Volume 15 / N°: 01
Décembre 2025
Pp: 92-106

Revue Educ recherche
Institut National de Recherche en Education
ISSN: 2253- 0282/ E-ISSN: 2710-8104

Optimiser l'inclusion scolaire des élèves tunisiens avec TSA dans les écoles primaires ordinaires: Vers des pratiques pédagogiques plus inclusives pour leur bien-être

Optimizing the school inclusion of Tunisian students with ASD in regular primary schools: Towards more inclusive teaching practices for their well-being

Ghofrane Laouini *

Faculté des Sciences Humaines et Sociales de Tunis.
Université de Tunis, Tunisie

ghofi.aouini10@gmail.com

Manel Barouni

Institut Supérieur de L'Éducation et de de la Formation Continue
Université Virtuelle de Tunis, Tunisie

bar-manel@yahoo.fr

Reçu le: 16/10/2024 **Accepté le: 11/06/2025** **Publié le: 31/12/2025**

Résumé:

Cette recherche met en lumière les conceptions des enseignants dans un contexte de transformation nécessaire, alors qu'ils sont confrontés depuis 2008 à l'inclusion d'élèves avec un Trouble du Spectre Autistique en Tunisie. L'état des lieux révèle que cette scolarisation représente un défi de taille pour des enseignants souvent stressés et insuffisamment outillés face aux spécificités de ce trouble. Bien que les formations sur l'autisme renforcent leurs connaissances, elles demeurent limitées pour induire un réel changement dans leurs pratiques pédagogiques. Toutefois, un accompagnement adapté peut favoriser le développement de pratiques inclusives, contribuant ainsi à un environnement scolaire plus accueillant, bienveillant et propice au bien-être de tous.

Mots clés: Scolarisation inclusive; Conceptions; Pratiques enseignantes inclusives; Bien-être scolaire; Trouble du Spectre Autistique.

* L'auteur correspondant.

Abstract:
This research highlights teachers' perceptions in a context of necessary change, as they have been facing the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in Tunisia since 2008. The current situation reveals that this schooling presents a significant challenge for teachers, who often experience stress and feel ill-equipped to address the specific needs associated with this disorder. While autism training programs enhance teachers' knowledge, they remain insufficient to bring about a real transformation in their pedagogical practices. However, appropriate support can help foster inclusive teaching strategies, contributing to a more welcoming, supportive, and well-being-oriented educational environment for all.
Keywords: Inclusive education; Conceptions; Inclusive teaching practices; School well-being; Autism Spectrum Disorder; Evidence-Based-Practices.

Introduction:

Le bien-être scolaire est un pilier essentiel de tout système éducatif visant à garantir une éducation de qualité, inclusive et épanouissante. Il joue un rôle clé dans la réussite des élèves et contribue à l'amélioration de leur qualité de vie (Douet, 2018). Cependant, d'après Barouni (2024), l'école tunisienne demeure un espace socio-institutionnel où se côtoient des élèves issus de milieux divers, soumis à de multiples influences pouvant affecter leur scolarité et leur bien-être. Il est donc essentiel qu'elle assure des conditions optimales d'accueil et de scolarisation, afin de créer un environnement où chaque élève se sent épanoui, ce qui favoriserait le développement de ses connaissances et compétences tout en l'accompagnant dans son parcours de citoyen capable de faire des choix éclairés et responsables. Dans cette perspective, les enfants avec TSA représentent une population d'apprenants particulièrement vulnérable en raison des nombreux défis qu'ils rencontrent dans leur parcours scolaire. Leurs besoins spécifiques, liés aux particularités de leur développement cognitif, social et sensoriel, rendent leur inclusion plus complexe et nécessitent des aménagements adaptés. Malgré les efforts déployés par l'État tunisien pour favoriser l'éducation inclusive des enfants en situation de handicap, notamment à travers des initiatives comme le Plan Rénové d'Inclusion Scolaire, qui reflète une volonté

d'assurer une éducation équitable et un apprentissage accessible à tous, les élèves avec TSA restent majoritairement cantonnés dans des classes spécialisées, limitant ainsi leur accès à un environnement scolaire réellement inclusif. De plus, la prise en charge du Trouble du Spectre Autistique reste majoritairement axée sur l'aspect médical, reléguant au second plan les dimensions éducatives (Saaidia & El Meddah, 2023). Cette approche restreinte met en évidence la nécessité urgente d'instaurer une pédagogie réellement inclusive, dont la réussite repose en grande partie sur la perception et l'implication des enseignants. Or, ces derniers se retrouvent fréquemment confrontés à des défis complexes, éprouvant du stress et un sentiment d'impuissance face aux besoins éducatifs spécifiques des élèves avec TSA. Ce manque de formation et de soutien les empêche ainsi d'offrir un environnement scolaire pleinement adapté à ces apprenants (Meyer et al., 2022).

Promouvoir le bien-être scolaire des élèves avec TSA représente un défi pour le système éducatif tunisien. Assurer leur participation active passe par l'adoption d'une pédagogie coopérative visant à améliorer leur qualité de vie. Toutefois, malgré certaines avancées, l'inclusion des élèves avec TSA demeure un enjeu majeur (Maouache et al., 2024). Dans ce cadre, plusieurs approches éducatives fondées sur la « pédagogie inclusive basée sur des preuves » ont démontré leur efficacité, non seulement en répondant aux besoins des enfants avec TSA, mais aussi en apportant aux enseignants un sentiment renforcé de compétence, un engagement accru et une réduction de leur épuisement professionnel (Boujut & Cappe, 2016).

Une éducation fondée sur des preuves permettrait aux enseignants d'optimiser leurs pratiques en adaptant leurs méthodes et leurs médiations afin de garantir une inclusion plus efficace et de favoriser le bien-être scolaire des élèves avec TSA en Tunisie. Dans cette perspective, l'amélioration des pratiques des enseignants des écoles ordinaires et l'accompagnement vers l'adoption de stratégies pédagogiques adaptées apparaissent comme des leviers essentiels pour renforcer l'inclusion scolaire des élèves avec TSA. Cette recherche vise ainsi à explorer les perceptions des enseignants du primaire en Tunisie concernant l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves avec

TSA, tout en analysant les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en œuvre. Elle ambitionne également de proposer des pistes d'amélioration pour promouvoir un environnement scolaire plus inclusif et épanouissant, en s'appuyant sur le développement et le renforcement des pratiques enseignantes inclusives.

1. Cadre conceptuel

1. 1. Trouble du spectre autistique

Selon la révision de la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5-TR), le Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) est classé parmi les troubles neurodéveloppementaux, se manifestant dès l'enfance et persistant à l'âge adulte (American Psychiatric Association [APA], 2022). Son diagnostic repose sur deux critères majeurs : des déficits persistants dans la communication et les interactions sociales dans divers contextes, ainsi que la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs (Mottron, 2016).

L'autisme étant qualifié de spectre, cela signifie que chaque individu avec TSA présente un profil unique, avec des manifestations variées d'une personne à l'autre.

1. 2. Bien-être scolaire des élèves avec TSA :

Le bien-être scolaire, fait référence à un sentiment de bien-être global, tant physique que psychologique, au sein des institutions éducatives (Baudoin et Galand, 2021). Il se traduit par une expérience émotionnelle positive, résultant d'une interaction harmonieuse entre les facteurs environnementaux spécifiques et les besoins personnels des élèves, ainsi que leurs attentes vis-à-vis de l'école (O'Brien, 2008). Ce concept peut également être compris comme l'évaluation subjective de la qualité de vie vécue dans le cadre scolaire (Fouquet-Chauprade, 2014). En France, par exemple, Bacro et al. (2017) identifient trois composantes principales du bien-être perçu à l'école : la satisfaction scolaire, les affects positifs et les affects négatifs. Toutefois, il est crucial de contextualiser ce concept en fonction des spécificités culturelles et sociétales de chaque pays. Par conséquent, il est important de considérer les caractéristiques uniques du système

éducatif et les particularités de l'expérience scolaire vécue par chaque élève avec TSA pour mieux comprendre et promouvoir leur bien-être dans différents contextes éducatifs (Aubineau, 2017).

1. 3. Scolarisation inclusive :

L'UNESCO (2017) définit l'inclusion comme « un processus visant à surmonter les obstacles limitant la présence, la participation et la réussite des apprenants », tandis que l'éducation inclusive est présentée comme « un processus visant à renforcer la capacité d'un système éducatif à répondre aux besoins de tous les apprenants ». Ainsi, l'inclusion peut être perçue comme « l'intégration à plein temps de chaque élève, quel que soit son handicap, dans une classe ordinaire correspondant à son âge et située dans l'école de son quartier » (Clottu et al., 2010). La scolarisation inclusive implique la mise en place de mesures administratives et pédagogiques visant à répondre aux besoins éducatifs de tous les élèves au sein de la classe ordinaire (Salisbury, 1991).

1. 4. Conceptions :

La notion de conceptions désigne un ensemble cohérent d'idées et de représentations mentales qui structurent la façon dont les individus perçoivent et réagissent face à des situations complexes. Selon Giordan et De Vecchi (1987), les conceptions sont essentielles dans la construction des savoirs, car elles influencent directement les manifestations comportementales et cognitives des personnes. Ces conceptions sont des ressources mobilisées par l'individu pour raisonner et prendre des décisions face à des défis ou à des problèmes.

Clément (2010) propose une approche pour analyser les conceptions des acteurs du système éducatif à travers le modèle KVP. Ce modèle est constitué de trois pôles interdépendants : le pôle K, qui fait référence aux connaissances scientifiques et aux publications validées par la communauté académique ; le pôle P, qui regroupe les pratiques sociales de l'individu, tant dans son domaine professionnel (en tant que chercheur ou enseignant) que dans sa vie personnelle et sociale ; et le pôle V, qui concerne les valeurs fondamentales qui sous-

tendent les jugements et les prises de décision. Ensemble, ces trois éléments interagissent pour façonner les conceptions des acteurs éducatifs.

1.5. Pratiques enseignantes inclusives :

Les pratiques enseignantes inclusives, telles que définies par Ainscow (2009), englobent l'ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves dans les classes ordinaires. Cependant, il est important de souligner que la manière dont ces pratiques sont conceptualisées varie en fonction de la définition de l'inclusion scolaire (Moran, 2007). L'enseignement inclusif vise à répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage diversifiés des élèves. Il intègre un ensemble de pratiques innovantes et exemplaires, transformant ainsi une approche réactive, centrée sur l'enseignant, en une approche proactive et davantage axée sur l'élève (Beaudoin, 2013). Par ailleurs, les pratiques inclusives incitent l'enseignant à évoluer d'un simple rôle de transmetteur d'informations à celui de facilitateur, favorisant ainsi un apprentissage plus dynamique.

Différents chercheurs ont proposé des définitions des pratiques inclusives dans le cadre de l'inclusion scolaire. Rousseau et Bélanger (2004) identifient plusieurs éléments clés, tels que « une dynamique d'attitudes de l'enseignant, une interaction collaborative et la capacité d'adapter le programme et l'enseignement » (Rousseau et Bélanger, 2004, p. 298). De son côté, Morefield (2002) énumère douze caractéristiques essentielles à la mise en œuvre de l'inclusion scolaire, dont des croyances positives des acteurs scolaires, une collaboration efficace entre les intervenants, un leadership fort de la direction scolaire, un environnement chaleureux et sain pour les élèves, des relations constructives avec les parents, ainsi que des pratiques pédagogiques de qualité. Enfin, Tremblay (2012) présente un modèle comportant dix conditions essentielles pour garantir la réussite de l'inclusion scolaire dans les établissements. Ces conditions incluent : les valeurs et attitudes, la législation et les ressources disponibles, l'engagement collectif, l'organisation et l'accessibilité, la qualité de l'enseignement, la différenciation pédagogique, les adaptations et modifications nécessaires, le soutien aux élèves, la collaboration avec

les parents et la communauté, la coopération entre les professionnels, ainsi que le développement professionnel continu.

2. Méthodologie

2.1. Participants

Notre échantillon était composé de 30 enseignants d'écoles ordinaires, chacun ayant au moins un élève avec TSA dans sa classe. Ces enseignants sont majoritairement titulaires d'une licence en éducation et enseignement, avec une expérience de moins de 5 ans dans l'accompagnement d'élèves avec TSA. Ils exercent dans des écoles primaires ordinaires situées dans le gouvernorat de Tunis 1.

2.2. Outil de recueil de données

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire a été administré sous format papier, car cet outil est pertinent pour explorer les pratiques déclarées. Ce choix a été motivé par sa capacité à atteindre un large échantillon d'enseignants dans un délai court, tout en garantissant la qualité des informations recueillies, alignées avec les objectifs de la recherche.

Le questionnaire comprend trois sections : les conceptions, les pratiques professionnelles et un troisième aspect. La validation de l'outil s'est déroulée en trois étapes :

1. Phase d'expertise : Le questionnaire a été soumis à un expert international en sciences de l'éducation, spécialisé dans les pratiques inclusives fondées sur des preuves. Cet expert a évalué la pertinence et la cohérence des questions par rapport aux objectifs de la recherche.

2. Phase de pré-test : Une version préliminaire du questionnaire a été distribuée à un groupe restreint d'enseignants expérimentés. Ils ont formulé des retours qui ont permis d'identifier et de corriger les éventuelles lacunes dans la formulation des questions ou la présentation du questionnaire.

Ce pré-test a également permis d'évaluer la durée nécessaire pour répondre au questionnaire.

3. Phase de validation statistique : Une analyse de fiabilité a été réalisée à l'aide du coefficient Alpha de Cronbach pour assurer la cohérence interne du questionnaire.

Une fois les autorisations administratives obtenues, le questionnaire a été distribué directement aux enseignants concernés, après avoir obtenu leur consentement éclairé et expliqué les objectifs de l'étude. Afin de garantir l'objectivité et la fiabilité des réponses, les participants ont été invités à répondre de manière honnête et à s'engager pleinement tout au long du processus.

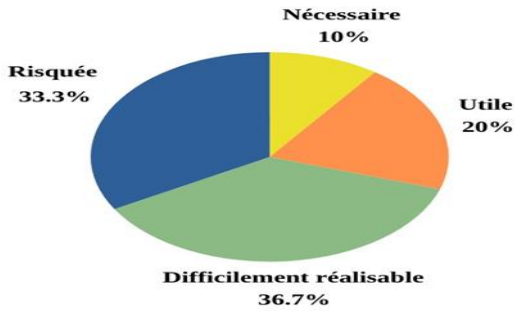
2.2. Analyse des données :

Les données quantitatives recueillies à travers des questions fermées ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS V26 afin de calculer les moyennes. Quant aux données qualitatives issues des questions ouvertes, elles ont été analysées à l'aide d'une analyse descriptive.

3. Résultats et discussion :

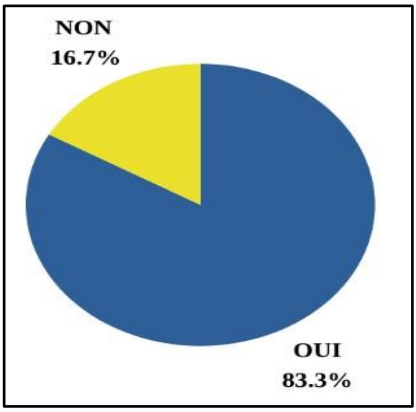
3.1. Les conceptions des enseignants

Les résultats des questionnaires montrent que l'inclusion scolaire est perçue comme un objectif difficilement réalisable, en raison des nombreux défis organisationnels et pédagogiques auxquels elle fait face.



Illustrations 1 : Les conceptions des enseignants sur l'inclusion scolaire

Ainsi, l'illustration 2 révèle que 83,3 % des enseignants estiment que l'inclusion scolaire des élèves avec TSA constitue une charge importante pour l'enseignant. Cela souligne l'urgence de mettre en place des formations adaptées et spécifiques.



Illustrations 2 : L'inclusion scolaire comme étant une lourde charge pour l'enseignant

De plus, une majorité significative considère que l'inclusion des élèves avec TSA a un impact négatif sur leurs camarades, soulignant ainsi la nécessité de renforcer les pratiques inclusives comme il est montré dans le tableau 1 :

Réponses	%
La scolarisation inclusive impacte l'apprentissage des pairs	83.3 %
La scolarisation inclusive n'a pas un impact sur l'apprentissage des pairs	16.7 %

Tableau 1 : Effet de la scolarisation inclusive sur l'apprentissage des pairs

Les résultats obtenus suggèrent que, bien que l'importance de l'inclusion scolaire soit reconnue, les enseignants expriment des réticences en raison du manque de ressources, de formation et de la

complexité liée à la gestion d'un environnement inclusif. Un investissement ciblé dans leur préparation pourrait permettre de modifier ces perceptions négatives.

3.1. Les pratiques des enseignants

Les résultats obtenus dans cette partie révèlent que la majorité des enseignants (43 %) trouvent difficile l'acceptation de la présence d'élèves avec TSA dans leurs classes, ce qui pourrait indiquer un manque de formation ou de ressources adaptées pour répondre aux besoins spécifiques de ces élèves. En revanche, seulement 27 % d'entre eux acceptent facilement leur intégration. (Tableau 2)

Niveau d'acceptation	Pourcentage (%)
Très facilement	0
Facilement	27
Peu facilement	30
Difficilement	43

Tableau 2 : Acceptation de la présence des élèves avec TSA

Il est également notable que 57 % des enseignants n'effectuent des adaptations pédagogiques que de manière occasionnelle, et aucun ne les applique de façon systématique. Cela pourrait témoigner d'un manque de formation sur les stratégies inclusives ou d'une surcharge de travail qui limite leur capacité à personnaliser l'enseignement. (Tableau 3)

Fréquence	Pourcentage (%)
Toujours	0
La plupart du temps	33
Parfois	57
Jamais	10

Tableau 3 : Fréquence des adaptations pédagogiques réalisées

Concernant le bien-être des élèves avec TSA, la majorité des enseignants (52 %) privilégient la sensibilisation des pairs pour favoriser ce bien-être. Cela souligne l'importance accordée au climat social de la classe.

Ces résultats révèlent une acceptation limitée des élèves avec TSA et des pratiques pédagogiques souvent incomplètes. Bien que le climat social soit reconnu comme important, les efforts d'adaptation pédagogique et l'utilisation des résultats de recherches restent insuffisants. Ces constats mettent en évidence la nécessité d'intensifier la formation des enseignants et de leur fournir des ressources pratiques pour favoriser une inclusion plus efficace.

4. Limites de la recherche :

Bien que cette recherche ait permis de recueillir des données riches sur la perception de l'inclusion scolaire des élèves avec un TSA par les enseignants de notre échantillon, elle comporte certaines limites. En effet, la taille réduite de l'échantillon empêche la généralisation des résultats à l'ensemble des enseignants en Tunisie. Cette étude s'inscrit dans une approche de triangulation méthodologique, qui inclut également des observations des pratiques et des entretiens. Les résultats obtenus feront l'objet d'une publication ultérieure. Par ailleurs, des recherches futures pourraient être menées sur un échantillon plus représentatif de la population enseignante tunisienne.

Conclusion :

L'inclusion des élèves avec TSA dans les classes ordinaires constitue un défi majeur pour le système éducatif en Tunisie. Notre recherche a révélé une acceptation limitée de ces élèves par les enseignants, souvent en raison d'un manque de formation initiale et continue, ainsi que d'une méconnaissance des pratiques inclusives et des besoins spécifiques des élèves autistes. Ce constat souligne l'urgence d'une réforme des politiques éducatives, visant à renforcer les compétences pédagogiques inclusives et à promouvoir une acceptation inconditionnelle des élèves avec TSA au sein de la communauté éducative.

Pour garantir leur bien-être scolaire et leur réussite académique, il est essentiel d'intégrer des modules de formation dédiés au TSA dans les cursus de formation initiale des enseignants et de mettre en place des programmes de formation continue axés sur des approches

pédagogiques fondées sur des preuves. Ces approches doivent inclure des adaptations spécifiques, favoriser l'inclusion sociale et valoriser le potentiel unique de chaque élève. Parallèlement, une collaboration étroite entre enseignants, familles et spécialistes devient un levier incontournable pour surmonter les obstacles à l'inclusion et maximiser les bénéfices d'un environnement scolaire inclusif.

Bien que l'inclusion scolaire des élèves avec TSA soit exigeante, elle présente de nombreux avantages, tant sur le plan du développement global que du bien-être des élèves autistes. En éliminant les barrières à l'apprentissage et en cultivant un climat scolaire bienveillant, il est possible d'offrir à ces élèves une expérience éducative enrichissante, propice à leur épanouissement personnel et à leur engagement dans leurs apprentissages. Une transformation du système scolaire requiert un engagement collectif de tous les acteurs éducatifs afin de bâtir un environnement réellement équitable et inclusif, où chaque élève trouve sa place et peut s'épanouir pleinement.

Annexes des illustrations :

Illustration 1 : Les conceptions des enseignants sur l'inclusion scolaire

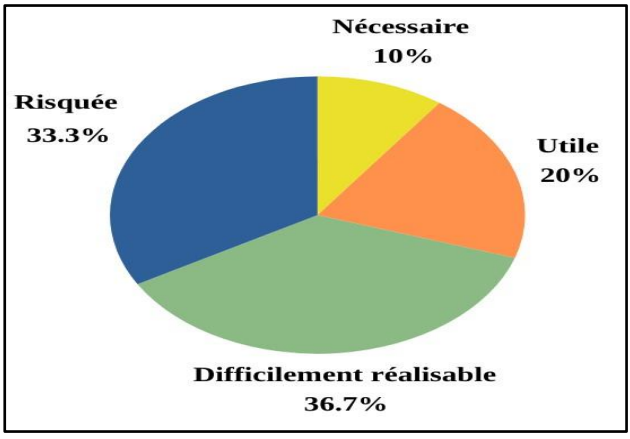
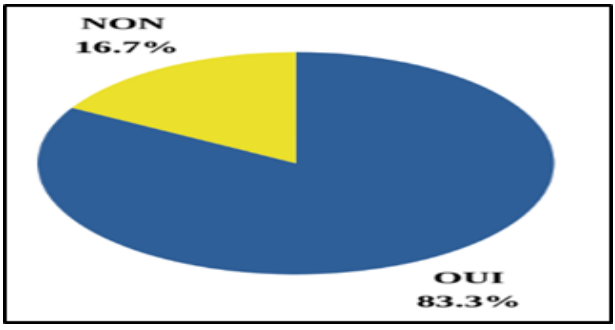


Illustration 2 : L'inclusion scolaire comme étant une lourde charge pour l'enseignant



Les références bibliographiques

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change?. Journal of educational change, 2005, vol. 6, no 2, p. 109-124.

AUBINEAU, M. (2017). Vécu de l'inclusion scolaire au secondaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme: regards croisés des adolescents et de leurs parents, en France et au Québec (Doctoral dissertation, Université de Toulouse 2 Jean Jaurès).

BACRO, Fabien, GUIMARD, Philippe, FLORIN, Agnès, et al. Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège: étude longitudinale. Enfance, 2017, vol. 1, no 1, p. 61-80.

BAROUNI, Manel et ABBES, Salem. Vécu scolaire d'enfants atteints de maladie chronique: récit de vie d'anciens élèves thalassémiques tunisiens avec abandon scolaire précoce. La psychiatrie de l'enfant, 2024, vol. 67, no 1, p. 67-81.

BAUDOIN, Noémie et GALAND, Benoît. Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves? Une revue critique de la littérature. Revue française de pédagogie, 2021, vol. 211, no 2, p. 117-146.

BAYE, Ariane. L'éducation basée sur des preuves. Communication présentée à la Journée, 2018.

BEAUDOIN, J. P. Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives. Ottawa: Centre de pédagogie universitaire, Service d'appui à l'enseignement et à l'apprentissage, Université d'Ottawa, 2013.

BOUJUT, Émilie et CAPPE, Émilie. La scolarisation des élèves autistes. Éducation & formations, 2016, no 92, p. 137-152.

CLÉMENT, Pierre. Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. Skholê: cahiers de la recherche et du développement, 2010, vol. 16, p. 55-70.

CLOTTU, R., MULLER, D., & RAMEL, S. (2010). Intégration et inclusion à l'école: dans le vif du débat, au crible des idées, à l'épreuve du terrain.

DOUET, S. V. (2018). Du mal-être au bien-être d'élèves à besoins éducatifs particuliers: la discipline positive comme vecteur de bien-être scolaire: étude de cas.

EDITION, Fifth, et al. Diagnostic and statistical manual of mental disorders. Am Psychiatric Assoc, 2013, vol. 21, no 21, p. 591-643.

FOUQUET-CHAUPRADE, Barbara. Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. L'Année sociologique, 2014, vol. 64, no 2, p. 421-444.

GIORDAN, André et DE VECCHI, Gérard. Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques. Neuchâtel-Paris: Delachaux et Nestlé, 1987.

GUIMARD, Philippe, BACRO, Fabien, FERRIÈRE, Séverine, et al. Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. Education & formations, 2015, no 88-89, p. 163-184.

MAOUACHE, T. C., IDIR, A., & DESBIENS, J. F. (2024). L'intégration scolaire des élèves autistes: Quels besoins en formation des enseignants d'EPS?. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية, 16(1), 343-352.

MEYER, E., SAINT-SUPERY, I., SAUZEON, H., & MAZON, C. (2022). L'inclusion scolaire des élèves avec TSA: Prospection et analyse documentaire pour co-concevoir et valider des outils numériques favorables à l'inclusion scolaire en milieu ordinaire des élèves avec TSA. Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap, (39), 55.

MORAN, Anne. Embracing inclusive teacher education. European journal of teacher education, 2007, vol. 30, no 2, p. 119-134.

MOTTRON, Laurent. L'autisme, une autre intelligence. Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine, 2016, vol. 200, no 3, p. 423-434.

O'BRIEN, Maeve. Well-being and post-primary schooling. Dublin: NCCA, 2008, p. 139.

ROUSSEAU, N. et BELANGER, S. (2004). Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive. Dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), La pédagogie de l'inclusion scolaire (p. 347-372). Québec: Presses de l'Université du Québec

SAAIDIA, SALEM et EL MEDDAH, FATEN. Les logiques pratiques des éducateurs spécialisés à propos du Trouble du Spectre de l'Autisme. Mediterranean Journal of Education, 2023, vol. 3, no 2, p. 46-56.

SALISBURY, Christine L. Mainstreaming during the early childhood years. Exceptional Children, 1991, vol. 58, no 2, p. 146155.

TREMBLAY, P. (2012). Inclusion scolaire : dispositifs et pratiques pédagogiques. Bruxelles : Éditions de Boeck.

VIENNEAU, Raymond. Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives. Éducation et francophonie, 2002, vol. 30, no 2, p. 257-286.