

RAPPORT DE RECHERCHE

LES DÉFIS À RELEVER PAR L'ÉCOLE LIBANAISE POUR DEVENIR PLUS INCLUSIVE :

Méta-synthèse des recherches
sur l'intégration/inclusion scolaire au Liban



VIVIANE BOU SREIH | ASMA MJAES AZAR

Institut libanais d'éducateurs
Université Saint-Joseph de Beyrouth
Octobre 2020

RAPPORT DE RECHERCHE

**LES DÉFIS À RELEVER PAR L'ÉCOLE LIBANAISE
POUR DEVENIR PLUS INCLUSIVE :**

Méta-synthèse des recherches
sur l'intégration/inclusion scolaire au Liban

VIVIANE BOU SREIH | ASMA MJAES AZAR

Institut libanais d'éducateurs
Université Saint-Joseph de Beyrouth
Octobre 2020

LES DÉFIS À RELEVER PAR L'ÉCOLE LIBANAISE POUR DEVENIR PLUS INCLUSIVE : méta-synthèse des recherches sur l'intégration/inclusion scolaire au Liban

Abstract :

L'accès universel et équitable à l'école ordinaire est régi par de nombreux textes et déclarations internationales. La scolarisation de tous les élèves devrait leur assurer non seulement une présence physique mais aussi et surtout une participation accrue à l'apprentissage et à la vie culturelle et communautaire.

Depuis un quart de siècle, un nombre croissant d'écoles libanaises s'orientent vers l'accueil d'un public diversifié d'élèves, malgré l'absence d'une politique éducative claire et d'orientations officielles précises régissant l'éducation des élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Dans de telles conditions, il importe de repérer les défis qu'affronte l'école libanaise pour se transformer en école inclusive.

Une méta-synthèse des recherches effectuées au Liban entre 2000 et 2017 sur le sujet de l'intégration/inclusion scolaire des EBEP a permis le repérage de 42 études. Quatorze ont été retenues selon les critères d'éligibilité et ont permis d'identifier les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'inclusion scolaire.

Les principaux défis dégagés ont trait aux attitudes, à l'organisation scolaire ainsi qu'à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves. D'autres facteurs, essentiellement défavorables, sont en lien avec le rôle de l'Etat libanais et le système éducatif.

Mots clés : École inclusive, défis, obstacles, facteurs favorables, Liban.



TABLE DES MATIÈRES

Liste des tableaux

Liste des figures

1- CONTEXTE DE LA RECHERCHE	7
1.1. Inclusion scolaire : concepts et implications	7
1.2. École libanaise et visée inclusive	7
1.3. Objectifs de la recherche	8
2- CADRE THÉORIQUE	9
2.1. Concepts d'intégration et d'inclusion	9
2.2. Caractéristiques de l'école inclusive	10
2.3. Conditions et défis de l'inclusion scolaire	10
3- MÉTHODOLOGIE	11
3.1. Approche méthodologique	11
3.2. Collecte et analyse des données	11
3.2.1. Formulation du sujet et critères d'éligibilité	12
3.2.2. Repérage et filtrage des études	13
3.2.3. Evaluation de la qualité des études	13
3.2.4. Extraction des données pertinentes	14
3.2.5. Synthèse interprétative	14
3.3. Panorama des études recensées	15
4- RÉSULTATS ET DISCUSSION	16
4.1. Facteurs favorables et défavorables en lien avec les attitudes, l'organisation scolaire et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves	16
4.2. Autres facteurs favorables ou défavorables	21
4.3. Les défis de l'école inclusive libanaise	23
5- CONCLUSION	24
6- RÉFÉRENCES	25
Annexe 1 : Grille d'évaluation de la qualité des études	27
Annexe 2 : Grille d'analyse	28
Annexe 3 : Liste des études recensées	31
Annexe 4 : Liste des études retenues	35



Liste des tableaux

Tableau 1 : Facteurs favorables et défavorables eu égard aux attitudes

Tableau 2 : Facteurs favorables et défavorables eu égard à l'organisation scolaire

Tableau 3 : Facteurs favorables et défavorables eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

Tableau 4 : Catégories dégagées relativement aux autres facteurs favorables et défavorables

Tableau 5 : Autres facteurs défavorables

Liste des figures

Figure 1 : Axes de recherche

Figure 2 : Étapes de la méta-synthèse

Figure 3 : Présentation des études recensées

Figure 4 : Facteurs relatifs à l'organisation scolaire

Figure 5 : Facteurs relatifs à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves

Figure 6 : Autres facteurs favorables ou défavorables

1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1.1. Inclusion scolaire : concepts et implications

Assurer une éducation inclusive, équitable et de qualité (ODD 4 - Education 2030) constitue actuellement un objectif défiant qui met le système éducatif et l'école devant de grandes responsabilités. L'accès universel à l'éducation dans l'école ordinaire est régi par de nombreux textes de droits et déclarations internationales (Rousseau, Prud'homme, & Vienneau, 2015). De ce fait l'école est obligée de redéfinir sa mission et de se donner les moyens d'éduquer tous les enfants notamment ceux qui en ont été jusque-là éloignés à cause d'une déficience ou d'un trouble. Cette injonction met la lumière sur l'inclusion définie comme un processus de transformation de l'école visant la participation effective à un apprentissage de qualité pour tous les enfants quelles que soient leurs caractéristiques (UNESCO, 2019). L'orientation vers l'inclusion exige ainsi une transformation fondamentale du système éducatif et de l'école au niveau des politiques, des structures, des programmes et des pratiques. Cette entreprise suppose l'engagement authentique de toutes les parties prenantes dans un processus continu de développement. Elle implique l'adoption d'un système de valeurs prônant l'équité et la reconnaissance du potentiel de réussite de chacun (Rousseau & Bélanger, 2004). L'inclusion scolaire nécessite ainsi une planification et des actions concertées et ne constitue point une finalité en elle-même.

Pour garantir l'accès et la réussite des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (EBEP) à l'école ordinaire, une série de conditions devrait être assurée. Parmi ces conditions nous citons celles en lien avec l'adoption d'attitudes positives (Bélanger, 2015 ; Parent, 2004), la prise en compte de la diversité des besoins des élèves (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Paré & Trépanier, 2015), la collaboration efficace, le partenariat avec les parents (Deslandes, 2015) et le leadership de la direction (Thibodeau, et al., 2016).

Malgré une orientation mondiale pour rendre l'école ordinaire une école pour tous affichée clairement dans les déclarations et chartes internationales, malgré l'adoption de la visée inclusive dans plusieurs pays du monde, il reste néanmoins que les expériences d'inclusion sont diversifiées, non généralisées à toutes les écoles d'un même pays. En effet, l'école inclusive présente des réalités différentes au sein d'un même pays, voire au sein d'une même école (Booth, 1996 ; Booth et Ainscow, 1998 ; Dyson et Millward, 2000, cités par Ainscow & Miles, 2008).

1.2. École libanaise et visée inclusive

Quoique le Liban est signataire des conventions, chartes et recommandations internationales garantissant les droits des EBEP, nous soulignons l'inexistence de directives ministérielles en faveur de l'inclusion scolaire en dépit de la promulgation de la Loi 220/2000 « relative aux droits des personnes handicapées ». Cette Loi reconnaît aux personnes handicapées le droit à l'éducation et considère que leur handicap ne devrait nullement constituer un empêchement à leur participation aux épreuves d'admission préconisées par les institutions éducatives. Toutefois, elle n'exige point la nécessité de faire des changements ou des modifications au niveau de l'école ou du système éducatif afin de favoriser l'accès de tous à l'apprentissage. Cette Loi attend toujours les décrets permettant son opérationnalisation.

Les premières expériences d'intégration scolaire étaient majoritairement initiées par des parents et revêtaient un caractère spontané. Jouissant d'une marge d'autonomie, certaines écoles privées ont commencé à accueillir dès les années 90 des EBEP. Cet accueil a été effectué malgré l'absence de politiques éducatives claires régissant l'éducation de ces élèves autant dans l'institution d'éducation spécialisée que dans l'école ordinaire. Les expériences réalisées à ce moment-là s'inscrivaient dans une approche d'intégration scolaire permettant l'accès à l'école à certains EBEP en leur assurant des services éducatifs et rééducatifs pour faciliter leur adaptation au système scolaire.

Actuellement, un plus grand nombre d'écoles scolarisent des EBEP en créant des structures, en prenant des dispositions pour développer l'intégration/inclusion¹ et en recrutant un personnel spécialisé et

1. L'expression « intégration/inclusion » est adoptée dans cette recherche vu que les acteurs et les écoles utilisent les deux concepts d'une manière interchangeable, vu qu'en langue arabe les deux concepts sont désignés par le même vocable « الدمج » et vu l'absence d'une définition officielle et généralisée.



qualifié (Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques ; British Council ; SKILD, 2014). Toutefois, la présence des EBEP à l'école reste largement conditionnée par leur comportement adapté, par leurs résultats scolaires, par un soutien technique assuré par des organisations non gouvernementales et surtout par le soutien financier des parents (Mjaes Azar, 2014 ; Mjaes Azar, 2019). Trente ans après, la situation n'a malheureusement pas significativement évolué. En l'absence d'une réglementation coercitive et de directives claires régissant l'inclusion sur le plan national, ces écoles sont jusqu'à présent laissées libres quant à la décision de se transformer en écoles inclusives (Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014).

La situation ainsi décrite montre clairement que le Liban n'a pas encore adopté l'orientation vers l'inclusion en ce qui concerne la scolarisation des EBEP laquelle exige des réformes au triple niveau des législations, du système éducatif et de l'école (Halinen & Jarvinen, 2008). De ce fait, l'école libanaise accueillant ces élèves se retrouve face à des enjeux de taille. En l'absence d'une législation garantissant l'accès de TOUS à l'école ordinaire ou d'une réforme du système éducatif assurant la prise en compte des besoins diversifiés des apprenants, elle est amenée à relever seule le défi de se transformer en école inclusive. Ceci devrait la conduire à s'engager dans une entreprise de développement tant au niveau de son projet éducatif que de ses structures, ses pratiques et des rôles des différents acteurs. Par conséquent, elle devrait opérer un changement multidimensionnel touchant l'organisation (transformation de la vision, de la mission, de la structure de l'école, accessibilité des lieux...), la pédagogie (différenciation pédagogique, innovation pédagogique...), les attitudes (adoption d'attitudes positives et favorables...). D'un autre côté, cette transformation de l'école en école inclusive ne pourrait se faire que si les décideurs et les acteurs adhèrent aux principes de l'inclusion scolaire sur une base conceptuelle claire.

Le cas échéant, l'école risquerait de se réserver le droit de refuser la scolarisation des EBEP, de la suspendre, ou de la limiter à une forme d'intégration conditionnelle ou physique. Ces élèves seront alors exclus du système éducatif ordinaire et privés de leur droit à l'éducation ainsi que d'opportunités éducatives indispensables à leur développement et à leur participation sociale.

Ces constats nous amènent à formuler la question de recherche suivante : Quels sont les défis auxquels fait face l'école libanaise pour devenir plus inclusive ?

Pour pouvoir répondre à cette question il importe de repérer les facteurs favorables et défavorables à l'orientation vers l'inclusion scolaire. Ces facteurs s'articulent autour de quatre axes relatifs essentiellement aux attitudes, à l'organisation scolaire, à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves ainsi qu'à d'autres facteurs favorables et défavorables. Ils permettront de pointer les facilitateurs et les obstacles à l'évolution de l'école inclusive au Liban.

1.3. Objectifs de la recherche

L'identification de ces facteurs permettrait de dégager les défis à relever par l'école inclusive libanaise et constituerait l'objectif général de la présente recherche.

Celui-ci se décline en quatre objectifs spécifiques :

- 1) Identifier les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard aux attitudes des parties prenantes.
- 2) Identifier les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à l'organisation scolaire.
- 3) Identifier les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.
- 4) Identifier d'autres facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire au Liban.

Ces objectifs ont été transformés en 21 sous-questions de recherche découlant des quatre axes retenus comme l'illustre la figure 1 suivante.

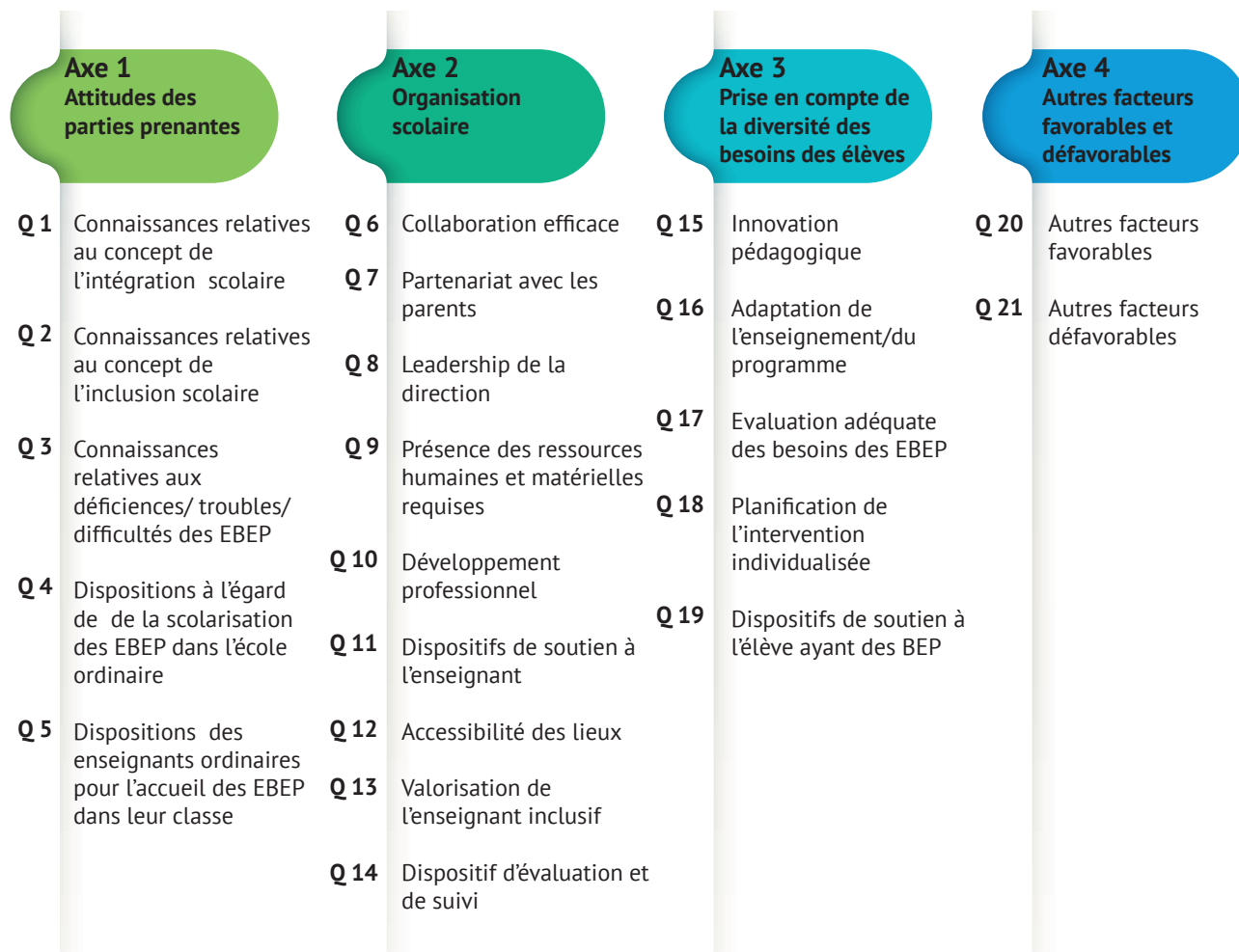


Figure 1 : Axes de la recherche

2. CADRE THÉORIQUE

Les concepts d'inclusion et d'école inclusive sont des notions clés qui sous-tendent cette étude. Ils seront présentés en soulignant les conditions à satisfaire, les mesures à entreprendre ainsi que les défis à relever pour que l'école se transforme en école inclusive.

2.1. Concepts d'intégration et d'inclusion

La prise en charge éducative des EBEP a connu une évolution dans le monde : de la ségrégation à l'inclusion, en passant par l'intégration partielle et conditionnée par la réussite scolaire et le comportement adapté de l'élève.

En effet, l'intégration scolaire se présente comme le placement partiel dans une classe ordinaire d'un élève ayant des difficultés mais jugé apte à apprendre (Bélanger, 2006). Elle « suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire, il en est retiré lorsqu'il n'est pas jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé » (Thomazet, 2006, p. 19). Dans ce modèle de prise en charge, une sélection s'impose, seuls les EBEP capables de répondre aux exigences de l'école seront scolarisés.

La remise en question de l'efficacité de ce modèle appuyée par des chartes et des conventions internationales a donné lieu au modèle de l'inclusion qui assure à tout enfant peu importe ses difficultés, le droit de fréquenter l'école ordinaire.



L'inclusion est « un processus de transformation qui assure la pleine participation et l'accès à des possibilités d'apprentissage de qualité pour tous les enfants, les jeunes et les adultes, qui respecte et valorise la diversité et qui élimine toutes les formes de discrimination dans et par l'éducation. Le terme inclusion renvoie à un engagement à faire des établissements préscolaires, des écoles et autres lieux d'apprentissage, des endroits où chaque individu est valorisé et se sent appartenir au groupe et où la diversité est perçue comme enrichissante » (UNESCO, 2019, p. 6).

2.2. Caractéristiques de l'école inclusive

Ainsi, l'école inclusive est un lieu d'accueil et d'éducation de tous les enfants abstraction faite de leur déficience, trouble ou difficulté. Chacun y a sa place de plein droit et fréquente la classe ordinaire correspondant à son âge réel où il vit des expériences lui permettant de développer son plein potentiel sur les plans de l'apprentissage et de la socialisation (Rousseau, Prud'homme, & Vienneau, 2015 ; Thomazet, 2006). Adoptant la philosophie du zéro rejet (*zero reject philosophy*) (Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), USA, 1975), l'école inclusive prend en compte les besoins particuliers de chaque élève et s'organise pour y répondre au mieux en trouvant des solutions innovantes et adaptées.

Pour acquérir le statut d'école inclusive, toute école devrait apporter en son sein des modifications et des adaptations sur plusieurs plans.

Sur le plan de l'organisation scolaire, l'école inclusive révisé son projet éducatif et ses politiques en mettant en place des stratégies pour réussir sa mission auprès de tous les élèves (Ainscow, 2005). Ceci ne serait possible qu'à travers un leadership solide de la direction d'école (Ducharme, 2008 ; Riehl, 2000), une collaboration efficace entre les différentes parties prenantes et un partenariat établi avec les parents (Rousseau & Bélanger, 2004 ; Parent, 2004). Pour ce, des dispositifs de planification, de suivi et d'évaluation devront être instaurés pour assurer l'accessibilité physique et pédagogique à tous les élèves ainsi qu'un développement professionnel permanent de tous les acteurs (Bélanger, 2006). De même, la gestion des ressources humaines occupe une place centrale dans ce processus impliquant le recrutement et la rétention de professionnels qualifiés et compétents.

Sur le plan des attitudes, l'école inclusive amène les acteurs à prendre conscience de leurs croyances et de leurs dispositions envers la différence et la scolarisation des EBEP dans l'école et dans la classe ordinaire (Shapiro, 1999 ; Vienneau, 2002). Elle veille à clarifier les concepts d'inclusion, d'altérité et à œuvrer pour l'instauration d'un climat favorable pour valoriser la diversité (Bélanger, 2015).

Finalement, sur le plan pédagogique, l'école inclusive s'adapte pour prendre en compte les besoins particuliers des élèves en augmentant l'efficacité de l'enseignement-apprentissage et en planifiant l'intervention individualisée. Ceci s'effectue à travers l'évaluation adéquate des besoins des élèves en difficulté (Ainscow, 2007), le recours à la différenciation pédagogique et la mise en place d'un dispositif de soutien à l'apprenant (Leroux & Paré, 2016).

2.3. Conditions et défis de l'inclusion scolaire

Certes plusieurs facteurs rentrent en jeu pour la mise en place de l'école inclusive. Seulement la présence de certaines conditions indispensables semble déterminante pour la réussite de l'inclusion scolaire. Elles peuvent être regroupées en cinq grandes catégories (Mjaes Azar, 2014) :

- L'adoption d'attitudes favorables envers les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (Smith & Leonard, 2005 ; Parent, 2004).
- La collaboration efficace entre les différents acteurs (Smith & Leonard, 2005).
- L'évaluation adéquate des besoins de l'enfant (Parent, 2004) et la prise en compte de son meilleur intérêt (Ainscow, 2007).
- Le partenariat avec les parents (French, Kozleski, & Sands, 2000 ; Bélanger, 2006 ; Lombardi & Woodrum, 1999) considérés comme faisant partie de l'équipe de l'inclusion.

- Le leadership du directeur (Riehl, 2000 ; Ducharme, 2008; French, Kozleski, & Sands, 2000 ; Kose, 2009 ; Kochhar-Bryant, West, & Taymans, 2000 ; Lombardi & Woodrum, 1999).

L'inclusion en elle-même constitue un défi en remettant en question le système scolaire et social plutôt que de remettre en question l'élève (Bou Sreih, 2014) . Vienneau (2002) souligne la présence de trois défis majeurs soulevés par l'orientation vers l'inclusion.

Le défi des ressources qui met en avant quatre types de ressources nécessaires à la mise en place de l'école inclusive à savoir les ressources humaines, les ressources pour l'apprentissage, les ressources physiques et les ressources administratives (Laundry et Robichaud, 1985, cités par (Vienneau, 2002)).

Le défi pédagogique quant à lui concerne le recours à des pratiques « actualisantes » (Vienneau, 2002 ; Gauthier & Poulain, 2006) permettant de s'adapter aux caractéristiques individuelles de chaque apprenant avec ou sans difficulté. Ces pratiques sont par conséquent susceptibles d'améliorer les conditions d'apprentissage de tous les élèves et de mieux gérer les différences individuelles au sein de la classe ordinaire.

Enfin, le défi des attitudes est celui relatif aux croyances et aux comportements des acteurs, en particulier les enseignants, quant aux principes et aux fondements de l'inclusion scolaire et à l'endroit de l'éducation des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

3. MÉTHODOLOGIE

3.1. Approche méthodologique

Afin d'atteindre les objectifs de cette recherche, nous avons opté pour l'approche d'analyse secondaire. Ce choix a été guidé par l'intérêt d'explorer tous les travaux de recherche effectués sur le terrain libanais autour de la thématique de l'intégration/inclusion scolaire. Cette recension permettrait d'avoir accès au plus grand nombre de résultats, de les traiter d'une manière efficiente sous un angle d'analyse large (Guiliez & Tétreault, 2014).

Parmi les méthodes d'analyse secondaire la méta-synthèse a été retenue. « La Méta-synthèse, ou recension, qualitative consiste à analyser les études qualitatives de façon critique et à synthétiser les résultats dans un nouveau cadre de référence sur un sujet d'intérêt » (Whittemore, 2005 cité par Fortin, 2010, p. 155).

La méta-synthèse des études scientifiques effectuées serait l'occasion de repérer et de reconnaître la valeur des différentes recherches qualitatives sur l'intégration/inclusion scolaire au Liban. Elle permettrait d'en dégager les informations significatives et d'arriver ainsi à une nouvelle interprétation et une compréhension plus approfondie de ce phénomène.

3.2. Collecte et analyse des données

La méta-synthèse est une démarche en cinq étapes (Guiliez & Tétreault, 2014 ; Beaucher & Jutras, 2007 ; Rousseau, Point, & Vienneau, 2014) présentées dans la figure 2 ci-dessous.





Figure 2 : Étapes de la méta-synthèse

3.2.1. Formulation du sujet et des critères d'éligibilité

Une question de recherche a été formulée de manière qu'elle soit suffisamment large pour appréhender une réalité dans sa globalité et suffisamment spécifique afin d'étudier une problématique particulière. Le sujet défini est donc l'identification des défis auxquels fait face l'école inclusive au Liban.

Suite à cela, quatre axes ont été précisés en référence aux caractéristiques de l'école inclusive soit :

- Des attitudes positives à l'égard de la scolarisation des EBEP témoignant de la connaissance exacte des concepts (intégration scolaire, inclusion scolaire, déficiences/ troubles/ difficultés scolaires) et des dispositions à l'accueil des EBEP dans l'école et dans la classe.
- Une organisation scolaire fondée sur une collaboration efficace, un leadership affirmé de la direction,

promouvant le développement professionnel et assurant les ressources nécessaires ainsi que les dispositifs de soutien au processus d'enseignement-apprentissage.

- La prise en compte de la diversité des besoins des élèves à travers l'adoption de pratiques pédagogiques innovantes, l'évaluation adéquate des besoins des EBEP, la planification de l'intervention individualisée ainsi que la mise en place de dispositifs de soutien à l'EBEP.
- D'autres facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire au Liban.

Ensuite, des critères d'éligibilité en termes de critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis a priori en fonction des objectifs afin d'éviter la sélection arbitraire des études. Ils ont permis de spécifier le contexte spatiotemporel, les populations, les protocoles et les résultats à retenir.

Les critères d'inclusion définis ont permis de retenir les études :

- Traitant le contexte libanais ;
- Portant sur : 1) les connaissances des acteurs ; 2) les attitudes des acteurs ; 3) les facteurs favorables et les facteurs défavorables à l'inclusion/intégration scolaire ; 4) l'implantation et le pilotage de l'inclusion scolaire ; 5) les services assurés à l'EBEP ; 6) les dispositifs mis en place.
- Portant sur la scolarisation à l'école dans les différents cycles : préscolaire, primaire, complémentaire et secondaire.
- Relatives à tout le public d'EBEP.
- Issues de recherches scientifiques adoptant une méthodologie qualitative ou mixte.
- Issues de recherches scientifiques pour l'obtention d'un diplôme (Maîtrise, Master ou Doctorat) et repérables dans le catalogue de la bibliothèque de l'université d'origine.
- Publiées dans des revues scientifiques indexées.
- Effectuées entre 2000 et 2017.
- Rédigées en arabe, en français ou en anglais.

Par ailleurs, deux critères d'exclusion définis ont permis d'écarter :

- les recherches effectuées pour l'obtention d'un diplôme (Maîtrise, Master ou Doctorat) figurant dans une base de données mais non répertoriées dans le catalogue de la bibliothèque de l'université d'origine.
- les recherches quantitatives.

3.2.2. Repérage et filtrage des études

Dans un premier temps, le repérage des sources permettant de localiser les études pertinentes potentielles a été effectué dans les bases de données numériques ainsi que dans les catalogues des bibliothèques universitaires des universités locales qui proposent des formations de deuxième et de troisième cycles en Education, Education spécialisée, Orthopédagogie, Administration de l'Education, Sciences de l'Education, Psychologie, Anthropologie, Philosophie, MBA...

Ensuite une exploration systématique dans chacune de ces bases de données a été menée grâce à des descripteurs prédéfinis en langues arabe et française. Ces derniers ont toutefois été ajustés et formulés en langue anglaise vu la particularité du Liban, pays où des travaux de recherche s'effectuent dans les trois langues. L'utilisation de descripteurs tels que « inclusion », « école inclusive », « inclusive education » ; « شروط انجاح الدمج » etc a permis de repérer un total de 42 études. Ces études ont été examinées par les deux chercheuses selon les critères d'inclusion et d'exclusion prédéfinis pour juger de leur éligibilité.

3.2.3. Evaluation de la qualité des études

La démarche suivie pour l'évaluation de la qualité des études s'est effectuée en trois temps :

- L'élaboration d'une « grille d'évaluation de la qualité de l'étude ».
- L'évaluation de chaque étude recensée.
- La prise de décision concertée afin de retenir ou non l'étude en question.
- La « Grille d'évaluation de la qualité de l'étude » (cf annexe 1) comprend trois parties : la première est relative à l'identification de l'étude (référence et numéro) ; la deuxième comprend un tableau



permettant d'apprécier des items relatifs à la méthode (présentation du protocole, définition de l'échantillon, présentation du déroulement de l'étude), aux résultats (crédibilité, contribution à l'avancement des connaissances, cohérence avec les objectifs et les buts de la recherche, possibilité de généralisation, analyse des données) et à la discussion (clarté et cohérence de la présentation des résultats, neutralité, vérifiabilité, considérations éthiques) (Rousseau, Point, & Vienneau, 2014). L'appréciation des différents items a été faite selon une échelle comportant 4 points : « ne s'applique pas », « non satisfaisant », « peu satisfaisant », « satisfaisant ».

La troisième partie permet de consigner la décision concertée quant au fait de retenir ou non l'étude en question.

3.2.4. Extraction des données pertinentes

A cette étape, une lecture approfondie de chaque étude retenue a été effectuée grâce à une grille d'analyse (cf annexe 2) conçue à cet effet. Cette grille a permis d'extraire les données pertinentes telles que présentées dans chaque étude et de les classer dans les catégories prédéterminées en termes de facteurs favorables et défavorables et ce pour les trois premiers axes. En ce qui concerne le quatrième axe, une analyse de contenu thématique a été faite donnant lieu à une multitude d'items classés dans quatre nouvelles catégories et répertoriés en termes de facteurs favorables et défavorables.

La grille d'analyse est composée de cinq parties. La première assure l'identification de l'étude en question : numéro, titre et référence.

La deuxième partie vise à relever de l'étude analysée les données témoignant des attitudes des parties prenantes à savoir le directeur, les enseignants, les parents, les spécialistes et les élèves. Ces attitudes sont présentées dans deux tableaux respectifs en termes de facteurs favorables ou défavorables. Elles se déclinent en cinq indicateurs soit les connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire, les connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire, les connaissances relatives aux déficiences/troubles/difficultés des EBEP, les dispositions à l'égard de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire et les dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe. A noter que ce dernier indicateur est réservé exclusivement aux enseignants.

La troisième partie quant à elle, permet le repérage des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à l'organisation scolaire. Les indicateurs relatifs à cette dimension sont la collaboration efficace, le partenariat avec les parents, le leadership de la direction, la présence des ressources humaines et matérielles requises, le développement professionnel, les dispositifs de soutien à l'enseignant, l'accessibilité des lieux ainsi que la valorisation de l'enseignant inclusif.

En ce qui concerne la quatrième partie relative aux facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves, cinq indicateurs ont été définis soit : la différenciation et l'innovation pédagogiques, l'adaptation de l'enseignement/du programme, l'évaluation adéquate des besoins des EBEP, la planification de l'intervention individualisée et les dispositifs de soutien à l'élève ayant des BEP.

Finalement, la cinquième partie recueille d'autres facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire au Liban relevés dans l'étude examinée.

3.2.5. Synthèse interprétative

Les données extraites des études retenues ont été compilées, analysées puis synthétisées. L'étude de la récurrence de chacun des facteurs repérés a permis de pointer ceux les plus saillants et les plus problématiques. Une nouvelle interprétation des facteurs favorables et défavorables a été ainsi produite en termes de défis auxquels fait face l'école inclusive au Liban.

3.3. Panorama des études recensées

Au total, 42 études ont été repérées en fonction des descripteurs prédéfinis dans les différentes bases de données consultées (cf. figure 3).

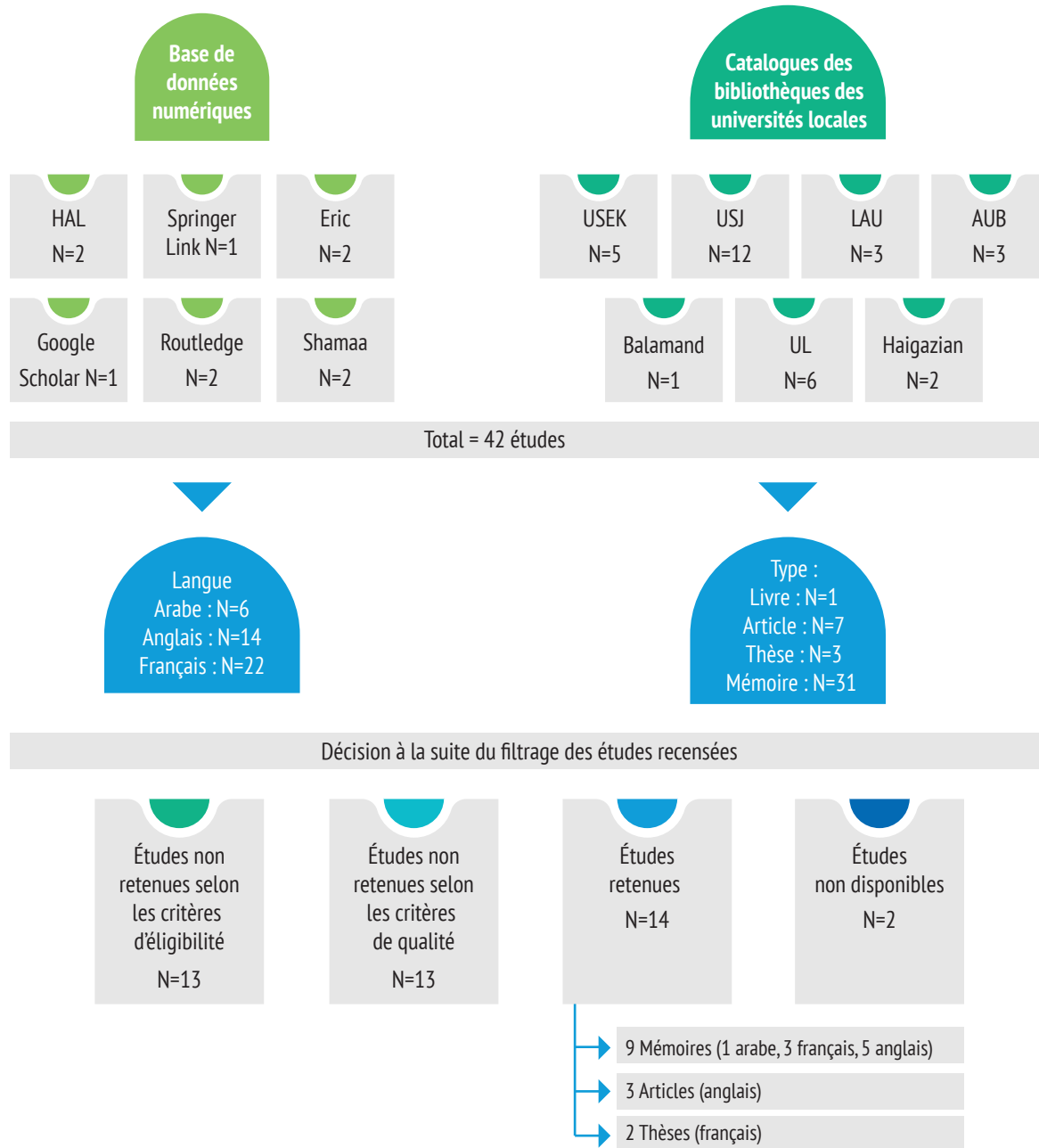


Figure 3 : Présentation des études recensées

L'examen de ces études met en relief un nombre de plus en plus important de recherches portant sur l'intégration/inclusion scolaire à partir de l'année 2013. En effet, 12/42 recherches ont été effectuées entre 2002 et 2012 contre 30/42 entre 2013 et 2017. Ceci montre un intérêt croissant pour cette thématique coïncidant probablement avec le développement de programmes de formation de deuxième et troisième cycles en sciences de l'éducation dans certaines universités au Liban. Ainsi, la majorité des études soit 33/42 sont issues de recherches effectuées pour l'obtention de diplômes universitaires (Maîtrise, Master, Doctorat) avec une prévalence de mémoires (30/42) et une minorité de thèses de doctorat (3/42). Ces études se répartissent comme suit : 6 en langue arabe, 14 en langue anglaise et 22 en langue française.



Un premier filtrage a été établi en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion réduisant ainsi le nombre à 29 études éligibles pour cette recherche. Un second filtrage au regard des critères de qualité a permis de retenir 14 études et d'en exclure 13. Les deux études restantes n'ont pas été disponibles.

Les 14 études retenues se composent de 9 mémoires, 3 articles et 2 thèses avec une prévalence de documents pour la langue anglaise. Elles révèlent les tendances dans les intérêts des chercheurs libanais qui se présentent comme suit : les attitudes des acteurs (5), les services/ dispositifs/ approches pédagogiques (4), la faisabilité/ les conditions de l'inclusion (3) et les rôles (directeur/ counselor) (2).

4. RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette partie sera consacrée à la présentation et à la discussion des résultats. Dans un premier temps seront analysés les résultats relatifs aux facteurs favorables et défavorables eu égard aux attitudes, à l'organisation scolaire ainsi qu'à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves. Ensuite, d'autres facteurs favorables et défavorables dégagés par la recherche seront étudiés pour clôturer avec l'identification des défis à relever par l'école inclusive libanaise.

4.1. Facteurs favorables et défavorables en lien avec les attitudes, l'organisation scolaire et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves

L'analyse des études retenues a permis de repérer différents éléments en lien avec les attitudes des parties prenantes lesquels ont été classés en termes de facteurs favorables et défavorables.

L'identification des facteurs favorables (22 FF) et des facteurs défavorables (52 FD) à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard aux attitudes des parties prenantes (objectif 1) laisse entrevoir des attitudes dans l'ensemble négatives (cf. tableau 1).

	Facteurs favorables				Facteurs défavorables					
	D	E	S	P	EL	D	E	S	P	EL
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire		1 Abou Assaly, 2014								
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire		1 Sayed Hassan Rida, 2015				2 Kobrossy, 2015	7 Kobrossy, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Hamza, 2013 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002	3 Kobrossy, 2015 ; Hamza, 2013 ; Ismail, 2002	1 Ismail, 2002	2 Kobrossy, 2015 ;
Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP.							6 Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Hamza, 2013 ; Lutfi ElZein, 2009 ; Wehbi, 2006		1 Wehbi, 2006	1 Wehbi, 2006
Dispositions à l'égard de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire	3 Ghandour, 2017 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008	6 Ghandour, 2017 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Chacra, 2008 ; Ismail, 2002	1 Ismail, 2002	5 Ghandour, 2017 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Lutfi ElZein, 2009 ; Abou Chacra, 2008 ; Ismail, 2002	3 Ghandour, 2017 ; Kobrossy, 2015 ; Ismail, 2002	6 Ghazal, 2016 ; Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006	6 Maalouf Zanaty, 2015 Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002	1 Ismail, 2002	6 Maalouf Zanaty, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002	5 Kobrossy, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012 Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe		2 Kobrossy, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015					5 Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Abou Chacra, 2008			
Total	3	10	1	5	3	8	24	4	8	8

Tableau 1 : Facteurs favorables et défavorables eu égard aux attitudes.

Les « Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire » ont été repérées 15 fois en tant que facteur défavorable et seulement une fois en tant que facteur favorable. Ceci dénote une lacune au niveau de la connaissance du concept chez les acteurs de l'inclusion scolaire soit le directeur, les parents, les spécialistes, les élèves et surtout les enseignants. Quant aux « Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés » des EBEP, elles ont été repérées 8 fois mais seulement en tant que facteur défavorable essentiellement chez les enseignants (6/8 fois).

En effet, ces connaissances lacunaires affectent négativement les « dispositions à l'égard de la scolarisation des EBEP dans l'école régulière ». Ce fait, souligné par les résultats dégagés (18 FF contre 24 FD), est influencé essentiellement par le type et le degré de la déficience/trouble/difficulté. Dans le même sens, les dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe ont été repérées 2 fois en tant que facteur favorable et 5 fois en tant que facteur défavorable.



A la lumière de ces résultats, il semble que les attitudes et les dispositions des acteurs de l'école inclusive libanaise devraient être modifiées pour assurer l'une des conditions de réussite de l'inclusion scolaire à savoir la présence d'attitudes favorables (Shapiro, 1999 ; Vienneau, 2002).

En ce qui concerne l'identification des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à l'organisation scolaire (objectif 2), les résultats montrent aussi une prévalence de facteurs défavorables (59 FD contre 18 FF) (cf. figure 4).

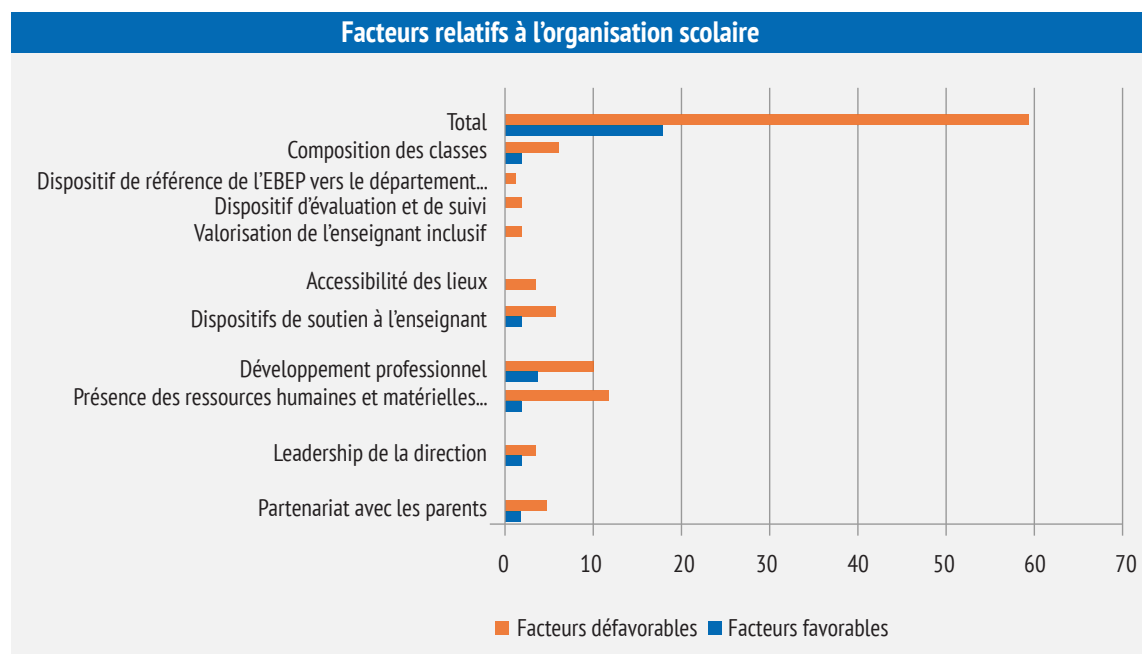


Figure 4 : Facteurs relatifs à l'organisation scolaire

Les facteurs défavorables mentionnés touchent plusieurs aspects fondamentaux en lien avec les caractéristiques de l'école inclusive. Les résultats (cf. Tableau 2) relèvent essentiellement des données en lien avec la satisfaction des conditions les plus basiques pour la mise en place de l'école inclusive et mettent l'accent sur « la présence des ressources humaines et matérielles requises » (12 fois), « la composition des classes » (6 fois) et « l'accessibilité des lieux » (4 fois). Sur un autre plan, les facteurs permettant d'institutionnaliser l'inclusion scolaire et de la gouverner tels que le « leadership du directeur » (4 fois), les « dispositifs de soutien à l'enseignant » (6 fois), la « valorisation de l'enseignant inclusif » et les « dispositifs d'évaluation et de suivi » (2 fois chacun) sont moins évoqués en dépit de leur importance. Par ailleurs, le « développement professionnel » (10 fois), la « collaboration efficace » (7 fois) et le « partenariat avec les parents » (5 fois) se révèlent comme facteurs défavorables dans les différentes études.

Les facteurs favorables quant à eux sont relativement peu cités et concernent les aspects suivants : la « collaboration efficace » et le « développement professionnel » (4 fois chacun) ; le « partenariat avec les parents », le « leadership de la direction », la « présence de ressources humaines et matérielles requises », les « dispositifs de soutien à l'enseignant » et la « composition des classes » (2 fois chacun).

En somme, les résultats relatifs à l'organisation scolaire mettent en relief au niveau de l'école, une conception du changement qui serait réduite à un processus mécanique alors qu'elle devrait induire des transformations et des changements en profondeur tant au niveau du système que de la structure (Ainscow, 2005 ; Ainscow & Sandill, 2010). Ils dénotent aussi des lacunes clairement soulignées quant à l'aspect participatif que devrait avoir l'entreprise de la scolarisation des EBEP. Ainsi, les actions prises pour implanter et gérer l'inclusion demeurent individuelles et peu collaboratives entravant ainsi sa pérennité et son évolution.

Dimension	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Collaboration efficace	4 Ghandour, 2017 ; Ghazal, 2016 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Ismail, 2002	7 Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002
Partenariat avec les parents	2 Ghazal, 2016 ; Ismail, 2002	5 Ghazal, 2016 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002
Leadership de la direction	2 Khochen, Radford, 2012 ; Ismail, 2002	4 Abou Assaly, 2014 ; Hamza, 2013 ; Wehbi, 2006
Présence des ressources humaines et matérielles requises	2 Sayed Hassan Rida, 2015 ; Ismail, 2002	12 Ghandour, 2017 ; Kobrossy, 2015 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006
Développement professionnel	4 Ghazal, 2016 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Ismail, 2002	10 Ghandour, 2017 ; Kobrossy, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Khochen, Radford, 2012 ; Lutfi ELZein, 2009 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006
Dispositifs de soutien à l'enseignant	2 Abou Assaly, 2014 ; Ismail, 2002	6 Maalouf Zanaty, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Chacra, 2008 ; Ismail, 2002
Accessibilité des lieux		4 Sayed Hassan Rida, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Abou Chacra, 2008
Valorisation de l'enseignant inclusif		2 Bou Sreih, 2014 ; Abou Chacra, 2008
Dispositif d'évaluation et de suivi		2 Bou Sreih, 2014 ; Khochen, Radford, 2012
Dispositif de référence de l'EBEP vers le département spécialisé ou le spécialiste.		1 Hamza, 2013
Composition des classes	2 Sayed Hassan Rida, 2015	5 Maalouf Zanaty, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Hamza, 2013

Tableau 2 : Facteurs favorables et défavorables eu égard à l'organisation scolaire



Sur un autre plan, l'identification des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves (objectif 3) a permis de dégager des études retenues la présence de 22 facteurs défavorables contre 5 facteurs favorables (cf. figure 5).

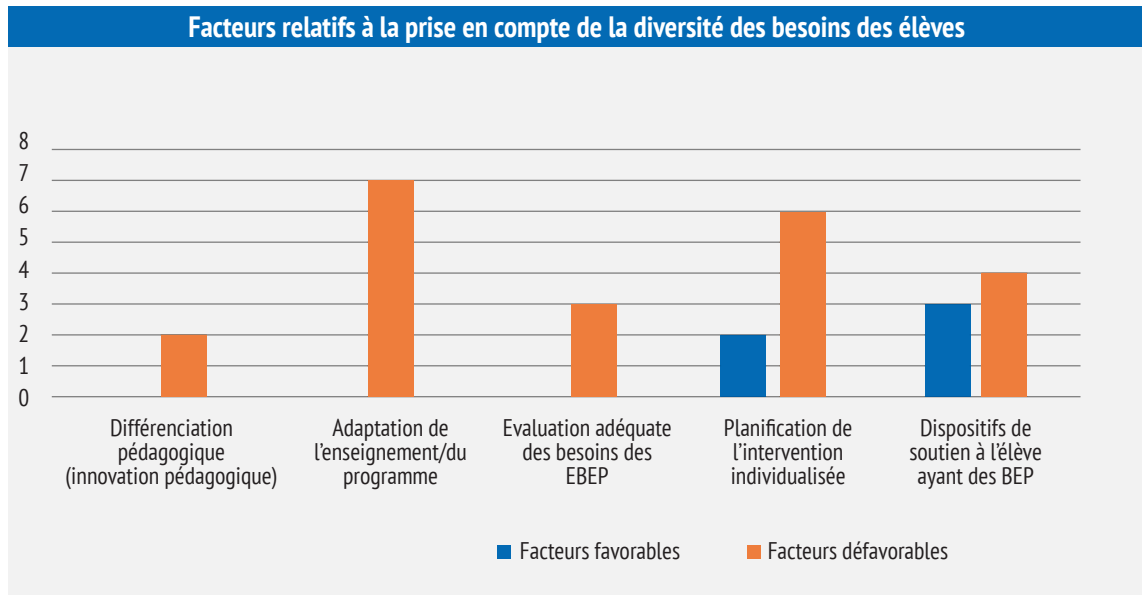


Figure 5 : Facteurs relatifs à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves

Répondre aux besoins diversifiés des apprenants requiert l'adoption d'une approche centrée sur l'élève et l'utilisation d'une panoplie de méthodes et d'outils permettant à chacun d'apprendre et de démontrer ce qu'il a appris quels que soient son profil et ses besoins.

Les résultats (cf. tableau 3) révèlent des lacunes au niveau de la « différenciation/innovation pédagogique » (2 fois), facteur pourtant essentiel pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers.

Par ailleurs, l'insistance sur l'« adaptation de l'enseignement/ du programme » (7 fois) comme facteur défavorable laisse supposer une faible préoccupation des besoins éducatifs particuliers de l'élève. Ce fait est appuyé par la présence d'autres facteurs reconnus comme défavorables soit la « planification de l'intervention individualisée » (6 fois) ; l'« évaluation adéquate des besoins des EBEP » (4 fois) ; les « dispositifs de soutien à l'EBEP » (3 fois). Les facteurs favorables relevés se réduisent à deux uniquement : les « dispositifs de soutien à l'EBEP » (3 fois) et la « planification de l'intervention individualisée » (2 fois).

Cette description montre que la participation, l'apprentissage et la réussite de l'EBEP seraient compromis puisqu'il est obligé de suivre le programme régulier sans que ses besoins éducatifs particuliers ne soient pris en compte. Ces résultats laissent entrevoir une orientation vers l'intégration conditionnelle qui exige de l'EBEP de s'adapter à l'école et de répondre à ses exigences.

Sur un autre plan, nous remarquons que l'aspect pédagogique de l'inclusion (27 facteurs) est relativement peu pointé dans les recherches retenues en comparaison avec les autres aspects attitudeux (74 facteurs) et organisationnels (77 facteurs). Il semble que cet aspect ne constitue point un souci majeur pour les parties prenantes ni un sujet de préoccupation pour les chercheurs alors qu'il est à la fois une condition et un indicateur de réussite de l'inclusion scolaire.

Dimension	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Différenciation/ Innovation pédagogique		2
		Wehbi, 2006
Adaptation de l'enseignement/du programme		7
		Ghazal, 2016 ; Kobrossy, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006
Evaluation adéquate des besoins des EBEP		3
		Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008
Planification de l'intervention individualisée	2	6
	Ghandour, 2017 ; Ghazal, 2016	Ghazal, 2016 ; Abou Assaly, 2014 ; Hamza, 2013 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006
Dispositifs de soutien à l'élève ayant des BEP	3	4
	Ghazal, 2016 ; Kobrossy, 2015 ; Ismail, 2002	Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Wehbi, 2006

Tableau 3 : Facteurs favorables et défavorables eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

4.2. Autres facteurs favorables ou défavorables

Par ailleurs, les résultats ont mis en avant d'autres facteurs favorables ou défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire au Liban (objectif 4) dont 2 FF contre 35 FD (cf. figure 6).

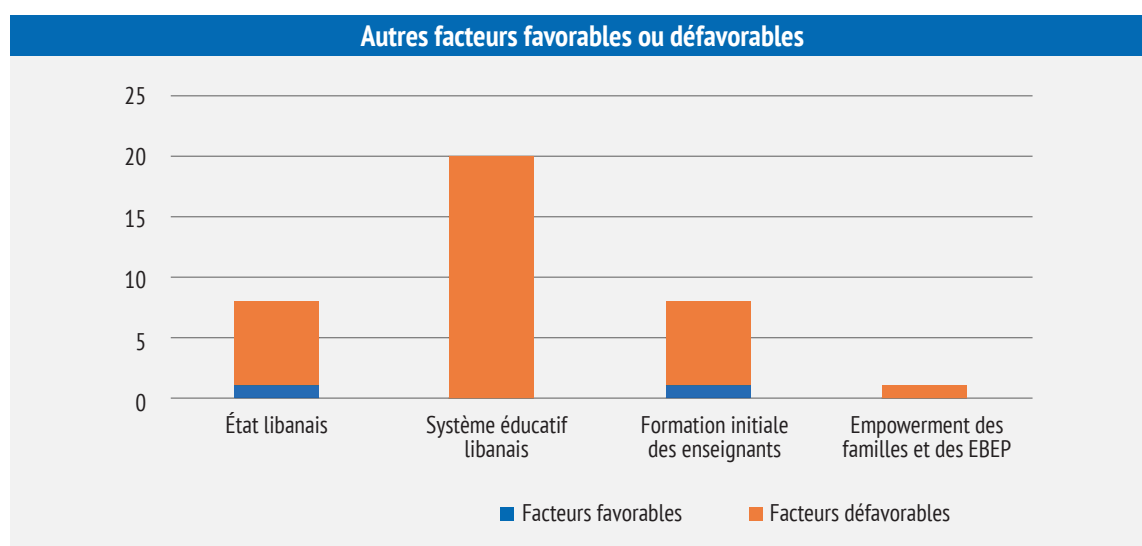


Figure 6 : Autres Facteurs favorables ou défavorables



Afin de traiter ces données, nous avons procédé à une catégorisation thématique à l'issue de laquelle 4 catégories ont été définies : « État libanais », « Système éducatif libanais », « Formation initiale des enseignants » et « Empowerment des familles et des EBEP » (cf tableau 4).

	« Système éducatif libanais »	« État libanais »	« Formation initiale des enseignants »	« Empowerment des familles et des EBEP »
Facteurs favorables (2)		Maalouf Zanaty, 2015	Abou Assaly, 2014	
Facteurs défavorables (35)	Maalouf Zanaty, 2015 ; Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002	Kobrossy, 2015 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Khochen, Radford, 2012, Abou Chacra, 2008 ; Ismail, 2002	Sayed Hassan Rida, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006 ;	Wehbi, 2006

Tableau 4 : Catégories dégagées relativement aux autres facteurs favorables et défavorables

Les résultats montrent la présence de deux facteurs favorables relatifs à l'« État libanais » et la « formation initiale des enseignants » (1 fois chacun). Les facteurs défavorables quant à eux sont liés au « Système éducatif libanais » (20 fois) ; à la « formation initiale des enseignants » et à l'« État libanais » (7 fois chacun) ainsi qu'à l'« empowerment des familles et des EBEP » (1 fois). Ces résultats sont détaillés dans le tableau 5 suivant.

« Système éducatif libanais » (20 fois)	« État libanais » (7 fois)	« Formation initiale des enseignants » (7 fois)	« Empowerment des familles et des EBEP » (1 fois)
« Pouvoir absolu de l'école privée de conditionner l'accueil des EBEP ou de le suspendre » (Mjaes Azar, 2014)	« Rôle passif dans l'inclusion (Absence de Lois et de réglementations relatives à l'inclusion ; manque de responsabilisation des établissements scolaires relativement à l'inclusion scolaire, absence de contrôle...) » (Kobrossy, 2015 ; Maalouf Zanaty, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza, 2013 ; Abou Chacra, 2008)	« Compétences insuffisantes des enseignants à enseigner des classes inclusives » (Sayed Hassan Rida, 2015 ; Mjaes Azar, 2014 ; Hamza 2013 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008, Wehbi, 2006)	« Manque au niveau de la formation des EBEP pour faire valoir et revendiquer leurs droits (self-advocacy) » (Wehbi, 2006)
« Capacité limitée de l'école privée à accueillir des EBEP » (Mjaes Azar, 2014)	« Rôle inexistant dans la mise en place de dispositifs de diagnostic des BEP, de référence, d'information et d'orientation des parents... » (Maalouf Zanaty, 2015)		« Manque de formation ou de soutien aux parents dans la revendication des droits de leurs enfants » (Wehbi, 2006)
« Coût élevé de l'inclusion essentiellement assuré par les parents » (Maalouf Zanaty, 2015 ; Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012 ; Abou Chacra, 2008 ; Wehbi, 2006)	« Inexistence d'une politique éducative relative à l'inclusion » (Ismail, 2002)		
« Conditions de travail des Enseignants et des orthopédagogues défavorables à l'inclusion » (Maalouf Zanaty, 2015 ; Sayed Hassan Rida, 2015 ; Abou Assaly, 2014 ; Bou Sreih, 2014 ; Hamza, 2013)	« Instabilité politique » (Khochen, Radford, 2012)		
« Contraintes et pressions professionnelles » (Bou Sreih, 2014 ; Hamza, 2013 ; Ismail, 2002)			
« Turnover des enseignants et des orthopédagogues » (Mjaes Azar, 2014 ; Khochen, Radford, 2012)			
« Faible revenu des enseignants » (Khochen, Radford, 2012)			
« Manque de qualification des enseignants et des orthopédagogues » (pas d'exigence de qualification pour l'embauche) (Bou Sreih, 2014 ; Mjaes Azar, 2014 ; Wehbi, 2006 ; Ismail, 2002)			

Tableau 5 : Autres facteurs défavorables

En somme, ces résultats montrent une défaillance au niveau du rôle de l'État libanais dans l'organisation, le contrôle et la promotion de l'éducation inclusive. Ils soulignent également le rôle du système éducatif et l'impact de ses caractéristiques sur la situation actuelle de l'école. En effet, dans ce système où le secteur privé est particulièrement développé et qui accueille depuis les années 1990 des EBEP, la scolarisation de ces derniers reste toutefois tributaire de la capacité d'accueil limitée de l'école privée et de ses critères de sélection. Elle est de même conditionnée par la réussite scolaire des EBEP donnant ainsi à l'école la latitude de décider à tout moment soit de la maintenir soit de la suspendre. De même, un autre obstacle de taille s'impose : celui du coût élevé de l'inclusion scolaire qui est essentiellement assuré par les parents. Par conséquent, la plupart de ces enfants se trouve exclue de l'école faute de moyens financiers et de politique éducative inclusive entraînant jusqu'en 2017 la quasi-absence de l'engagement actif du secteur public dans la scolarisation des EBEP.

D'un autre côté, les études soulignent les conditions de travail des enseignants et des orthopédagogues qui les soumettent à l'occasion de l'inclusion à des contraintes et des pressions professionnelles importantes. Associées au faible revenu, ces contraintes favorisent le turnover des professionnels qualifiés et expérimentés.

Enfin, comme le système éducatif n'exige point de qualification pour l'embauche des enseignants et des orthopédagogues il se retrouve la plupart du temps avec un personnel occupant de tels postes sans avoir eu nécessairement une formation qualifiante (El Amine, 2009). Par ailleurs tel que dénoté dans les études retenues, la formation initiale des enseignants accuse des manques au niveau de leur préparation à enseigner des classes inclusives et à gérer la diversité.

4.3. Les défis de l'école inclusive libanaise

A la lumière de ce qui a précédé, il apparaît que l'école inclusive libanaise fait face seule à plusieurs défis puisqu'elle assure en même temps les rôles d'« initiateur », de « promoteur » et de « gestionnaire » de l'inclusion scolaire.

De ce fait, elle doit relever trois grands défis relativement aux attitudes, à l'organisation scolaire et à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

Les lacunes au niveau de la dimension cognitive de l'attitude seraient dues à trois facteurs complémentaires relatifs à l'école, à la formation initiale des enseignants et à l'État. Au niveau de l'école, la préparation des différents acteurs, condition essentielle à la réussite de l'inclusion scolaire semblerait insuffisante. Ce qui expliquerait l'absence d'une base conceptuelle claire permettant d'adhérer aux principes de l'inclusion et d'agir en fonction. Par ailleurs, la formation initiale des enseignants ne les habilite pas assez à maîtriser les connaissances essentielles relatives à l'inclusion scolaire ou aux déficiences/troubles/difficultés. En l'absence de normes et d'orientations formelles et officielles régissant l'inclusion scolaire au Liban, l'acquisition de ces connaissances ne serait point considérée prioritaire dans la formation des enseignants. Par conséquent, l'école devrait se préoccuper d'assurer la préparation préalable et continue des parties prenantes, en vue de les doter des connaissances nécessaires leur permettant de s'engager activement dans sa visée inclusive.

Par ailleurs, cette visée inclusive exige l'adoption d'une conception du changement permettant une réelle évolution de l'école au niveau organisationnel et structurel. Mise à part la nécessité d'assurer les ressources humaines et matérielles requises, cette transformation suppose de définir une philosophie prônant l'équité, de l'intégrer dans le projet éducatif de l'école et de veiller à son adoption par les parties prenantes. Le leadership de la direction trouve son ampleur tout au long de ce processus pour inspirer, guider et influencer l'implantation des pratiques inclusives, tant sur le plan individuel que collectif. Ces pratiques présentent essentiellement deux aspects : collaboratif et pédagogique. En effet, la collaboration, au cœur de l'inclusion scolaire, incite les acteurs à s'organiser en communauté apprenante, à planifier et agir en complémentarité, à évaluer et réguler l'action. Ceci va de pair avec la mise en place de dispositifs de soutien notamment à l'enseignant et à l'élève et de moyens pour valoriser les efforts et célébrer les réussites. Il en découle que l'école devrait se réorganiser en vue d'un changement plus profond et plus durable pour devenir plus inclusive.



Quant aux pratiques pédagogiques, elles devraient être inclusives. Dans ce contexte, la différenciation et l'adaptation pédagogiques sont indispensables afin d'amener chaque élève vers la réussite scolaire ou éducative, en recourant au besoin, à des dispositifs pour la planification et l'intervention individualisée. Conséquemment, l'école doit faire ses choix et se doter des moyens lui permettant d'assurer l'accessibilité pédagogique à tous les élèves quels que soient leurs caractéristiques et besoins. De cette façon, elle serait en mesure d'assumer sa pleine responsabilité vis-à-vis de la réussite de chacun.

Par ailleurs, la transformation de l'école libanaise en école inclusive devrait être en grande partie facilitée et incitée par l'existence d'un cadre législatif, axiologique et praxéologique régissant l'éducation inclusive. À la suite des résultats, il appert que le système éducatif libanais montre des défaillances au niveau de son positionnement en tant que promoteur et instigateur (ownership) et de son rôle vis-à-vis de l'école en tant qu'instance de contrôle et de responsabilisation pour les résultats (accountability).

De ce fait, il devra élaborer un modèle de référence pour l'éducation inclusive au Liban comprenant le cadre conceptuel et pratique ainsi que les dispositifs et modalités de suivi, d'évaluation et de contrôle. En parallèle, deux modifications majeures ont besoin d'être assurées pour satisfaire les exigences des pratiques scolaires inclusives : le règlement du travail des enseignants et les critères d'embauche des enseignants et des orthopédagogues. Ces différentes mesures optimiseraient l'alignement des écoles libanaises publiques et privées sur les principes de l'inclusion scolaire.

5. CONCLUSION

Un nombre croissant d'écoles libanaises s'orientent vers l'inclusion scolaire et ce depuis plusieurs décennies. Des mesures et des dispositions sont prises pour assurer une scolarisation optimale aux EBEP. Toutefois, la scolarisation de ces derniers reste conditionnée par plusieurs facteurs dont le type et le degré de leur déficience ou trouble, leurs résultats scolaires ou leur comportement. Par conséquent, nombreux sont d'emblée exclus de l'école ou bien aussitôt réorientés vers des dispositifs ségrégatifs. Ces faits se répercutent négativement sur l'apprenant qui pourrait rater des opportunités d'apprentissage et d'évolution. De même, l'école risquerait de s'écarter de sa visée inclusive en n'assurant pas sa mission auprès de tous les apprenants.

Sur un autre plan, en l'absence d'un cadre législatif et organisationnel précis et d'une réforme du système éducatif le rendant plus inclusif, l'école libanaise se retrouve seule face à l'entreprise de se transformer en école inclusive et à relever les défis qui en découlent.

La présente recherche s'est proposée d'identifier ces différents défis en repérant les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'inclusion scolaire au Liban en lien avec les attitudes des parties prenantes, l'organisation scolaire et la prise en compte de la diversité des besoins des élèves ainsi qu'avec d'autres facteurs favorables ou défavorables.

Une méta-synthèse des recherches effectuées au Liban entre 2000 et 2017 sur le sujet de l'inclusion/intégration scolaire des EBEP a permis le repérage de 42 études dont quatorze ont été retenues selon les critères d'éligibilité et de qualité.

Les résultats ont permis de brosser le portrait de l'école accueillant des EBEP au Liban en soulignant une orientation marquée vers l'intégration conditionnelle. Ils dénoncent l'existence de défis majeurs se situant aux différents niveaux du système scolaire. Ainsi, pour pouvoir s'aligner sur les principes de l'éducation inclusive, des efforts devraient être déployés pour assurer la modification des attitudes des parties prenantes, l'institutionnalisation des pratiques inclusives, l'accessibilité pédagogique, la restructuration du système éducatif et la revitalisation du rôle de l'État libanais.

Enfin, cette recherche a permis d'enrichir la littérature scientifique relative à la thématique de l'inclusion scolaire au Liban et d'identifier les tendances dans les intérêts des chercheurs libanais. Elle a par ailleurs constitué l'occasion de dévoiler des pistes de développement et d'évolution à l'intention des écoles et des décideurs.

6. RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 109-124.
- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Education*. *Journal of Research in Special Education*, 7(1), 3-7.
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 17-44.
- Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 401-416.
- Beaucher, V., & Jutras, F. (2007). Etude comparative de la métasynthèse et de la méta-analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, vol 27(2), pp. 58-77.
- Bélanger, S. (2006). Conditions favorisant l'inclusion scolaire. Attitudes des enseignantes du primaire. In C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives* (pp. 63-88). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 133-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bou Sreih, V. (2014). Les attitudes des enseignants libanais à l'égard de l'inclusion scolaire des personnes présentant une déficience intellectuelle légère. Beyrouth : Université Saint-Joseph, Faculté des sciences de l'éducation, Non publiée.
- Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques ; British Council ; SKILD. (2014). *Directory of inclusive schools in Lebanon*. Lebanon : Centre de recherche et de développement pédagogiques.
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté. Pour une inclusion réussie. In N. Rousseau, *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant* (pp. 203-224). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. (2008). L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel. Québec : Marcel Didier.
- El Amine, A. (2009). Valorisation du métier d'enseignant. In U. Saint-Joseph, *Colloque de la professionnalisation du travail enseignant au Liban : actes du colloque organisé par la Faculté des sciences de l'éducation, le 28 mars 2009* (pp. 7-38). Beyrouth : Université Saint-Joseph.
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives*. Québec : Chenelière Education.
- French, N. K., Kozleski, E. B., & Sands, D. J. (2000). *Inclusive education for the 21st century: a new introduction to special education*. Australia, Canada: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gauthier, D., & Poulain, J.-R. (2006). L'évolution des perceptions chez des enseignants qui intègrent des élèves ayant une déficience intellectuelle. In C. Dionne, & N. Rousseau, *Transformation des pratiques éducatives. La recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 33-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guillez, P., & Tétreault, S. (2014). *Guide pratique de recherche en réadaptation*. Belgique : De Boeck Supérieur.
- Halinen, I., & Jarvinen, R. (2008). « Vers une éducation pour l'inclusion : Le cas de la Finlande ». *Perspectives*, Numéro 145, 99-129.
- Kochhar-Bryant, C., West, L., & Taymans, J. (2000). *Successful inclusion: practical strategies for a shared responsibility*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Kose, B. W. (2009). The Principal's Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Journal*, 44(6), 628-663.



- Leroux, M., & Paré, M. (2016). Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Québec : Chenelière Education.
- Lombardi, T., & Woodrum, D. (1999). Inclusion a worthy challenge for parents, teachers, psychologists and administrators. In S. I. Pfeiffer, & L.A. Reddy, Inclusion practices with special needs students : theory, research, and application (pp. 171-192). New York: Haworth Press.
- Mjaes Azar, A. (2014). Le rôle du directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire dans les écoles privées libanaises. Université Saint-Joseph, Faculté des sciences de l'éducation. Beyrouth : non publiée.
- Mjaes Azar, A. (2019). Transformer l'école privée libanaise en école inclusive : quel rôle du directeur-riche ? Revue des sciences de l'éducation. Revue des sciences de l'éducation, 45(1), 133-162. Retrieved from <https://www.erudit.org/en/journals/rse/2019-v45-n1-rse04867/1064609ar/>
- Paré, M., & Trépanier, N. (2015). l'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Mieux définir pour mieux intervenir. In N. Rousseau, La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (pp. 233-253). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Parent, G. (2004). Rôles de la direction dans un école inclusive. In B. N. Rousseau Nadia, La pédagogie de l'inclusion scolaire (pp. 99-121). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., & Vienneau, R. (2016). L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. Review of Educational Research, 70(1), 55-81.
- Rousseau, N., & Bélanger, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. In N. Rousseau, & S. Bélanger, La pédagogie de l'inclusion scolaire (pp. 347-372). Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec .
- Rousseau, N., Point, M., & Vienneau, R. (2014). Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse. Québec : Fonds de recherche Société et Culture.
- Rousseau, N., Prud'homme, L., & Vienneau, r. (2015). C'est mon école à moi aussi... Les caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau, La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (pp. 5-46). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Shapiro, A. (1999). Everybody belongs: changing negative attitudes toward classmates with disabilities. London and New York: Routledge and Taylor and Francis Inc.
- Smith, R., & Leonard, P. (2005). Collaboration for Inclusion: Practitioner Perspectives. Equity & Excellence in Education, 38(4), 269-279.
- Thibodeau, S., Gélinas Proulx, A., St-Vincent, L.-A., Leclerc, M., Labelle, J., & Ramel, S. (2016). La direction d'école : un acteur crucial pour l'inclusion scolaire. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau, L'inclusion scolaire : ses fondements, ses acteurs et ses pratiques (pp. 57-69). Belgique : De Boeck Supérieur.
- Thomazet, S. (2006). « De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences ». Le Français aujourd'hui, 19-27.
- UNESCO. (2005). Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.
- UNESCO. (2019). Final report of the International Forum on Inclusion and Equity in Education- Every earner matters. Cali, Columbia: UNESCO.
- UNESCO. (2019). Vers une éducation inclusive. Paris, France : UNESCO.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives . Éducation et francophonie, 30 (2), 257-286.

Annexe 1 : Grille d'évaluation de la qualité des études**GRILLE D'ÉVALUATION DE LA QUALITÉ DES ÉTUDES RECENSÉES**

Numéro de la recherche :

Titre :

Référence :

ITEM	NE S'APPLIQUE PAS	NON SATISFAISANT	PEU SATISFAISANT	SATISFAISANT
	MÉTHODE			
Présentation du protocole				
Définition de l'échantillon				
Présentation du déroulement de l'étude				
Analyse des données				
	RÉSULTATS			
Crédibilité				
Contribution à l'avancement des connaissances				
Cohérence avec les objectifs et les buts de la recherche				
Possibilité de généralisation				
	DISCUSSION			
Clarté et cohérence de la présentation des résultats				
Neutralité				
Vérifiabilité				
Considérations éthiques				

DÉCISION

RECHERCHE RETENUE	RECHERCHE NON RETENUE



Annexe 2 : Grille d'analyse

1. IDENTIFICATION DE L'ÉTUDE :

Numéro de la recherche :

Titre :

Référence :

2. Identification des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard aux attitudes des parties prenantes.

2.1. Identification des facteurs favorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard aux attitudes des parties prenantes.

Dimension	Directeur	Enseignants	Spécialistes	Parents	Elèves
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire					
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire					
Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP					
Dispositions à l'égard de de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire					
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe					

2.2. Identification des facteurs défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard aux attitudes des parties prenantes.

Dimension	Directeur	Enseignants	Spécialistes	Parents	Elèves
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire					
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire					
Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP					
Dispositions à l'égard de de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire					
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe					
Dimension	Directeur	Enseignants	Spécialistes	Parents	Elèves
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire					
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire					

Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP					
Dispositions à l'égard de de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire					
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe					
Dimension	Directeur	Enseignants	Spécialistes	Parents	Elèves
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire					
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire					
Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP					
Dispositions à l'égard de de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire					
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe					
Dimension	Directeur	Enseignants	Spécialistes	Parents	Elèves
Connaissances relatives au concept de l'intégration scolaire					
Connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire					
Connaissances relatives aux déficiences/ troubles/ difficultés des EBEP					
Dispositions à l'égard de de la scolarisation des EBEP dans l'école ordinaire					
Dispositions des enseignants ordinaires pour l'accueil des EBEP dans leur classe					



3. Identification des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à l'organisation scolaire.

Dimension	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Collaboration efficace		
Partenariat avec les parents		
Leadership de la direction		
Présence des ressources humaines et matérielles requises		
Développement professionnel		
Dispositifs de soutien à l'enseignant		
Accessibilité des lieux		
Valorisation de l'enseignant inclusif		
Dispositif d'évaluation et de suivi		
Dispositif de référence de l'EBEP vers le département spécialisé ou le spécialiste		
Composition des classes		

4. Identification des facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire eu égard à la prise en compte de la diversité des besoins des élèves.

Dimension	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
Différenciation/ Innovation pédagogique		
Adaptation de l'enseignement/ du programme		
Evaluation adéquate des besoins des EBEP		
Planification de l'intervention individualisée		
Dispositifs de soutien à l'élève ayant des BEP		

5. Identification d'autres facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'intégration/inclusion scolaire au Liban.

Dimension	Facteurs favorables	Facteurs défavorables
État libanais...		
Système éducatif		
Financement de l'inclusion scolaire...		
....		

Remarques :

Annexe 3 : Liste des études recensées

Numéro	Titre	Auteur	Année	Type	Source
1	Inclusion of students with learning difficulties in a mainstream primary school : a case study	Aida Ghandour	2017	Thesis/ Master of Arts in Education	Library/ Lebanese American University
2	Exploring the habitus for educational inclusion in the Lebanese context	Lara Andary	2013	Thesis/ Master of Arts in Education	Library/ Lebanese American University
3	Accompagnants scolaires et école inclusive. Cas du Liban	Joumana Akiki, Basma Frangieh	2017	Livre	HAL.archives-ouvertes.fr
4	Analyse de l'activité des enseignants face à la diversité des élèves dans une école inclusive au Liban	Basma Frangieh	2017	Article	HAL.archives-ouvertes.fr
5	Etude de faisabilité d'un projet d'inclusion scolaire des enfants à besoins spéciaux dans l'école (Al-Mahaba-Arcenciel)	Suzane Abou Chacra	2008	Mémoire/ Projet professionnel MBAIP	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
6	Les attitudes des enseignants libanais à l'égard de l'inclusion scolaire des personnes présentant une déficience intellectuelle légère	Viviane Bou Sreih	2014	Thèse de doctorat en sciences de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
7	L'importance de la formation continue en inclusion scolaire	Layal Azizi	2015	Mémoire/ Master : Psychologie clinique et pathologique	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
8	Le rôle du directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire dans les écoles privées libanaises	Asma Mjaes Azar	2014	Thèse de doctorat en sciences de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
9	Écoles pour tous au Liban : deux acteurs clés dans le processus de l'intégration scolaire : le directeur et l'enseignant	Nada Makki.	2008	Mémoire de recherche en Sciences de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
10	L'intégration des enfants à besoins spéciaux dans les écoles régulières	Raya Azar	2002	Mémoire de Maîtrise en Anthropologie	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
11	Pour une meilleure intégration scolaire et professionnelle des déficients intellectuels légers au Liban en vue d'une intégration sociale	Charbel Nassif	2011	Mémoire de Master en Philosophie	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
12	دمج المعوق جسدياً في المدرسة العادية : دراسة حالات في الجنوب اللبناني	سامية حيدر صالح	2008	رسالة ماجستير : تربية	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
13	الصعوبات التي تواجه المدارس العادية من جراء دمج المكفوفين في مرحلة الروضات والتعليم الأساسي في لبنان	فاروق محمد رزق	2008	رسالة ماجستير : تربية	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth



14	علاقة مواقف المعلمين من دمج ذوي الإعاقة وذوي الصعوبات التعلمية بمعرفتهم مفهومه : عينية من المعلمين في مرحلة الإعداد وعينية في مرحلة العمل في بعض مدارس بيروت والضاحية الجنوبية	سيد حسن، ربي رضا	2015	رسالة ماجستير : تربية	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth
15	Changing teachers conceptions of autism spectrum disorder: a training to increase knowledge, improve self-efficacy, and assess attitudes toward inclusion	Jennifer Naji Chebli	2016	Thesis/ M.A. Department of Psychology	Library/ American University of Beirut
16	The role of school counselors in inclusive classrooms: perceptions and expectations	Mirna Mounir Hamza	2013	Thesis/ M.A. Department of Education	Library/ American University of Beirut
17	L'impact du développement des compétences d'ordre pédagogique, réflexif et relationnel de l'enseignant « régulier », au cycle 3 sur l'intégration scolaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : recherche action dans une école inclusive à Beyrouth	Nada Makki	2015	Thèse de doctorat en sciences de l'éducation	Shamaa database. Arab Educational Information Network
18	Welcoming schools: a Lebanese model	Rana Ahmad Ismail	2002	Thesis/ M.A. Department of Education	Library/ American University of Beirut
19	Teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism and their peer social acceptance across schools in Mount Lebanon and Beirut	Howaida Daher Al Rayess	2014	Thesis/ MA in Education	Library/ Lebanese American University
20	L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques au cycle primaire de la déficience vers la normalité	Rebecca Saliba	2011	Mémoire de Master : Administration de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Esprit de Kaslik
21	L'efficacité des classes d'intégration scolaire pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage et de comportement au cycle primaire : des classes spécialisées vers les classes ordinaires	Natasha Khoury	2013	Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Esprit de Kaslik
22	L'inclusion Scolaire des enfants à besoins éducatifs particuliers : gestion administrative et rôle des partenaires à l'école	Saad, Sabine	2017	Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Option : Gestion de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Esprit de Kaslik
23	La gestion de l'inclusion scolaire des élèves présentant des difficultés d'apprentissage dans des classes régulières au cycle primaire : étude menée dans un établissement scolaire privé à Zahlé	Ilham Maalouf Zanaty	2015	Mémoire de Master en Sciences de l'éducation. Option : Gestion de l'éducation	Bibliothèque/ Université Saint-Esprit de Kaslik

24	L'auxiliaire de vie scolaire-individualisée : réussite et limite dans l'accompagnement scolaire des élèves ayant un trouble psychologique	Romy Chayna	2015	Mémoire de Master en Sciences de l'éducation, Enseignement de base	Bibliothèque / Université Saint-Esprit de Kaslik
25	Regular classroom teachers' perception towards inclusion in private schools in Lebanon	Nadine Abou Assaly	2014	Thesis / Master of Arts Degree in Education - Emphasis Special Education	Library/ Haigazian University
26	Differences between regular and special education teachers on beliefs, pedagogical and professional knowledge & skills	Ani Awakimian El-Hajj	2009	Thesis / Masters of Arts degree in Education - Emphasis Special Education	Library / Haigazian University
27	The inclusion of visually impaired students in a Lebanese private school: a case study	Yara Kobrossy	2015	Thesis/ Master Arts in Education	Library / University of Balamand
28	Le management d'un département d'inclusion scolaire au sein des cycles maternel et primaire I	Sabah Nader	2015	Mémoire / Master en Gestion scolaire	Shamaa database. Arab Educational Information Network
29	L'effet de la formation continue des enseignants réguliers sur la collaboration avec les orthopédagogues dans le cadre de l'inclusion scolaire des élèves à besoins spéciaux au Liban	Maysoun Rida	2015	Article	Blog de l'Insitut libanais d'éducateurs, USJ
30	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)	Sarah Ghazal	2016	Article	Bibliothèque / Université Saint-Joseph de Beyrouth
31	تفعيل دمج التلاميذ ذوي صعوبات التعلم والمشكلات الدراسية المصاحبة في المدرسة العادية	سكينة ابراهيم الميناوي	2015	رسالة ماجستير : تربية مختصة	Bibliothèque / Université libanaise
32	L'intégration des enfants ayant une déficience intellectuelle légère en maternelle : avantages ou inconvénients ?	Aline Abou Younés	2015	Mémoire / Master en éducation spécialisée	Bibliothèque / Université libanaise
33	Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon	Maha Khochen and Julie Radford	2012	Article	Routledge, Taylor and Francis group
34	The challenges of inclusive education in Lebanon	Samantha Wehbi	2006	Article	Routledge, Taylor and Francis group

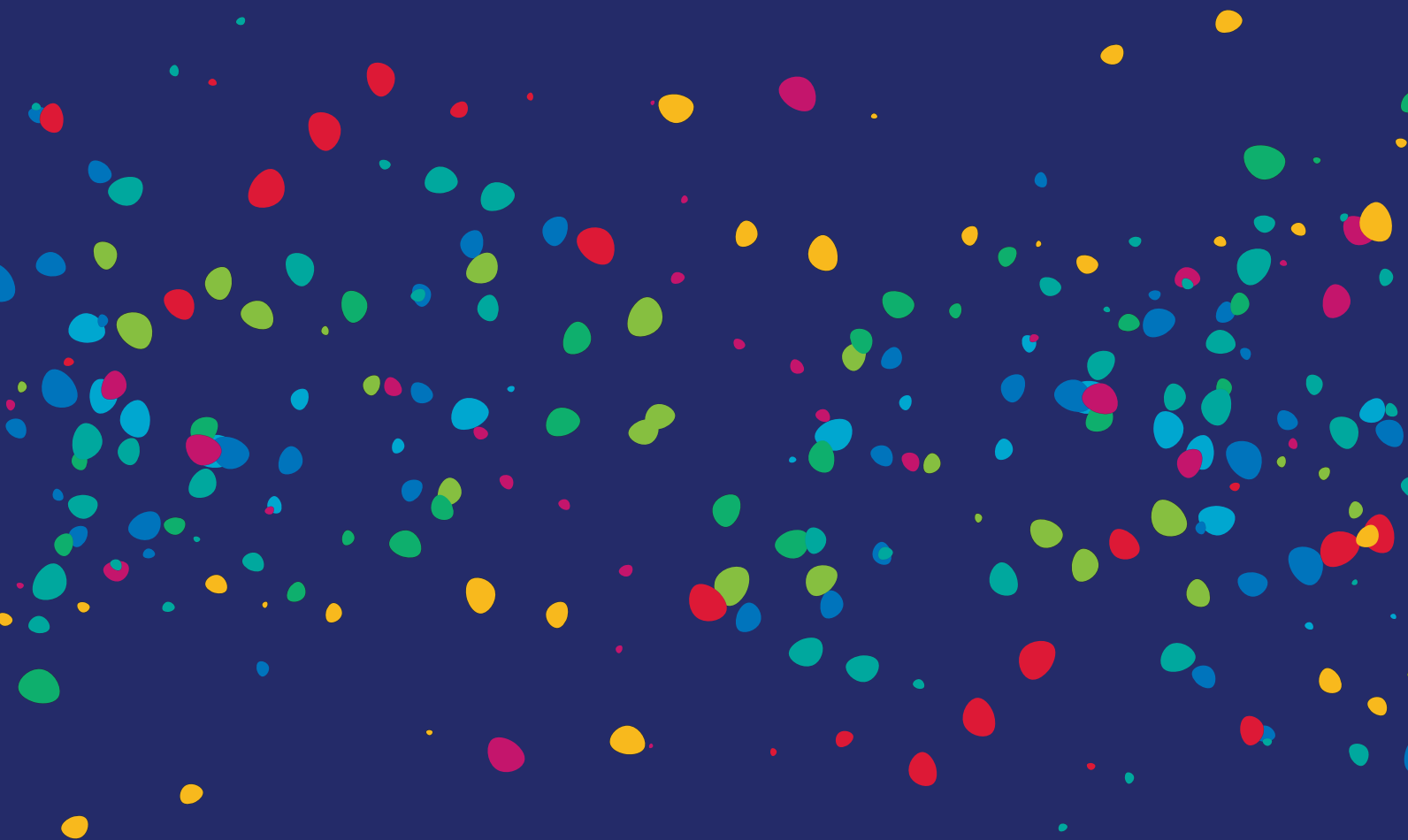


35	Analyse comparative des représentations sociales d'enseignants libanais et français au sujet des besoins d'apprentissage d'élèves en situation de handicap et des besoins en formation associés, dans une dynamique mondiale d'école inclusive	Valérie Barry	2013	Article	Eric
36	Attitudes toward students with disabilities at Notre Dame University, Lebanon	Van Loan, Amira	2013	Thesis/ Ed.D. Educational Leadership	Eric
37	Inclusive Education for Children with Special Needs: The Case of Lebanon	Oweini A., Zein H.L.E	2014	Article	Springer Link
38	The effect of assistive technology (AT) training on science teachers' self efficacy, and attitude in inclusive schools	Sarah Kazan	2015	Mémoire/ Master en éducation spécialisée	Bibliothèque/ Université libanaise
39	فعالية تنوع الاستراتيجيات لتحقيق الاستقلالية الأكاديمية مع التلاميذ ذوي الاعاقة الذهنية البسيطة في مادة الرياضيات للصفين الاول والثاني الابتدائي في مدرسة دامية	بهية بيبي	2015	رسالة ماجستير : تربية مختصة	Bibliothèque/ Université libanaise
40	تأثير التدريب على أنشطة تقدير الذات في التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية على التلامذة ذوي الحاجات الخاصة في المدارس الرسمية الدامية	هبة حمود	2014	رسالة ماجستير : تربية مختصة	Bibliothèque/ Université libanaise
41	The effect of self-regulation strategy development using interactive white board on the writing performance and motivation of mainstreamed elementary students	Anata I. Sharaf	2016	Mémoire/ Master en éducation spécialisée	Bibliothèque/ Université libanaise
42	Attitudes toward inclusion of children with special needs in regular schools: A case study from parents' perspective	Lutfi ElZein, Heyam	2009	Article	Education Research and Review

Annexe 4 : Liste des études retenues

Auteur	Année	Type	Source	Langue
Rana Ahmad Ismail	2002	Mémoire	Library/ American University of Beirut	E
Samantha Wehbi	2006	Article	Routledge, Taylor and Francis group	E
Suzane Abou Chacra	2008	Mémoire	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth	F
Heyam Lutfi ElZein	2009	Article	Education Research and Review	E
Maha Khochen and Julie Radford	2012	Article	Routledge, Taylor and Francis group	E
Mirna Mounir Hamza	2013	Mémoire	Library/ American University of Beirut	E
Nadine Abou Assaly	2014	Mémoire	Library/ Haigazian University	E
Viviane Bou Sreih	2014	Thèse de doctorat	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth	F
Asma Mjaes Azar	2014	Thèse de doctorat	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph de Beyrouth	F
Yara Kobrossy	2015	Mémoire	Bibliothèque/ Université de Balamand	E
Rouba Rida Sayed Hassan	2015	Mémoire	Bibliothèque de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth	A
Ilham Maalouf Zanaty	2015	Mémoire	Bibliothèque/ Université Saint-Esprit de Kaslik	F
Sarah Ghazal	2016	Mémoire	Bibliothèque/ Université Saint-Joseph	F
Aida Ghandour	2017	Mémoire	Library/ Lebanese American University	E





Institut libanais d'éducateurs

Faculté des sciences de l'éducation

Campus des sciences humaines, rue de Damas

Tél. 961-1-421000 ext. 5408

Email : ile@usj.edu.lb