

**« Les approches éducatives utilisées auprès des enfants présentant des troubles du spectre autistique dans les écoles intégratrices libanaises au cycle -maternel (PS2-PS3) et au cycle I des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3) »**

Par **Sarah GHAZAL**– Etudiante en Master recherche en Orthopédagogie

Sous la direction de Mme Asma AZAR

**Résumé :**

L'accès des enfants ayant un trouble du spectre autistique (TSA) à l'éducation dans une école régulière est un droit. Dans ce sens, les écoles sont dans l'obligation d'aménager leurs établissements, leurs curriculums, leurs ressources afin de favoriser aux élèves intégrés une prise en charge éducative qui répond à leurs besoins. Cet article est rédigé suite à notre recherche qui s'est étalée de septembre 2014 jusqu'en avril 2015. Le but de cette dernière est de dresser l'état des lieux de l'intégration des enfants ayant des TSA dans les écoles libanaises au cycle maternel (PS2-PS3) et au cycle I des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3) en mettant en relief les approches éducatives proposées.

**Article :**

Les troubles du spectre autistique (TSA) sont présents dès la naissance chez la personne, affectant principalement le développement des relations sociales et de la communication. Nous remarquons aussi l'apparition des comportements atypiques et le développement d'intérêts restreints, toutefois, le type de symptômes et le degré de gravité du trouble diffèrent d'une personne à une autre (DSM 5, 2013).

De nos jours, les TSA intéressent beaucoup les chercheurs puisque leurs causes et leurs traitements sont toujours inconnus. Ainsi, ces troubles sont considérés comme un mystère non résolu. Sachant qu'aucun traitement n'existe, les chercheurs soulignent l'importance de la prise en charge éducative qui permet de réduire l'étendue des déficits des personnes avec TSA (Sans, 2014). En conséquence, la prise en charge éducative devrait être précoce, spécifique aux TSA, ciblant la communication, la socialisation, le comportement et l'apprentissage académique en se basant sur

des approches comportementales, cognitives et développementales. Ces prises en charge qui avaient lieu dans des institutions spécialisées peuvent et doivent se faire dans les écoles régulières puisque l'enfant avec TSA a comme tout autre enfant le droit d'être scolarisé dans une école ordinaire. Ce droit est aussi renforcé par l'existence de conventions et de traités internationaux défendant le droit de toute personne à l'éducation (UNESCO, 2014).

Au niveau international, dans les pays tels que le Canada, les Etats-Unis, la Belgique, la Grande-Bretagne des lois existent imposant la scolarisation des enfants à besoins spéciaux dans des écoles régulières (Gillet, 2013). Les écoles proposent plusieurs modalités d'intégration aux enfants ayant des TSA telles que l'intégration totale, partielle ou la classe distincte. Elles proposent aussi l'utilisation d'approches éducatives spécifiques (comportementales, cognitives, développementales) et les ministères de l'éducation publient des guides pour orienter les professionnels dans la prise en charge éducative de ces enfants (Collectif autisme, 2014 ; Sans, 2014).

Au niveau national, la loi 220/2000 stipule que les besoins spéciaux d'un enfant ne sont pas un prétexte pour empêcher sa scolarisation, or aucune réglementation n'existe pour assurer la mise en application de cette loi (NIP, 2005). D'après le guide « Directory of inclusive schools in Lebanon », nous repérons que certaines écoles libanaises accueillent des enfants ayant des TSA (SKILD, 2013). Toutefois, les modalités d'intégration proposées par les écoles, de même que les approches éducatives utilisées ne sont pas mentionnées dans ce document. De plus, aucun guide national n'est publié pour orienter les professionnels lors de la scolarisation de ces enfants.

D'après nos lectures, l'accès à la scolarité pour les enfants ayant des TSA requiert un accompagnement permettant de tenir compte des difficultés propres aux TSA, des particularités de chaque individu et des contraintes liées au milieu scolaire (Mesibov & Shea 1996 ; Tardif, 2010 ; Thommen, 2013 ; Sans, 2014).

Toujours à ce sujet, parmi les facteurs qui permettent la réussite de la scolarisation des enfants avec TSA, deux facteurs sont essentiellement relevés:

Premièrement, la réalisation d'aménagements particuliers au niveau de l'espace, de l'horaire des activités ou du matériel utilisé pour accueillir un enfant présentant des TSA et développer ses compétences académiques et sociales (Mcwilliam, Wolery & Odom, 2001; Mottron, 2004). Dans

ce sens, il est aussi nécessaire d'adapter l'approche éducative et l'enseignement afin de les rendre individualisés relativement aux caractéristiques particulières de chaque enfant (Wolery, Strain, & Bailey, 1992). Deuxièmement, la sensibilisation des acteurs de l'intégration aux dispositifs de prise en charge et des adaptations spécifiques nécessaires pour l'éducation des enfants avec TSA (Deslandes, 1999; Artuso, 2005 ; Sans, 2014). Nous soulignons spécifiquement les parents et les enseignants puisqu'ils ne sont pas nécessairement connaisseurs des TSA. D'une part, les enseignants sont les premiers responsables des enfants intégrés dans les classes régulières et sont chargés de leur enseigner les compétences académiques et sociales. D'une autre part, les parents sont des partenaires à part entière dans le projet d'intégration, ils ont aussi un rôle à assumer au niveau pédagogique. Rappelons, qu'ils ont une connaissance non négligeable des particularités de leur enfant, ils sont donc invités à participer activement à sa scolarisation (Bélangier, 2006).

Lorsque ces deux facteurs ne sont pas pris en considération de nombreux problèmes peuvent surgir (Mesibov & Shea 1996 ; Tardif, 2010 ; Thommen, 2013 ; Sans, 2014). Nous notons parmi ces derniers que l'enfant n'arrive plus à acquérir des apprentissages académiques et sociaux, de même, des troubles au niveau du comportement peuvent surgir ou s'aggraver ce qui perturbe l'enfant et ses pairs en classe. Suite à cela, quand l'enfant n'arrive plus à répondre aux exigences de l'école, ce dernier est réorienté vers un centre spécialisé (Delhon, 2012; Binisti, 2012; Thommen, 2013; Sans, 2014).

Ainsi, nous nous sommes intéressés à dresser l'état des lieux de la scolarisation de ces enfants au Liban. Notre objectif général est de repérer les approches éducatives utilisées auprès des enfants présentant des troubles du spectre autistique dans les écoles intégratrices libanaises au cycle maternel (PS2-PS3) et au cycle I des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3). Dans ce sens pour cibler notre sujet nous avons formulé 5 objectifs spécifiques:

**1-** Repérer les critères d'admission adoptés par les écoles libanaises pour l'accueil des enfants avec TSA en maternelle (PS2-PS3) et au cycle 1 des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3).

**2-** Identifier les pratiques éducatives mises en place pour favoriser l'apprentissage des enfants avec TSA.

**3-** Repérer les dispositions prises pour favoriser l'adaptation sociale des enfants avec TSA à l'école.

4-Identifier les actions menées dans les écoles pour sensibiliser les enseignants et les parents aux TSA.

5-Identifier les actions menées dans les écoles pour favoriser la participation des enseignants et des parents à la prise en charge éducative des enfants avec TSA.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons choisi de mener une recherche exploratoire selon une approche qualitative tout en suivant une démarche inductive. Lors de l'enquête nous avons ciblé la population mère soit 12 écoles privées libanaises accueillant des enfants avec TSA. Nous avons choisi de mener des entretiens semi-directifs avec les coordinateurs de l'intégration.

Un guide de l'entretien comportant 7 questions générales ciblant nos 5 objectifs a été conçu puis traduit en langue arabe. Des lettres ont été envoyées aux directeurs des écoles et aux coordinateurs de l'intégration scolaire pour obtenir leur accord et solliciter leur participation tout en veillant à respecter les considérations éthiques telles que la sécurité des données, la participation volontaire à la recherche et l'engagement au respect de la confidentialité. Les entretiens ont été transcrits. La codification des données recueillies a été réalisée à l'aide du programme QDA miner, logiciel de traitement des données qualitatives.

Au total 12 coordinateurs de l'intégration scolaire ont participé aux entretiens de 45 minutes chacun. Ces coordinateurs détiennent des licences universitaires, 2 sont orthophonistes, 2 sont psychologues et 8 sont orthopédagogues. Leur expérience professionnelle en tant que coordinateurs varie entre 2 et 9 ans dans leurs établissements respectifs.

D'après les résultats recueillis, les données qualitatives analysées ont été discutées afin de répondre à cinq questions relatives aux objectifs de notre recherche.

### **1. L'école libanaise, pour tous ?**

En examinant la situation de l'intégration scolaire des enfants ayant des TSA dans les écoles libanaises, nous notons que parmi les 85 écoles libanaises intégratrices<sup>1</sup> seulement 12 écoles (soit 14.12%) acceptent d'accueillir des enfants présentant des TSA. Nous notons ainsi 180 enfants ayant des TSA accueillis dans ces établissements scolaires. Situés dans la région de Beyrouth, au Mont-Liban et au Nord. Toutefois, au Sud du Liban et à la Bekaa les élèves avec TSA n'ont pas

---

<sup>1</sup> Ces écoles sont citées dans le guide «*Directory of inclusive schools in Lebanon*» SKILD (2013).

la possibilité d'intégrer une école régulière puisqu'aucune ne les accueille. Ces derniers seraient donc scolarisés dans des écoles ou institutions spécialisées<sup>2</sup>.

Les résultats révèlent que seulement 2 écoles des 12 enquêtées acceptent d'accueillir tous les enfants ayant des TSA qui présentent une demande d'admission au cycle maternel (PS2-PS3) et au cycle I des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3). Ainsi, 83.33% soit 10 des écoles semblent avoir des critères pour la sélection des enfants avec TSA. Dans ce sens, en se basant sur les différents traités et conventions internationaux relatifs aux droits de l'homme qui défendent le droit à l'éducation de toutes les personnes (notamment la convention de Salamanque (1994-2009) et la convention relative aux droits des personnes handicapées 2006), toutes les écoles devraient accueillir tous les élèves qui veulent s'y inscrire (UNESCO, 2014). De même, au Liban la loi 220/2000 stipule que les enfants ayant des besoins pourraient être accueillis dans les écoles régulières.

D'un point de vue pratique et en se référant au terrain libanais, la majorité des écoles enquêtées (83.33%) paraissent incapables d'accueillir tous les enfants ayant des TSA pour diverses raisons. Les coordinateurs de l'intégration interviewés expliquent cela en mentionnant 4 critères sur lesquels ils se basent pour la sélection des élèves. Parmi les critères relevés, nous notons la sévérité des TSA citée par 50% des coordinateurs de l'intégration, l'âge réel de l'enfant mentionné par 33.33% des interviewés, les pré-acquis académiques des enfants et les places disponibles dans les classes avancés par 25% des coordinateurs de l'intégration. Précisons que 41.7% des écoles enquêtées adoptent plus d'un critère pour l'admission des enfants.

Ces 10 écoles mettent en place des procédures de sélection qui ne diffèrent pas de celles utilisées pour l'admission des enfants ayant des TSA en maternelle et au cycle I des apprentissages fondamentaux. Notons que 7 d'entre elles, soit 58.3% des écoles, suivent 2 à 3 procédures de sélection telles que l'anamnèse de l'enfant, des tests d'admission et des évaluations faites par des professionnels (comme l'orthophoniste, le psychologue ou le psychomotricien).

Dans cette perspective, des questionnements surgissent quant à la cause de la sélection des enfants dans ces écoles. En fait, la sélection est expliquée par les coordinateurs par le fait de ne pas pouvoir répondre aux besoins des enfants ayant un degré de TSA sévère et que ces derniers frustraient

---

<sup>2</sup> Selon le Larousse (2009) : Ecole n'accueillant que des enfants à besoins spéciaux.

l'équipe qui leur assurait la prise en charge éducative. De ce fait, les écoles réorientaient ces enfants, lorsqu'ils n'arrivaient plus à répondre à leurs exigences, vers une école ou institution spécialisée. Ainsi, suite aux résultats obtenus durant l'enquête, la majorité des écoles libanaises (83.33%) qui accueillent des enfants avec TSA, ne peuvent donc pas être considérées comme écoles pour tous.

Il importe à présent de repérer, dans les écoles enquêtées, les changements et les aménagements effectués pour permettre aux enfants ayant des TSA scolarisés d'acquérir des compétences académiques et sociales. A savoir que ces changements sont reconnus dans la littérature sur le sujet comme facteurs essentiels à la réussite de la scolarisation de ces enfants (Baghdadli & al., 2007; Rogé, 2008 ; Peeters, 2014). En effet, l'école devra tenir compte des besoins éducatifs des enfants et œuvrer pour leur rendre l'apprentissage accessible.

## **2. La scolarisation...une réponse aux besoins des enfants ayant des TSA ?**

### **Les modalités d'intégration proposées**

Les résultats de la recherche montrent que dans le but d'accueillir les enfants ayant des TSA dans les écoles libanaises, deux modalités d'intégration sont mises en place : « les classes distinctes avec participation partielle à la classe ordinaire » citée par 91.7% des coordinateurs et « les classes distinctes à plein temps avec participation aux activités culturelles et sociales ». D'après les coordinateurs, la première modalité suppose l'intégration de l'enfant dans la classe régulière selon un horaire fixe pendant des séances qu'il suit avec les élèves «ordinaires ». En parallèle, l'enfant ayant des TSA suit un enseignement en individuel ou en petit groupe avec des enfants présentant des besoins spéciaux dans une classe distincte afin de répondre à ses besoins spécifiques et de cibler des objectifs éducatifs personnalisés différents de ceux la classe régulière.

La deuxième modalité, « les classes distinctes à plein temps avec participation aux activités culturelles et sociales », est exposée par 66.7% des coordinateurs. Ces derniers soulignent que certains enfants ayant des TSA n'arrivent pas à suivre le programme éducatif de la classe régulière ; ainsi, ils suivent un apprentissage académique spécifique dans des classes distinctes avec un groupe d'enfants ayant des besoins spéciaux et présentant un niveau académique similaire.

Cependant, pour favoriser la socialisation des enfants ayant des TSA, ces écoles leur permettent de participer aux activités culturelles et sociales de l'école.

Précisons que 58.33% des interviewés offrent les deux modalités dans leurs établissements scolaires respectifs. Toutefois, 33.33% des coordinateurs proposent systématiquement de placer tous les enfants ayant des TSA accueillis dans des classes distinctes avec participation partielle à la classe ordinaire. Ainsi nous remarquons que l'enfant ayant des TSA n'a en aucun cas la possibilité d'intégrer à plein temps la classe régulière. Bien que certains auteurs tels que Cappe et al, (2015) considèrent que l'éducation de tous les enfants ayant des TSA pourrait se faire au sein des classes régulières. A ce point, pour que l'intégration des enfants soit envisagée et bénéfique, plusieurs auteurs donnent de l'importance à un aménagement de l'environnement, à une éducation structurée et à une collaboration avec les parents et les membres de l'équipe multidisciplinaire (Ainscow, Farrell & Teddle, 2000 ; Boutin & Bessette, 2009 ; Vienneau, 2004 ; Trepanier & Paré, 2010).

Dans cette perspective, les écoles libanaises mettent en place une structure organisationnelle et pédagogique en termes de dispositions et d'aménagements permettant de scolariser les enfants avec TSA admis dans leurs établissements. De même, les écoles offrent des suivis rééducatifs et éducatifs pour développer les compétences académiques et sociales des enfants ayant des TSA.

### **Les programmes éducatifs**

En ce qui concerne les programmes éducatifs présentés aux enfants, la majorité des écoles (91.7%) proposent un programme éducatif individualisé (PEI). Cela est important afin de rendre le programme sur mesure relativement aux besoins et aux particularités des enfants. Le quart des écoles (25%) proposent le programme scolaire régulier et une école propose un programme spécifique aux TSA qui est l'Applied Behavior Analysis (ABA).

### **Les adaptations pédagogiques proposées**

En ce qui concerne les adaptations pédagogiques proposées, nous relevons que toutes les écoles utilisent des supports visuels. Ces derniers sont très importants puisque l'enfant avec TSA a besoin de ce genre de supports afin de comprendre et de mémoriser l'information présentée. Toutefois, la fragmentation (33.33%), les adaptations (33.33%) et la modification des contenus pédagogiques

(33.33%) ainsi que les TICE (25%) n'ont pas été assez mentionnés par les coordinateurs malgré leur grande importance reconnue par les auteurs (Rogé, 2008 ; Tardif, 2010 ; Sans, 2014 ; Peeters, 2014). En effet, ces derniers soulignent la nécessité d'opter pour ces adaptations pour favoriser l'accès au programme et l'acquisition des compétences visées.

### **L'aménagement spatio-temporel**

Selon les auteurs tels que Philip (2012) et Magerotte (2014), les enfants ayant des TSA requièrent des aménagements et une structuration spatio-temporelle de l'environnement qui facilitent leur apprentissage académique et social tout en les sécurisant afin de réduire leurs comportements inadaptés. En effet, toutes les écoles n'assurent pas des aménagements au niveau du temps (75%) alors que le quart des écoles (25%) proposent 2 aménagements au niveau du temps qui sont des séances ou des journées plus courtes. Dans ces écoles, les mesures sont prises systématiquement pour tous les élèves ayant des TSA. A ce point nous notons que l'aménagement du temps devrait avoir lieu selon le cas de l'enfant dépendamment de son degré de fatigabilité (Attwood, 2014).

D'une autre part, au niveau de l'aménagement de l'espace, toutes les écoles mettent en place des classes distinctes et là nous notons qu'il faut veiller à ne pas exclure l'enfant de la classe régulière et à favoriser sa présence le plus possible dans la classe régulière. Nous relevons aussi que seulement 16.8% des écoles éliminent les distractions en classe or cet aménagement est très important afin de permettre à l'enfant ayant des TSA de se concentrer en classe et de réaliser des apprentissages.

### **Dispositions pour la gestion des comportements inadaptés**

Sachant que l'enfant avec TSA peut présenter des comportements inadéquats (Tardif, 2010), nous avons cherché à relever les dispositions prises pour la gérance de ces comportements. Ainsi, nous remarquons que presque la moitié des écoles (41.7%) a recours à faire sortir l'enfant de la classe lorsqu'il manifeste une crise de colère, pour qu'il ne perturbe pas les autres élèves. Cependant, cette disposition n'est qu'une solution momentanée qui ne permet pas de modifier le comportement de l'enfant. Il faudra plutôt réduire les facteurs déclenchant les comportements inadaptés et enseigner à l'enfant un comportement adéquat qui remplace le comportement inadéquat (Magerotte, Willaye, Rivard et Forget, 2010). Nos résultats montrent que seulement deux de 12 écoles ont recours à l'apprentissage d'un comportement de remplacement et l'utilisation des stratégies de renforcement positif. De même, une des 12 écoles mentionne la réduction des facteurs



déclenchant les comportements inadaptés comme mesure pour gérer les comportements inadaptés. Or, ces actions devront être fréquemment mises en place pour mieux cibler les troubles du comportement (Tardif, 2010).

### **Les dispositions favorisant le développement des compétences sociales**

En ce qui concerne le développement des compétences sociales, la majorité des coordinateurs (83.33%) ont affirmé que ce point est un point faible dans leurs écoles. Malgré cela des dispositions ont été mentionnées dont le rôle de l'adulte comme médiateur entre l'enfant et ses pairs cité par 66.7% des répondants. Ce point est important puisque le rôle principal de l'adulte devrait être d'inciter les pairs à interagir avec l'enfant ayant des TSA et de les sensibiliser à son cas (Baghdadli et al, 2007; Rogé, 2008 ; Peeters, 2014). De même, 41.7% soit presque la moitié propose la participation de l'enfant aux activités culturelles et sociales dans la classe régulière (pendant la récréation et les activités telles que la musique, le sport, les fêtes....) or cela n'est pas suffisant puisque l'enfant ayant des TSA passe presque 50% de la journée dans la classe régulière. Dans ce sens, afin de développer les compétences sociales de ces enfants, ces derniers devront passer plus de temps avec leurs pairs en veillant à assurer leur participation aux activités proposées (Artuso, 2005).

### **Les suivis rééducatifs**

Les écoles libanaises assurent des suivis rééducatifs au sein du milieu ordinaire permettant de pallier aux difficultés des enfants avec TSA qui se situent au niveau de la communication (100 %) et au niveau psychomoteur (83.33%). Notons que les enfants ayant des TSA suivent les deux prises en charge rééducatives à raison de deux fois par semaine.

Dans cette perspective, les écoles libanaises mettent en place une structure organisationnelle et pédagogique permettant de scolariser des enfants ayant des TSA. De même, les écoles offrent des suivis rééducatifs et éducatifs pour développer les compétences académiques et sociales des élèves. Dans le contexte d'inclusion scolaire, comme l'enfant est supposé réaliser ses apprentissages dans la classe ordinaire nous avons cherché à nous informer à propos de la place de l'enseignant dans la scolarisation de ces enfants.

### **3. Les enseignants, partenaires de l'intégration scolaire ?**

Lors des entretiens 83% des coordinateurs ont considéré les enseignants comme acteurs impliqués dans le suivi éducatif des enfants ayant des TSA. Par ailleurs, 75 % des coordinateurs ont aussi nommé les orthopédagogues comme responsables de ces suivis. De même certains ont ajouté des personnes telles que les éducatrices (citées par 50% des répondants) et les auxiliaires de vie scolaire AVS (mentionnés par 58.33% des répondants). Les coordinateurs interviewés affirment que les éducatrices et les AVS font le travail de l'orthopédagogue sans avoir un diplôme relatif à l'enseignement aux enfants ayant des besoins spéciaux.

Sachant que l'enfant passe au maximum 50% du temps dans la classe régulière il est important de sensibiliser les enseignants à la prise en charge éducative des enfants ayant des TSA. Parmi les actions de sensibilisation citées, les coordinateurs en ont relevé plusieurs fort intéressantes mais hélas peu généralisées à toutes les écoles enquêtées (précisons que les écoles utilisent plusieurs actions), nous notons ainsi : des études de cas (25%), la distribution des documents se rapportant aux TSA et mentionnant leurs caractéristiques (25%), les conférences se rapportant aux TSA (17%), le visionnement des vidéos présentant des cas d'enfants avec TSA (8.33%), des campagnes de sensibilisation durant le mois d'avril (8.33%).

D'autres actions importantes ont été aussi relevées comme mises en place par l'école pour favoriser la participation des enseignants :

1. réunions de communication et de collaboration (83.33%),
2. responsabilisation des enseignants en tant que principaux référents à l'enfant (16.7%),
3. mise en place du co-enseignement (16.7%),
4. observation des séances animées par les enseignants (8.33%),
5. présence du coordinateur de l'intégration sur le terrain (8.33%),
6. distribution des fiches de correspondances hebdomadaires des enfants ayant des TSA (8.33%).

Afin de permettre à l'enfant d'apprendre dans la classe régulière en donnant un rôle à l'enseignant, il serait nécessaire de mettre en place le co-enseignement, puisque cette modalité de travail pourrait assurer un soutien de la part de l'orthopédagogue à l'enseignant (Peeters, 2014). Toutefois, le co-enseignement, malgré son importance, n'a été cité que par 16.7 % des coordinateurs (2 écoles).

En somme, nous notons que les actions menées dans les écoles libanaises pour favoriser la participation des enseignants sont aussi relevées par la littérature scientifique, ainsi elles méritent d'être mises en place effectivement (Tardif, 2010).

#### **4. Les parents...des partenaires indispensables ?**

Vu son importance, le rôle des parents dans la scolarisation de leurs enfants ayant des TSA a été dégagé à travers notre recherche.

Tous les coordinateurs ont précisé que les parents sont des acteurs de l'intégration. Toutefois, les coordinateurs semblent plutôt leur accorder le rôle de compléter le travail fait à l'école (75 %). Ainsi, le rôle des parents en tant que preneurs de décision, de partenaires avec l'équipe pluridisciplinaire et leur participation à la création du PEI n'ont pas été assez mis en relief. Ainsi, les interviewés ont cité plusieurs actions visant la sensibilisation des parents quant aux TSA : guidance parentale (33%), « parents support group » (42%), conférences (42%), réunions de soutien (50%).

De même pour les actions favorisant la participation des parents, la majorité des coordinateurs (66.7%) évoque des réunions pour présenter le PEI et l'évaluer. Les résultats montrent que le rôle actif des parents est assez limité d'où l'importance de faire participer les parents à la création du PEI et leur signaler des tâches complémentaires à assurer à la maison. Il serait aussi important d'inviter davantage les parents à participer à certaines activités pour mieux les impliquer dans la scolarisation de leur enfant (Ducharme, 2008).

#### **Discussion des résultats**

D'une manière générale, les écoles libanaises ont conçu elles-mêmes leur système d'intégration scolaire puisque ce dernier n'est pas unifié ni exigé d'une manière formelle ou spécifique de la part du ministère de l'Education Nationale et de l'Enseignement Supérieur. Ces écoles privées libanaises n'ont pas la possibilité d'accueillir tous les enfants ayant des difficultés et qui présentent des demandes d'admission. Elles se limitent à l'accueil des enfants qui sont capables de répondre à leurs exigences. Tandis qu'au niveau international, dans des pays comme le Canada et les Etats-Unis, les écoles publiques du quartier acceptent d'accueillir systématiquement tous les enfants ayant des besoins spéciaux. Ce processus est sollicité par le ministère de l'éducation de chacun de

ces pays. En effet, leurs écoles proposent la modalité d'intégration qui est conforme à la sévérité du trouble de l'enfant allant de l'intégration totale dans la classe régulière jusqu'aux classes spéciales pour ceux qui présentent un degré sévère de TSA (Sans, 2014). Ainsi, au Liban la majorité des écoles proposent des modalités d'intégration dépendamment du degré de sévérité de TSA que présentent les enfants, or ces derniers n'ont pas la possibilité d'intégrer la classe régulière à plein temps. Ceci prive les enfants ayant un degré léger de TSA et qui sont capables de suivre l'enseignement proposé dans la classe régulière, de réaliser les mêmes apprentissages que leurs pairs et d'en profiter afin de tisser des liens avec eux.

Malgré cela, les coordinateurs de l'intégration interviewés semblent proposer des éléments importants pour la prise en charge éducative des enfants ayant des TSA sans toutefois adopter des approches éducatives conçues pour les enfants ayant des TSA et appliquées dans de nombreux pays tels que les Etats-Unis, le Canada, le Royaume-Unis etc. Sachant qu'une seule école met en place l'ABA, ce genre d'approche comportementale ainsi que d'autres cognitives ou développementales ne sont pas nécessairement l'unique approche à adopter. Toutefois, elles proposent des aménagements et des aspects importants à prendre en considération lors de la prise en charge éducative des enfants ayant des TSA. Ainsi, les écoles libanaises pourraient s'inspirer des approches éducatives conçues pour les enfants ayant des TSA telles que TEACCH, ABA ainsi que les moyens d'aide à la communication PECS et de les adapter au contexte scolaire pour la structuration spatio-temporelle, les adaptations pédagogiques, la gérance des comportements etc. (Baghdadli, Noyer & Aussilloux, 2007). Notons qu'en Belgique, aux Etats-Unis ainsi qu'au Canada les écoles ont recours aux approches citées plus haut lors de la conception du PEI de l'enfant ayant des TSA. A ce point, le PEI devrait regrouper des objectifs à travailler qui sont relatifs aux besoins des enfants ayant des TSA dont la communication, la socialisation et le côté académique (Peeters, 2014). Tout en soulignant l'importance de cibler les besoins de ces enfants, les coordinateurs interviewés n'avaient pas assez mis le point sur cet aspect.

En ce qui concerne la sensibilisation et la participation des enseignants, les pays développés dans le domaine de l'intégration scolaire tel que le Canada leur proposent des formations continues. Ces dernières ciblent la prise en charge éducative des enfants ayant des TSA en se basant sur leurs caractéristiques. Au Liban, le pourcentage des actions menées pour sensibiliser et faire participer les enseignants à la prise en charge des enfants ayant des TSA reste faible. Malgré cela, certains

coordinateurs avaient cité des actions importantes telles que les réunions de communication et de collaboration, la responsabilisation des enseignants en tant que principale référence à l'enfant, la mise en place du co-enseignement qui sont mentionnées dans des ouvrages que nous avons consulté et qui méritent d'être implantées dans un cadre scolaire inclusif. En ce qui concerne la sensibilisation et la participation des parents, les actions menées ciblent la conception et l'approbation du PEI élaboré par l'équipe spécialisée. Sachant qu'à ce point les coordinateurs des écoles libanaises mentionnent plutôt la mise en œuvre du PEI seulement. Toutefois, la littérature souligne l'importance de leur participation à la conception du PEI, en effet, selon Dionne et Rousseau (2006), la participation des parents à l'élaboration et au suivi du PEI est indispensable. De même, Attwood, (2014), avance que les parents peuvent exprimer leur point de vue à tout moment de la démarche du PEI, demander d'être informés régulièrement de la mise à jour du PEI de leur enfant et exprimer leur désaccord sur tout aspect de la démarche du PEI.

Suite à nos données nous pouvons citer les recommandations suivantes pour améliorer la prise en charge des enfants ayant des TSA au sein des écoles:

7. Adapter et aménager le milieu scolaire afin de permettre à l'enfant ayant des TSA de suivre son apprentissage dans la classe ordinaire.
8. Concevoir et mettre en place un PEI qui prend en considération les besoins de l'enfant avec TSA (besoins personnels et besoins relatifs aux troubles tels que : la communication, les compétences sociales etc.).
9. S'inspirer des approches éducatives telles que l'ABA, TEACCH etc. lors de la prise en charge éducative des enfants (s'inspirer des aménagements spatio-temporel proposés, des dispositions prises pour développer les compétences sociales, des dispositions proposées pour la gestion des comportements inadaptés etc.)
10. Former les enseignants en les sensibilisant aux TSA et à l'enseignement aux enfants ayant des TSA afin de favoriser leur participation lors de la prise en charge éducative des enfants au sein de l'école.
11. Mettre en place les modalités du co-enseignement.
12. Faire participer les parents activement à la prise en charge éducative de leurs enfants, en favorisant leur participation à la création du PEI.

## **Conclusion**

En somme, la prise en charge éducative proposée aux enfants ayant des TSA en maternelle (PS2-PS3) et au cycle I des apprentissages fondamentaux (EB1-EB2-EB3) au Liban possède ses points forts et ses points faibles. A ce point, nous soulignons que la scolarisation de ces enfants n'est ni supervisée ni guidée par le ministère de l'Education Nationale (NIP, 2005). La supervision pourrait peut-être imposer des normes à suivre, d'installer un cadre de travail structuré, de développer et d'ajuster la prise en charge éducative de ces enfants. Vu toutes ces données, la conception et la mise en place de l'intégration par les écoles libanaises, sont valorisées puisqu'elles suivent le courant mondial qui tend à scolariser les enfants à besoins spéciaux.

Suite à notre recherche, à l'état des lieux effectué, nous avons pris conscience de la réalité de la scolarisation des enfants ayant des TSA. Cependant, nous n'avons pas cherché à enquêter sur l'application effective des actions, des mesures et organisations structurelles et pédagogiques. Notons que cela correspond à la limite de notre recherche. Toutefois, dans le cadre de notre enquête nous avons cherché à cibler la population mère, ce qui constitue le point fort de la recherche. Notre but était précisément de dégager les éléments décrivant l'intégration scolaire des enfants ayant des TSA dans les écoles privées libanaises et avoir une vue globale de ce phénomène. Suite à cette recherche, d'autres études plus approfondies pourraient avoir lieu afin de développer davantage la connaissance de ce sujet, et de proposer des pistes pour améliorer l'intégration scolaire des enfants ayant des TSA en les intégrant le plus possible dans les classes ordinaires. Parmi les thèmes susceptibles d'être explorés ou travaillés dans le domaine de la recherche nous pouvons souligner l'étude des PEI proposés aux enfants ayant des TSA, le rôle de l'enseignant dans la prise en charge de l'élève ayant des TSA, le développement des compétences sociales des enfants intégrés etc.

## BIBLIOGRAPHIE

**ARTUSO, D. (2005).** *L'aide au très jeune enfant atteint d'autisme*. France, AFD.

**ATTWOOD, T. (2014).** *Le syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau: Approche comportementaliste*. Paris, Dunod.

**BAGHDADLI, A., NOYER, M. et AUSSILLOUX, CH. (2007).** *Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme*. Paris, Ministère de la Santé et des solidarités, Direction générale de l'action sociale.

**BELANGER, S. (2006).** « Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignants du primaire », In Dionne, C, et Rousseau N. (2006), *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Canada, Presses de l'Université de Québec, 63-83.

**BINISTI, P. (2012).** « Accueillir des élèves autistes oui, mais comment ? ». *Ecole et handicap*, 32(1), pp. 10-12.

**Collectif autisme (2014).** *Campagne en faveur de la scolarisation des enfants autistes*.

<http://www.collectif-autisme.org/PDF/Dossierdepresse.pdf> Consulté le 25 septembre 2014

**DELHON, L. (2012).** « Scolarisation : une nouvelle rentrée sous tension ». *TSA*, 35(1), pp. 37-39.

**DESLANDES, R. (1999).** « Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1), pp. 31-49.

**DIONNE, C., & ROUSSEAU, N. (2006).** *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire*. Québec, Presses de l'Université du Québec.

**DSM-5. (2013).** *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5- DSM 5*. Etats-Unis, American Psychiatric Publishing.

**DUCHARME, D. (2008).** *L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers*. Montréal, MarcelDidier inc.

**MAGEROTTE, G., WILLAYE, E., RIVARD, M., & FORGET, J. (2010).** *L'intervention comportementale clinique*. Bruxelles, De Boeck.

**MESIBOV, G.B. ET SHEA, V. (1996).** « Full Inclusion and Students with Autism ». *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, pp. 337-346.

**MOTTRON, L., SOULIERES, I., MENARD, E. et DAWSON, M. (2005).** « L'évaluation cognitive dans les troubles envahissants du développement », *Revue Québécoise de Psychologie*, 26(3), pp. 1-20.

- PEETERS, T. (2014).** *Autisme: de la compréhension à l'intervention, 2<sup>e</sup> édition.* Paris, Dunod.
- PHILIP, C., MARGEROTTE, G., & ADRIEN, J.-L. (2012).** *Scolariser des élèves avec autisme et TED: Vers l'inclusion.* Paris, Dunod.
- ROGERS, S. J., & VISMARA, L. A. (2008).** «Evidence-Based Comprehensive Treatments for Early Autism », *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(1), pp. 8-38.
- ROUSSEAU, N., & BELANGER, S. (2004).** *La pédagogie de l'inclusion scolaire.* Québec, PUQ.
- SANS, P. (2014).** *Autisme sortir de l'impasse: Du diagnostic à l'inclusion.* Belgique, De boeck.
- TARDIF, C. (2010).** *Autisme et pratiques d'intervention.* Marseille, Solal.
- THOMMEN, E., (2013).** « Les recommandations de bonnes pratiques pour les personnes avec des troubles du spectre de l'autisme », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 12(1) pp. 7-13.
- TREPANIER, N., & PARE, M. (2010).** *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire.* Québec, Presses de l'université du Québec.
- UNESCO (2014).** *Personnes handicapées.*  
<http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/people-with-disabilities/> Consulté le 25 septembre 2014
- VIENNEAU, R. (2004).** « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social » In Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La Pédagogie de l'inclusion scolaire.* Canada, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.