

# Favoriser le bien être scolaire des élèves autistes tunisiens au sein des écoles primaires ordinaires : conceptions et pratiques enseignantes plus inclusives

GHOFRANE LAOUINI, MANEL BAROUNI

*Institut Supérieur de l'Éducation et de la Formation Continue  
Université Virtuelle de Tunis  
Tunisie*

*ghofrane.laaouini@gmail.com  
bar\_manel@yahoo.fr*

## ABSTRACT

*This research sheds light on teaching conceptions in a context of required change for Tunisian teachers confronted since 2008 with the reception of students with ASD. The current state of play sees this type of schooling as a major challenge for teachers, who are often stressed and at a loss when faced with the problems associated with this disorder. Although training courses on autism increase teachers' knowledge, they are still insufficient to change their practices. However, support for teachers can improve their inclusive practices, guaranteeing an educational environment that is inclusive, caring and conducive to their well-being.*

## KEYWORDS

*Inclusive education, conceptions, inclusive teaching practices, school well-being, Autism Spectrum Disorder (ASD), Evidence-Based-Practices*

## RESUMÉ

*Cette recherche éclaire les conceptions enseignantes dans un contexte de changement requis pour les enseignants tunisiens confrontés depuis 2008 à l'accueil d'élèves avec TSA. L'état des lieux envisage cette scolarisation comme un défi majeur pour les enseignants souvent stressés et démunis face aux problèmes liés à ce trouble. Bien que les formations sur l'autisme augmentent les connaissances des enseignants, elles restent insuffisantes pour changer leurs pratiques. Cependant, l'accompagnement des enseignants peut améliorer leurs pratiques inclusives, garantissant un environnement éducatif inclusif, bienveillant et favorable à leur bien-être.*

## MOTS-CLÉS

*Inclusion scolaire, conceptions, pratiques enseignantes inclusives, bien-être scolaire, Trouble du Spectre Autistique (TSA)*

## INTRODUCTION

Le bien-être scolaire représente la pierre angulaire de tout système éducatif visant une meilleure qualité d'éducation efficiente, transformatrice et égalitaire, déterminant pour une réussite scolaire et une meilleure qualité de vie. Or, l'école tunisienne demeure un milieu socio-institutionnel mettant en interaction des élèves issus d'environnements spécifiques, régis par

une multitude de facteurs susceptibles d'influencer leur scolarité et d'impacter leur bien-être (Barouni & Abbes, 2024). Ainsi, elle devrait assurer de bonnes conditions d'accueil et d'apprentissage pour devenir un lieu où l'élève se sente bien, afin qu'il développe ses connaissances et compétences contribuant à son devenir en tant que citoyen épanoui, capable de faire des choix responsables et éclairés.

Dans cette perspective, les enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme (TSA) représentent une catégorie d'apprenants vulnérables encore soumis à une inclusion scolaire insuffisante. Malgré les efforts fournis par l'État tunisien dans le champ de l'éducation inclusive, notamment grâce au Plan Rénové d'Inclusion Scolaire visant à garantir une éducation équitable pour tous les élèves, y compris ceux atteints de TSA, ces derniers restent souvent confinés dans des classes spécialisées. En outre, la prise en charge de l'autisme privilégie encore largement le volet médical au détriment de l'éducatif (Saaidia & El Meddah, 2023). Cet échec souligne l'urgence d'instaurer des pratiques pédagogiques inclusives, lesquelles dépendent en grande partie des conceptions et de l'engagement des enseignants. Cependant, ces derniers, souvent stressés et démunis, peinent à répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, rendant difficile la mise en place d'un environnement scolaire adapté.

Dans ce contexte, l'inclusion scolaire des apprenants autistes apparaît comme une nécessité croissante (Corneau et al., 2014). Promouvoir leur bien-être scolaire représente un défi pour le système éducatif tunisien, visant à leur garantir une qualité de vie améliorée et une participation active. Les approches pédagogiques inclusives fondées sur des preuves ont démontré leur efficacité auprès des enfants avec TSA ainsi que leur impact positif sur les enseignants, en renforçant leur sentiment d'efficacité et en réduisant leur stress professionnel (Boujut & Cappe, 2016). Une telle approche éducative permettrait d'optimiser les pratiques des enseignants, de mieux adapter leurs méthodes et de promouvoir le bien-être scolaire des élèves avec TSA.

Cette recherche vise donc à explorer les conceptions des enseignants des écoles primaires ordinaires sur l'inclusion scolaire et le bien-être des élèves atteints de TSA, ainsi qu'à examiner leurs pratiques pédagogiques. Elle se propose également d'identifier des pistes d'amélioration pour promouvoir des pratiques inclusives favorisant le bien-être scolaire de ces élèves.

Cette étude s'articule autour des questions de recherche suivantes :

1. Quelles conceptions les enseignants des écoles primaires ordinaires en Tunisie ont-ils de l'inclusion scolaire et du bien-être des élèves atteints de TSA ?
2. Quelles sont les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants afin de favoriser l'inclusion et le bien-être des élèves autistes au sein des écoles primaires ordinaires ?
3. Quelles recommandations pourraient être formulées pour renforcer les pratiques pédagogiques inclusives et améliorer le bien-être scolaire des élèves avec TSA ?

## CADRE CONCEPTUEL

### *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 Autistique (TSA) se définit comme étant un trouble neuro-développemental pour lequel les premiers symptômes surviennent à l'enfance et se poursuivent à l'âge adulte (American Psychiatric Association, 2013). Les critères diagnostiques incluent deux types de manifestations principales. Des déficits persistants dans

la communication et les interactions sociales observés dans des contextes variés et un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités (Motttron, 2016).

Ainsi, l'autisme est défini comme un *spectre*, qui signifie que toutes les personnes identifiées comme autistes ne sont pas identiques.

### ***Bien-être scolaire des élèves autistes***

Le bien-être scolaire est un terme générique faisant référence à l'idée générale de se sentir bien, physiquement et psychologiquement au sein des institutions (Baudoïn & Galand, 2021). Il se manifeste par une vie émotionnelle positive qui est le résultat d'harmonie entre la somme des facteurs environnementaux spécifiques, d'un côté, et des besoins personnels des élèves et de leurs attentes vis-à-vis de l'école, de l'autre côté (O'Brien, 2008). Aussi, il se définit comme étant l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire » (Fouquet-Chauprade, 2014).

Ainsi, le bien-être perçu à l'école engloberait, toujours selon Florin et Guimard (2017), trois composantes : la satisfaction scolaire, les affects positifs et les affects négatifs. C'est pour cela, il faut tenir compte des caractéristiques du domaine scolaire et des spécificités de l'expérience vécue par l'élève.

### ***Inclusion scolaire***

Elle se définit comme l'intégration pédagogique à temps plein de tous les élèves, alors que pour d'autres, elle sous-entend plutôt la plus grande intégration possible de tous les élèves, avec les mesures de soutien nécessaires offertes à l'intérieur ou à l'extérieur de la classe ordinaire (Bassett & Smith, 1996). Elle est destinée à chaque enfant d'âge scolaire, indépendamment de ses particularités sur les plans physique, sensoriel, cognitif, socio-affectif ou psychomoteur et elle suppose une série de mesures administratives et pédagogiques pour satisfaire aux besoins éducatifs de tous les élèves au sein d'une classe ordinaire.

### ***Conceptions***

Selon Giordan et De Vecchi (1987), la notion de conceptions représente un élément moteur entrant dans la construction des savoirs. Ils considèrent la conception comme ensemble d'idées cohérentes correspondant à une structure mentale sous-jacente responsable de manifestations.

De plus, elles renvoient à un ensemble d'idées que la personne mobilise pour raisonner et décider face à des situations problématiques. Ainsi, Clément (2010), présente une analyse des conceptions des acteurs du système éducatif à travers le modèle KVP qui est un ensemble d'interactions entre trois pôles.

Le pôle K qui se réfère aux connaissances scientifiques renvoie à ce qui a été publié plus ou moins récemment dans des revues reconnues par la communauté scientifique. Le pôle P, qui présente les pratiques sociales de tout acteur : dans son domaine professionnel, chercheur ou enseignant, et dans les pratiques de sa vie personnelle et sociale. Et le pôle V (les valeurs) qui fonde tout jugement.

### ***Pratiques enseignantes inclusives***

Les pratiques enseignantes inclusives sont définies par Ainscow (2009), comme étant l'ensemble des efforts déployés pour surmonter les obstacles à la participation et à l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire. Or, on ne peut occulter que la façon de concevoir les pratiques inclusives dépend aussi en grande partie de ce qui est entendu par l'inclusion scolaire (Moran, 2007).

En effet, l'enseignement inclusif répond aux besoins et aux styles d'apprentissage variés des élèves. Il englobe plusieurs pratiques exemplaires et variées d'enseignement transformant l'approche réactive à l'enseignement qui est centrée sur l'enseignant en une approche proactive

plus centrée sur l'élève (Beaudoin, 2013). En outre, les pratiques enseignantes inclusives amènent l'enseignant à passer d'un rôle de transmetteur d'information à un rôle de facilitateur d'un apprentissage plus dynamique.

## MÉTHODOLOGIE

### *L'échantillon*

L'échantillon de notre étude comprenait 30 enseignants des écoles primaires ordinaires, travaillant dans le gouvernorat de Tunis 1, ayant au moins un élève atteint de TSA dans leur classe. Ces enseignants, pour la majorité, titulaires d'une licence en éducation et en enseignement, avaient une expérience de moins de cinq ans dans l'accueil d'élèves autistes.

### *La collecte de données*

Notre objectif principal est d'explorer les conceptions et les pratiques des enseignants des écoles ordinaires relativement à l'inclusion scolaire des élèves avec TSA et la promotion de leur bien-être.

Pour ce faire, nous avons administré un questionnaire, sous forme de papier puisqu'il s'agit d'un outil pertinent pour explorer les pratiques déclarées. Ce choix s'explique par sa capacité à atteindre un nombre significatif d'enseignants dans un temps limité tout en garantissant une information de qualité et orientée vers les objectifs de la recherche.

Notre questionnaire est composé de trois items ; les conceptions et les pratiques professionnelles.

La validation de notre outil s'est déroulée en trois phases :

- (1) *Phase d'expertise* : Le questionnaire a d'abord été soumis à un expert international dans le domaine des sciences de l'éducation, spécialisé dans les pratiques inclusives fondées sur des preuves. Cet expert a évalué la pertinence et la cohérence des questions en fonction des objectifs de la recherche.
- (2) *Phase de pré-test* : Une version préliminaire du questionnaire a été administrée à un groupe restreint d'enseignants expérimentés. Ces derniers ont exprimé leurs observations, permettant d'identifier et de corriger d'éventuelles lacunes liées à la formulation des questions ou à la gestion de la présentation. Ce pré-test a également servi à évaluer le temps requis pour répondre au questionnaire.
- (3) *Phase de validation statistique* : Une analyse de fiabilité a été effectuée en utilisant l'indicateur Alpha de Cronbach, garantissant ainsi la consistance 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 d'assurer l'objectivité et l'exactitude des réponses, il a été rappelé aux participants l'importance de leur franchise et de leur engagement tout au long de l'enquête.

### *Le traitement des données*

Nous avons procédé à une double analyse des données recueillies, distinguant les questions fermées et ouvertes afin d'assurer une exploitation rigoureuse et adaptée des informations collectées.

Pour les données quantitatives issues des questions fermées, nous avons utilisé le logiciel SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Les moyennes ont été calculées pour offrir une vue d'ensemble des tendances générales et permettre une interprétation statistique des pratiques déclarées des enseignants.

Concernant les données qualitatives obtenues par les questions ouvertes, nous avons opté pour une analyse thématique. L'analyse thématique consiste à examiner un corpus textuel en identifiant des catégories émergentes à partir des réponses des participants. Elle se caractérise par une démarche exploratoire et interprétative, favorisant une compréhension approfondie des discours des enseignants.

Dans le cadre de notre recherche, cette analyse s'est déroulée en deux étapes :

*Première étape* : Une lecture minutieuse et répétée des réponses a permis de détecter des points communs dans les propos des enseignants. Ces similitudes ont été classées en catégories en se basant sur les mots-clés et le sens des phrases. Les catégories dégagées se rapportent principalement aux conceptions des enseignants sur la promotion du bien-être scolaire des élèves atteints de TSA, leurs pratiques pédagogiques, ainsi que les éventuelles difficultés rencontrées.

*Deuxième étape* : Les catégories identifiées ont été exploitées pour établir des profils possibles des enseignants en fonction de leurs conceptions et pratiques. Ces profils seront intégrés et analysés dans la section consacrée à la discussion des résultats.

Cette approche combinée nous a permis d'obtenir des données quantitatives et qualitatives complémentaires, offrant une vision enrichie et nuancée des pratiques des enseignants vis-à-vis du bien-être scolaire des élèves autistes.

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

### *Les conceptions des enseignants*

Les résultats de la question relative aux conceptions des enseignants par rapport à l'emplacement des élèves avec TSA, relèvent que la majorité des enseignants préfèrent les centres spécialisés, ce qui reflète une réticence à inclure ces élèves dans les classes ordinaires. Cela pourrait s'expliquer par un manque de ressources ou de formation (Tableau 1).

**TABLEAU 1**

*Conceptions à propos du placement des élèves ayant un TSA*

Lieux de placement	Pourcentage (%)
Centres d'éducation spécialisée	60
Classes ordinaires	3.6

Ainsi, l'inclusion scolaire est majoritairement perçue comme difficilement réalisable, probablement en raison des défis organisationnels et pédagogiques (Tableau 2).

**TABLEAU 2**

*Conceptions à propos de la faisabilité de l'inclusion scolaire des élèves avec TSA*

Perception	Pourcentage (%)
Nécessaire	10
Difficilement réalisable	60
Risquée	20
Impossible	10

Encore plus, 70 % des enseignants interrogés trouvent que l'inclusion représente une charge, avec 40 % étant totalement convaincus. Cela met en lumière un besoin urgent de formations ciblées (Tableau 3).

**TABLEAU 3**

*L'inclusion représente une charge pour l'enseignant*

Niveau d'accord	Pourcentage (%)
Pas d'accord	5
Indifférent	5
Plutôt d'accord	20
D'accord	30
Tout à fait d'accord	40

En outre, une majorité écrasante estime que l'inclusion des élèves TSA affecte négativement les pairs, mettant en avant la nécessité d'améliorer les pratiques inclusives (Tableau 4).

**TABLEAU 4**

*L'impact de l'inclusion sur l'apprentissage des pairs*

Réponse	Pourcentage (%)
Oui	83.3
Non	16.7

Ces résultats obtenus suggèrent que, malgré la reconnaissance de l'importance de l'inclusion scolaire, les enseignants manifestent des réticences dues au manque de ressources, de formation, et à la complexité de gérer un environnement inclusif. Un effort concerté pour améliorer leur préparation pourrait changer ces perceptions négatives.

### ***Les pratiques des enseignants***

Les résultats obtenus dans cette partie montrent que la majorité des enseignants (43,3 %) rapportent une acceptation difficile de la présence des élèves avec TSA dans leurs classes, ce qui peut refléter un manque de formation ou de ressources adaptées pour répondre aux besoins éducatifs spécifiques de ces élèves. Seulement 23,3 % acceptent facilement leur intégration (Tableau 5).

**TABLEAU 5**

*Acceptation de la présence des élèves avec TSA*

Niveau d'acceptation	Pourcentage (%)
Très facilement	0
Facilement	23,3
Peu facilement	33,3
Difficilement	43,3

Encore plus, la moitié des enseignants (50 %) se considèrent comme engagés dans l'inclusion des élèves avec TSA, mais une proportion significative (40 %) se déclare peu ou pas du tout engagée. Ces résultats pourraient être liés à un sentiment d'impréparation ou à des défis perçus dans la mise en œuvre de pratiques inclusives (Tableau 6).

**TABLEAU 6***Engagement des enseignants en matière d'éducation inclusive*

Niveau d'engagement	Pourcentage (%)
Très engagé	0
Engagé	50
Plutôt pas engagé	16,7
Pas du tout engagé	23,3
Pas de réponse	10

Concernant les pratiques professionnelles des enseignants, elles sont majoritairement basées sur une formation académique (40 %), suivie de la formation continue (30 %). Toutefois, seuls 10 % de ces enseignants se réfèrent à des connaissances issues de recherches. Cela révèle une utilisation limitée des résultats scientifiques pourtant essentiels pour une inclusion efficace.

On remarque aussi que 56,7 % des enseignants ne réalisent que parfois des adaptations pédagogiques, et aucun ne les met systématiquement en œuvre. Cela peut indiquer une insuffisance de formation sur les stratégies inclusives ou une surcharge de travail limitant leur capacité à individualiser les enseignements (Tableau 7).

**TABLEAU 7***Fréquence des adaptations pédagogiques*

Fréquence	Pourcentage (%)
Toujours	0
La plupart du temps	33,3
Parfois	56,7
Jamais	10

Parmi les adaptations réalisées, l'encouragement des interactions sociales est le plus courant (20%), tandis que les ajustements qui sont plus directement liés aux apprentissages, tels que la différenciation des contenus (3,3 %), sont rarement appliqués. Cela indique une focalisation sur l'aspect social plutôt que sur l'adaptation pédagogique (Tableau 8).

**TABLEAU 8***Types d'adaptations pédagogiques pratiquées*

Type d'adaptation	Pourcentage (%)
Encouragement des interactions sociales	20
Méthode pédagogique	16,7
Emplacement de l'élève	6,7
Adaptation de l'espace	6,7
Différenciation des contenus	3,3

À propos le bien-être des élèves avec TSA, la majorité des enseignants (56,7 %) misent sur la sensibilisation des pairs pour améliorer ce bien-être. Cela montre une reconnaissance de l'importance du climat social de la classe, mais les stratégies plus pédagogiques, comme la différenciation des méthodes (13,3 %), sont sous-utilisées.

Ces résultats montrent une acceptation limitée des élèves avec TSA, des niveaux d'engagement variés et des pratiques pédagogiques souvent incomplètes. Bien que l'importance du climat social soit reconnue, les efforts d'adaptation pédagogique et l'utilisation des résultats

issus de recherches restent insuffisants. Ces observations soulignent la nécessité de renforcer la formation des enseignants et de leur offrir des ressources pratiques pour favoriser une inclusion plus efficace.

## CONCLUSION

L'inclusion des élèves avec un trouble du spectre autistique dans les classes ordinaires demeure un défi significatif pour le système éducatif en Tunisie. Les résultats de cette étude révèlent une acceptation limitée de ces élèves par les enseignants, souvent due à un manque de formation initiale et continue, ainsi qu'à une méconnaissance des pratiques inclusives et des besoins spécifiques des élèves autistes. Cette situation met en évidence la nécessité d'une réforme urgente des politiques éducatives pour renforcer les compétences pédagogiques inclusives et promouvoir l'acceptation inconditionnelle des élèves avec TSA au sein de la communauté éducative.

Pour assurer leur bien-être scolaire et leur réussite académique, il est essentiel d'introduire des modules de formation dédiés au TSA dans les cursus de formation initiale 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. Par ailleurs, une collaboration étroite entre enseignants, familles et spécialistes constitue un levier incontournable pour surmonter les obstacles à l'inclusion et maximiser les bénéfices d'un environnement scolaire inclusif.

L'inclusion scolaire, bien qu'exigeante, apporte 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 devient possible d'offrir à ces élèves une expérience éducative enrichissante, propice à leur épanouissement personnel et à leur engagement actif dans leurs apprentissages. Cette transformation requiert un engagement collectif de tous les acteurs éducatifs pour bâtir un système scolaire véritablement équitable et inclusif.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. American Psychiatric Publishing.
- Barouni, M., & Abbes, S. (2024). 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*, 67, 67-81.
- Bassett, D. S., & Smith, T. E. (1996). Transition in an era of reform. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 161-166.
- Beaudoin, J. P. (2013). *Introduction aux pratiques d'enseignement inclusives*. Centre de pédagogie universitaire, Université d'Ottawa, Canada.
- 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, 117-146.

- Boujut, É., & Cappe, É. (2016). La scolarisation des élèves autistes. *Éducation & Formations*, 92, 137-152.
- Clément, P. (2010). Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholé. Cahiers de la recherche et du développement*, 16, 55-70.
- Corneau, F., Dion, J., Juneau, J., Bouchard, J., & Hains, J. (2014). Stratégies pour favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un trouble envahissant du développement : Recension des écrits. *Revue de Psychoéducation*, 43(1), 1-36.
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris: Cnesco.
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année Sociologique*, 64(2), 421-444.
- Giordan, A., & De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Moran, A. (2007). Embracing inclusive teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 119-134.
- Mottron, L. (2016). L'autisme, une autre intelligence. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 200(3), 423-434.
- O'Brien, M. (2008). *Well-being and post-primary schooling*. Dublin: NCCA.
- Saaidia, S., & El Meddah, F. (2023). Les logiques pratiques des éducateurs spécialisés à propos du Trouble du Spectre de l'Autisme. *Mediterranean Journal of Education*, 3(2), 46-56.

## ANNEXE

## Questionnaire destiné aux enseignants des écoles primaires ordinaires sur l'inclusion scolaire des élèves atteints d'un TSA au sein des classes tunisiennes ordinaires

## I) Conceptions des enseignants :

1)

Pensez-vous que la place des élèves atteints d'un TSA se situe	Oui	Non
Au sein des centres d'éducation spécialisée		
Au sein des établissements et des classes ordinaires		

2) L'inclusion scolaire des enfants avec un trouble du spectre autistique vous semble :

Nécessaire  Difficilement réalisable  Risquée  Impossible

3) Pensez-vous que la scolarisation des enfants autistes au sein des classes régulières représente une lourde charge pour l'enseignant ?

Pas d'accord  Indifférent  D'accord  Tout à fait d'accord

4) D'après vous, l'inclusion d'un élève avec un TSA impacte l'apprentissage de ses pairs ? Oui  Non

## II) Pratiques enseignantes auprès des élèves avec TSA

1) Comment acceptez-vous la présence d'élèves avec TSA au sein de votre classe ?  
Très facilement  Facilement  Peu facilement  Difficilement

2) Comment évaluez-vous votre degré d'engagement professionnel en matière d'éducation inclusive des élèves avec TSA ?

Très engagé  Engagé  Pas engagé  Pas du tout engagé

3) Attribuez-vous le fondement de vos pratiques professionnelles essentiellement à :

Une formation académique  Une formation continue  Une expérience personnelle

4) Pratiquez-vous des adaptations pédagogiques nécessaires pour garantir un bon apprentissage aux élèves avec TSA ?

Toujours  La plupart du temps  Parfois  Jamais

5) Comment favorisez-vous le bien-être scolaire des élèves avec TSA ?

- Sensibiliser les autres élèves sur le TSA

- Favoriser la communication non verbale

- Différencier les méthodes pédagogiques pour répondre à leurs besoins individuels

- Favoriser l'inclusion sociale (la collaboration, la coopération, ...)