dans laquelle sont interrogés des enfants, scolarisés en classe inclusive, sur la raison de l'exclusion de leurs pairs en situation de handicap intellectuels ou d'apprentissage, que ce serait principalement dû aux différences. Les différences relevées par les participants comprennent les perceptions négatives des caractéristiques physiques, des comportements, des capacités d'apprentissage et de l'affectation des ressources. La similitude ou la différence perçue entre soi et les autres est une base solide pour les évaluations positives ou négatives des enfants sur les personnes, qui peuvent se manifester par du favoritisme au sein du groupe et des préjugés à l'extérieur du groupe. Selon eux, et bien qu'aucun enfant de l'étude ne prétende avoir ce genre d'attitudes (sans doute pour des raisons de désirabilité sociale), l'exclusion sociale est due aux attitudes et comportements inappropriés des autres enfants à l'égard de leurs pairs souffrant de handicaps intellectuels ou d'apprentissage.

Les enfants interrogés avaient autour de dix-onze ans et la question de la généralisation de ces résultats à des enfants plus jeunes se posent.

Les auteurs recommandent, néanmoins, que les membres des communautés scolaires continuent à travailler ensemble pour s'assurer que les pratiques d'inclusion font effectivement en sorte que tous les enfants se sentent valorisés et accueillis à l'école.

Fiche 15. Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807–823.

Mots clés

Toutes incapacités ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Quatre-vingts enfants handicapés inscrits dans un ensemble de programmes préscolaires inclusifs répartis dans tout le pays ont participé à cette étude. L'âge moyen des participants était de 3,9 ans, et 60 % étaient de sexe masculin. Les enfants présentaient une gamme de handicaps et de niveaux de développement. En utilisant une approche à méthodes mixtes, les auteurs ont établi des critères quantitatifs pour identifier les enfants handicapés qui étaient socialement acceptés et socialement rejetés par leur groupe de pairs, et des méthodes qualitatives ont révélé des thèmes associés à la participation sociale de chaque groupe. Les analyses par grappes des thèmes ont permis d'identifier trois grappes associées à l'acceptation sociale (par exemple, sensibilisation-intérêt, communication-jeu, amitié-compétences sociales) et deux grappes associées au rejet social (par exemple, retrait social, conflit-agression). Des analyses de groupes d'enfants et des analyses matricielles ultérieures ont montré comment la participation sociale des enfants était liée à des groupes thématiques et à des constructions d'acceptation et de rejet. Les enfants socialement acceptés avaient tendance à avoir des handicaps qui étaient moins susceptibles d'affecter la résolution de problèmes sociaux et la régulation émotionnelle, tandis que les enfants socialement rejetés avaient des handicaps qui étaient plus susceptibles d'affecter ces compétences et capacités de développement. Les implications de cette recherche pour la théorie et la pratique sont proposées.

Commentaire

Les résultats de cette recherche américaine mettent en évidence qu'il existe une corrélation entre le type de handicap des enfants et le degré d'acceptation sociale.

Un groupe est qualifié comme étant socialement accepté et est composé de 22 enfants (bien « notés » par leurs pairs, avec des comportements sociaux positifs et des amitiés réciproques). Globalement, ces enfants présentent des troubles de la parole ou du langage et des handicaps moteurs. Ces enfants ont de l'intérêt pour les autres, ils ont des habiletés de communication et des compétences pour les jeux.

Un autre groupe d'enfants, qualifiés, eux, comme étant socialement rejetés, compte également 22 enfants (faiblement classés par les pairs, avec une proportion moyenne de comportement sociaux positifs et une proportion plus importante de comportements négatifs, sans amitiés réciproques). Les handicaps les plus représentés dans ce groupe sont le handicap intellectuel et les troubles du spectre autistique, et dans une moindre mesure les troubles de la parole et les troubles du comportement. Ces enfants sont socialement actifs mais peuvent manquer de compétences sociales, ils sont en conflit avec leurs pairs, peuvent être agressifs, être perturbateurs en classe ou faire preuve de retrait social.

L'étude est particulièrement dense et intéressante par sa variété méthodologique (observations, questionnaires, entretiens, etc.). Les résultats sont un peu attendus : trouver que les enfants avec un handicap moteur sont plus acceptés que ceux avec un handicap mental ou que les enfants autistes n'est pas extrêmement novateur. Ils ouvrent néanmoins des perspectives intéressantes, telles qu'investiguer, dans de futures recherches sur les relations sociales, la communication et la régulation des émotions.

Fiche 16. Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Vaughn, S., Kim, A.-H., Sloan, C. V. M., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies. *Remedial and Special Education, 24*(1), 2-15.

Mots clés

Toutes incapacités ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole primaire

Résumé de l'auteur

Cette étude synthétise les résultats des interventions en matière de compétences sociales menées auprès d'enfants handicapés de 3 à 5 ans entre 1975 et juin 1999. Une recherche approfondie de la littérature professionnelle a permis de trouver un total de 23 études d'interventions de conception de groupe qui répondaient aux critères d'inclusion dans la synthèse. La synthèse fournit une description de l'objectif, des procédures, des mesures et des résultats de chaque étude ainsi qu'une analyse des résultats de la taille de l'effet par rapport aux caractéristiques essentielles des études primaires. Des résultats positifs ont été associés à une série d'interventions, y compris la modélisation, les activités liées au jeu, la répétition/pratique et/ou l'incitation.

Commentaire

Cette revue de littérature trace un panorama des recherches concernant les interventions sur les habiletés sociales expérimentales, y compris celles avec ou sans groupes de comparaison, menées auprès de jeunes enfants handicapés (3-5 ans) de 1975 à juin 1999. Sur les 23 études répondant aux critères, 14 étaient des articles de revues, cinq des dissertations et cinq des rapports techniques. Cependant, les chercheurs n'ont pas exploré les recherches sur les études de cas.

Dans l'ensemble, les résultats de cette synthèse indiquent que les interventions axées sur les compétences sociales peuvent avoir une incidence positive sur le fonctionnement social des enfants handicapés. Les résultats sociaux positifs étaient associés à une gamme d'interventions sur les habiletés sociales comprenant la modélisation, les activités liées au jeu, les répétitions/la pratique et/ou l'incitation/l'encouragement. Bien qu'une gamme d'interventions sur les habiletés sociales soit

associée à des résultats sociaux positifs, il n'a pas été possible d'identifier l'effet isolé de chaque intervention sur le fonctionnement social des enfants handicapés.

Fiche 17. A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafoos, J., & Lang, R. (2015). A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083.

Mots clés

TSA ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole Primaire

Résumé de l'auteur

Cette revue de littérature porte sur l'utilisation des interventions médiatisées par les pairs pour améliorer les capacités d'interaction sociale des élèves atteints de troubles du spectre autistique (TSA) dans des environnements inclusifs. L'objectif de cette étude est (a) d'identifier les caractéristiques et les composantes des interventions d'interaction sociale médiatisées par les pairs, (b) d'évaluer leur efficacité en proposant une analyse des résultats des interventions et de la conception de la recherche, et (c) de suggérer des orientations pour les recherches futures. Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que ce type d'intervention est un traitement prometteur pour accroître l'interaction sociale chez les enfants, les adolescents et les jeunes adultes atteints de TSA dans des environnements inclusifs, avec des résultats positifs en termes de généralisation, de maintien et de validité sociale. Les résultats suggèrent également que les caractéristiques des participants et le type de déficit social qu'un individu présente sont des considérations importantes dans le choix de la configuration optimale des stratégies employées dans ces interventions.

Commentaire

Les interventions, dont il est question dans cette revue de littérature, consistent généralement à développer le modèle d'interaction avec des pairs ou à susciter des compétences sociales ciblées. Elles ont été appliquées avec succès dans des environnements inclusifs et peuvent être utilisées spécifiquement pour promouvoir l'interaction sociale entre les élèves atteints de TSA et leurs pairs. Au total, ce sont 14 articles qui ont été sélectionnés (dont trois concernent les 4-5 ans) et qui ciblent des situations d'inclusion utilisant une méthodologie d'intervention pour favoriser les relations dans toutes leurs dimensions entre personne autiste et pair « ordinaire ». Les stratégies de soutien évoquées dans les articles sont : l'explication verbale ; l'imitation ; le jeu de rôle ; le *feed back* ; l'aide

visuelle ; l'incitation à créer des paires. Ces interventions sont bien acceptées des personnes autistes, de leurs pairs et des enseignants. Les résultats indiquent des effets positifs repérés mais qui peuvent dépendre des compétences sociales des pairs sollicités et les stratégies sont trop diverses pour permettre des conclusions générales. Par ailleurs, il faudrait mener des travaux sur différentes pathologies, augmenter et décrire plus précisément la population autiste et les autres enfants. Les auteurs insistent également pour dire qu'il faut davantage d'études concernant les enfants d'âge préscolaire.

Cet article comprend une description précise des études consultées, ce qui fait qu'elle peut être très utile pour un chercheur ou un praticien qui voudrait des renseignements sur les stratégies d'aide entre enfants. Le fait que les effets dans tous les articles soient positifs mais pas forcément pour tous les aspects des interactions explorées, conduit à soutenir ce genre d'initiative et à mieux la décrire et l'évaluer.

Fiche 18. Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire.](#)

Référence

Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.

Mots clés

Toutes incapacités ; Enfants et adolescent ; Education ; Petite enfance/Ecole Primaire

Résumé de l'auteur

Dans une perspective multidimensionnelle, nous avons examiné et comparé les attitudes des enfants de maternelle à l'égard des enfants souffrant d'un handicap physique, d'une déficience auditive ou n'ayant pas de handicap. Des échelles d'attitudes, basées sur des cartes illustrées, ont été administrées en face à face à 106 enfants de maternelle en Israël. Chacun d'eux a fait part de son attitude envers chacun des trois enfants ciblés. Des attitudes plus positives ont été rapportées envers un enfant sans handicap par rapport à un enfant avec un handicap physique ou un enfant avec une déficience auditive. Des cognitions plus négatives ont été signalées à l'égard d'un enfant malentendant par rapport à un enfant souffrant d'un handicap physique. En outre, des corrélations modérées ont été constatées entre les trois composantes de l'attitude. Les conclusions appellent à fournir des connaissances sur les handicaps, en particulier ceux qui sont moins bien compris par les jeunes enfants, ainsi que des possibilités de contact entre les enfants avec et sans handicap.

Commentaire

L'objectif principal de la présente étude, menée en Israël sur des enfants de 4 à 6 ans, était d'examiner et de comparer les attitudes des enfants de la maternelle à l'égard des enfants ayant un handicap physique, une déficience auditive ou aucun handicap. Ses résultats sont conformes aux recherches précédentes, qui avaient montré les préférences des enfants pour les enfants non handicapés. En outre, ces résultats peuvent montrer que les enfants ont tendance à généraliser et à classer les enfants handicapés dans un groupe similaire d'« autrui » moins privilégiés, quel que soit le type de handicap. Cette hypothèse est étayée par des études qui ont montré que les enfants d'âge préscolaire préfèrent souvent leurs pairs avec des caractéristiques similaires à celles d'eux-mêmes, alors qu'ils ont une vision négative des individus qu'ils perçoivent comme différents d'eux.

L'intérêt de cette étude est d'avoir distingué les composantes cognitives, affectives et comportementales de l'attitude des enfants à l'égard de chacun des trois enfants cibles. Dans l'ensemble, des attitudes plus positives ont été signalées à l'égard des enfants sans handicap vis-à-vis des composantes cognitives et comportementales par rapport aux enfants présentant l'un ou l'autre type de handicap. Au niveau affectif, en revanche, pratiquement aucune différence n'est à noter.

Une autre conclusion de cette étude est qu'il y a plus de cognitions positives envers l'enfant ayant un handicap physique chez les garçons que chez les filles. Cela est conforme à la littérature précédente mais contredit d'autres études, ce qui confirme la complexité des résultats concernant le rôle du genre dans les attitudes.

Bibliographie

Chaque référence de la bibliographie contient un lien donnant accès au document en accès libre ou payant.

En gras, les références qui ont donné lieu à une fiche de lecture dans ce document.

- Alink, L. R. A., Mesman, J., van Zeijl, J., Stolk, M. N., Juffer, F., Koot, H. M., Bakermans-Kranenburg, M. J., & van Ijzendoorn, M. H. (2006). [The early childhood aggression curve: Development of physical aggression in 10- to 50-month-old children](#). *Child Development*, 77(4), 954-966.
- Arnold, D. H., Homrok, S., Ortiz, C., & Stowe, R. M. (1999). [Direct observation of peer rejection acts and their temporal relation with aggressive acts](#). *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 183-196.
- Bauminger-Zviely, N., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014). [Young friendship in HFASD and typical development: Friend versus non-friend comparisons](#). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(7), 1733-1748.
- Bauminger-Zviely, N., Karin, E., Kimhi, Y., & Agam-Ben-Artzi, G. (2014). [Spontaneous peer conversation in preschoolers with high-functioning autism spectrum disorder versus typical development](#). *J Child Psychol Psychiatry*, 55(4), 363-373.**
- Beckman, P. J. (1983). [The Relationship between Behavioral Characteristics of Children and Social Interaction in an Integrated Setting](#): *Journal of the Division for Early Childhood*.
- Berzin, C., & Lebert-Candat, C. (2008). [Interactions de tutelle entre pairs et scolarisation des élèves en situation de handicap : Impact du contexte pédagogique](#). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 41(2), 81-99.
- Boudaoud, A. (2008). [Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap...](#) *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73(3), 19-26.
- Boutin, M. (2009). [Socialisation précoce et handicap](#). *Contraste*, 30(1), 121-131.
- Bowlby, J. (1969). [Attachment and loss. Vol. 1: Attachment](#). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1978). [Attachement et perte. L'Attachement, vol.1](#) Paris : PUF (première édition française).
- Bronfenbrenner, U. (1979). [The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design](#). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronson, M. B., Hauser-Cram, P., & Warfield, M. E. (1995). [Classroom behaviors of preschool children with and without developmental disabilities](#). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16(3), 371-390.

- Burstein, N. D. (1986). [The effects of classroom organization on mainstreamed preschool children](#). *Exceptional Children*, 52(5), 425-434.
- Buyse, V., & Bailey, D. B. (1993). [Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings: A review of comparative studies](#). *The Journal of Special Education*, 26(4), 434-461.
- Buyse, V., Goldman, B. D., & Skinner, M. L. (2002).** [Setting Effects on Friendship Formation among Young Children with and without Disabilities](#). *Exceptional Children*, 68(4), 503-517.
- Castelli, L., De Amicis, L., & Sherman, S. J. (2007). [The loyal member effect: On the preference for ingroup members who engage in exclusive relations with the ingroup](#). *Developmental Psychology*, 43(6), 1347-1359.
- Cavallaro, S. A., & Porter, R. H. (1980). [Peer preferences of at-risk and normally developing children in a preschool mainstream classroom](#). *American Journal of Mental Deficiency*, 84(4), 357-366.
- Céleste, B. (2009). [La sexuation des jeunes enfants trisomiques dans un contexte d'intégration scolaire](#). *Dialogue*, 185(3), 117-127.
- Chen, J., Lin, T.-J., Justice, L., & Sawyer, B. (2019).** [The Social Networks of Children With and Without Disabilities in Early Childhood Special Education Classrooms](#). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(7), 2779-2794.
- Davis, J. M., & Watson, N. (2001). [Where are the children's experiences? Analysing social and cultural exclusion in « special » and « mainstream » schools](#). *Disability & Society*, 16(5), 671-687.
- Devoney, C., Guralnick, M. J., & Rubin, H. (1974). [Integrating handicapped and nonhandicapped preschool children: Effects on social play](#). *Childhood Education*, 50, 360-364.
- Diamond, K. E. (1993). [Preschool Children's Concepts of Disability in Their Peers](#). *Early Education and Development*, 4(2), 123-129.
- Diamond, K. E. (1994). [Factors in preschool children's social problem-solving strategies for peers with and without disabilities](#). *Early Childhood Research Quarterly*, 9(2), 195-205.
- Diamond, K. E. (2001).** [Relationships Among Young Children's Ideas, Emotional Understanding, and Social Contact with Classmates with Disabilities](#). *Topics in Early Childhood Special Education*, 21(2), 104-113.
- Diamond, K. E., & Hestenes, L. (1996). [Preschool Children's Conceptions of Disabilities: The Salience of Disability in Children's Ideas About Others](#). *Topics in Early Childhood Special Education*.

- Diamond, K. E., Hestenes, L., Carpenter, E. S., & Innes, F. K. (1997). [Relationships Between Enrollment in an Inclusive Class and Preschool Children's Ideas about People with Disabilities](#): *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Diamond, K., & Tu, H. (2009). [Relations between classroom context, physical disability and preschool children's inclusion decisions](#). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(2), 75-81.
- Egel, A. L., Richman, G. S., & Koegel, R. L. (1981). [Normal peer models and autistic children's learning](#). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 14(1), 3-12.
- Faught, K., Balleweg, B. J., Crow, R. E., & Van den Pol, R. A. (1983). [An analysis of social behaviors among handicapped and nonhandicapped preschool children](#). *Education & Training of the Mentally Retarded*, 18(3), 210-214.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1996). [Use of the Acceptance Scale to Measure Attitudes of Kindergarten-Age Children](#). *Journal of Early Intervention*, 20(3), 232-248.
- Ferreira, M., Aguiar, C., Correia, N., Fialho, M., & Pimentel, J. S. (2017). [Social Experiences of Children With Disabilities in Inclusive Portuguese Preschool Settings](#). *Journal of Early Intervention*, 39(1), 33-50.**
- Fidler, D. J., & Nadel, L. (2007). [Education and children with down syndrome: Neuroscience, development, and intervention](#). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(3), 262-271.
- Freud, S. (1921). [Psychologie des foules et analyse du moi](#). In S. Freud (ed.), *Essais de psychanalyse* (pp. 117-218). Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1981.
- Garfinkle, A. N., & Schwartz, I. S. (2002). [Peer imitation: Increasing social interactions in children with autism and other developmental disabilities in inclusive preschool classrooms](#). *Topics in Early Childhood Special Education*, 22(1), 26-38.
- Goldstein, H., & Brown, W. H. (1989). [Observational learning of receptive and expressive language by handicapped preschool children](#). *Education and Treatment of Children*, 12(1), 5-37.
- Goldstein, H., & Wickstrom, S. (1986). [Peer intervention effects on communicative interaction among handicapped and nonhandicapped preschoolers](#). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 19(2), 209-214.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). [Interaction among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention](#). *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 40(1), 33-48.

- Gottman, J. M. (1983). [How children become friends](#). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(3), 86-86.
- Green, V. A., Drysdale, H., Boelema, T., Smart, E., van der Meer, L., Achmadi, D., Prior, T., O'Reilly, M., Didden, R., & Lancioni, G. (2013). [Use of Video Modeling to Increase Positive Peer Interactions of Four Preschool Children with Social Skills Difficulties](#). *Education and Treatment of Children*, 36(2), 59-85.
- Guralnick, M. J. (1999). [Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays](#). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 5(1), 21-29.
- Guralnick, M. J., & Groom, J. M. (1987). [The peer relations of young handicapped and nonhandicapped children](#). *Child Development*, 58, 1556-1572.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., Hammond, M., Gottman, J. M., & Kinnish, K. (1996). [Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children](#). *American Journal of Mental Retardation*, 100(4), 359-377.
- Guralnick, M. J., Hammond, M. A., Connor, R. T., & Neville, B. (2006). [Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays](#). *Child Development*, 77(2), 312-324.
- Guralnick, M. J., Neville, B., Hammond, M. A., & Connor, R. T. (2007). [The Friendships of Young Children with Developmental Delays: A Longitudinal Analysis](#). *Journal of applied developmental psychology*, 28(1), 64-79.
- Guralnick, M. J., Paul-Brown, D., Groom, J. M., Booth, C. L., Hammond, M. A., Tupper, D. B., & Gelenter, A. (1998). [Conflict resolution patterns of preschool children with and without developmental delays in heterogeneous playgroups](#). *Early Education and Development*, 9(1), 49-77.
- Guralnik, M. J. (1990). [Peer Interactions and the Development of Handicapped Children's Social and Communicative Competence](#). In H. C. Foot, M. J. Morgan & R. H. Shute (Eds.), *Children helping children*, (pp. 275-305). John Wiley & Sons.
- Hames, A. (1998). [Do the younger siblings of learning-disabled children see them as similar or different?](#) *Child: Care, Health and Development*, 24(2), 157-168.
- Hamilton, D. (2005). [An ecobehavioural analysis of interactive engagement of children with developmental disabilities with their peers in inclusive preschools](#). *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 121-137.

- Harper, L. V., & McCluskey, K. S. (2002). [Caregiver and peer responses to children with language and motor disabilities in inclusive preschool programs](#). *Early Childhood Research Quarterly, 17*(2), 148-166.
- Hartup, W. W., Glazer, J. A., & Charlesworth, R. (1967). [Peer reinforcement and sociometric status](#). *Child Development, 38*(4), 1017-1024.
- Herrou, C., Korff-Sausse, S., & Lapeyre, M. (2007). [L'intégration collective de jeunes enfants handicapés](#). *Reliance, 26*(4), 116-117.
- Hestenes, L. L., & Carroll, D. E. (2000). [The play interactions of young children with and without disabilities: Individual and environmental influences](#). *Early Childhood Research Quarterly, 15*(2), 229-246.
- Hoffman, L., Marquis, J., Poston, D., Summers, J. A., & Turnbull, A. (2006). [Assessing family outcomes: Psychometric evaluation of the beach center family quality of life scale](#). *Journal of Marriage and Family, 68*(4), 1069-1083.
- Huckstadt, L. K., & Shutts, K. (2014). [How Young Children Evaluate People With and Without Disabilities](#). *The Journal of social issues, 70*(1), 99-114.
- Hundert, J., Mahoney, W. J., & Hopkins, B. (1993). [The Relationship Between the Peer Interaction of Children with Disabilities in Integrated Preschools and Resource and Classroom Teacher Behaviors](#). *Topics in Early Childhood Special Education, 13*(3), 328-343.
- Kemp, C., Kishida, Y., Carter, M., & Sweller, N. (2013). [The effect of activity type on the engagement and interaction of young children with disabilities in inclusive childcare settings](#). *Early Childhood Research Quarterly, 28*(1), 134-143.
- Kemple, K., Speranza, H., & Hazen, N. (1992). [Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years](#). *Merrill-Palmer Quarterly, 38*(3), 364-381.
- Korff-Sausse, S. (2005). [Un exclu pas comme les autres. Handicap et exclusion](#). *Cliniques méditerranéennes, 72*(2), 133-146.
- Magiati, I., Dockrell, J. E., & Logotheti, A.-E. (2002). [Young children's understanding of disabilities: The influence of development, context, and cognition](#). *Journal of Applied Developmental Psychology, 23*(4), 409-430.
- Marshall, H. R., & McCandless, B. R. (1957). [A study in prediction of social behavior of preschool children](#). *Child Development, 28*, 149-159.

- Martlew, M. (1989). [Observations on a child with cerebral palsy and her twin sister made in an integrated nursery and at home](#). *Child: Care, Health and Development*, 15(3), 175-194.
- McIntyre, L. L., Blacher, J., & Baker, B. L. (2006). [The transition to school: Adaptation in young children with and without intellectual disability](#). *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(5), 349-361.
- Mellier, D., & Courbois, Y. (2005). [Pour une approche psychologique interactive des enfants qui se développent autrement : La situation de handicap mental](#). *Enfance*, 57(3), 213-217.
- Mulderij, K. J. (1997). [Peer relations and friendship in physically disabled children](#). *Child: Care, Health and Development*, 23(5), 379-389.
- Nabors, L. (1997). [Playmate preferences of children who are typically developing for their classmates with special needs](#). *Mental Retardation*, 35(2), 107-113.**
- Nadeau, L. et R. Tessier (2003). [Relations sociales entre enfants à l'âge scolaire : effet de la prématurité et de la déficience motrice](#). *Enfance* 1(55), 48–55.
- Nijs, S., Penne, A., Vlaskamp, C., & Maes, B. (2016). [Peer Interactions among Children with Profound Intellectual and Multiple Disabilities during Group Activities](#). *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(4), 366-377.**
- Novak, M. A., Olley, J. G. & Kearney, D.S. (1980). [Social skills of children with special needs in integrated and separate preschools](#). In T. Field, S. Goldberg, D. Stern and A. M. Sostek (Eds), *High Risk Infants and Children* (pp. 326–346). New York: Academic Press.
- Nowicki, E. A., Brown, J., & Stepien, M. (2014). [Children's thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities](#). *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(4), 346-357.**
- Odom, S. L., & Diamond, K. E. (1998). [Inclusion of young children with special needs in early childhood education: The research base](#). *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), 3-25.
- Odom, S. L., Zercher, C., Li, S., Marquart, J. M., Sandall, S., & Brown, W. H. (2006). [Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis](#). *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 807–823.**
- Ozonoff, S., Young, G. S., Goldring, S., Greiss-Hess, L., Herrera, A. M., Steele, J., Macari, S., Hepburn, S., & Rogers, S. J. (2008). [Gross motor development, movement abnormalities, and early identification of autism](#). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(4), 644-656.
- Peterson, C., Peterson, J., & Scriven, G. (1977). [Peer imitation by nonhandicapped and handicapped preschoolers](#). *Exceptional Children*, 43(4), 223-224.

- Peterson, N. L., & Haralick, J. G. (1977). [Integration of handicapped and nonhandicapped preschoolers: An analysis of play behavior and social interaction](#). *Education & Training of the Mentally Retarded*, 12(3), 235-245.
- Pinel-Jacquemin, S., Koliouli, F., Moscaritolo, A., & Zaouche-Gaudron, C. (2020). [Inclusion des tout-petits en situation de handicap dans les crèches](#). *Devenir*, 32(1), 5-19.
- Pinto, A. I., Grande, C., Coelho, V., Castro, S., Granlund, M., & Björck-Åkesson, E. (2019). [Beyond diagnosis: The relevance of social interactions for participation in inclusive preschool settings](#). *Developmental Neurorehabilitation*, 22(6), 390-399.
- Pouyet, M. (2008). [Handicap et école : Histoire d'une rencontre](#). *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 73(3), 89-94.
- Preisler, G. M. (1993). [A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children](#). *Child: Care, Health and Development*, 19(5), 295-315.
- Scelles, R., Dayan, C., Joselin, L., Zaouche Gaudron, C., Paul, O., **Gargiulo, M.** & *al.*, (2018). *Enfants à besoin particulier, Processus Inclusif et Liens aux pairs. (EPIL)*. Recherche cofinancée par l'IRESP (CNSA), la FIRAH, le CCAH, l'UPL. Sous la direction de R. Scelles, Pr. Psychopathologie, Université Paris-Nanterre, Rapport intermédiaire, revue de la littérature, septembre 2018.
- Schauwer, E. (de), Hove, G. V., Mortier, K., & Loots, G. (2009). [‘I Need Help on Mondays, It’s Not My Day. The Other Days, I’m OK’. Perspectives of Disabled Children on Inclusive Education](#). *Children & Society*, 23(2), 99-111.
- Sebanc, A. M. (2003). [The Friendship Features of Preschool Children: Links with Prosocial Behavior and Aggression](#). *Social Development*, 12(2), 249-268.
- Shafer, M. S., Egel, A. L., & Neef, N. A. (1984). [Training mildly handicapped peers to facilitate changes in the social interaction skills of autistic children](#). *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17(4), 461-476.
- Siegel, B. (1996). [The world of the autistic child: Understanding and treating autistic spectrum disorders](#) (2001-16742-000). Oxford University Press.
- Sigelman, C. K., Miller, T. E., & Whitworth, L. A. (1986). [The early development of stigmatizing reactions to physical differences](#). *Journal of Applied Developmental Psychology*, 7(1), 17-32.
- Strain, P. S. (1984). [Social behavior patterns of nonhandicapped and developmentally disabled friend pairs in mainstream preschools](#). *Analysis & Intervention in Developmental Disabilities*, 4(1), 15-28.

- Taubman, M., Brierley, S., Wishner, J., Baker, D., McEachin, J., & Leaf, R. B. (2001). [The effectiveness of a group discrete trial instructional approach for preschoolers with developmental disabilities](#). *Research in Developmental Disabilities*, 22(3), 205-219.
- Therrien, M. C. S., & Light, J. C. (2018). [Promoting Peer Interaction for Preschool Children With Complex Communication Needs and Autism Spectrum Disorder](#). *American Journal of Speech-Language Pathology*, 27(1), 207-221.
- Tremblay, A., Strain, P. S., Hendrickson, J. M., & Shores, R., E. (1981). [Social Interactions of Normal Preschool Children: Using Normative Data for Subject and Target Behavior Selection](#). *Behavior Modification*, 5(2), 237-253.
- Trute, B., Hiebert-Murphy, D., & Levine, K. (2007). [Parental appraisal of the family impact of childhood developmental disability: Times of sadness and times of joy](#). *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 32(1), 1-9.
- van Duijn, G., Dijkxhoorn, Y., Scholte, E. M., & van Berckelaer-Onnes, I. A. (2010). [The development of adaptive skills in young people with Down syndrome](#). *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(11), 943-954.
- Vaughn, S., Kim, A.-H., Sloan, C. V. M., Hughes, M. T., Elbaum, B., & Sridhar, D. (2003). [Social Skills Interventions for Young Children with Disabilities: A Synthesis of Group Design Studies](#). *Remedial and Special Education*.
- Waas, G. A., & Graczyk, P. A. (1999). [Child behaviors leading to peer rejection: A view from the peer group](#). *Child Study Journal*, 29(4), 291-306.
- Watkins, L., O'Reilly, M., Kuhn, M., Gevarter, C., Lancioni, G. E., Sigafos, J., & Lang, R. (2015). [A review of peer-mediated social interaction interventions for students with autism in inclusive settings](#). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(4), 1070-1083.
- Watson, N., Shakespeare, T., Cunningham-Burley, S., Barnes, C., Corker, M., Davis, J. (1999). [Life as a disabled child: A qualitative study of young people's experiences and perspectives](#). Universities of Edinburgh and Leeds.
- Werner, S., Peretz, H., & Roth, D. (2015). [Israeli children's attitudes toward children with and without disabilities](#). *Early Childhood Research Quarterly*, 33, 98-107.
- Zaouche Gaudron, C., Lang, T., Raynaud, J.-P., & Fontaine-Benaoum, E. (2011). [Accueil des enfants en situation de handicap dans les structures collectives de la petite enfance](#). Rapport de recherche. Appel à recherches 2011 « Programme handicap et perte d'autonomie » Session 2 de l'IReSP financé par la CNSA et la MiRe-DREES.

Zaouche Gaudron, C., Pinel-Jacquemin, S., Koliouli, F., Moscaritolo, A., Sicot, F., Kelly-Irving, M., Fontaine-Benaoum, E. (2018). *Soutien à l'inclusion des jeunes enfants en situation de handicap*, Rapport intermédiaire, FIRAH, CCAH, GIS BECO, association CRESCENDO, LISST-CERS/UTJ, INSERM, 30 Septembre 2018.

Cette revue de littérature s'inscrit dans le cadre du projet de recherche appliquée « Enfants à besoin particulier, Processus Inclusif et Liens aux pairs » (EPIL) mise en œuvre par l'Université Paris Nanterre, avec le financement de l'AG2R LA MONDIALE, la CNSA, la FIRA H, le GIS-IRESP, la CCAH, l'UPL et la collaboration des associations ANECAMSP, le CESAP, Fédération Trisomie 21 France. La revue de littérature a été réalisée et coordonnée par Clémence Dayan, Laurence Joselin, Régine Scelles ; Amaury Bécourt, étudiant en M2 à l'université Paris Nanterre, ainsi que Viviani Carmo-Huerta, docteur en psychologie, y ont également activement contribué. La synthèse présentée ici a été réalisée par Stéphanie Pinel-Jacquemin (Ph.D-HDR en psychologie du développement).

L'objectif de cette revue de littérature est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur les questions des relations sociales entre les jeunes enfants (moins de six ans) en situation de handicap et leurs pairs tout-venant.

