

La collaboration interdisciplinaire dans le cadre de l'inclusion scolaire des élèves avec TSA : Conceptions des enseignants tunisiens

Ghofrane Laouini^{1*}, Manel Barouni²

¹Université de Tunis (Tunisie), Ghofi.aouini10@gmail.com

²Université Virtuelle de Tunis(Tunisie), bar_manel@yahoo.fr

Reçu le: 12/08/2025

Accepté le: 10/12/2025

Publié le:30/12/2025

Abstract:

The inclusion of students with ASD in Tunisia remains a challenge requiring interdisciplinary collaboration. The ecosystemic approach highlights the importance of interactions between systems to ensure a successful inclusive journey and promote the students' well-being at school. Despite progress, obstacles persist, such as the lack of spaces dedicated to interprofessional coordination, limiting optimal support. This study explores teachers' perceptions of interdisciplinary collaboration and proposes strategies to enhance the support for students with ASD, strengthening their school well-being and fostering their integration into the educational environment.

Keywords: Interdisciplinary Collaboration ; School Inclusion ; School Well-Being ; Autism Spectrum Disorder (ASD) ; Perceptions.

Résumé

L'inclusion scolaire des élèves avec TSA en Tunisie reste un défi nécessitant une collaboration interdisciplinaire. L'approche écosystémique met en évidence l'importance des interactions entre systèmes pour assurer un parcours inclusif réussi et favoriser le bien-être scolaire des élèves. Malgré les avancées, des obstacles persistent, tels que le manque d'espaces dédiés à la coordination interprofessionnelle, ce qui limite une prise en charge optimale. Cette étude explore les conceptions des enseignants sur la collaboration interdisciplinaire et propose des pistes pour améliorer l'accompagnement des élèves avec TSA, en renforçant leur bien-être scolaire et leur intégration dans le milieu éducatif.

Mots-clés: Collaboration interdisciplinaire ; Inclusion scolaire ; Bien-être scolaire ; Trouble du Spectre Autistique (TSA) ; Conceptions.

*Auteur correspondant

1. Introduction

L'inclusion scolaire des élèves atteints d'un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) constitue aujourd'hui un enjeu éducatif majeur, mobilisant une pluralité d'acteurs : enseignants, familles, professionnels des secteurs éducatifs, sanitaires et sociaux. En Tunisie, ce droit à l'inclusion a été officialisé par la Loi d'orientation n° 2005-83, avec une mise en application progressive à partir de 2008 (OTDDH, 2018).

L'inclusion ne se limite pas à intégrer physiquement les élèves avec TSA dans les classes ordinaires. Elle implique également des adaptations pédagogiques et une coopération entre tous les professionnels gravitant autour de l'élève (Barrette, 2021). Dans cette optique, la collaboration interdisciplinaire apparaît comme un levier central.

Cette étude vise à mieux comprendre les conceptions des enseignants tunisiens quant à cette collaboration, les obstacles qu'ils rencontrent et les conditions qui pourraient en favoriser l'efficacité, afin de promouvoir une inclusion de qualité et respectueuse du bien-être de chaque élève.

2. Problématique

L'inclusion des élèves avec TSA soulève des défis complexes, notamment en matière de coordination entre les différents acteurs impliqués. Si plusieurs cadres institutionnels et dispositifs ont été mis en place pour soutenir l'inclusion, leur efficacité dépend largement de la capacité des équipes à collaborer de façon transversale.

La collaboration interdisciplinaire ne consiste pas seulement à échanger des informations, mais bien à co-construire des interventions cohérentes entre enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues, orthophonistes, etc. Or, plusieurs recherches montrent des failles persistantes dans la mise en œuvre de cette coordination : absence d'espaces de dialogue formels, cloisonnement des

pratiques, méconnaissance mutuelle des rôles (Roberts et Simpson, 2016 ; Vlcek et al., 2024).

L'approche écosystémique de Bronfenbrenner (1979) permet d'appréhender cette dynamique en tenant compte de l'interaction des différents systèmes (famille, école, santé, société) qui influencent le développement et la scolarisation de l'enfant. Une collaboration fluide entre ces systèmes constitue un facteur clé pour assurer une inclusion réussie et un accompagnement individualisé favorisant le bien-être.

Cependant, dans le contexte tunisien, peu d'études ont exploré la perception des enseignants eux-mêmes concernant cette collaboration interdisciplinaire, alors même qu'ils en sont des acteurs centraux. Cette absence de données limite la compréhension des besoins de terrain et la mise en place de dispositifs adaptés.

C'est dans cette perspective que s'inscrit la présente recherche, qui se propose de répondre aux questions suivantes :

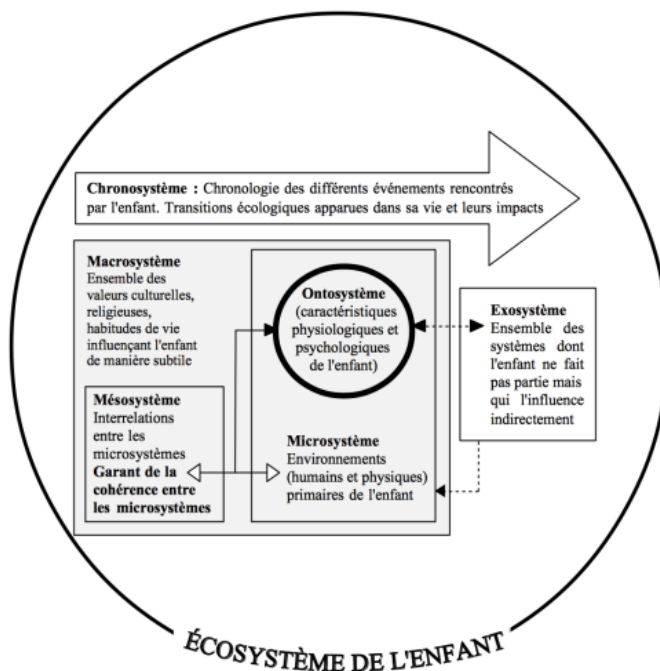
- Quelles sont les conceptions des enseignants tunisiens concernant la collaboration interdisciplinaire dans le cadre de l'inclusion scolaire des élèves avec TSA ?
- Quels obstacles rencontrent-ils dans cette collaboration ?
- Quels besoins exprimés par ces enseignants pourraient favoriser une meilleure communication et coopération entre les professionnels impliqués ?

Enfin, l'article s'articulera autour des sections suivantes : présentation du cadre théorique et méthodologique, exposé des résultats, discussion et conclusion.

3. Cadre théorique

3.1. Approche écosystémique

L'approche écosystémique, fondée par Bronfenbrenner (1977, 1979), propose une lecture du développement humain en interaction constante avec ses environnements, organisés en systèmes imbriqués : ontosystème, microsystème, mésosystème, exosystème, macrosystème et chronosystème. La figure 1 permet de mieux comprendre les influences multiples sociales, familiales, institutionnelles sur le parcours éducatif de l'élève, notamment de celui présentant un TSA.



Appliquée à l'école, cette approche permet de considérer l'élève avec autisme non pas isolément, mais au sein d'un système complexe incluant ses enseignants, ses parents, les professionnels de santé, et les politiques éducatives. Elle est particulièrement pertinente pour analyser les obstacles et leviers à l'inclusion scolaire, ainsi que les conceptions des enseignants, elles-mêmes influencées par leur environnement institutionnel et social (Cappe & Boujut, 2016).

3.2. Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA)

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental caractérisé par des déficits dans la communication sociale, ainsi que par des comportements restreints et répétitifs (APA, 2013). Les élèves avec TSA peuvent présenter des profils très hétérogènes, parfois accompagnés de comorbidités comme l'anxiété ou des troubles sensoriels, influençant leurs capacités d'adaptation en milieu scolaire (Granader et al., 2014 ; Cervantes & Matson, 2015).

Comprendre la spécificité du TSA est fondamental pour mettre en place une inclusion pertinente. Les caractéristiques des élèves TSA influencent directement les représentations que les enseignants se forment de ces élèves, ainsi que les pratiques pédagogiques qu'ils adoptent à leur égard.

3.3. Inclusion scolaire

L'inclusion scolaire vise à garantir à tous les élèves, y compris ceux ayant un handicap comme le TSA, un accès équitable à l'enseignement ordinaire. Contrairement à l'intégration qui adapte l'élève à l'école, l'inclusion transforme l'environnement scolaire pour répondre aux besoins de chacun (Robertson & Valentine, 1998 ; Poirier et al., 2005).

Cette perspective repose sur des principes de justice sociale et d'équité, valorise la diversité, et encourage une culture scolaire inclusive. Elle met en tension les conceptions enseignantes traditionnelles, parfois centrées sur la normalisation, avec de nouvelles logiques d'adaptation pédagogique.

3.4. Conceptions enseignantes

Les conceptions enseignantes sont les représentations mentales construites par les enseignants sur l'apprentissage, les élèves, ou encore la diversité scolaire. Elles influencent fortement leurs attitudes, décisions pédagogiques et capacité à mettre en œuvre des pratiques inclusives (Nadeau, 2021 ; Langevin, 2007).

Dans le cadre de l'inclusion des élèves avec TSA, ces conceptions jouent un rôle central : elles peuvent être un levier ou un frein à l'adoption de pratiques différenciées. Le changement de ces conceptions suppose une mise en réflexion, souvent déclenchée par des expériences de terrain, un accompagnement ou des formations spécifiques (Deaudelin et al., 2005).

3.5. Bien-être scolaire

Le bien-être scolaire désigne un état de satisfaction globale des élèves dans le cadre éducatif, incluant leur santé physique, mentale et sociale (OMS, 1946 ; Baudoin & Galand, 2021). Il est d'autant plus crucial pour les élèves avec TSA, qui peuvent rencontrer des défis particuliers dans leurs interactions sociales, leur gestion émotionnelle et sensorielle (Lheureux-Davidse, 2019).

Un climat scolaire inclusif, où les besoins spécifiques sont reconnus et soutenus, est un facteur protecteur du bien-être. De plus, le bien-être scolaire influence la réussite académique, la motivation et les interactions sociales autant d'aspects interconnectés avec les pratiques pédagogiques et les conceptions enseignantes.

3.6. Collaboration interdisciplinaire

L'inclusion des élèves avec TSA nécessite souvent une mobilisation collective d'acteurs éducatifs et médicaux. La collaboration interdisciplinaire permet de croiser des savoirs issus de différentes disciplines, afin d'élaborer des réponses concertées aux besoins spécifiques (Fourez, 2001 ; Ates, 2024). Elle va au-delà de la coopération professionnelle : elle suppose une vision commune, une coordination efficace et une communication constante (Baron & Vachon, 2020).

Cette dynamique collaborative est indispensable pour soutenir les enseignants, renforcer leurs compétences, mais aussi enrichir leurs conceptions et pratiques, en apportant des regards croisés sur l'élève TSA.

4. Méthodologie

4.1. Nature et type de recherche

La présente étude s'inscrit dans une recherche descriptive de type exploratoire, à visée compréhensive. Elle vise à mieux cerner les conceptions des enseignants concernant la collaboration interdisciplinaire dans le cadre de l'inclusion scolaire des élèves présentant un TSA, en mettant en lumière les facteurs perçus comme facilitateurs ou obstacles à cette collaboration, ainsi que les répercussions perçues sur le bien-être scolaire des élèves.

4.2. Objectifs de la recherche

- Objectif principal : Examiner les conceptions des enseignants tunisiens exerçant dans des écoles primaires ordinaires à propos de la collaboration interdisciplinaire, en lien avec l'inclusion des élèves avec TSA et leur bien-être scolaire.
- Objectifs spécifiques :
 - Identifier les représentations des enseignants concernant la collaboration interdisciplinaire dans le contexte de l'inclusion des élèves avec TSA.
 - Repérer les obstacles perçus par les enseignants dans la mise en œuvre de cette collaboration.
 - Recueillir les propositions des enseignants pour améliorer la collaboration entre acteurs éducatifs et médico-sociaux.
 - Analyser les liens perçus entre la qualité de la collaboration interdisciplinaire et le bien-être scolaire des élèves avec TSA.

4.3. Echantillon

L'échantillon est composé de 20 enseignants du primaire exerçant en Tunisie, sélectionnés de manière aléatoire. Le critère principal de sélection repose

sur leur expérience dans des classes accueillant des élèves présentant un TSA et leur implication dans des démarches d'inclusion scolaire.

4.4. Outil de recueil de données

Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire numérique auto-administré, conçu spécifiquement pour cette recherche. Ce choix s'explique par la facilité de diffusion, la rapidité de collecte, et la possibilité d'obtenir des données à la fois quantitatives et qualitatives.

Le questionnaire se structure autour de quatre axes principaux :

- Caractéristiques socio-démographiques des enseignants
- Conceptions relatives à la collaboration interdisciplinaire
- Obstacles rencontrés lors de la collaboration avec d'autres professionnels
- Suggestions d'amélioration pour renforcer cette collaboration.

La durée moyenne de passation du questionnaire est estimée à 10 à 15 minutes.

Ainsi, la validation de notre outil s'est déroulée en deux phases :

a. Phase de pré-test :

Un pré-test a été mené auprès d'un petit groupe d'enseignants afin d'identifier d'éventuelles incompréhensions, redondances ou imprécisions dans la formulation des questions. Les retours ont permis d'ajuster le questionnaire pour en améliorer la clarté et la pertinence.

b. Phase de validation statistique :

Une analyse statistique a été réalisée pour évaluer la fiabilité interne de l'outil, à l'aide de l'alpha de Cronbach. Cette étape a permis de vérifier la cohérence des items entre eux et la validité des différentes dimensions mesurées.

4.5. Le traitement des données

Les données recueillies ont été examinées de façon approfondie en séparant clairement les questions fermées des questions ouvertes, afin de garantir une analyse précise et rigoureuse.

Pour les données quantitatives provenant des questions fermées, nous avons eu recours à un logiciel spécialisé en analyse statistique (SPSS).

Quant aux données qualitatives issues des réponses aux questions ouvertes, elles ont été analysées selon une approche thématique. Cette méthode vise à identifier, structurer et interpréter les catégories émergentes des réponses des participants, dans une perspective exploratoire.

5. Résultats et discussion

5.1. Conceptions des enseignants à propos de la collaboration interdisciplinaire :

Les résultats de notre étude mettent en évidence que la majorité des enseignants interrogés (85 %) reconnaissent l'importance du travail en équipe pluridisciplinaire dans l'accompagnement des élèves avec TSA. Pour 72 % d'entre eux, la collaboration interdisciplinaire permet une prise en charge individualisée et plus cohérente, rejoignant ainsi les travaux de Vienneau (2004), pour qui l'école inclusive repose sur une coopération entre les différents acteurs éducatifs et sociaux afin d'assurer une réponse adaptée aux besoins spécifiques des élèves.

Ces conceptions valorisent la vision écosystémique de l'inclusion (Bronfenbrenner, 1979), dans laquelle l'élève n'est pas isolé, mais influencé par les interactions constantes entre sa famille, son école et les professionnels spécialisés. Le tableau 1 synthétise les principales contributions perçues de cette collaboration.

Tableau 1: Contribution de la collaboration au bien-être des élèves avec TSA

Contribution de la collaboration interdisciplinaire face à l'amélioration du bien-être scolaire des élèves avec TSA	Pourcentage %
Favoriser une prise en charge globale des besoins	69
Identifier et résoudre rapidement les situations problématiques	54
Harmoniser les stratégies éducatives entre intervenants	47

Ces données confirment les constats de Plaisance (2011), selon lesquels la collaboration entre professionnels permet une compréhension plus fine des besoins de l'enfant, tout en évitant les actions fragmentées. Toutefois, certains enseignants (7 %) évoquent un manque de planification structurée, ce qui témoigne d'une discontinuité dans la mise en œuvre effective de ces pratiques collaboratives. Cela corrobore les observations de Meirieu (2004), qui souligne que l'inclusion ne peut reposer uniquement sur des intentions, mais doit être soutenue par une organisation concrète et cohérente au sein des établissements.

De plus, 69 % des enseignants réclament des formations continues sur les pratiques inclusives, considérant cela comme un levier fondamental pour répondre efficacement aux besoins des élèves avec TSA. Ces résultats rejoignent les conclusions de Buysse et Wesley (2005), qui insistent sur l'importance du développement professionnel dans la construction d'une culture de collaboration.

5.2. Les obstacles rencontrés lors de la collaboration interdisciplinaire :

Les difficultés identifiées par les enseignants concernent principalement l'organisation du temps et le manque de formation. Le tableau 2 résume ces freins.

Tableau 2: Les obstacles liés à la collaboration interdisciplinaire

Types d'obstacles	Pourcentage %
--------------------------	----------------------

Manque de temps pour se rencontrer ou échanger	63
Manque de formations spécifiques pour collaborer efficacement	58
Divergences dans les approches pédagogiques	41
Manque de communication claire entre les intervenants	35

Ces obstacles s'inscrivent dans les limites identifiées par Gollnick & Chinn (2009), qui soulignent que la collaboration exige non seulement une volonté individuelle mais également un soutien structurel et institutionnel. Le manque de formation pour travailler en équipe pluridisciplinaire empêche les enseignants de développer des compétences professionnelles essentielles à l'inclusion (Benoit, 2020).

5.3. Les besoins exprimés pour améliorer la collaboration :

Les enseignants interrogés ont formulé plusieurs recommandations, montrant une réelle volonté d'améliorer la dynamique collaborative :

- 75 % demandent des formations spécifiques sur le TSA, rejoignant la littérature qui plaide pour une meilleure connaissance des troubles neuro-développementaux (Jordan, 2005).
- 68 % souhaitent des temps de réunion formalisés, ce qui va dans le sens des recommandations de l'UNESCO (2020) pour une école inclusive organisée autour de rencontres professionnelles planifiées.
- 55 % évoquent le besoin de ressources pédagogiques adaptées, tandis que 49 % pointent le manque de clarté dans la définition des rôles.
- Enfin, 37 % appellent à une meilleure communication avec les familles, un facteur reconnu comme central dans la réussite de l'inclusion (Vienneau, 2004 ; Stiker, 2005).

Parmi les suggestions concrètes évoquées par les enseignants figurent :

- La mise en place de formations interdisciplinaires pratiques réunissant enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues et orthophonistes ;
- L'organisation de rencontres mensuelles pour assurer un suivi régulier des élèves ;
- Le développement d'un guide ou d'une plateforme collaborative regroupant les pratiques efficaces et les outils pédagogiques.

Ces propositions rejoignent les approches fondées sur des preuves (Evidence-Based Practices), notamment recommandées dans les travaux de Schreibman et al. (2015), qui soulignent l'importance de l'action coordonnée entre professionnels pour maximiser les bénéfices de l'inclusion.

6. Conclusion

Cette étude nous a permis de mettre en lumière les conceptions des enseignants tunisiens à propos de la collaboration interdisciplinaire dans le cadre de l'inclusion scolaire des élèves avec un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA), tout en identifiant les obstacles rencontrés et les besoins exprimés pour renforcer cette collaboration. Les résultats révèlent une large reconnaissance par les enseignants de l'importance de la collaboration interprofessionnelle pour offrir un accompagnement multidimensionnel aux élèves avec TSA.

Ces conceptions soulignent que le travail d'équipe entre enseignants, éducateurs spécialisés, psychologues et d'autres spécialistes est perçu comme essentiel pour répondre de manière individualisée et harmonisée aux besoins éducatifs de ces élèves.

Cependant, cette collaboration reste entravée par des freins organisationnels, tels que le manque de temps, l'absence de formations spécifiques et des divergences dans les approches pédagogiques. Ces limitations montrent que l'institutionnalisation et le renforcement des dispositifs collaboratifs doivent constituer une priorité pour garantir l'efficacité des pratiques inclusives.

En parallèle, les enseignants expriment des besoins clairs en matière de formation pratique, de temps dédié aux échanges interprofessionnels et de ressources pédagogiques adaptées. Ils soulignent également la nécessité d'une meilleure communication avec les familles et d'un cadre structuré clarifiant les rôles de chaque intervenant. Ces éléments mettent en exergue l'importance de construire un écosystème éducatif cohérent et soutenant, où chaque acteur contribue de manière synchronisée à l'inclusion et au bien-être des élèves avec TSA.

En conclusion, cette recherche réaffirme que la collaboration interdisciplinaire constitue une stratégie clé pour une inclusion scolaire réussie. Elle invite à repenser les pratiques institutionnelles et éducatives en vue de répondre efficacement aux défis de l'inclusion et de construire un environnement scolaire inclusif et épanouissant pour les élèves avec TSA.

7. Bibliographie

- Anthony, K. H., & Watkins, N. J. (2002). Exploring pathology: Relationships between clinical and environmental psychology.
- American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Arraudeau, C., Dupoix, P., Charles, F., & Motet-Fevre, A. (2012). Complémentarité du scolaire et du médico-social dans la scolarisation des enfants et adolescents avec autisme. *La Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*, (4), 205–217. <https://doi.org/xxx>
- Ates, S. (2024). Quels sont les facilitateurs à l'accompagnement des personnes avec TDI et TSA dites en situation complexe?
- Baron, M. P., & Vachon, C. (2020). La collaboration interdisciplinaire : au cœur de l'orthopédagogie.

- Barrette, M. (2021). L'inclusion des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme dans les écoles secondaires ordinaires [Doctoral dissertation, Université du Québec à Trois-Rivières].
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue Française de Pédagogie*, 211(2), 117–146. <https://doi.org/xxx>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cappe, É., & Boujut, É. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du spectre de l'autisme. *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 143, 391–401.
- Cervantes, P. E., & Matson, J. L. (2015). Comorbid symptomology in adults with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 3961–3970. <https://doi.org/xxx>
- Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. *Expériences d'enseignants*. De Boeck.
- Cheak-Zamora, N. C., Maurer-Batjer, A., Malow, B. A., & Coleman, A. (2020). Self-determination in young adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 24(3), 605–616. <https://doi.org/xxx>
- Deaudelin, C., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Changement conceptuel chez des enseignants en situation de développement professionnel : une méthode d'analyse. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, (81), 169–185.
- Doré, R., Wagner, S., Brunet, J. P., & Dion, E. (1999). L'impact du passage de la classe spéciale à la classe ordinaire au secondaire: The impact of moving from the special to the regular classroom in high school.

Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle, 10(Supplément Colloque Recherche-Défi), 59–63.

- Dumonteil, J. (2024). Le corps comme clé d'une inclusion réussie? Des enseignants autistes interrogent le bien-être à l'École. *Recherches & Éducatives*, (27).
- Fourez, G. (2001). Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité. In *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*.
- Graglia, C. (2017). L'apport du modèle écosystémique de Bronfenbrenner dans l'accompagnement des enfants présentant un TSA et de leur famille.
- Granader, Y., Wallace, G. L., Hardy, K. K., Yerys, B. E., Lawson, R. A., Rosenthal, M., ... & Kenworthy, L. (2014). Characterizing the factor structure of parent reported executive function in autism spectrum disorders: The impact of cognitive inflexibility. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 3056–3062. <https://doi.org/xxx>
- Grouille, R., & Leroy, D. (2021). Inclusion, reconnaissance et bien-être au travail : Quelle articulation ? Colloque international ISEOR, Paris.
- Hart Barnett, J. E., & O'Shaughnessy, K. (2015). Enhancing collaboration between occupational therapists and early childhood educators working with children on the autism spectrum. *Early Childhood Education Journal*, 43, 467–472. <https://doi.org/xxx>
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-informant predictors of social inclusion for students with autism spectrum disorders attending mainstream school. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40, 1094–1103. <https://doi.org/xxx>
- Laouini, G., & Barouni, M. (2025). Favoriser le bien être scolaire des élèves autistes tunisiens au sein des écoles primaires ordinaires:

conceptions et pratiques enseignantes plus inclusives. *Mediterranean Journal of Education*, 5(1), 25-34.

- Langevin, L. (Éd.). (2007). Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action. Presses de l'Université du Québec.
- Lheureux-Davidse, C. (2019). Entre hypersensibilité et hyposensibilité chez des personnes autistes. *Corps Psychisme*, 74(1), 83–95.
- Mannion, A., & Leader, G. (2013). Comorbidity in autism spectrum disorder: A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1595–1616. <https://doi.org/xxx>
- Meyer, E., Saint-Supery, I., Sauzéon, 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.
- Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel: Effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches Qualitatives*, 40(1), 128–153.
- Organisation mondiale de la Santé. (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé.
- Organisation Tunisienne de Défense des Droits des Personnes Handicapées. (2018). Diagnostic sur la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les écoles ordinaires. Tunis.
- Pelchat, D., Lefebvre, H., & Bouchard, C. P. (2005). Apprendre ensemble. Le PRIFAM, programme d'intervention interdisciplinaire et familiale. Chenelière McGraw-Hill.

- Poirier, N., Paquet, A., Giroux, N., & Forget, J. (2005). L'intégration scolaire des enfants autistes. *Revue de Psychoéducation*, 34(2), 265–286.
- Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi.org/xxx>
- Robertson, T. S., & Valentine, J. W. (1998). Research summary: The impact of inclusion on students and staff. Retrieved March 24, 2008, from <https://xxx>
- Stainback, S., & Stainback, W. (Eds.). (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Paul H. Brookes.
- Vlcek, S., Somerton, M., & Pedersen, S. (2024). Stakeholder collaboration in the education of Australian students with autism spectrum disorder: A systematic review. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 1–15. <https://doi.org/xxx>