



HAL
open science

Quels effets à l'inclusion des enfants autistes ?

Ali Mecherbet, Lakhdar Azzouz

► **To cite this version:**

Ali Mecherbet, Lakhdar Azzouz. Quels effets à l'inclusion des enfants autistes?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801663

HAL Id: halshs-00801663

<https://shs.hal.science/halshs-00801663>

Submitted on 18 Mar 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Communication n° 55/88 – Atelier 6 : Troubles cognitifs et autistiques

Quels effets à l'inclusion des enfants autistes ?

Ali Mecherbet, Enseignant, professeur Université Aboubakr Belkaid Tlemcen, Algérie

Lakhdar Azzouz, Université Mentouri Constantine, Algérie

Résumé

Le présent travail vise à mesurer les effets de l'inclusion de deux enfants autistes dans une crèche sur leur intégration sociale et la réduction de l'intensité du trouble mesuré par l'administration d'une CARS en début et en fin d'inclusion. En dépit de l'intensité des troubles du comportement qui les caractérisent, les deux enfants sont acceptés par leurs pairs comme le montrent leurs scores au test de perception sociale. L'exposition de ces enfants à la normalité a été stimulante pour eux. Ils ont produit des réponses encourageantes aux sollicitations de leurs pairs et de l'éducatrice. Cette expérience confirme l'importance du projet pédagogique personnalisé à chaque enfant et la nécessité d'un dispositif d'intervention associant les parents, l'éducatrice et une auxiliaire de vie.

Mots clés : inclusion-autisme-perception sociale- Algérie - CARS

Le présent travail vise à mesurer les effets de l'inclusion d'enfants autistes sur leur intégration sociale et la réduction de l'intensité du trouble. L'expérience a été menée à Tlemcen avec deux enfants autistes et a duré sept mois, soit durant l'année scolaire 2010 /2011. L'inclusion des enfants handicapés est une pratique inexistante dans le milieu scolaire algérien. Aussi notre recherche a été menée à la fois comme une action et une réflexion sur la question.

1. Contexte théorique

Nous présenterons une brève revue de la question en mettant l'accent sur les caractéristiques des pratiques de l'inclusion et ses effets sur l'enfant sur le plan social et des apprentissages.

1.1. L'inclusion pédagogique des enfants handicapés : principe de normalité

D'une manière générale on peut définir l'inclusion comme étant une pratique éducative consistant à favoriser la participation entière de tous les enfants, normaux et handicapés, aux activités scolaires et sociales de l'école.

L'inclusion n'est pas un concept univoque car elle est interprétée et mise en œuvre de manière différente selon les praticiens. Il y a cependant un consensus sur un principe majeur : celui de l'exposition de la personne handicapée à la normalité avec la conviction qu'elle en tirera toujours des bénéfices pour son développement. L'exposition à la normalité requiert de l'institution scolaire la nécessité d'associer à la prise en charge pédagogique habituelle l'intervention des éducateurs spécialisés aux côtés des instituteurs. Ces derniers sont aussi préparés à comprendre les spécificités des sujets handicapés, particulièrement les enfants autistes.

L'inclusion est l'aboutissement historique de toutes les actions de prise en charge éducative des enfants handicapés menées depuis 1970 à nos jours qui sont globalement passées par trois phases :

- Intégration des classes spéciales destinées aux enfants handicapés au sein des écoles ordinaires au début des années 1970. Dans ce dispositif les enfants handicapés et normaux partageaient les services sociaux de l'école mais restaient soumis à des pédagogies différentes. Ce qui fait dire à certains auteurs que cette phase était une phase d'intégration physique. (Vienneau, 2002)
- Intégration pédagogique partielle ou totale d'enfants à handicap léger au sein des classes ordinaires à partir des années 1980.
- Intégration pédagogique totale des enfants handicapés dans les classes ordinaires ou inclusion à partir des années 1990. Elle a pour ambition de mettre un terme au clivage entre éducation spéciale destinée aux enfants handicapés et éducation ordinaire destinée aux enfants normaux. L'inclusion consacre d'une manière générale un changement des représentations sociales à l'égard des personnes handicapées.

Dans le continent nord américain (USA et Canada), les partisans de l'inclusion préconisent « la fusion de deux systèmes d'éducation parallèles (le système ordinaire et l'éducation spéciale) en un seul système unifié conçu de manière à répondre aux besoins particuliers de tous les élèves » (Vienneau, 2002).

En France la loi de 2005 dite « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » vise aussi à en finir avec ce clivage pour permettre aux personnes handicapées de s'insérer dans les circuits réguliers de l'éducation (Plaisance, 2009). Cette loi consacre à sa manière le principe de l'inclusion pédagogique des enfants handicapés. « On estime à près de 180 le nombre de CLIS et d'ULIS dédiées à l'accueil d'enfants autistes à la rentrée 2010, au lieu de 150 à la rentrée scolaire 2007. »

Des ressources pédagogiques sont mis à la disposition des enseignants et des AVS comme le guide relatif à la scolarisation des enfants autistes ou présentant des troubles envahissants du développement. (CNDP, 2009).

L'existence d'une législation relative à l'inclusion ne signifie pas pour autant une généralisation de cette « pédagogie révolutionnaire » (Vienneau, 2002) à tous les enfants handicapés. En effet son application est relative et reste liée à la nature du handicap et de l'interprétation que se font les acteurs de cette prise en charge. Elle est aussi dépendante des résultats obtenus au niveau de l'amélioration du développement des sujets les plus vulnérables.

Dans un pays comme les USA, pays considéré comme le plus avancé en matière d'inclusion scolaire, les pourcentages d'élèves handicapés et/ou à besoins

spécifiques intégrés en classes ordinaires variaient de 7,1 % à 89,0 %, selon le type de difficultés ou de handicaps et selon le groupe d'âge : la moyenne d'inclusion constatée n'était que de 40,9 % pour les quelque 4 millions 538 mille élèves en difficulté (*students with disabilities*) qui avaient alors accès à des services. (Vienneau, 2002). La même tendance est observée au Canada : « Les pourcentages des élèves intégrés en classes ordinaires variant d'un maigre 1 % (élèves présentant une déficience intellectuelle intégrés à l'ordre secondaire) à 81 % (élèves ayant des handicaps visuels intégrés à l'ordre primaire), les moyennes pour les deux ordres d'enseignement étant respectivement de 42 % au primaire et de 16 % au secondaire. » (Vienneau, 2002)

L'inclusion des enfants diffère aussi selon la nature du trouble : elle est de 89% pour les enfants ayant des troubles de la parole et seulement 9% pour les enfants autistes et déficients intellectuels.

En Algérie la prise en charge des personnes handicapées particulièrement les enfants, à des fins d'éducation, d'apprentissage et de formation reste pour sa part une pratique mineure, précaire et archaïque au plan matériel et pédagogique. Le pays a mis en place, au début des années 1980, une politique de prise en charge spécialisée des enfants handicapés qui a très peu évolué contrairement à ce qui s'observe au plan international. La prise en charge se fait toujours dans des établissements spécialisés créés à cet effet :

- Les centres médico-psychopédagogiques (CMP) pour les enfants handicapés mentaux
- Les écoles spécialisées pour jeunes sourds et aveugles.

Depuis l'année 1990, la prise en charge des enfants handicapés mentaux a quelque peu évolué puisque le ministère de la solidarité, a mis en place des « classes d'intégration » à l'intention de ces enfants au sein des écoles d'enseignement primaire. Mais au lieu de se généraliser, ces classes adaptées en nombre insignifiant ont même fait l'objet d'une remise en cause par de nombreux directeurs d'écoles primaires décidés à les fermer pour diverses raisons. Les classes d'intégration ouvertes ne permettaient pas une intégration sociale des sujets avec le reste des enfants de l'école. Elles fonctionnent de manière séparée des classes ordinaires ; les enfants des classes intégrées ne partageant rien avec ceux des classes ordinaires.

Un pas a été accompli par le ministère de la solidarité nationale en 2008 pour dépasser cette regrettable situation : un décret exécutif a été promulgué et il fait obligation aux établissements et centres d'accueil de la petite enfance d'accepter « les enfants handicapés dans des unités spécialement aménagées ou intégrées dans des groupes d'enfants valides ». Cette loi, circonscrite pour l'heure à l'éducation préscolaire, préfigure de la mise en place des contours d'une pratique de l'inclusion préscolaire des enfants handicapés. Si cette loi aidera à l'avenir certaines catégories d'enfants handicapés à mieux se développer, elle restera dans l'immédiat de peu d'effets pour le cas des enfants autistes qui nous intéressent et qui restent confrontés à une toute autre réalité.

Au-delà de la question du niveau d'application de l'inclusion dans le monde se pose une question importante : quels effets ont les pratiques d'inclusion sur le développement des enfants handicapés, particulièrement les enfants autistes ?

1.2. Les effets de l'inclusion sur le développement des enfants

La plupart des spécialistes s'accorde sur l'existence d'effets réels de l'inclusion sur les sujets. Ces effets sont significatifs dans le domaine des performances scolaires et de l'intégration sociale. Une étude américaine rapporte ces effets mesurés par trois auteurs au moyen de méta analyses, à différentes périodes. (Baker, 1995).

Année(s) de publication	(1980)	(1985-1986)	(1994)
Période couverte	Avant 1980	1975-1984	1983-1992
Nombre d'études	50	11	13
Effets sur le rendement scolaire	0,15	0,44	0,08
Effets sur l'intégration sociale	0,11	0,11	0,28

Tableau 1 : Résultats des méta-analyses mesurant les effets de la pédagogie de l'inclusion sur le rendement scolaire et l'intégration sociale des élèves en difficulté.

Les résultats semblent montrer que « l'inclusion des élèves en difficulté qui sont intégrés en classes ordinaires ont un meilleur rendement scolaire et sont socialement mieux intégrés que leurs pairs des classes spéciales ». (Vienneau, 2002). Cette mesure souligne la variabilité des effets en fonction de la nature de l'handicap.

Le principe de normalité s'applique aussi au cas des enfants autistes en dépit de la grande spécificité de leur trouble caractérisé par des difficultés dans les rapports sociaux réciproques, une altération de la communication et une restriction des comportements, des intérêts et des activités.(DSMIV-TR)

L'option du « milieu ordinaire » représente, pour les spécialistes et les parents, le meilleur environnement permettant aux enfants autistes d'être stimulés et de progresser. Le milieu scolaire ordinaire offre aux enfants autistes une opportunité de vivre des situations concrètes réelles susceptibles de mieux les aider à apprendre et à améliorer leurs relations sociales. L'école est pour eux « un milieu qui pose un défi pour ces enfants pour ces enfants puisque les occasions d'interaction sociale sont multiples, plusieurs activités scolaires nécessitent que les élèves collaborent entre eux » (Paquet.A, 2008).

En Algérie la spécificité du trouble autistique n'est pas reconnue par différents acteurs de la vie sociale et éducative qui ne discernent pas les enfants handicapés mentaux des enfants autistes. On constate que les enfants autistes sont placés dans les CMP au même titre que les enfants handicapés mentaux auxquels ils sont purement et simplement assimilés. Aucune prise en charge éducative et thérapeutique ne leur est appliqué par les éducateurs et psychologues par méconnaissance du trouble. Les parents comprenant la spécificité du « mal » de leurs enfants tentent de remédier à cette situation et se regroupent en associations pour défendre les intérêts moraux et matériels de leurs enfants. Ces associations localisées dans les grandes villes du pays comme Constantine, Alger, Blida et Tlemcen, multiplient les démarches pour obtenir des autorités une prise en charge spécifique à leurs enfants dont le droit à l'inclusion de leurs enfants dans les écoles et les crèches.

Les recherches portant sur l'inclusion des enfants autistes en milieu scolaire ordinaire sont dans l'ensemble descriptives en raison de la difficulté à contrôler les liens de causalité pouvant exister entre l'inclusion de l'enfant les compétences sociales et apprentissage. Globalement les recherches s'orientent dans trois directions:

- La mesure du lien entre les caractéristiques cliniques de l'enfant autiste et la qualité de son intégration en milieu scolaire ordinaire qui est évaluée en temps d'inclusion que « les élèves atteignent au terme d'une année scolaire ». (Pry, Yanni-Couduria, & Baghdadli, 2008)
- La mesure des effets positifs possibles de l'inclusion mis en rapport avec l'intensité des déficits de l'enfant autiste. (Paquet.A, 2008).
- L'intégration scolaire de l'enfant autiste est mesurée au niveau de la qualité de l'intégration sociale de l'enfant. Cette notion d'intégration est variable. Les indicateurs de mesure retenus par la plupart des auteurs portent sur l'acceptation de l'enfant autiste par ses pairs, et sa capacité à développer davantage d'interactions sociales avec eux en situation inclusive.

2. La méthode

Pour mesurer les effets de l'inclusion sur l'intégration sociale des deux enfants nous avons recouru à deux outils : un test sociométrique et une échelle d'évaluation des comportements des enfants observés en situation au début de l'inclusion et à la fin de l'expérience. Deux enfants autistes ont été intégrés dans une classe de maternelle avec l'accord de la directrice et de leurs parents. L'inclusion a duré toute l'année scolaire.

2.1. Les participants à l'expérimentation

L'expérience a porté sur dix sept enfants d'une classe maternelle du jardin d'enfants « Les oiseaux du paradis » de Tlemcen. Deux enfants autistes font partie de ce groupe. Ils ont été placés dans ce jardin d'enfants sélectionné en raison de son excellent classement par la commission départementale d'évaluation et de suivi des structures d'éducation préscolaire.

La classe est dirigée par une éducatrice possédant un niveau universitaire et une pratique pédagogique appréciable, (Mecherbet, 2010) mais dont l'expérience n'était pas suffisante pour s'occuper d'enfants aux comportements « bizarres et différents des autres ». (Caron & Bourgeois, 2008). Une psychologue spécialisée sur les TED a assuré le suivi de l'inclusion des enfants et a procédé aux mesures cliniques indispensables, particulièrement la mesure de l'intensité de l'autisme (CARS) de chaque enfant avant leur inclusion et à la fin de l'inclusion. Elle a également conseillé l'éducatrice en lui fournissant les explications lui permettant de comprendre le comportement des enfants autistes, et lui a prodigué les conseils utiles pour optimiser leur gestion. Ces dispositions sont suffisantes pour permettre à l'éducatrice de prendre en charge l'intégration des deux enfants dans le groupe classe. Pour suppléer au besoin de l'éducatrice « de se prémunir contre le sentiment d'incompétence face à une relation difficile » (Caron & Bourgeois, 2008) nous avons intégré une étudiante de Master ayant de bonnes compétences sur l'autisme pour faire fonction d'auxiliaire de vie scolaire. Ce dispositif a permis d'offrir à l'éducatrice « une voie rassurante. Les renseignements obtenus auprès du psychologue scolaire ont été riches d'informations et ont ouvert des portes vers des horizons nouveaux ». (Caron & Bourgeois, 2008).

2.2. Le test sociométrique

Un test sociométrique sous forme de questionnaire a été administré aux enfants de la classe à l'exclusion des deux enfants autistes en raison de leur incapacité à s'acquitter de la tâche. L'éducatrice et la psychologue se sont chargées de la passation du test de façon individuelle. Pour faciliter l'administration du test le matériel suivant a été confectionné :

- deux boîtes ornées chacune d'un pictogramme d'une émotion positive 😊 et une autre négative 😞
- dix sept cartes sur lesquelles est inscrit le nom de chaque enfant.
- Le test comprend deux questions :
- Une question relative au choix : « Nous allons créer des petits groupes pour faire un jeu. Peux-tu me dire avec qui tu aimerais te trouver? Tu as le droit de choisir trois enfants parmi tes camarades de classe. Tu as sur la table 17 cartes portant chacune le nom d'un de tes camarades, dont toi. Quand tu auras choisi les trois cartes portant les noms de tes camarades qui vont être dans ton groupe, tu les mets dans la boîte sur laquelle est collée l'image de l'enfant qui rit. ».
- Une question relative au rejet qui intervient immédiatement après l'expression des choix faits par le sujet : « Peux-tu me dire aussi avec qui tu n'aimerais pas être dans le groupe ? ». La même consigne utilisée précédemment est répétée dans le cas des rejets

Le test a pour but de déterminer le statut sociométrique de chaque enfant dans la classe. Mais « la sociométrie, par ailleurs, a peu de valeur diagnostique puisqu'elle ne révèle pas ce qui permet de distinguer les divers statuts. » (G.Begin, 1986). D'où la nécessité qu'il y a d'associer aux statuts sociaux obtenus par le test (popularité, isolement, rejet) une observation directe des « comportements des sujets en vue aux perceptions comportementales des pairs caractérisant chacun des statuts sociométriques ». (G.Begin, 1986).

Dans cette perspective nous avons construit une échelle d'évaluation directe des comportements répartis sur quatre domaines administrée en début et en fin d'inclusion des enfants autistes.

2.3. L'échelle d'évaluation des comportements

Dérivée de la méthode de l'analyse appliquée au comportement (ABA), la grille comprend quatre catégories :

- Les compétences scolaires
- Les habiletés comportementales
- Les habiletés sociales
- Les habiletés de communication

Les quatre catégories comprennent dans l'ensemble vingt neuf comportements notés sur une échelle à trois degrés : deux points pour un comportement toujours présent, un point pour un comportement présent de temps à autre et zéro pour un comportement absent. L'évaluation des deux enfants s'est faite au début de l'inclusion et à la fin. Nous avons confié à la psychologue et à l'éducatrice le recueil des observations. Les recueils ont été faits séparément puis mis en commun pour

déterminer un score final. Le croisement des observations nous a paru être une précaution utile à même de garantir une fidélité aux comportements réels de chaque enfant.

Nous présentons les résultats obtenus et leur discussion sur deux plans : y a-t-il un effet positif de l'inclusion des enfants autistes sur leur intégration sociale d'une part et sur l'amélioration de leurs compétences.

3. La perception sociale de l'enfant autiste par ses pairs

Les recherches menées sur l'inclusion d'enfants autistes dans les classes d'enseignement primaire montrent que leur perception sociale (le plus souvent négativement) par leurs pairs est étroitement liée à l'intensité de leur trouble. « Les difficultés et les caractéristiques présentées par les élèves TED sur le plan des interactions sociales, de la communication ou des intérêts restreints et stéréotypés viennent complexifier leur intégration en classe ordinaire » (Paquet.A, 2008). Dans cette recherche il s'agissait du cas d'enfants de classes primaires.

Les résultats obtenus par nos sujets au test sociométrique ne vont pas dans le sens du constat partagé par de nombreux auteurs. En effet l'enfant (DJA) avec un indice sociométrique de 0.31 jouit d'une popularité certaine. Il est tout proche du score obtenu par les enfants leaders dont l'indice est de 0.36. Il se situe à la quatrième place dans le groupe classe. Le deuxième enfant, SAH, avec un indice de 0.14 est au 11^e rang mais ne fait pas partie des enfants isolés.

ACI	HA	SR	JA	AN	AI	IH	AH	ER	CH	AH	JE	IN	OU	AC	AS	AK
.36	.36	.36	.31	.30	.29	.21	.21	.14	.14	.14	.14	.07	.01	.01	.00	.00

Tableau 2: Indices de statut social obtenus par les enfants au test sociométrique.

Les deux enfants ont un autisme sévère puisque leurs scores à la CARS sont élevés, 44,5 pour DJA et 42 pour SAH. Ces scores, relevés avant leur entrée en maternelle, recourent l'observation des comportements des enfants faites par l'éducatrice et la psychologue après leur entrée en crèche. Pour DJA on y note une absence de compétences à tous les niveaux : scolaire, comportemental, social et communications.

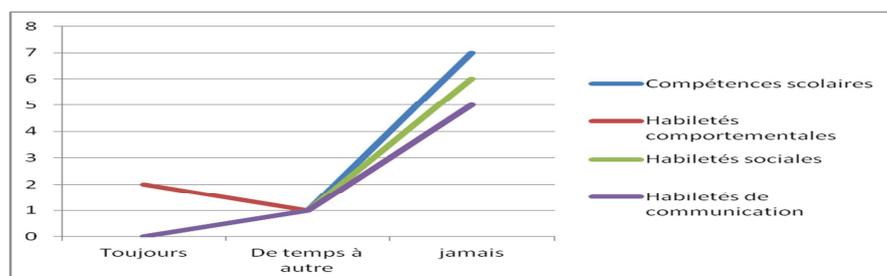


Figure 1 : Compétences de DJA en début d'inclusion préscolaire

Rappelons tout à d'abord quelques conclusions d'études publiées ayant mis en évidence les critères déterminant la popularité et le rejet des enfants par leurs pairs. Une étude portant sur des enfants normaux (de 6 à 12 ans) de classe primaire montre que les leaders au nombre de deux se caractérisent par le fait de porter un prénom original et intrigant pour l'un ou bien avoir un physique agréable pour l'autre et un « comportement cool » pour l'autre. (P.Ezan). Autrement dit les raisons observés dans le cas de personnes adultes comme l'esprit de groupe et le souci de la performance de groupe ne constituent pas des critères déterminants de la popularité et du leadership chez les enfants.

Dans le cas des enfants en maternelle il semblerait que les individus populaires se caractérisent surtout par des comportements prosciaux tels « tels la coopération, le partage et le respect des normes et moins de comportements anti-sociaux tels l'agressivité et le dérangement des pairs (Dodge, Schlundt, Schocken et Delugach, 1983 ; Rubin et Daniels-Beirness, 1983 ; Rubin, Daniels-Beirness et Hayvren, 1982).

A l'inverse les enfants rejetés par leurs camarades sont ceux qui « émettent moins de comportements pro-sociaux, mais plus de comportements négatifs tels le défi des normes, les interactions négatives et l'agressivité (Dodge et al, 1983 ; Hartup, Glazer et Charlesworth, 1967 ; Rubin et al, 1982).

L'enfant DJA devrait se situer en toute logique dans cette catégorie, à savoir la catégorie des enfants impopulaires, voire rejetés. Les observations directes de son comportement mettent en évidence des comportements négatifs comme le « refus d'apprendre », « est agressif pour obtenir quelque chose de ses pairs », « perturbe ses camarades », « ne joue pas pendant la récréation, se limite à courir seul dans la cour de récréation ». Pourquoi jouit il alors tout de même d'une popularité au sein du groupe classe ?

La popularité de DJA exprimée par les résultats du questionnaire sociométrique traduit sa visibilité en classe : il ne passe pas inaperçu pour ses camarades en raison de la singularité de son comportement et aussi surtout en raison du grand intérêt que lui porte l'éducatrice, plus que les autres enfants. Autrement dit le sujet est perçu par ses camarades non pas seulement pour ses caractéristiques mais surtout pour la place qu'il occupe auprès de l'éducatrice et de l'auxiliaire de vie. Cette explication confirme en partie les conclusions d'études ayant mis en évidence le fait que chez des enfants de maternelle la perception sociale des pairs se fait à travers « des comportements qui attirent l'attention tels commencer des batailles ou se faire fréquemment réprimander par l'enseignante. » (G.Begin, 1986). Le cas du deuxième enfant SAH confirme à notre avis la plausibilité de cette hypothèse. En effet c'est un enfant qui possède des habiletés scolaires et comportementales supérieures à l'enfant DJA, sans pour autant recueillir un statut social supérieur à son pair.

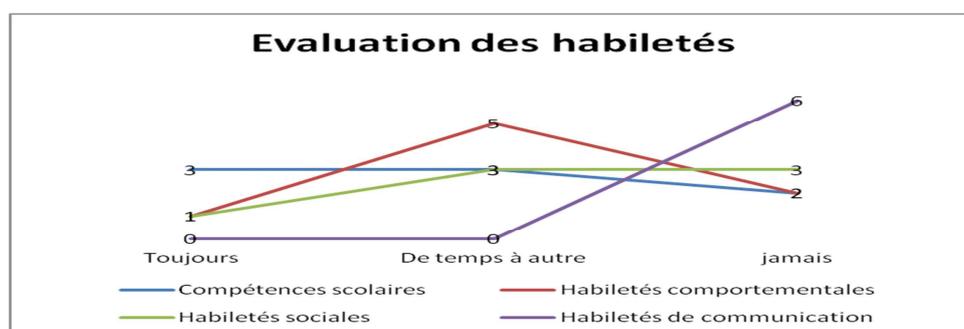


Figure 2 : Compétences de SAH en début d'inclusion préscolaire

Nous pouvons tirer au moins une conclusion sur la question du rapport inclusion - perception sociale de l'enfant autiste : les déficiences de l'enfant ne constituent pas à priori un obstacle à sa présence dans un groupe d'enfants normaux. L'enfant jouit d'une bonne visibilité pour ses pairs et le groupe classe est un facteur favorable à son intégration.

4. Inclusion et effets sur les comportements socio-adaptatifs de l'enfant

Nous avons mesuré les effets au moyen des scores obtenus par chaque enfant à la CARS et des observations recueillies au moyen de la grille d'évaluation des compétences de l'enfant dans les différents domaines correspondant à la triade autistique. Les scores de la CARS mettent en évidence un recul de l'intensité de leur autisme. Les sujets sont passés du seuil d'intensité sévère à moyen.

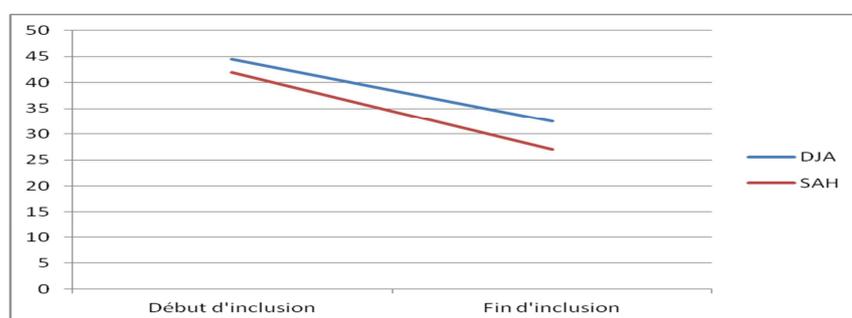


Figure 2 : Scores des deux enfants à la CARS

Cette évolution se retrouve sur le plan des comportements des deux enfants, dont on remarque une légère amélioration sur le plan des compétences scolaires et des habiletés comportementales. La figure montre une émergence épisodique de quelques comportements positifs comme une plus grande concentration sur le travail et une adhésion meilleure aux consignes de l'éducatrice.

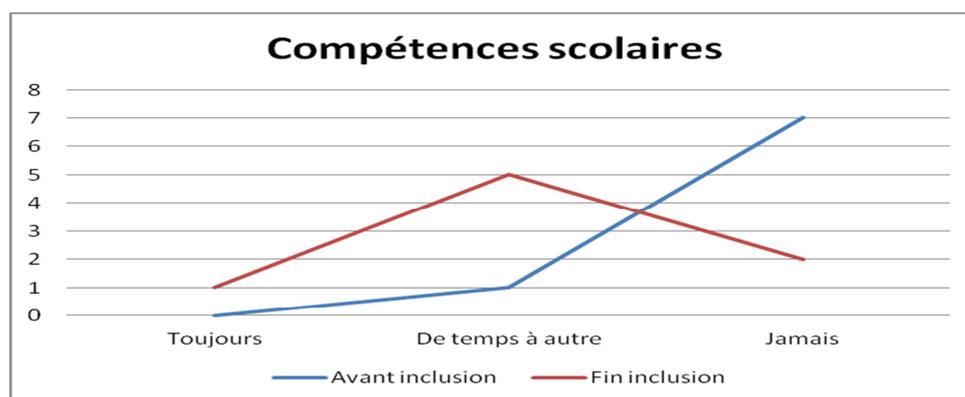


Figure 3 : Compétences scolaires de DJA avant et à la fin de l'inclusion.

Il ne fait par contre aucun progrès sur le plan des habiletés sociales et de la communication. Il n'exprime pas ses besoins, ne répond pas aux questions et n'entame aucune conversation avec ses pairs ou le personnel éducatif.

Les mêmes observations s'observent concernant le deuxième enfant qui est arrivé à améliorer particulièrement ses habiletés comportementales en suivant toujours les consignes qui lui sont données ainsi qu'au groupe. Il a également sauvegardé ses compétences de départ au contact des autres.

5. Conclusion

Soulignons tout d'abord les limites de notre étude : seulement deux cas et une absence de contrôle systématique de l'expérimentation. Ces insuffisances tiennent au réseau d'éducation préscolaire entièrement dédié aux enfants normaux. L'inclusion des enfants handicapés, bien que prescrite par la loi, reste inconnue des éducateurs. L'absence de prise en charge thérapeutique, institutionnelle et éducative des enfants autistes a considérablement réduit notre désir de constituer un échantillon d'étude qui favoriserait le traitement statistique des données de recherche.

L'expérience est tout de même encourageante car elle nous conforte, et les parents ayant accepté de confier leurs enfants à la classe maternelle, que l'inclusion des enfants autistes est tout à fait envisageable. Cette expérience nous a révélé l'importance de préparer un projet pédagogique personnalisé.

Sur le plan des effets sur le comportement des enfants il est indéniable que leur exposition à et dans un milieu normal a été stimulante et les a poussé à produire des réponses.

Bibliographie

Baker, E. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, Vol. 52 (4), pp. 33-35.

Caron, R., & Bourgeois, I. (2008). vers une clinique d'un enfant autiste en classe de maternelle. (Elsevier, Ed.) *Annales Médico Psychologiques* , pp. 539-546.

CNDP. (2009, Octobre). Scolariser les élèves autistes ou présentant un TED.

Croisy, J. (2001). Approche clinique de la fonction enseignante dans les institutions thérapeutiques. *Revue Française de pédagogie* , 134 (134), pp. 35-46.

Daval, R. (1967). *Traité de psychologie sociale*. Paris: PUF.

G.Begin. (1986). Statuts sociométriques et perception des pairs à la maternelle. *Enfance* , 39 (4), pp. 431-444.

L.Hameury. (2006, Oct-Nov). Scolariser l'enfant autiste: objectifs et modalités. (P. Lenoir, M. Mollet, S. Massé, & C. Barthélémy, Eds.) *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence* , 54 (6-7), pp. 375-378.

Mecherbet, A. (2010). *Développement de l'éducation préscolaire en Algérie, de la vision à la mise en oeuvre*. Bureau Unesco Multipays, Rabat.

P.Ezan. (n.d.). identifier les leaders grâce à la sociométrie. Application dans le milieu scolaire.

Paquet.A. (2008, Septembre). L'intégration d'élèves ayant un trouble envahissant du développement en classe ordinaire:soutien de l'éducateur et acceptation par les pairs. (U. d. Montréal, Ed.) Montréal, Québec, Canada.

Plaisance, E. (2009, Juin). Scolariser les élèves en situation de Handicap:pistes pour la formation. *Recherche et Formation* , pp. 11-40.

Pry, R., Yanni-Couduria, C., & Baghdadli, A. (2008). Inclusion des jeunes enfants avec autisme et caractéristiques cliniques. *Le Bulletin Scientifique de l'ARAPI*.

Rivard, M., & Forget, J. (2006). Les caractéristiques de l'enfant atteint d'un TED en lien avec le degré d'intégration sociale en milieu scolaire ordinaire. *ScienceDirect* , pp. 271-295.

Vienneau, R. (2002, Automne). Pédagogie de l'inclusion: fondements, définitions, défis et perspectives. *ACELF* , XXX:2. Montréal, Canada.

