

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION
SPÉCIALISÉE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

POSTGRADUATE SCHOOL FOR
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SPECIALIZED
EDUCATION

STRATEGIES DE REMEDIATION ET NIVEAUX DE PERFORMANCE DES ENFANTS PRESENTANT DES TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Mémoire de Master en éducation spécialisée soutenu le 19 Septembre 2024

Spécialité : Handicap Mental, Habileté mentale et Conseils
Option : psychologue professionnelle en handicap mental, handicap
psychique et gérontologie

Par

KETCHIEMEN NDANJI ESTELLE TATIANA

Licenciée en Informatique

MATRICULE : 22W3406



Membres du Jury :

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	BANINDJEL Joachen, CC	UYI
Rapporteur	BITOGO Joseph Blaise, CC	UYI
Examineur	BIOLO Thierry Joseph Dimitri, CC	UYI

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur

SOMMAIRE

DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
RESUME.....	v
<i>ABSTRACT</i>	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
CHAPITRE 2 : L'EDUCATION POUR ENFANT ATTEINT DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE	33
CHAPITRE 3 : APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	50
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	61
CHAPITRE 4: METHODOLOGIE DE L'ETUDE	62
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS ...	85
CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	112
CONCLUSION.....	116
BIBLIOGRAPHIE	118
ANNEXES.....	122
TABLE DES MATIERES.....	125

A mon fils bien-aimé atteint des troubles du spectre autistique MBETMI NJIYIM
Charlie Eddie.

REMERCIEMENTS

Le travail ci-dessous a été conçu avec dévouement et sacrifices, constituant ainsi l'aboutissement d'un dur labeur. Il a été réalisé grâce au soutien de nombreuses personnes auxquelles nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude. Nous tenons à adresser nos sincères remerciements :

- Au Professeur Joachen BANINDJEL pour son encadrement, son orientation, ses précieux conseils et sa disponibilité, qui nous ont permis de mener à bien notre travail.
- Au Docteur Joseph Blaise BITOGO pour son encadrement, son orientation, ses précieux conseils et sa disponibilité, qui nous ont permis de mener à bien notre travail.
- À tous les enseignants du département de l'éducation spécialisée pour leur accompagnement, leurs enseignements et leurs conseils tout au long de notre formation.
- À mon mari, M. NJIYIM Yannick, pour son indéfectible soutien, ainsi qu'à chacun de mes enfants, EDDIE, JOYCE et EMMANUEL DAVID, qui, malgré leur jeune âge, ont compris mon engagement.
- À nos parents pour leur soutien moral, financier et leurs encouragements sans faille.
- À nos frères et sœurs pour leur présence et leur soutien tout au long du processus.
- À tout le personnel du Centre EDUC-REHAB pour leur guidance et leurs conseils précieux durant notre séjour dans cet établissement.
- Aux enfants ayant des besoins spéciaux, notamment ceux avec un TSA, qui, par leur gentillesse, nous ont permis de mettre en pratique toutes les connaissances théoriques acquises et de toucher du doigt les réalités du handicap mental.
- À l'ensemble de nos camarades de promotion en éducation spécialisée pour les moments d'étude et de détente partagés.
- À tous ceux que nous n'avons pas mentionnés mais qui ont contribué, d'une manière ou d'une autre, à la réalisation de ce mémoire ; qu'ils trouvent ici toute notre sincère gratitude.

SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES

- HS** : Hypothèse spécifique
- SPSS** : Statistical package for the social science
- ZPD** : zone proximale de développement
- MDPH** : la Maison départementale des personnes handicapées
- EPE** : équipe pluridisciplinaire d'évaluation

RESUME

La scolarisation des élèves avec handicaps ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage est au cœur des débats scientifiques. La présente recherche est intitulée « Stratégies de remédiation et niveaux de performance des enfants présentant des troubles d'apprentissage ». Cette recherche nous permet d'interroger l'ensemble des techniques, les méthodes, des pratiques mises sur pieds par nos éducateurs pour booster les performances scolaires afin d'avoir de bons résultats. L'on sait pertinemment que, ces moyens de recours ou de prise en charge des enfants TSA doit favoriser leur épanouissement, les permettre de réaliser leurs potentielles intellectuelles, affectifs et corporelles. En effet, bien que certaines pratiques soient appliquées d'une manière ou d'une autre par les éducateurs spécialisés au centre Educ-Rehab, il est essentiel de reconnaître que ces méthodes ne répondent pas toujours aux besoins spécifiques des enfants atteints du trouble du spectre autistique (TSA). En conséquence, on n'observe pas de véritables améliorations dans les performances scolaires des apprenants. Dans la littérature scientifique, de nombreuses approches sont proposées pour aider les enseignants spécialisés à mieux accompagner les enfants TSA dans leur parcours scolaire. Parmi celles-ci, on peut citer La différenciation pédagogique qui permet d'adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins individuels des élèves. Le suivi personnalisé qui permet de Mettre en place un accompagnement individualisé pour chaque enfant afin de suivre leurs progrès et ajuster les interventions. L'utilisation des ressources permettant d'Intégrer des outils et des supports variés pour enrichir l'apprentissage. Les approches théoriques qui soutiennent cette recherche sont principalement le Modèle sociaux constructiviste et le Modèle Behavioriste. Ces approches permettent De favoriser l'apprentissage actif, où les élèves construisent leur propre compréhension à travers des expériences et des interactions et D'établir des comportements souhaités par le biais de renforcements positifs, facilitant ainsi l'acquisition de compétences spécifiques favorisant leurs performances scolaires. Ainsi, en intégrant ces approches dans la pratique éducative, il est possible de mieux répondre aux besoins des enfants TSA et d'observer des améliorations significatives dans leur parcours scolaire. Il est donc crucial de réévaluer et d'adapter les méthodes actuelles pour garantir un soutien efficace et approprié. Dans cette étude, 02 élèves TSA du centre Educ-Rehab ont été soumis à des exercices pratiques pour observer leurs réactions et évolutions durant l'apprentissage. Comme outil nous avons utilisé une grille d'observation pour observer le comportement de ces enfants TSA. Les résultats obtenus indiquent que la différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources facilitent les performances scolaires de ces élèves TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab. Ces résultats constituent une base indispensable pouvant aider les éducateurs spécialisés, les responsables, la société, les familles des enfants TSA et les personnes en charge de ces individus à acquérir davantage de connaissances sur les stratégies de remédiation et à améliorer leur niveau de performance.

Mots clés : stratégie de remédiation, niveaux de performance, troubles d'apprentissage, enfant TSA

ABSTRACT

The schooling of students with disabilities or those facing adaptation or learning difficulties is at the heart of scientific debates. This research is titled "Remediation Strategies and Performance Levels of Children with Learning Disorders." This research allows us to question all the techniques, methods, and practices implemented by our educators to boost academic performance in order to achieve good results. It is well known that these means of support or care for children with Autism Spectrum Disorder (ASD) should promote their development, enabling them to realize their intellectual, emotional, and physical potentials. Indeed, although certain practices are applied in various ways by specialized educators at the Educ-Rehab center, it is essential to recognize that these methods do not always meet the specific needs of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). As a result, we do not observe real improvements in the academic performance of learners. In the scientific literature, many approaches are proposed to help specialized teachers better support children with ASD in their educational journey. Among these, we can mention that differentiated Instruction Adapting teaching methods according to the individual needs of students. Personalized Monitoring Implementing individualized support for each child to track their progress and adjust interventions. Use of Resources Integrating various tools and materials to enrich learning. The theoretical approaches that support this research are primarily the Constructivist Model and the Behaviorist Model. These approaches aim to: Foster active learning, where students build their own understanding through experiences and interactions. Establish desired behaviors through positive reinforcement, thus facilitating the acquisition of specific skills. By integrating these approaches into educational practice, it is possible to better meet the needs of children with ASD and observe significant improvements in their academic journey. Therefore, it is crucial to reassess and adapt current methods to ensure effective and appropriate support. In this study, three children with ASD from the Educ-Rehab center were subjected to practical exercises to observe their reactions and progress during learning. We used an observation grid as a tool to monitor the behavior of these children with ASD. The results obtained indicate that differentiated instruction, personalized monitoring, and the use of resources facilitate the academic performance of these students with ASD at the Educ-Rehab specialized center. These results constitute an essential foundation that can help specialized educators, authorities, society, families of children with ASD, and those responsible for these individuals to acquire more knowledge about remediation strategies and improve their performance levels.

Keywords: remediation strategy, performance levels, learning disorders, children with ASD

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les différentes définitions de la performance de l'école	47
Tableau 2 : Synoptique des variables, modalités et indicateurs	66
Tableau 3 : présentation des cas	77
Tableau 4 : Présentation de la grille d'observation	79
Tableau 5 : synthétique des données issues des observations des cas	92

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Etymologie de performance.....	45
Figure 2 : modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2)	59

INTRODUCTION

Le terme « *handicap* », initialement dans le contexte des jeux de hasard, désignait un avantage accordé à un joueur moins expérimenté ou moins fort pour équilibrer les chances de gagner. Depuis le 20^{ème} siècle, il a toujours été associé à l'exclusion, la pauvreté, l'infirmité et l'incapacité. Il provient d'un mot anglais, « *hand in cap* », qui signifie littéralement « *main dans le chapeau* », découlant d'un jeu d'échanges d'objets personnels pratiqué en Grande-Bretagne au 16^{ème} siècle. Nous allons nous intéresser principalement au handicap mental.

Durant l'antiquité, le handicap a longtemps été considéré comme un problème maléfique et dangereux à l'ordre social rappelle Renaud (2014) ou les personnes victimes sont infantilisées et abandonnées à leur propre sort.

D'après Lord et al. (2002), dans « Autism Spectrum Disorders, l'autisme est un trouble neuro-développemental caractérisé par l'apparition précoce d'une déficience dans la communication et dans les interactions sociales réciproques, ainsi que par des comportements et des intérêts répétitifs et restreints. Les TSA sont souvent associés à des difficultés dans divers domaines du développement, notamment en ce qui concerne la communication écrite ou orale. Ils peuvent ainsi rencontrer des obstacles significatifs dans leur apprentissage et leur participation scolaire, entravant leurs performances. De plus, la plupart des stratégies de remédiation mises en place ne favorisent pas adéquatement leurs performances.

En effet, le concept de remédiation est né de l'éducation, où il était utilisé pour décrire des interventions visant à aider les élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage. Ainsi, dans le domaine de la psychologie, la psychologie cognitive a contribué à l'élaboration des stratégies de remédiation, en mettant l'accent sur les processus cognitifs sous-jacents aux difficultés et aux troubles d'apprentissage et en proposant des interventions basées sur des principes de la cognition.

Il est important de noter que l'approche de la remédiation a évolué au fil du temps. Au lieu de simplement « corriger » les erreurs, l'accent est maintenant mis sur la compréhension des causes profondes des difficultés et sur le développement de stratégies personnalisées pour aider les individus à surmonter leurs obstacles. Voici quelques propositions clés concernant les stratégies de remédiation au fil du temps que proposent certains auteurs. Au sens de Masten et

Cicchetti (2010), les stratégies de remédiation devraient être flexibles et ajustées pour répondre aux besoins changeants des individus, en tenant compte des défis spécifiques à différents stades de développement. Pourtant, les travaux de Heckman (2006) et ceux de Knudsen et al. (2006) soulignent l'importance des interventions précoces pour prévenir les problèmes à long terme, en mettant en lumière les avantages d'investir dans les premières années de vie pour promouvoir des résultats positifs tout au long de la vie.

Les recherches de Weisz et al. (2005) et celles de Chorpita et Daleiden (2009) mettent en évidence l'importance d'adopter des interventions fondées sur des preuves empiriques pour garantir leur efficacité et leur impact à long terme. Pour leur part, Sheridan et Kratochwill (2008), mettent l'accent sur l'étroite collaboration entre les différents acteurs, tels que les familles, les écoles, les cliniciens et les communautés pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies de remédiation plus intégrées et efficaces.

Dans son étude, Banindjel (2018) propose les perspectives thérapeutiques à travers des sémantiques culturelles, socioculturels africaines et les représentations sociales chez l'enfant atteint de l'autisme en Afrique. L'article souligne l'importance d'une sensibilisation et d'une éducation appropriée pour améliorer la compréhension de l'autisme et proposer des interventions efficaces et culturelles adaptées. Il plaide pour une approche holistique qui combine les connaissances scientifiques sur l'autisme avec les savoirs traditionnels africain, afin de mieux répondre aux besoins des personnes autistes et de leurs familles dans ces contextes.

En intégrant les différentes propositions basées sur les travaux récents de ces chercheurs, il est possible de développer des approches de remédiation qui maximisent les chances de succès à long terme pour les individus confrontés à des difficultés variées afin d'améliorer leur niveau de performance. Le « *niveau de performance* » ainsi convoqué est étroitement lié au concept de « *zone proximale de développement* » (ZPD). Pour Vygotsky (1920) l'apprentissage se produit le mieux lorsque les individus sont confrontés à des tâches légèrement au-dessus de leurs capacités actuelles, mais toujours atteignables avec l'aide d'un partenaire plus compétent. Cette zone entre la capacité actuelle et la capacité potentielle avec l'aide est appelée la ZPD. Les concepts de « *niveau de performance* » et de « *zone proximale de développement* » sont d'une part liés à la représentation des capacités actuelles d'un individu dans un domaine donné et la zone où l'individu peut progresser avec l'aide d'un tuteur ou d'un partenaire plus compétent d'autre part.

Selon Jones et Bouffard (2012), le développement des compétences socio-émotionnelles évolue au fil du temps et les interventions devraient être conçues pour tenir compte de cette évolution, en mettant l'accent sur le renforcement des compétences adaptatives à différents stades de développement.

Selon Masten (2014) et Rutter (2012), les interventions visant à promouvoir la résilience et le bien-être devraient être conçues pour soutenir la performance positive à long terme, en mettant l'accent sur le renforcement des ressources personnelles et environnementales. En outre, les recherches de Fuchs et Fuchs (2006) soulignent l'importance d'une évaluation dynamique de la performance au fil du temps, en mettant l'accent sur la surveillance continue des progrès et des besoins des individus pour informer les interventions. Ainsi, le « *niveau de performance* » est un élément crucial pour comprendre la ZPD d'un individu et pour identifier les interventions éducatives ou stratégies de remédiation les plus efficaces.

La question de recherche qui guide cette étude est Comment les stratégies de remédiation facilitent-elles le niveau de performance des enfants TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab? Notre travail vise à comprendre comment les stratégies de remédiation facilitent le niveau de performance scolaire des apprenants TSA.

Notre travail est ainsi subdivisé en deux grandes parties, chacune constituée de trois chapitres. La première partie porte sur le cadre théorique et traite de la problématique, de la revue de la littérature et de l'approche théorique, tandis que la deuxième partie est consacrée au cadre méthodologique et opérationnel, à la méthodologie, à la présentation, à l'analyse et à l'interprétation des données, ainsi qu'à la synthèse, à la discussion des résultats et aux perspectives.

CADRE THEORIQUE ET EMPIRIQUE



CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET

1.1.1. Contexte de l'étude

Les troubles du spectre autistique sont des troubles neurologiques complexes qui affectent les fonctions du cerveau. Ces déficiences permanentes en matière de développement se caractérisent par de graves difficultés dans la communication et les rapports sociaux, et par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. On parle de spectre autistique parce que les symptômes peuvent se combiner différemment et varier de légers à graves. Les TSA peuvent s'accompagner ou non d'autres troubles. Il n'y a pas un profil de comportement unique qui correspond aux TSA et les élèves atteints ne présentent généralement pas tous, les symptômes possibles. Les élèves atteints de TSA peuvent être semblables à certains points de vue et différents à d'autres égards en raison des variations individuelles dans : le nombre et le type de symptômes; les capacités intellectuelles; la personnalité et le tempérament; le milieu familial; les expériences et possibilités offertes sur le plan éducatif et communautaire.

Le DSM IV et la CIM 10 sont les ouvrages de référence pour le diagnostic de l'autisme. Les troubles envahissants du développement sont déclinés en cinq ou six catégories. Le trouble autistique (ou autisme précoce, autisme infantile, autisme de Kanner) est marqué par une altération sévère et durable des interactions sociales réciproques, une altération de la communication marquée et durable affectant les capacités verbales et non verbales, un répertoire d'activités et d'intérêts restreint, répétitif et stéréotypé et un retard ou fonctionnement anormal, avant l'âge de 3 ans, dans au moins un de ces domaines: interactions sociales, langage nécessaire à la communication sociale, jeu symbolique ou d'imagination. Dans la majeure partie des cas, il existe un retard mental associé. On retrouve également souvent des symptômes comportementaux tels que l'hyperactivité, un déficit attentionnel, de l'impulsivité, de l'agressivité, des comportements d'automutilation et des crises de colère, surtout chez les enfants les plus jeunes.

Le diagnostic de TSA doit être posé par des professionnels qualifiés possédant la formation clinique et l'expertise appropriées. Idéalement, le diagnostic et l'évaluation devraient être faits par une équipe multidisciplinaire formée des parents, d'un pédiatre ou d'un

psychiatre, d'un psychologue, d'un orthophoniste, d'un ergothérapeute et d'un physiothérapeute ainsi que d'un éducateur. Les Objectifs de développement durable (ODD), adoptés par les Nations Unies en 2015, incluent des engagements spécifiques concernant l'éducation inclusive. L'ODD 4 vise à garantir une éducation équitable, inclusive et de qualité pour tous, et souligne l'importance de l'accès à l'éducation pour les personnes handicapées. Cet objectif renforce les principes établis par la CDPH et la Déclaration de Salamanque, en appelant à des actions concrètes pour éliminer les obstacles à l'éducation pour les élèves autistes et handicapés (Nations Unies, 2015). Bien avant cela, en 1994, l'UNESCO a publié une Recommandation sur l'éducation des personnes handicapées, qui encourage les États à développer des systèmes éducatifs inclusifs et à mettre en place des politiques adaptées pour répondre aux besoins des élèves handicapés. Cette recommandation vise à garantir que les personnes handicapées aient accès à une éducation de qualité dans des environnements d'apprentissage inclusifs.

La Convention de Salamanque, adoptée en 1994 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation spécialisée à Salamanque, en Espagne, est un document clé qui a marqué un tournant dans la manière dont l'éducation des personnes handicapées est abordée au niveau international. Ce texte, élaboré par l'UNESCO, vise à promouvoir l'inclusion des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux dans les systèmes éducatifs ordinaires.

La Convention de Salamanque a été élaborée dans un contexte où les systèmes éducatifs étaient souvent exclusifs, laissant de côté de nombreux enfants en raison de leur handicap. Le document affirme que « tous les enfants doivent avoir accès à une éducation de qualité dans des environnements inclusifs »

L'Assemblée générale des Nations Unies en 2006 pour la Convention relative aux droits des personnes handicapées (CDPH) est un instrument clé qui vise à promouvoir, protéger et garantir les droits des personnes handicapées. Elle reconnaît que les personnes handicapées doivent jouir de tous les droits humains et libertés fondamentales sur un pied d'égalité avec les autres. Adoptée par La CDPH établit des principes fondamentaux tels que le respect de la dignité, l'autonomie individuelle, la non-discrimination et l'inclusion sociale. Son article 24 aborde spécifiquement le droit à l'éducation et traite que les États parties doivent garantir un système éducatif inclusif à tous les niveaux, permettant ainsi l'accès à l'éducation pour les personnes handicapées, y compris celles ayant des troubles du spectre autistique (Nations Unies, 2006). Elle définit le handicap non pas comme un problème individuel, mais comme

une question sociale qui résulte de l'interaction entre les personnes ayant des limitations fonctionnelles et les barrières environnementales qui les empêchent de participer pleinement à la vie sociale.

Elles appellent à une transformation des politiques publiques et des mentalités pour garantir l'inclusion et l'égalité des droits. En 2007, l'Assemblée générale des Nations Unies a adopté une résolution spécifique sur les droits des personnes atteintes de TSA. Cette résolution appelle à la reconnaissance des droits des personnes autistes et à la nécessité de leur inclusion dans les politiques publiques. Elle met en avant l'importance de la recherche et de l'éducation pour mieux comprendre l'autisme et améliorer les services offerts aux personnes concernées.

Outre la CDPH, plusieurs conventions régionales existent, comme la Convention interaméricaine pour la protection des droits des personnes handicapées et la Convention européenne sur les droits des personnes handicapées. Ces documents renforcent les engagements des États à garantir les droits des personnes handicapées, y compris celles ayant des troubles du spectre autistique. Ils insistent également sur l'importance de l'inclusion sociale et de l'accessibilité.

Pour ce qui du Plan d'action mondial pour les personnes handicapées adopté par Nations Unies en 2015, qui promeut l'inclusion des personnes handicapées dans le développement durable. Il encourage les États à intégrer des mesures spécifiques pour les personnes handicapées, y compris celles ayant de trouble du spectre autistique (TSA). Ce plan souligne l'importance de la sensibilisation et de l'éducation pour réduire la stigmatisation et améliorer l'accès aux services.

Le Cadre d'action de Dakar, adopté en 2000 lors de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, réaffirme l'engagement des États à garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les enfants, y compris ceux ayant des handicaps. Ce cadre met l'accent sur la nécessité d'inclure les enfants handicapés dans les politiques éducatives nationales et de fournir les ressources nécessaires pour soutenir leur apprentissage (UNESCO, 2000).

De nombreux pays ont également adopté des lois nationales pour protéger les droits des personnes handicapées et autistes. Par exemple, aux États-Unis, la Loi sur les Américains avec handicap (ADA) de 1990 interdit la discrimination à l'égard des personnes handicapées dans divers domaines, y compris l'éducation et l'emploi. De même, en France, la loi n° 2005-102 sur l'égalité des droits et des chances a été un pas important vers l'inclusion des personnes handicapées, y compris celles ayant des TSA.

Pour mettre en œuvre les principes de la CDPH, le Cameroun a élaboré plusieurs lois et politiques nationales. La loi n° 2010/002 du 13 avril 2010 relative à la protection et à la promotion des personnes handicapées vise à garantir l'égalité des droits et l'intégration des personnes handicapées dans la société. Cette loi encourage également l'éducation inclusive, stipulant que les établissements scolaires doivent être accessibles à tous les enfants, y compris ceux ayant des handicaps, tels que les troubles du spectre autistique (Gouvernement du Cameroun, 2010).

Le Cameroun a également mis en place des initiatives visant à promouvoir l'éducation inclusive pour les enfants handicapés. Des programmes de sensibilisation ont été lancés pour former les enseignants et sensibiliser la communauté sur les besoins spécifiques des élèves autistes. Cependant, malgré ces efforts, des défis subsistent, notamment en matière de ressources et de formation adéquate des enseignants, ce qui limite l'accès réel à l'éducation pour ces enfants (UNESCO, 2018).

Malgré les engagements pris par le Cameroun, des défis persistent dans la mise en œuvre effective des droits des personnes handicapées. Les obstacles structurels, tels que le manque d'infrastructures accessibles et de ressources financières, ainsi que les stéréotypes sociaux, continuent d'entraver l'inclusion des personnes handicapées dans la société. Il est essentiel que le gouvernement et les partenaires internationaux intensifient leurs efforts pour surmonter ces défis et garantir que les droits des personnes handicapées soient pleinement respectés (Human Rights Watch, 2020).

Les conventions et documents mentionnés ci-dessus forment un cadre international solide pour la protection des droits des personnes handicapées et leur inclusion dans la société. Ils soulignent l'importance de l'éducation inclusive et de l'accès à des services de qualité pour les personnes handicapées, y compris celles ayant des troubles du spectre autistique. En mettant en œuvre ces principes, les États peuvent contribuer à créer une société plus équitable et inclusive pour tous.

Les enfants atteints de TSA présentent généralement des difficultés d'apprentissage dans divers domaines, notamment les compétences académiques, les fonctions exécutives, la mémoire etc. ainsi, plusieurs stratégies d'intervention éducative sont élaborées pour l'amélioration des fonctions cognitives et les compétences académiques des personnes ayant des difficultés d'apprentissage. Ces stratégies sont souvent utilisées en complément des interventions éducatives traditionnelles pour cibler des domaines spécifiques de difficultés

visant à améliorer leur niveau de performance dans divers domaines. Elles aident également à éclairer la pratique éducative et à développer des interventions individualisées pour les enfants atteints de TSA. Comme stratégies d'intervention, figurent : la différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources.

1.1.2. Justification

Les enfants autistes présentent des déficiences importantes notamment dans les domaines de la communication et de la socialisation. Leurs scolarisations doivent être privilégiées pour les aider à se construire et favoriser leur insertion dans le groupe, l'établissement et donc la société. Pourtant, malgré les efforts de promotion qu'entreprend le gouvernement camerounais, l'intégration effective des élèves en situation de handicap demeure problématique.

Depuis quelques années, un nouveau regard est porté sur le handicap. Selon Louis et Ramond (2005), à l'origine se trouve une déficience, c'est-à-dire la perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique. Elle peut être mentale, sensorielle, motrice. Elle est soit d'origine génétique ou accidentelle. On se situe sur le plan des organes et des fonctions. Cette déficience va entraîner une incapacité, le fait de ne pouvoir réaliser telle ou telle chose. On est ici dans le domaine des activités intentionnelles de la personne. L'incapacité engendre des désavantages, autrement dit elle met la personne dans une situation de difficulté, d'iniquité. Le handicap est donc à distinguer de la déficience. Il est en fait la conséquence de l'incapacité qu'elle entraîne et de ses répercussions sur le vécu de la personne et plus particulièrement sur son rapport aux autres et au monde.

Plusieurs définitions du handicap sont développées par d'autres auteurs mais se rejoignent fortement. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), est appelé handicapé, l'individu dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, d'une maladie ou d'un accident, de sorte que son autonomie, son aptitude à fréquenter l'école ou occuper un emploi, s'en trouve compromise (OMS, 2010). L'autisme est désormais appelé trouble du spectre de l'autisme (TSA). Dans le DSM-5, Il est défini comme « *un trouble d'origine neurobiologique caractérisé par un développement anormal ou déficient de l'interaction sociale et de la communication ainsi qu'un répertoire considérablement restreint d'activités et d'intérêts* » (DSM-5, 2013). Selon Bloch (2010) c'est « *le repliement sur son monde intérieur du sujet qui refuse le contact avec le monde extérieur* ». Les enfants vivant avec autisme ou atteints de handicaps apparentés ont droit

à une réelle éducation. Le projet pédagogique doit être fait sur mesure pour correspondre à leurs besoins éducatifs spéciaux.

Dans une étude, Crespin et al (2006) font un état de lieu des besoins qu'éprouve la personne autistique. Ils énoncent que, les individus ont généralement besoin des soins (soins somatiques, psychologiques, éducatif...). Ils proposent en outre les différentes approches thérapeutiques proposées aux personnes vivant avec un trouble du spectre autistique en se basant des travaux de Baghdadli (2001) : les thérapies du langage et de la communication ; la thérapie psychomotrice ; la thérapie d'échange et de développement ; les psychothérapies ; les techniques corporelles. Dans une partie consacrée à l'éducation spécifique des personnes avec autisme, ces chercheurs soutiennent que l'autisme est un concept qui regroupe une vingtaine de maladies différentes, des troubles de développement ayant pour caractéristique : l'altération de la compréhension de soi et l'absence d'intérêt pour les autres ; la non-compréhension du langage, la difficulté à formuler et à s'exprimer et des mouvements stéréotypés, des auto-stimulations de tout ordre. Il (autisme) fait partie des troubles envahissant du développement (T.E.D.).

Ces auteurs affirment par ailleurs que, dès le diagnostic, il est important d'aborder l'éducation voire la rééducation des enfants atteints d'autisme. Leur thèse défendue est que, les personnes atteintes d'autisme peuvent progresser mais n'apprennent pas comme les autres. Et que leur éducation nécessite des techniques particulières, avec un enseignement systématique au « compte-gouttes » des compétences. Sauf que, ces compétences ne sont pas malheureusement pas acquises par observation ni même par imitation. Pour une meilleure éducation pour enfant vivant avec autisme, il est nécessaire de faire appel à un personnel pédagogique très spécialisé, formé aux sciences de l'éducation et à la prise en charge des problèmes particuliers que présente l'autisme (Crespin, 2006).

Face à l'autisme, Crespin (2006) reconnaît deux approches différentes : celle de soins qui relève de la médecine et celle d'éducation qui relève de la pédagogie ou des professionnelles respectifs ont des formations et des techniques différentes. Deux techniques de prises en charge sont préférées par cet auteur : le Discrete Trial Teaching ou DTT) qui est une technique des essais distincts et multiples consistant à apprendre petit à petit ou en compte-gouttes. Le Incidental teaching (IT) c'est un enseignement fortuit mais il n'y a pas de hasard. Ici, les enseignants sont toujours préoccupés par l'absence ou le manque de motivation des enfants atteints

d'autisme. Ici, l'éducateur est intéressé par des moments où l'enfant fait spontanément quelque chose et qu'il manifeste son intérêt.

Les stratégies de remédiation pour enfant TSA (la différenciation pédagogique, le suivi personnalisé, l'utilisation des ressources...) visent à améliorer les fonctions cognitives et les compétences académiques des personnes ayant des difficultés d'apprentissage.

. Elles aident également à éclairer la pratique éducative et à développer des interventions individualisées pour les enfants atteints de TSA. Chez les enfants TSA, il ressort notamment des difficultés au niveau de l'échange social, du langage, de la cognition et du développement. Des altérations identifiables des compétences nécessitent une prise en charge intensive.

En effet, l'autisme a considérablement évolué grâce aux études publiées au cours des vingt dernières années, montrant comment les interventions psychopédagogiques peuvent changer le cours de l'autisme (Bryson et al., 2003). Ainsi, la littérature indique que de nombreux enfants TSA bénéficiant d'une intervention précoce font des progrès substantiels dans leur développement et parviennent à rejoindre une classe ordinaire lorsqu'ils atteignent l'âge de l'école primaire (Dawson & Osterling, 1997). En outre, elle mentionne et démontre que plusieurs stratégies de remédiation ont été utilisées pour ces enfants TSA présentant des troubles d'apprentissage. Les troubles du spectre autistique se manifestent par des difficultés dans la communication, les interactions sociales et des comportements répétitifs. Selon l'American Psychiatric Association (2013), ces troubles varient considérablement d'un individu à l'autre, nécessitant des approches pédagogiques personnalisées. Les enfants TSA peuvent avoir des forces dans certains domaines, comme la mémoire visuelle, tout en rencontrant des défis dans d'autres, comme l'interaction sociale.

Tout d'abord, La différenciation pédagogique repose sur le principe que chaque élève apprend différemment. Selon Tomlinson (2001), la différenciation est l'ajustement du contenu, du processus et du produit d'apprentissage pour répondre aux besoins variés des élèves. Cette approche permet aux enseignants de créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et efficace, en tenant compte des forces et des faiblesses de chaque élève.

En effet, L'adaptation des contenus d'apprentissage est cruciale pour les enfants TSA. Des études montrent que l'utilisation de supports visuels, de graphiques et de technologies éducatives facilite la compréhension des concepts (Heward, 2013). Par exemple, des outils multimédias peuvent illustrer des idées abstraites, rendant l'apprentissage plus accessible et engageant pour les élèves TSA.

De même, pour Schwartz et al. (2019) La différenciation pédagogique peut également accroître l'engagement des élèves. En intégrant les intérêts spécifiques des enfants TSA dans les leçons, les enseignants peuvent stimuler leur curiosité et leur motivation. Par exemple, un enfant passionné par les animaux pourrait être encouragé à réaliser un projet sur ce sujet, ce qui le rendrait plus impliqué dans son apprentissage.

De plus, Les enfants TSA peuvent éprouver des difficultés à communiquer. La différenciation pédagogique permet d'intégrer des stratégies de communication adaptées, telles que l'utilisation de pictogrammes ou de supports numériques (Lindgren et al., 2016). Ces outils facilitent l'expression des pensées et des émotions des élèves, réduisant ainsi l'anxiété et favorisant une meilleure interaction en classe. Un autre avantage de la différenciation pédagogique est la création d'un environnement d'apprentissage inclusif. En adaptant les méthodes d'enseignement, les enseignants favorisent un climat où chaque élève se sent valorisé et respecté (Florian & Black-Hawkins, 2011). Cela peut réduire les comportements problématiques souvent associés à l'anxiété sociale chez les enfants TSA, leur permettant de mieux se concentrer sur leur apprentissage.

En outre, La différenciation pédagogique inclut également des évaluations variées. Pour les enfants TSA, cela peut signifier offrir des options d'évaluation qui tiennent compte de leurs forces. Par exemple, un élève peut être évalué par un projet visuel au lieu d'un examen écrit (Heward, 2013). Cette flexibilité permet de mieux mesurer les compétences réelles des élèves, plutôt que de se concentrer uniquement sur leurs difficultés. La différenciation pédagogique encourage également la collaboration entre enseignants, parents et spécialistes. Selon (Baker et al., 2020), le travail d'équipe entre ces parties prenantes est essentiel pour développer des stratégies efficaces d'apprentissage pour les enfants TSA. Une communication ouverte permet d'ajuster les approches pédagogiques en fonction des retours d'expérience des parents et des observations des enseignants.

Ainsi, la différenciation pédagogique est une approche clé pour améliorer les performances scolaires des enfants TSA. En adaptant le contenu, en augmentant l'engagement, en intégrant des stratégies de communication et en créant un environnement inclusif, les enseignants peuvent répondre aux besoins uniques de ces élèves. Les recherches récentes montrent que cette approche favorise non seulement l'apprentissage, mais contribue également au développement global des enfants TSA.

De plus, au niveau international, plusieurs pays l'ont reprise avec succès. # Revue de la Littérature : La Différenciation Pédagogique et les Enfants avec Troubles du Spectre Autistique (TSA) dans le Monde et en Afrique.

Dans des pays comme les États-Unis, la différenciation pédagogique est intégrée dans les pratiques éducatives pour répondre aux besoins des élèves TSA. (Tomlinson, 2001) souligne que cette approche permet aux enseignants de modifier le contenu, le processus et le produit de l'apprentissage, favorisant ainsi une meilleure compréhension et un engagement accru des élèves. Les résultats montrent une amélioration significative des compétences académiques chez les élèves TSA.

En Europe, des pays comme le Royaume-Uni et les Pays-Bas adoptent des stratégies de différenciation pédagogique pour les enfants TSA. Selon Florian et (Black-Hawkins, 2011), ces pays mettent l'accent sur l'inclusion et l'individualisation des parcours éducatifs. Les recherches montrent que les élèves TSA bénéficient d'un enseignement différencié, ce qui améliore leur participation et leurs performances scolaires.

L'Australie a également mis en place des initiatives de différenciation pédagogique pour les enfants TSA. (Smith et al., 2020) rapportent que les enseignants qui appliquent des stratégies différenciées, telles que des activités adaptées et des supports visuels, constatent une augmentation de l'engagement des élèves et de leurs performances académiques. Ces approches favorisent un environnement d'apprentissage positif et inclusif.

En Afrique, la mise en œuvre de la différenciation pédagogique est encore en développement, mais certaines initiatives montrent des résultats prometteurs. Par exemple, au Kenya, des programmes d'éducation inclusive intègrent des stratégies de différenciation pour répondre aux besoins des enfants TSA. Mugo et al. (2018) soulignent que ces programmes permettent une meilleure adaptation des méthodes d'enseignement, conduisant à de meilleures performances scolaires.

L'Afrique du Sud a également adopté des approches de différenciation pédagogique pour les enfants TSA. (Landsberg, 2017) indique que les écoles qui mettent en œuvre des stratégies différenciées constatent une amélioration des compétences académiques et une réduction des comportements problématiques. La différenciation pédagogique aide à créer un environnement d'apprentissage plus favorable pour les enfants TSA.

En Ouganda, des ONG et des initiatives gouvernementales travaillent à l'intégration de la différenciation pédagogique pour les enfants TSA. Selon Nabunya et al. (2019), l'utilisation de supports visuels et d'activités adaptées a permis d'améliorer l'engagement des élèves et leur

compréhension des leçons. Ces initiatives montrent que la différenciation pédagogique peut avoir un impact significatif, même dans des contextes avec des ressources limitées.

Dans des pays comme les États-Unis et le Canada, le suivi personnalisé est largement intégré dans les systèmes éducatifs. Selon Tomlinson (2001), des plans d'éducation individualisés (PEI) sont conçus pour chaque élève TSA, permettant une adaptation des méthodes d'enseignement et des évaluations. Cette approche a montré des résultats positifs en termes de développement académique et social.

En Europe, des pays comme le Royaume-Uni et la Suède adoptent également des stratégies de suivi personnalisé. Selon Florian et Black-Hawkins (2011), ces pays mettent l'accent sur l'importance de l'inclusion et de l'individualisation des parcours éducatifs. Les résultats montrent une amélioration significative des compétences académiques et des interactions sociales chez les enfants TSA.

L'Australie a mis en place des programmes éducatifs qui intègrent le suivi personnalisé pour les enfants TSA. Smith et al. (2020) rapportent que les enseignants qui appliquent des stratégies de suivi personnalisé, comme des objectifs d'apprentissage spécifiques, ont observé une augmentation de l'engagement des élèves et de leurs performances scolaires. Cette approche favorise également un climat de classe positif.

En Afrique, le suivi personnalisé est encore en développement, mais certaines initiatives montrent des résultats prometteurs. Par exemple, au Kenya, des programmes d'éducation inclusive intègrent des stratégies de suivi personnalisé pour répondre aux besoins des enfants TSA. Mugo et al. (2018) soulignent que ces programmes permettent une meilleure adaptation des méthodes d'enseignement, conduisant à de meilleures performances scolaires.

L'Afrique du Sud a également adopté des approches de suivi personnalisé pour les enfants TSA. Landsberg (2017) indique que les écoles qui mettent en œuvre des plans d'éducation individualisés constatent une amélioration des compétences académiques et une réduction des comportements problématiques. Le suivi personnalisé aide à créer un environnement d'apprentissage plus favorable.

En Ouganda, des ONG et des initiatives gouvernementales travaillent à l'intégration du suivi personnalisé pour les enfants TSA. Selon Nabunya et al. (2019), l'élaboration de plans d'apprentissage individualisés a permis d'améliorer l'engagement des élèves et leur compréhension des leçons. Ces initiatives montrent que le suivi personnalisé peut avoir un impact significatif, même dans des contextes avec des ressources limitées.

Dans de nombreux pays développés, comme les États-Unis et le Canada, l'intégration de technologies éducatives et de supports visuels dans les classes a montré des résultats positifs. Selon Alper et Goggin (2012), l'utilisation de tablettes et d'applications éducatives a permis d'améliorer les compétences communicationnelles des enfants TSA, rendant l'apprentissage plus interactif et engageant. Ces technologies sont souvent accompagnées de formations pour les enseignants, ce qui maximise leur efficacité.

En Europe, des pays comme le Royaume-Uni et la Suède ont développé des programmes éducatifs intégrant des ressources adaptées pour les enfants TSA. Selon Florian et Black-Hawkins (2011), l'utilisation de supports visuels et de matériel didactique spécifique a permis d'améliorer la compréhension des concepts académiques. Ces programmes favorisent également un environnement d'apprentissage inclusif, où les enfants TSA peuvent interagir avec leurs pairs.

L'Australie a également mis en place des initiatives pour soutenir les enfants TSA à travers des ressources éducatives diversifiées. Selon Smith et al. (2020), les écoles australiennes utilisent des approches basées sur des preuves, intégrant des ressources telles que des jeux éducatifs et des outils numériques. Ces ressources aident non seulement à renforcer les compétences académiques, mais aussi à développer des compétences sociales essentielles.

En Afrique, les défis sont souvent différents en raison de la diversité culturelle et des ressources limitées. Cependant, certaines initiatives montrent des résultats prometteurs. Par exemple, au Kenya, des programmes d'éducation inclusive ont commencé à intégrer des ressources adaptées pour les enfants TSA. Selon Mugo et al. (2018), l'utilisation de matériel didactique local et de supports visuels a amélioré l'engagement des élèves et leur compréhension des leçons.

L'Afrique du Sud a également fait des progrès dans l'utilisation de ressources pour soutenir les enfants TSA. Des études montrent que l'intégration de technologies éducatives dans les classes a eu un impact positif sur les performances scolaires (Landsberg, 2017). Les enseignants formés à l'utilisation de ces ressources rapportent une meilleure participation et un engagement accru des élèves TSA.

En Ouganda, des ONG et des initiatives gouvernementales travaillent à l'intégration de ressources éducatives pour les enfants TSA. Selon Nabunya et al. (2019), l'utilisation de supports visuels et d'activités pratiques a permis de mieux répondre aux besoins des élèves. Ces ressources ont aidé à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif et stimulant.

Au Cameroun, l'éducation des enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA) est un sujet d'actualité, surtout dans le contexte de l'inclusion scolaire. La différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation de ressources adaptées sont des stratégies prometteuses pour améliorer les performances scolaires de ces enfants. Cette revue de la littérature explore ces approches en se basant sur des recherches récentes.

Selon Ngwa et al. (2020), les enseignants qui adoptent des méthodes différenciées, telles que l'adaptation des contenus et des méthodes d'enseignement, constatent une amélioration des performances académiques des élèves TSA. Cette approche favorise également l'engagement et la motivation des élèves.

Selon Nguimkeu (2021), la mise en place de plans d'éducation individualisés permet d'adapter l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves TSA. Ce suivi permet non seulement d'améliorer les résultats scolaires, mais aussi de renforcer la confiance en soi des élèves, les aidant à mieux s'intégrer dans le milieu scolaire.

Selon Tchouankam et al. (2022), les supports visuels, les jeux éducatifs et les technologies numériques facilitent l'apprentissage des concepts académiques. Ces ressources rendent l'apprentissage plus interactif et accessible, ce qui est particulièrement bénéfique pour les élèves TSA.

Les approches inclusives sont également essentielles pour le succès des élèves TSA. Selon Mbouen et al. (2020), la création d'un environnement d'apprentissage inclusif, où les élèves TSA peuvent interagir avec leurs pairs, favorise leur développement social et académique. Les écoles qui adoptent ces approches constatent une amélioration des compétences sociales et académiques des élèves.

La formation des enseignants sur la différenciation pédagogique et le suivi personnalisé est cruciale. Selon Fongang (2021), les enseignants formés à ces stratégies sont mieux équipés pour répondre aux besoins des élèves TSA. Des programmes de formation continue sont nécessaires pour garantir que les enseignants disposent des compétences nécessaires pour mettre en œuvre ces approches.

La collaboration entre enseignants et parents est également un facteur clé de succès. Selon Nguimkeu (2021), l'implication des parents dans le processus éducatif permet de mieux comprendre les besoins des enfants TSA et d'adapter les stratégies d'enseignement. Cette collaboration renforce l'efficacité des interventions éducatives.

L'évaluation des progrès des élèves TSA est essentielle pour ajuster les stratégies d'enseignement. D'après Tchouankam et al. (2022), des outils d'évaluation adaptés permettent de suivre les performances des élèves de manière continue, offrant aux enseignants des données précieuses pour ajuster leur approche. Cette évaluation dynamique est cruciale pour identifier les domaines nécessitant une attention particulière.

Malgré les progrès, plusieurs défis subsistent dans la mise en œuvre de ces stratégies au Cameroun. Selon Mbouen et al. (2020), le manque de ressources et de formation adéquate pour les enseignants constitue un obstacle majeur. Cependant, des initiatives locales et internationales commencent à émerger pour soutenir l'éducation des enfants TSA, offrant des perspectives d'amélioration.

1.2. PROBLÈME DE L'ETUDE

1.2.1. Observation empirique

Les centres Educ-rehab est un centre d'accueil d'enfant présentant tout type de handicap tel que trisomie 21, TSA, tdah, IMC etc. Ce centre spécialisé a pour mission d'aider les enfants en difficultés à s'améliorer dans les échanges, dans l'apprentissage, dans la socialisation mais nous observons lors de nos différents stages que ces missions sont loin d'être atteintes ou que l'amélioration n'est pas totalement visible, il y'a stagnation beaucoup plus pour le cas des enfants présentant des Troubles du Spectre Autistique.

En effet nous avons observé que les performances des enfants TSA ne sont pas bonnes parce que lors des enseignements, certains élèves peuvent sembler distraits, agités ou avoir des comportements répétitifs. D'autres peuvent être très concentrés sur une tâche spécifique. Ils peuvent avoir des difficultés à initier ou à maintenir des conversations avec leurs camarades. Certains peuvent préférer jouer seuls ou avoir des interactions limitées. Une hypersensibilité aux bruits forts, aux lumières vives ou à d'autres stimuli sensoriels peut être observée. Cela peut entraîner des comportements d'évitement ou de détresse. Les élèves TSA peuvent avoir des difficultés à exprimer leurs émotions de manière conventionnelle, ce qui peut parfois être mal interprété par les autres.

Beaucoup d'élèves TSA préfèrent la prévisibilité et peuvent être perturbés par des changements dans la routine ou l'emploi du temps. Ils peuvent avoir des compétences exceptionnelles dans participation lors des activités de groupe peut varier, certains étant très

impliqués, tandis que d'autres peuvent se retirer ou avoir du mal à s'intégrer. Ils ne sont pas dans le processus d'apprentissage car ils s'intéressent à autre chose.

Ainsi, Les observations dans ces centres spécialisés montrent que bien que certaines stratégies de Remédiation sont appliqués d'une manière ou d'une autre mais elles ne semblent pas avoir les mêmes résultats qu'ailleurs. En effet les enfants TSA soumis aux stratégies de Remédiation, sont supposés faire des progrès mais ceux-ci ne sont pas effectifs. Leurs niveaux de performances restent bas car ceux-ci ne s'intéresse pas au processus d'apprentissage. Ce qui a retenu notre attention est que l'on a pas pu observer un changement en terme de comportement, d'attitude, performance, d'échange et de communication auprès des enfants à besoin particuliers.

Ce qui nous amener à se demander si réellement ces techniques d'enseignement apprentissage répondent aux besoins des apprenants présentant un trouble du spectre autistique. Si oui pourquoi le niveau de performance de ces apprenants reste toujours aussi bas ? Sinon quels sont des stratégies auxquelles l'on peut faire recours pour améliorer efficacement le niveau de performance scolaire des enfants vivant avec autisme ? En plus de ces questions, l'on s'est interrogé sur la qualité de formations de ces éducateurs, si les outils sont adaptés. Nous notons donc que malgré les stratégies de remédiation utilisées, les niveaux de performances des enfants TSA n'augmentent pas.

1.2.2. Constat théorique

La notion de performance n'est pas uniforme mais pluriel et cette diversité se vérifie tant au niveau de la conception des chercheurs que des procédés. C'est donc un concept protéiforme. La notion de performance est polysémique et s'applique à différents contexte, différents champs ou domaines de recherche. L'on parle ainsi de performance scolaire, physique, sociale, cognitive, la performance économique, individuel, collective, académiques, entrepreneurial... D'ailleurs, Bessire (1999) considère que, pour cette notion assez vaste, plusieurs définitions peuvent être utilisées pour la « performance » d'où son caractère polysémique. Pris dans ce sens, Nomo et al. (2020) dans une étude menée dans le champ de l'entrepreneuriat et beaucoup plus dans l'accompagnement entrepreneurial, font une évaluation des structures camerounaises en insistant sur l'influence de l'accompagnement entrepreneurial sur la performance de jeunes PME.

Ces chercheurs partant des travaux de Gharbi et Torrès (2013) considèrent que, les structures d'accompagnement sont considérées comme une véritable opportunité pour la mise en route et la consolidation de jeunes entreprises. Ainsi, la performance qui en découle ici, est indubitablement liée à la qualité et à la durée. Toujours dans cette logique, l'on appréhende avec Bakkali et al (2014) ; Parker (2007) et Shane (2008) que la question de la performance des programmes d'accompagnement se pose avec une grande acuité. Ils mettent davantage l'accent sur la performance des structures d'accompagnement qui est au cœur des préoccupations des chercheurs dans le domaine entrepreneurial et soutiennent que certains dispositifs proposés par ces structures sont des facteurs explicatifs de la performance de cette catégorie d'entreprises.

La performance s'articule autour de la notion de productivité, d'atteinte d'objectifs. La performance est donc la résultante des actions menées par une organisation pour sa réussite. Or, Lemener et al (2017) pour leur part amènent à voir la performance dans le domaine éducatif. Leur approche est centrée sur l'ampleur considérable des inégalités sociales de performances scolaires. Ces auteurs voient en l'école, un lieu d'accueil des élèves aux origines sociale différentes. Ils pensent donc que, l'origine sociale de chaque apprenant a des effets considérables sur les performances scolaires des jeunes apprenants. C'est pourquoi ils cherchent à mettre en lumière les facteurs de l'accroissement des inégalités scolaires des apprenants qui compromettent leurs performances scolaires.

Ces auteurs dénombrent plusieurs facteurs d'accroissement de l'effet de l'origine sociale sur la performance scolaire : l'ambition, la volonté, l'habitus ; la proximité de la culture de la maison et de celle de l'école ; les ressources financières, à travers les conditions matérielles de travail à la maison. Il peut s'agir de caractéristiques générales de l'organisation de la scolarité, par exemple la longueur du tronc commun d'après Duru-Bellat et al. (2004), ou de caractéristiques des classes ou des établissements scolaires fréquentés par les élèves. Toujours pour Lemener et al (2017) deux types de ségrégation sociale sont à l'origine des inégalités sociales de performance : la ségrégation entre classes et entre établissements.

La ségrégation due à l'existence de classes proposant des programmes spécifiques aux élèves les plus faibles, de filières à l'intérieur des établissements. Suchaut et al (2004) observent un lien positif et négatif entre les inégalités sociales de performance et certains dispositifs scolaires. Ce qui s'explique par les filières, le redoublement, la décentralisation administrative, le choix de l'école, la définition nationale des examens et des programmes ou

encore une absence de lien et donc l'autonomie pédagogique des établissements. Mais par contre, Bacro et al (2017), invitent à penser ou à établir le lien entre bien-être perçu, la qualité de vie des enfants et leurs performances scolaires. Ils affirment d'ailleurs que leurs études visent à décrire « les différents profils de bien-être à l'école et au collège et à déterminer si ces profils sont associés aux performances académiques, à la satisfaction scolaire et à la qualité de vie globale des élèves ».

En effet, les systèmes éducatifs ont pour principale missions au sens de Bacro et ses collaborateurs de développer les compétences des individus tout au long de leur vie tout en favorisant leur épanouissement personnel. De plus, les expériences vécues par les enfants à l'école sont susceptibles de jouer un rôle à la fois dans leur réussite scolaire, leur développement, leur trajectoire ultérieure et leur qualité de vie pour reprendre cette fois Baker et al., (2003) ; Danielsen et al., (2009).

Les performances scolaires de l'enfant sont fonction des effets du bien-être et de la qualité de vie. En considérant que, le bien-être subjectif correspond à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire. Il influe sur leurs comportements de santé, leur qualité de vie globale et leurs performances scolaires. Or, Gay et al., (2021) conçoivent qu'une bonne réussite scolaire dépend de nos compétences émotionnelles. Ils soutiennent qu'une régulation émotionnelle réussie constitue un prérequis essentiel à un fonctionnement adaptatif. Devenir progressivement « émotionnellement compétent » constitue dès lors un des enjeux majeurs des premiers degrés de la scolarité.

Partant de la conception de certains chercheurs, Nelis et al (2020) ; Salovey et al (2016) et MacCann, et al., (2020) Gay et ces collaborateurs soulignent que les compétences émotionnelles font référence « aux différences dans la manière dont les individus (élèves ou enseignants) perçoivent, expriment et écoutent les émotions, utilisent les émotions notamment pour « faciliter la pensée », comprennent et gèrent leurs propres émotions ainsi que celles d'autrui ». Ces compétences représentent un ensemble de ressources efficaces et fonctionnelles permettant à tout individu de s'adapter à l'environnement (Housieux & Lahaye, 2013). Elles sont donc essentielles au développement psychologique de l'élève et doivent faire l'objet d'un enseignement.

Vu sous cet angle, il y a lieu de remarquer qu'être « émotionnellement compétent » est essentiel au bon succès à l'école. C'est pourquoi Comblain (2022) opte pour une inclusion

scolaire des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme qui passe par la reconnaissance de leurs émotions car, la capacité à reconnaître les émotions est une « social skill » ou compétence sociale (Ryan et Charragain, 2010). Comblain (2022) se réfère d'autant plus à la théorie d'esprit pour étayer sa thèse.

Cette approche étant perçue comme une compétence nécessaire au bon déroulement des interactions sociales ainsi qu'à la régulation des conduites. Elle désigne la capacité mentale d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. Toutefois, Crawford et al (2015) dans un même esprit expliquent que « la capacité à discerner les expressions émotionnelles est cruciale pour une interaction sociale réussie, car elle nous permet de mieux prédire les comportements et les intentions des autres et de modifier notre propre comportement en conséquence ». L'on comprend alors mieux la raison pour laquelle Comblain (2022) plaide pour une reconnaissance des émotions chez soi et chez l'enfant autiste car, cela permet d'interagir correctement avec lui.

Leblond-francoeur (2023) constate quant à lui que, la scolarisation ou mieux l'inclusion scolaire de la fille vivant avec autisme n'est pas prise en compte. Il nous propose des pistes nécessaires pour faciliter l'adhésion de cette catégorie d'enfant au sein des établissements scolaires. Il énonce que, chez les enfants, l'un des premiers lieux de socialisation après la famille est certainement l'école. Sauf qu'il constate que le parcours scolaire des enfants autistes peut être parsemé d'embûches en raison des caractéristiques autistiques et des caractéristiques de l'environnement.

Le premier défi auquel sont confrontées les apprenants vivant avec autisme en milieu scolaire est le manque de connaissances et de compréhension de l'autisme par les membres du personnel, en particulier au niveau du profil féminin (Cridland et al. (2014). En plus le manque de compréhension des défis liés à l'autisme entraîne un manque de soutien d'après Goodall et MacKenzie, (2019).

Aussi, certains enseignants ne semblent pas être sensibles aux difficultés liées à la communication sociale et aux fonctions exécutives. Ainsi, ces enseignants peuvent élever le ton de voix ou parler avec impatience pensant qu'elles n'écoutent pas ou encore, omette de prendre le temps de revoir les consignes avec elles pour s'assurer qu'elles ont entendu et compris . Alors que la relation avec l'enseignant est considérée comme l'un des facteurs les plus influents sur le parcours scolaire, les difficultés des enseignants à comprendre les besoins

des apprenants vivant avec autisme sont susceptibles de générer des conflits entre eux (Jarman et Rayner, 2015).

Aussi, les apprenants vivant avec autisme peuvent ne pas apprécier les professeurs qui parlent fort ou qui crient, ceux qui ne leur laissent pas le temps de réfléchir, ainsi que les professeurs qui font semblant de s'intéresser à elles (Honeybourne, 2015). Malgré les conflits, celles-ci désirent avoir des relations positives avec leurs enseignants et aimeraient se sentir écoutées, comprises et valorisées par le personnel scolaire c'est ce que soulignent Sproston et al (2017). Par ailleurs, certains enseignants ont tendance à ne pas reconnaître ou même à contester le diagnostic établi des apprenants vivant avec autisme ce qui les amène à parfois rejeter les préoccupations des parents concernant leur enfant.

Notons tout de même que la taille et le bruit de la classe sont aussi des obstacles à l'apprentissage, en raison des particularités sensorielles associées à la condition autistique comme le mentionne Sproston et Al.(2017). Il peut également être difficile pour elles d'accomplir des tâches si les règles, les critères de réussites et les instructions ne sont pas nommés de manière explicite, claire et cohérente.

Le troisième défi auquel les apprenants TSA sont confrontés est en lien avec les modalités d'enseignement et d'apprentissage ; Étant donné qu'il s'agit d'une population hétérogène, il existe une variété de types d'apprenantes. Certaines sont par exemple des apprenantes tactiles, alors que d'autres préfèrent les mots et l'apprentissage visuel. Certaines ont plus de facilité à communiquer par écrit que par l'oral, alors que d'autres ont de la difficulté à produire de travaux écrits. Certains trouvant le travail scolaire trop facile, alors que d'autres ont besoin d'adaptation de l'enseignement pour réussir.

Plusieurs préfèrent certaines matières que d'autres, les travaux d'équipe sont généralement peu appréciés, car elles sont fréquemment rejetées par les pairs (Honeybourne, 2015). Aussi, certaines apprenants peuvent ne pas aimer quand les autres élèves s'amuse et n'effectuent pas le travail demandé quand les autres n'écoutent pas ou n'aiment pas leurs idées. Il peut également être difficile pour les apprenants de participer aux discussions de groupe en raison de la dynamique écrasante et du délai de traitement que cela nécessite pour eux.

Ainsi, les gens pensent qu'ils ne comprennent pas, alors qu'ils pourraient montrer leur compréhension dans un travail écrit sur lequel ils auraient le temps de réfléchir (Honeybourne, 2015). De plus, le désir de s'intégrer à un impact sur leurs apprentissages puisque ceux-ci ont tendance à camoufler leurs difficultés d'apprentissage par peur qu'on se moque d'eux si ils

commettent une erreur. La pression pour se camoufler s'intensifie à mesure que les exigences de réussite scolaire augmentent. Ainsi, les exigences des classes ordinaires combinées au camouflage ainsi qu'à l'épuisement et l'anxiété qui y sont associés ont des impacts sur leur capacité d'apprendre et entraînent une sous-performance de celles-ci (Halsall et al., 2021).

Enfin, les parents reprochent aux établissements scolaires d'être plus soucieux de l'atteinte des objectifs d'assiduité et de réussite que du bien-être de leur enfant générant de l'anxiété de performance et amenant certains à se présenter à l'école, alors qu'ils ne sont pas disponibles aux apprentissages (Sproston et al., 2017)

L'une des préoccupations principales des apprenants autistes est celle d'être victime d'intimidation (verbale, physique ou sexuelle), et ce, dès l'école primaire (Goodall et MacKenzie, 2019). Leur tendance à utiliser des stratégies de camouflage est d'ailleurs motivée par le désir de nouer et maintenir des relations de s'intégrer, d'éviter l'intimidation et l'humiliation

Toutefois, malgré leurs tentatives, ils vivent des difficultés interpersonnelles, ainsi que des expériences d'agression relationnelles (rejet, rumeur), de sentiment d'isolement et sont parfois la cible d'intimidation. Tout de même, les sentiments de solitude et d'isolement ainsi que les expériences d'intimidation sont présents et peuvent être associés à la dépression, à l'automutilation ou à l'absentéisme en milieu scolaire ordinaire (Cook et al., 2018). Plusieurs n'ont pas d'amis et affirment que leur condition rend difficile leur socialisation, car leurs pairs neurotypiques ne veulent pas se lier d'amitié avec eux et les traitent comme étant différentes .

D'après Honeybourne (2015). Ils se sentent donc incompris, tant par les pairs que par le personnel. Par ailleurs, certaines approches utilisées par les professeurs en classe peuvent exacerber le sentiment d'isolement social que les apprenants autistes vivent. Plusieurs se sentent différents des autres élèves des classes ordinaires, mais aussi des autres enfants autistes. Bien qu'ils soient capables de donner l'impression qu'ils ont des compétences sociales bien développées , ils ont de la difficulté à nouer et maintenir des amitiés due à leur manque de compétences.

La compétence n'existe qu'en actes et se mobilise en situation, dans un contexte donné, fonctionnant comme un réseau intégré. Elle nécessite la mobilisation de plusieurs ressources pour la résolution d'une tâche complexe, ressources externes mais surtout internes. Ces ressources internes s'organisent selon un trio de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Elles relèvent à la fois de la gestion de soi (intra-individuelles) et de la gestion des relations à

autrui (interindividuelles). Les compétences sociales se traduisent en comportements efficaces et appropriés, et elles se réfèrent aux normes et valeurs du groupe social d'appartenance de l'individu.

Tant et Watelain (2014) par contre invite à penser les attitudes des enseignants envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. Ils affirment que l'inclusion considère l'hétérogénéité non pas comme un problème mais comme une chance de transformer les attitudes, les représentations et les pratiques (notamment des enseignants) pour mieux répondre à la diversité des élèves, c'est-à-dire certes les élèves atteints de handicap, mais aussi les différences liées au genre, à la nationalité, à la langue maternelle, au niveau socioculturel, au niveau des performances scolaires... C'est dans ce sens que Rousseau et Prud'homme (2010), constatent que l'inclusion implique de profonds changements dans la culture et les valeurs des écoles ainsi que dans les attitudes des enseignants qui ne peuvent plus être exclusivement centrées sur ce qui distingue les élèves (différences de rendement scolaire), mais s'orienter bien davantage vers ce qui les rassemble (capacité d'apprendre les uns des autres et savoir vivre ensemble).

Valls et Bonvin pour leur part insistent sur la notion d'auto-efficacité des enseignants comme source de changement, de compétence ou de réussite scolaire des apprenants. Dans cette conception, lecomte (2004), propose que l'auto-efficacité se compose de sentiments spécifiques d'efficacité liés à des activités particulières, telles que l'enseignement. Il définit l'auto-efficacité des enseignants en tant que croyances et sentiments que les enseignants ont quant à leurs capacités et leur efficacité à motiver les élèves et à favoriser l'apprentissage (lecomte, 2004).

Précisément dans le domaine de l'enseignement, deux approches théoriques sont présentées comme étant à la base de nombreux travaux. La première d'après Rotter (1966) définit l'auto efficacité en tant que croyances personnelles sur l'influence de certaines actions, contrôlables par les enseignants, et sur les conséquences et les résultats de l'enseignement . La seconde définit l'auto-efficacité des enseignants en tant que croyances sur leurs propres capacités à réaliser certaines actions, croyances qui influenceront ensuite leurs efforts, leur persistance et leurs réactions devant les obstacles.

Gibson et dembo (1984) ont, sur la base des travaux de Bandura, redéfini l'auto-efficacité comme étant l'évaluation personnelle que font les enseignants de leurs capacités à engendrer des changements positifs chez leurs élèves. une autre définition semble davantage se baser sur

l'approche de Rotter en suggérant que l'auto-efficacité se réfère aux croyances en l'influence que les enseignants peuvent avoir sur l'apprentissage de leurs élèves, même les plus difficiles ou les moins motivés.

L'on peut retenir que l'auto-efficacité sont des croyances d'un individu sur les capacités qu'il mettra en œuvre dans une situation donnée, soit les croyances des enseignants au sujet de leurs compétences à réaliser une tâche liée à l'enseignement et dans un contexte spécifique. Par exemple, un enseignant se percevant comme étant compétent et ayant confiance en ses capacités à enseigner en classe inclusive estimera qu'un élève ayant des besoins particuliers pourra apprendre efficacement en classe ordinaire, alors qu'un enseignant qui n'a pas confiance considérera qu'il ne pourra pas apporter quelque chose de constructif pour ce même élève (sharma et al., 2011).

Ainsi, des études ont pu mettre en évidence que les enseignants présentant un niveau élevé d'auto-efficacité avaient davantage confiance en leurs capacités à enseigner de façon efficace en classe inclusive et à gérer les élèves ayant des besoins particuliers et montraient des attitudes positives envers l'inclusion. ils seraient également les plus disposés à utiliser de nouvelles méthodes afin de répondre aux besoins de leurs élèves, auraient davantage tendance à recommander le maintien des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire ou à accepter de les prendre en charge dans leur classe, et auraient des niveaux d'organisation et de planification supérieurs .

Tessier et al (2006) amène à constater que le climat motivationnel instauré par l'enseignant dans sa classe constitue une variable importante à analyser pour comprendre l'investissement motivationnel des élèves à l'école. Ils vont donc s'interroger sur la notion de style pour catégoriser les comportements des enseignants réellement mis en œuvre dans l'action (Altet, 1993) afin d'examiner leurs effets sur l'apprentissage des élèves. Les différents types de styles retenus dans leurs études sont fonction des styles globaux : les « styles direct-indirect » avec Flanders (1970), les styles « formel, informel ou mixte » de Bennett (1976), ou « autoritaire », « démocratique et laisser-faire » de Lewin, R. Lipitt et al (1939) ; des styles d'enseignement dans une perspective multidimensionnelle, la réalité pédagogique : la façon d'organiser la classe, les stratégies d'intervention, les techniques de motivations, etc.

Ces chercheurs se focalisent sur la théorie des buts d'accomplissement. Ce paradigme théorique repose sur le postulat selon lequel l'un des buts prioritaires des individus dans les contextes d'accomplissement tels que l'école est de « développer ou manifester à soi ou aux

autres une compétence élevée et d'éviter de paraître incompetent » Nicholls (1984). La plupart des théoriciens s'accordent sur l'existence de deux manières de manifester sa compétence, renvoyant chacune à un ou deux buts déterminés : soit en se comparant aux autres et en faisant preuve d'une supériorité, soit en progressant dans le temps.

D'après Sally J. et al. (2014), dans le *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, ayant examiné les effets d'une intervention précoce et intensive des stratégies de remédiation chez les jeunes enfants TSA, leurs résultats ont montré des améliorations significatives dans les compétences sociales, communicationnelles et cognitives des enfants.

De même, Catherine Lord et al. (2005), dans une étude publiée dans le *Journal of Autism and Developmental Disorders*, ont examiné l'impact des interventions éducatives et comportementales sur les résultats des enfants TSA. Leurs résultats ont montré des améliorations dans les compétences sociales, linguistiques et cognitives des enfants.

1.2.3. Positionnement du problème

L'élaboration des stratégies éducatives passe par l'observation ; l'évaluation et la conception d'intervention pertinente de l'enfant ; de sa famille et son milieu scolaire. Comme le souligne Schopler et al (2006) les enseignants, les thérapeutes et les parents d'enfants souhaitent tous voir les acquis et les comportements sociaux qu'ils enseignent aux enfants transposés et extrapolés aux autres situations de leur vie. De cet fait, plus l'enfant est capable de généraliser ce qu'il a appris davantage l'effet pédagogique est valable et durable. Malheureusement nous constatons que ces enfants n'arrivent pas à s'impliquer dans le processus d'apprentissage parce qu'il manque de stratégies de remédiation adaptées à leurs besoins spécifiques. Vu de cette manière ces enfants ne peuvent qu'avoir des difficultés d'apprentissage. Ce qui justifie par un bas niveau de performances scolaire.

Autrement dit, il y a manque de stratégies éducatives adaptées aux besoins de l'apprenant TSA. En effet, si ces stratégies de remédiation étaient adaptées, cela devrait s'exprimer par des meilleures performances scolaires des enfants TSA. Car les priorités éducatives doivent être fixées en fonction du profil psycho-éducatif de l'enfant, du style de vie familial et des besoins de l'école. Déjà, Schopler et al (2006) soulignent quatre priorités éducatives à prendre en compte : celle qui concerne tout ce qui menace la vie de l'enfant dans son être, celle qui menace la vie de l'enfant en famille, celle de l'accès de l'enfant à des

programmes d'éducation spéciale et enfin la priorité qui vise l'adaptation de l'enfant hors du milieu familial ou scolaire.

En effet les méthodes de différenciation pédagogiques, de suivi personnalisé, d'évaluation diagnostique, de groupes de soutien e, etc .. sont les plus connus pour améliorer considérablement les compétences scolaires des enfants TSA. Mais force est de constater qu'il y a un manque d'utilisation des stratégies de remédiation par les éducateurs dans ces centres. qui sont prises en compte par les éducateurs de manière appropriés pour mieux accompagner les apprenants à améliorer leurs niveaux scolaires, les rendre plus performant, plus apte et ainsi favoriser leur bien-être, épanouissement, autonomie, qualité de vie et même les attentes familiales. À l'observation, nous constatons qu'il n'y a pas de stratégies de remédiation pratiquées pour améliorer les performances de ces enfants TSA.

En effet, les stratégies de remédiation visent à corriger ou compenser les déficits ou les difficultés spécifiques des personnes atteintes de TSA. Cependant, il est important de reconnaître que ces stratégies de remédiation peuvent parfois ne pas suffire à améliorer de manière significative les performances des enfants TSA. Au regard de ceci, il y a urgence de se poser la question au sujet du fait que, quelles sont les stratégies de remédiation développées par les éducateurs ? Comment ces stratégies de remédiation facilitent-t-elles le niveau de performance des enfants TSA dans le centre spécialisé EDUC-REHAB?

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale de recherche

La question principale qui guide notre étude est :

Comment les stratégies de remédiation facilitent t-elles le niveau de performance des enfants TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab?

Cette question revient encore à interroger les techniques, les méthodes, les pratiques pédagogiques, les stratégies éducatives, les contenus d'enseignements-apprentissage, les savoirs, et les programmes... développés par les éducateurs pouvant améliorer les rendements scolaires.

1.3.2. Questions spécifiques

QS1 : comment la différenciation pédagogique facilite-t-elle le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

QS2 : comment le suivi personnalisé améliore-t-il le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

QS3: comment l'utilisation des ressources facilite-t-elle le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.4.1. Objectif général

Il est question dans cette recherche comprendre comment les stratégies de remédiation facilite le niveau de performance scolaire des apprenants TSA.

1.4.2. Objectifs spécifiques

O.S.1.comprendre comment la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

O.S.2.Analyser comment le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA

O.S.3.Explorer comment l'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

1.5. HYPOTHESE DE RECHERCHE

1.5.1. Hypothèse générale de recherche

Dans cette recherche, nous posons le postulat selon lequel les stratégies de remédiation facilitent le niveau de performance scolaire des enfants TSA dans ce centre spécialisé.

1.5.2. Hypothèses spécifiques

Hs1 : la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

Hs2 : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA

Hs3 : l'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

1.6. INTERETS DE LA RECHERCHE

Notre travail revêt un triple intérêt : scientifique, académique et social.

1.6.1. Intérêt scientifique

Cette analyse s'inscrit dans la logique d'une étude scientifique, car elle a un objet précis et respecte la méthodologie : observation, hypothèse, vérification et conclusion. Cette recherche permettra d'évaluer pourquoi les stratégies de remédiation, telles qu'elles sont mises en place dans ces trois centres spécialisés au Cameroun, ne permettent pas d'atteindre les niveaux de performance souhaités, tels que vus en Amérique et au Canada, tout en proposant des réponses à cela.

1.6.2. Intérêt académique

Le Département de l'Éducation, à travers sa spécialisation en handicaps mentaux, s'occupe des préoccupations générales liées à l'accompagnement des personnes en situation de handicap mental. Cette recherche, menée dans ce laboratoire, permet d'inscrire ce travail dans la logique des travaux de la science des handicaps mentaux.

1.6.3. Intérêt social de l'étude

Sur le plan social, cette étude cherche à comprendre pourquoi les niveaux de performance des enfants TSA ayant des troubles du langage écrit au Cameroun ne sont pas suffisamment améliorés malgré l'utilisation de stratégies de remédiation. En effet, elle peut permettre aux enfants atteints d'autisme d'améliorer leurs performances cognitives, sociales et comportementales. Cette amélioration permet l'acquisition de l'autonomie dans les relations sociales et les adaptations, développer auprès de ces apprenants un sentiment de compétence, de confiance en soi et augmenter leur niveau d'estime ce qui ce qui entraînerait une plus grande participation sociale des personnes TSA. L'étude vise aussi à sensibiliser aussi bien les éducateurs, les parents, les familles et toute la société en général à plus de reconnaissance des enfants TSA, à l'élimination des obstacles sociales.

1.7. DÉFINITIONS DES CONCEPTS CLÉS DE L'ETUDE

1.7.1. Stratégie de remédiation

Pour avoir une bonne approche de ce qu'on entend par stratégie de remédiation, il faut au préalable s'appesantir sur la notion de stratégie.

La remédiation désigne pour Raynal et Rieunier (2003), un dispositif plus ou moins formel qui consiste à fournir à l'apprenant de nouvelles activités d'apprentissage pour lui

permettre de combler des lacunes constatées lors d'une évaluation formative. Nous constatons que la remédiation est donc considérée comme un apprentissage scolaire particulier. Ce dernier peut être assimilé à un remède « pédagogique » proposé par l'enseignant ou l'institution pour faire rentrer l'élève dans les rangs d'un processus d'apprentissage « normal ». Les stratégies de remédiations sont donc l'ensemble des méthodes, des techniques visant à corriger.

On entend également par remédiation « l'acte pédagogique qui doit permettre à l'enseignant de porter remède à des lacunes détectées dans les connaissances de base des élèves. Elle dépasse le simple soutien ; il s'agit d'une reprise systématique d'apprentissages jugés fondamentaux, qui n'ont pas été réussis et sans lesquels d'autres apprentissages ne peuvent être construits. » Arenilla et al., (2000).

1.7.2. Performance

Dans les dictionnaires de langue française « la performance est définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un instant t, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce quel que soit le domaine » (Notat, 2007).

La définition de la performance, selon Notat (2007), souligne qu'il s'agit d'un résultat mesurable obtenu à un moment précis. Ce constat est toujours contextualisé, c'est-à-dire qu'il dépend d'un cadre spécifique, d'un objectif à atteindre et des résultats escomptés. La performance peut s'appliquer à divers domaines, qu'il s'agisse de l'éducation, de l'économie ou du sport. En résumé, elle implique une évaluation qui permet de juger si les résultats obtenus sont conformes aux attentes établies. Cette notion est essentielle pour analyser l'efficacité et l'efficience des actions entreprises.

1.7.3. Troubles Apprentissages

Se poser la question qu'est-ce qu'apprendre revient en définitive à se poser la question qu'est-ce que l'homme ? (Reboul, 1999). Il suggère que la question de l'apprentissage est intrinsèquement liée à la nature humaine. En s'interrogeant sur ce que signifie apprendre, on explore également les caractéristiques fondamentales de l'être humain, ses capacités, ses motivations et son développement. Ces conceptions peuvent d'ailleurs être tout autant philosophiques Giordan (1998) que pédagogiques. Si nous limitons notre champ d'investigation aux seules conceptions de l'apprentissage scolaire,

L'apprentissage est un processus interne, constructif, interactif, cumulatif et multidimensionnel produit par une culture dans un contexte scolaire (Vienneau, 2005). Ici, l'apprentissage est décrit comme un processus complexe qui se déroule à l'intérieur de l'individu. Il est influencé par la culture et le contexte scolaire, soulignant que l'apprentissage

est non seulement individuel, mais aussi façonné par des interactions sociales et des expériences collectives. Ainsi, l'enfant piagétien apprend par l'action alors que l'enfant brunérien apprend par interaction sociale (Barth, 2002). Il met en lumière deux approches distinctes de l'apprentissage. L'enfant selon Piaget apprend principalement par l'action et l'expérimentation directe, tandis que l'enfant selon Bruner acquiert des connaissances à travers les interactions sociales, indiquant ainsi l'importance des échanges et du dialogue dans le processus d'apprentissage.

D'après l'Institut des troubles d'apprentissage (2014) , le trouble d'apprentissage est un terme générique qui englobe un ensemble de désordres de dysfonctionnement d'origine neurologique qui altèrent de façon spécifique et importante certaines capacités cognitives impliquées dans les apprentissages scolaires de base liés à la lecture, l'écriture ou les mathématiques . En effet, cette définition souligne que les troubles d'apprentissage regroupent divers désordres neurologiques affectant des capacités cognitives essentielles. Ces troubles impactent spécifiquement l'apprentissage des compétences fondamentales, telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques. En d'autres termes, ils peuvent entraver le développement scolaire d'un individu en altérant des fonctions cognitives cruciales pour ces activités.

**CHAPITRE 2 : L'EDUCATION POUR ENFANT ATTEINT DES TROUBLES
DU SPECTRE AUTISTIQUE**

CHAPITRE 2 : L'ÉDUCATION POUR ENFANT ATTEINT DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE

Dans ce chapitre, Nous allons vous présenter la revue de la littérature autour de Dans ce chapitre, nous allons vous présenter la revue de la littérature autour de notre thème de recherche. Il s'agira ici de mettre en exergue les contributions des auteurs qui ont traité des thèmes semblables. Dans ce chapitre, nous allons donc faire la synthèse, le bilan de la documentation à ce sujet, le résumé des connaissances actuelles sur le sujet de l'étude et l'identification des manquements de ces connaissances

2.1. ENFANT TSA : ÉTAT DES LIEUX

Il y a une nouvelle façon de voir le handicap depuis quelques années. Pour Louis et Ramond (2005), la déficience, qui est une perte ou l'altération d'une fonction anatomique, physiologique ou psychologique, se trouve à l'origine du handicap. La déficience peut être mentale, sensorielle ou motrice, d'origine génétique ou accidentelle. Celle-ci conduira à une incapacité, qui est le fait de ne pas pouvoir réaliser telle ou telle chose dans le domaine des activités intentionnelles de la personne. L'incapacité conduira à des désavantages. En effet, les enfants avec un trouble du spectre autistique (TSA) présentent des difficultés de lecture, d'écriture et de langage oral. D'où l'importance de les scolariser pour les aider à se construire et à favoriser leur insertion dans le groupe, l'établissement et donc la société. Pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), l'individu dont l'intégrité physique ou mentale est progressivement ou définitivement diminuée, soit congénitalement, soit sous l'effet de l'âge, est appelé handicapé.

2.1.1. Aperçu historique de l'autisme

Le terme « autisme » tire son origine du grec « autos », qui signifie « soi-même » et seulement « soi-même ». L'autisme est un trouble envahissant du développement caractérisé par un développement anormal ou déficient. En effet, l'« autisme » a été employé pour la première fois par Bleuler en 1911 pour désigner une des perturbations de base de la schizophrénie. Ce n'est qu'entre 1943 et 1944 que Kanner (1943) et Asperger (1944) décrivent les principales caractéristiques de l'autisme : l'isolement autistique, le désir d'immuabilité et les îlots d'aptitude. Aujourd'hui, de plus en plus, l'expression « troubles du spectre autistique » ou « spectre des désordres autistiques » est employée pour marquer la pluralité et l'hétérogénéité des symptômes désignant cette affection.

Le trouble du spectre autistique est un trouble neurologique complexe affectant les fonctions du cerveau. Ces déficiences permanentes en matière de développement se caractérisent par de graves difficultés dans la communication et les interactions sociales, ainsi que par le caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. En effet, les symptômes peuvent se combiner différemment et varier de légers à sévères. Les TSA peuvent s'accompagner de troubles d'apprentissage en lecture, en écriture, etc.

2.1.2. Étiologie

Les troubles envahissants du développement sont composés de cinq ou six catégories :

- Le trouble autistique (ou autisme précoce, autisme infantile, autisme de Kanner) est marqué par une altération sévère et durable des interactions sociales réciproques, un répertoire d'activités et d'intérêts restreint, répétitif et stéréotypé, ainsi qu'un retard ou un fonctionnement anormal, et une altération de la communication marquée et durable affectant les capacités verbales et non verbales.
- On peut également retrouver des troubles d'apprentissage et un retard mental associé dans la plupart des cas. Des symptômes comportementaux tels que l'hyperactivité, un déficit attentionnel, de l'impulsivité, de l'agressivité, des comportements d'automutilation et des crises de colère, surtout chez les enfants les plus jeunes, peuvent aussi se manifester.
- Le syndrome de Rett est une pathologie neurodégénérative qui a la particularité de toucher essentiellement les filles.
- Le trouble désintégratif de l'enfance est un trouble qui se caractérise par une période de développement tout à fait normale avant l'apparition du trouble, marquée par une perte des performances acquises dans les différents domaines du développement (perte d'intérêt vis-à-vis du développement, conduites motrices stéréotypées, altération de l'interaction sociale).
- Le syndrome d'Asperger renferme bon nombre des caractéristiques de l'autisme, mais les spécialistes se demandent s'il s'agit d'un trouble distinct ou d'une autre dimension à l'extrémité la moins grave du continuum autistique.
- Le trouble envahissant du développement non spécifié ou autisme atypique est différent de l'autisme infantile par l'âge de survenue ou parce qu'il ne répond pas à l'ensemble des critères de diagnostic d'un autisme infantile.

- Le trouble hyperactif avec retard mental et stéréotypies concerne des enfants ayant un retard mental prononcé, c'est-à-dire un quotient intellectuel inférieur à 50, associé à une hyperactivité importante, une perturbation majeure de l'attention et des comportements stéréotypés. Il n'est pas répertorié dans le DSM-IV.

2.3. STRATEGIES EDUCATIVES POUR ENFANT TSA

2.3.1. La Pratique de remédiation

La remédiation est définie dans le dictionnaire des concepts pédagogiques comme étant un dispositif consistant à fournir à un apprenant ou élève de nouvelles activités d'apprentissage lui permettant ainsi de combler les manquements diagnostiqués lors d'une évaluation formative. En effet, selon la littérature, « la remédiation est une nouvelle médiation puisque la première a échoué d'après les résultats obtenus à l'évaluation formative, de même qu'un remède, car il s'agit de proposer une nouvelle situation d'apprentissage qui permettra, après diagnostic d'un échec dans l'apprentissage, de pallier les conséquences de cette situation » (Raynal et Rieunier, 2012).

En somme, on peut déduire qu'il s'agit d'une nouvelle opportunité offerte à l'enseignant et à l'élève pour saisir « le savoir enseigné ». En effet, le médiateur est appelé, dans le cadre de cette pratique pédagogique, à refaire les enseignements qui ont causé des difficultés en changeant de stratégies et en apportant des modifications à la situation initiale d'apprentissage, afin que les élèves qui ne les ont pas maîtrisés lors de la première médiation en salle de classe profitent d'une nouvelle opportunité pour combler leurs lacunes et surmonter leurs difficultés. Comme le dit Toumi : « Le professeur aura recours pour cela à différentes propositions pédagogiques, qui, pour être efficaces, devront être sensiblement différentes des méthodes utilisées lors de la phase d'enseignement habituel » (Toumi, 2016).

D'autre part, la définition retenue explicite la démarche de la remédiation, qui doit se présenter comme un dispositif pédagogique complet basé sur une évaluation des apprentissages, débouchant sur une prise de décisions par rapport aux régulations à programmer. Ce dispositif se présente ainsi comme l'articulation d'un ensemble de ressources visant la réalisation d'un projet et dont la conception obéit à une démarche bien déterminée : « Un dispositif ne se construit pas dans l'urgence, dans l'immédiateté : il suppose une analyse préalable des besoins à satisfaire, la conception du trajet à parcourir, l'identification des moyens à mobiliser, voire à fabriquer pour réaliser l'opération envisagée. (...) Le dispositif

doit s'analyser à deux niveaux : le niveau de l'application, de l'utilisation effective certes, mais aussi le niveau de la conception » (Cuq, 2003).

C'est une aide pour amener les apprenants en difficulté d'apprentissage à les surmonter. Ce processus de régulation permanente des apprentissages les aide à pallier les lacunes ou les insuffisances. La remédiation remet à niveau les élèves en difficulté. Cuq (2003) définit la remédiation « [...] comme un soutien ; elle se fait en principe en fonction des démarches pédagogiques différentes et souvent de manière individualisée. Elle porte sur des savoirs et des savoir-faire langagiers ou communicatifs, mais aussi sur des modalités d'apprentissage (apprendre à apprendre). »

Abassi et Alii (2013) indiquent que : « La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectifs de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. » Après une évaluation d'apprentissage ou une observation, un enseignant essaie de remettre à niveau les apprentissages. Il le fait pour les apprenants en difficulté d'apprentissage à l'aide d'une remédiation didactique. Pour d'autres élèves de la même classe, c'est l'occasion propice de renforcer la matière. La remédiation qui s'adresse aux élèves faibles doit être une régulation successive, permanente, systématique et stratégique pour atteindre l'objectif terminal.

Selon l'Organisation circulaire 2PFP (2018), « La remédiation pédagogique est une activité de régulation permanente des apprentissages qui a pour objectif de pallier les lacunes et les difficultés d'apprentissage relevées lors de l'observation et de l'évaluation des élèves, d'améliorer leurs apprentissages et de contribuer par conséquent à la réduction des décrochages scolaires. La remédiation porte exclusivement sur les critères minimaux non maîtrisés. Elle s'appuie sur un diagnostic des erreurs des élèves. »

Selon Dubois (2004) : « La remédiation didactique désigne les actions entreprises à la suite des évaluations. » Cette pratique reste relativement récente, ce qui explique peut-être le fait qu'une définition précise soit difficile à trouver. Dans le domaine de la psychologie, la remédiation cognitive est un outil pour la rééducation des fonctions cognitives en cas d'altération. Le verbe remédier signifie apporter un remède. La remédiation fournit un remède aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. C'est d'ailleurs dans ce sens que Vygotski stipule : « Il s'agit alors pour l'enseignant de mettre une nouvelle fois l'apprenant en

relation avec le savoir, mais d'une manière différente. » En outre, dans une même leçon, chaque élève avance selon son rythme. Ils n'ont pas les mêmes buts et chacun a sa façon de résoudre des situations, car ils sont uniques et différents. C'est pourquoi Abassi dit qu'il est nécessaire de différencier les remédiations en fonction de la situation et de l'hétérogénéité des élèves, qui se fonde sur les différences cognitives. Abassi (2013).

2.3.2. Les formes de remédiation

On distingue les deux principales formes de remédiation à savoir : La remédiation différée et la remédiation immédiate.

2.3.2.1. Remédiation différée

Selon Abassi (2013), la remédiation différée est « une séance » programmée de manière hebdomadaire, consistant à traiter les difficultés des apprenants. Celle-ci est effectuée soit par l'enseignant de la classe, soit par d'autres enseignants. Ces derniers interviennent indirectement dans la remédiation, étant donné que les matières se complètent.

2.3.2.2. Remédiation immédiate

Selon Abassi (2013), la remédiation immédiate est « un moyen qui permet de pallier les manquements d'enseignement/apprentissage intégrés au déroulement normal du cours pour ne pas manquer de répondre à des besoins ponctuels pouvant apparaître chez les apprenants ». En effet, la remédiation immédiate répond aux besoins immédiats lors de l'apprentissage. Elle pallie peu de lacunes par rapport à la remédiation différenciée. Elle est intégrée au contenu de la matière. Tous les apprenants d'une même classe ne doivent pas travailler au même rythme ni dans la même durée.

En somme, la remédiation pédagogique désigne les actions entreprises à la suite des évaluations. En effet, les recherches dans le domaine pédagogique permettent de trouver deux sens à la remédiation. Remédier signifie apporter un remède. On fournit une aide (un remède) aux élèves à la suite d'erreurs qu'ils auraient commises. La remédiation pédagogique est une remise à niveau des élèves ayant des difficultés et des troubles d'apprentissage. Elle permet à l'élève de revisiter, de revenir sur ce qu'il n'a pas compris, d'installer la compétence, et de modifier l'habileté et/ou les capacités visées. La remédiation s'établit après l'évaluation diagnostique que l'enseignant a effectuée à l'analyse des résultats de l'évaluation. Donc, elle permet aux enseignants de concentrer leurs efforts sur les élèves en difficulté et sur l'hétérogénéité des classes.

2.4. LES STRATEGIES DE REMEDIATION

Nous allons vous présenter trois stratégies de remédiation adaptées aux TSA : la différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources. Ces méthodes sont reprises et expliquées dans le guide de l'enseignant pour la scolarisation des enfants TSA.

2.4.1. LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE

La différenciation pédagogique est une approche essentielle pour répondre aux besoins diversifiés des élèves, en particulier ceux ayant des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Cette méthode permet d'adapter l'enseignement en fonction des capacités, des intérêts et des besoins spécifiques de chaque élève. Parmi Les Caractéristiques de la Différenciation Pédagogique, nous avons :

- Individualisation de l'Enseignement

L'une des principales caractéristiques de la différenciation pédagogique est l'individualisation de l'enseignement. Chaque enfant avec TSA a des besoins uniques, et il est essentiel d'adapter les objectifs d'apprentissage en fonction de leurs capacités et de leurs intérêts. Tomlinson (2014) souligne que cette individualisation permet d'atteindre chaque élève là où il se trouve, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace.

- Variété des Méthodes d'Enseignement

La différenciation implique l'utilisation de différentes méthodes d'enseignement pour répondre aux divers styles d'apprentissage des élèves. Par exemple, certains enfants peuvent bénéficier d'apprentissages visuels, tandis que d'autres peuvent préférer des approches kinesthésiques ou auditives. Keen et al. (2016) affirment que l'intégration de plusieurs modalités d'apprentissage peut aider à capter l'attention des élèves et à faciliter la compréhension des concepts.

- Adaptation des Supports Pédagogiques

Les supports pédagogiques doivent également être adaptés. Les enseignants peuvent utiliser des outils visuels, des jeux éducatifs, des technologies interactives et des ressources sensorielles pour soutenir l'apprentissage des enfants avec TSA. Baker et al. (2017) notent que des supports variés peuvent rendre l'apprentissage plus engageant et accessible.

- Flexibilité dans l'Évaluation

La différenciation pédagogique implique également une flexibilité dans les méthodes d'évaluation. Les enseignants doivent être capables d'évaluer les progrès des élèves de manière adaptée, en utilisant des évaluations formatives et des évaluations basées sur des projets, plutôt que des tests standardisés. Hehir et al. (2016) expliquent que des évaluations adaptées peuvent fournir une image plus précise des compétences et des progrès des élèves.

En outre, comme Finalités de la Différenciation Pédagogique, nous avons :

-L'Amélioration des Compétences Académiques

L'une des finalités principales de la différenciation pédagogique est d'améliorer les compétences académiques des enfants avec TSA. En adaptant l'enseignement à leurs besoins spécifiques, les enseignants peuvent aider ces élèves à progresser dans leurs apprentissages. Hattie (2009) démontre que les approches différenciées ont un impact positif sur les résultats scolaires, en permettant à chaque élève de travailler à son propre rythme.

-Le Développement des Compétences Sociales

La différenciation pédagogique peut également favoriser le développement des compétences sociales. En intégrant des activités de groupe et des interactions sociales dans l'apprentissage, les enseignants peuvent aider les enfants avec TSA à améliorer leurs compétences interpersonnelles. Schneider et al. (2021) soulignent que des activités collaboratives adaptées peuvent renforcer les relations entre pairs et développer des compétences sociales essentielles.

-La Promotion de l'Autonomie :

Un autre objectif de la différenciation pédagogique est de promouvoir l'autonomie des élèves. En fournissant des outils et des stratégies qui encouragent l'apprentissage autonome, les enseignants peuvent aider les enfants avec TSA à devenir plus indépendants dans leur apprentissage. Kerns et al. (2020) affirment que l'autonomie est cruciale pour le développement personnel et académique des élèves.

- La Réduction de l'Anxiété :

Les enfants avec TSA peuvent éprouver une anxiété accrue face à des environnements d'apprentissage non structurés. La différenciation pédagogique, en offrant une structure et des attentes claires, peut contribuer à réduire cette anxiété. Dawson et al. (2019) montrent que des

approches pédagogiques adaptées peuvent créer un environnement d'apprentissage plus rassurant, favorisant ainsi la réussite.

2.4.2. Le suivi personnalisé

Le suivi personnalisé est une approche éducative qui vise à répondre aux besoins spécifiques des élèves, en particulier ceux ayant des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Cette méthode implique une attention particulière aux caractéristiques individuelles de chaque enfant, permettant ainsi une adaptation des stratégies pédagogiques et des interventions. Parmi les Caractéristiques du Suivi Personnalisé

nous avons :

- L'Individualisation des Interventions ici Chaque enfant avec TSA a des besoins uniques, et il est essentiel d'adapter les objectifs d'apprentissage et les stratégies d'intervention en fonction de ses capacités et de ses intérêts. Tomlinson (2014) souligne que cette individualisation permet d'atteindre chaque élève là où il se trouve, favorisant un apprentissage plus efficace.

Le suivi personnalisé repose sur une évaluation continue des progrès de l'élève. Cela implique des évaluations régulières pour ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des besoins changeants de l'enfant. Keen et al. (2016) affirment que des évaluations fréquentes permettent de mieux comprendre les forces et les défis de chaque élève, facilitant ainsi une intervention appropriée.

- Collaboration Multidisciplinaire:

Le suivi personnalisé nécessite souvent une approche collaborative impliquant différents professionnels, tels que des enseignants, des psychologues, des orthophonistes et des thérapeutes. Lindgren et al. (2020) mettent en avant l'importance de cette collaboration pour offrir un soutien cohérent et intégré aux élèves avec TSA.

- L'Implication des Familles

L'implication des familles est une autre caractéristique essentielle du suivi personnalisé. Les parents jouent un rôle crucial dans le processus éducatif et peuvent fournir des informations précieuses sur les besoins et les intérêts de leur enfant. Baker et al. (2017) soulignent que cette collaboration entre l'école et la famille est essentielle pour garantir le succès des interventions.

De même, L'une des finalités principales du suivi personnalisé est d'améliorer les compétences académiques des enfants avec TSA. En adaptant l'enseignement à leurs besoins spécifiques, les enseignants peuvent aider ces élèves à progresser dans leurs apprentissages.

Hattie (2009) démontre que des interventions personnalisées ont un impact positif sur les résultats scolaires, permettant à chaque élève de travailler à son propre rythme.

De même, Le suivi personnalisé peut également favoriser le développement des compétences sociales. En intégrant des activités de groupe et des interactions sociales dans l'apprentissage, les enseignants peuvent aider les enfants avec TSA à améliorer leurs compétences interpersonnelles. Schneider et al. (2021) soulignent que des activités collaboratives adaptées peuvent renforcer les relations entre pairs et développer des compétences sociales essentielles.

Un autre objectif du suivi personnalisé est de promouvoir l'autonomie des élèves. En fournissant des outils et des stratégies qui encouragent l'apprentissage autonome, les enseignants peuvent aider les enfants avec TSA à devenir plus indépendants dans leur apprentissage. Kerns et al. (2020) affirment que l'autonomie est cruciale pour le développement personnel et académique des élèves.

En outre, Les enfants avec TSA peuvent éprouver une anxiété accrue face à des environnements d'apprentissage non structurés. Le suivi personnalisé, en offrant une structure et des attentes claires, peut contribuer à réduire cette anxiété. Dawson et al. (2019) montrent que des approches adaptées peuvent créer un environnement d'apprentissage plus rassurant, favorisant ainsi la réussite et à développer des compétences essentielles.

Ainsi, Le suivi personnalisé est une approche essentielle pour soutenir l'apprentissage des enfants avec TSA. En adaptant les interventions, les stratégies pédagogiques et les évaluations, les enseignants peuvent répondre aux besoins diversifiés de ces élèves. Les recherches récentes montrent que le suivi personnalisé améliore non seulement les compétences académiques, mais favorise également le développement des compétences sociales, l'autonomie et la réduction de l'anxiété. Pour garantir son efficacité, il est crucial de former les enseignants, d'impliquer les familles et de surmonter les défis liés à la mise en œuvre.

2.4.3. L'utilisation des ressources

L'utilisation des ressources pour les enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA) est essentielle pour favoriser leur développement et leur intégration. Ces ressources peuvent prendre diverses formes, allant des outils pédagogiques aux interventions thérapeutiques, en passant par des supports visuels et des technologies adaptées. Les caractéristiques de ces ressources sont souvent orientées vers la personnalisation et l'individualisation des approches éducatives. Chaque enfant ayant des TSA présente un profil

unique, ce qui nécessite une adaptation des méthodes et des outils en fonction de ses besoins spécifiques.

Les Caractéristiques des ressources sont :

- Individualisation : Les ressources doivent être adaptées aux capacités, aux intérêts et aux besoins de chaque enfant. Cela peut inclure des ajustements dans le contenu pédagogique, le rythme d'apprentissage et les méthodes d'évaluation.
- Multisensorialité: Les enfants TSA bénéficient souvent d'approches multisensorielles qui stimulent plusieurs sens simultanément. Par exemple, l'utilisation de supports visuels, auditifs et tactiles peut aider à renforcer la compréhension et l'engagement des enfants.
- Structuration : Les ressources doivent offrir une structure claire et prévisible. Les enfants TSA peuvent se sentir plus en sécurité dans un environnement où les routines sont établies et où les transitions sont bien définies.
- Technologie : L'intégration de la technologie, comme les applications éducatives et les dispositifs interactifs, peut enrichir l'expérience d'apprentissage. Ces outils peuvent également faciliter la communication pour les enfants qui ont des difficultés à s'exprimer verbalement.

En outre, les Finalités de l'utilisation des ressources sont :

- Le Développement des compétences sociales : Une des finalités principales est d'aider les enfants TSA à développer des compétences sociales. Les ressources peuvent inclure des jeux de rôle, des activités de groupe et des scénarios sociaux, permettant aux enfants d'apprendre à interagir avec leurs pairs.
- L'amélioration des compétences communicatives : Les interventions visant à améliorer la communication sont cruciales. Cela peut passer par l'utilisation de supports visuels, de pictogrammes ou de systèmes de communication alternatifs qui aident les enfants à exprimer leurs besoins et leurs émotions.
- L'Autonomie et indépendance : L'une des finalités est de promouvoir l'autonomie. Les ressources doivent encourager les enfants à accomplir des tâches de manière indépendante, que ce soit dans un contexte scolaire ou à la maison.
- L'Intégration scolaire et sociale : Les ressources visent également à faciliter l'intégration des enfants TSA dans des environnements scolaires et sociaux. Cela

implique de travailler en collaboration avec les enseignants, les familles et les thérapeutes pour créer un milieu inclusif et accueillant.

- Le Soutien émotionnel : Les enfants TSA peuvent éprouver des difficultés émotionnelles et comportementales. Les ressources doivent donc également inclure des stratégies pour gérer l'anxiété et le stress, comme des techniques de relaxation et des activités de pleine conscience.

Ainsi, l'utilisation des ressources pour les enfants TSA doit être soigneusement planifiée et mise en œuvre pour répondre à leurs besoins variés. En se concentrant sur l'individualisation, la multisensorialité et l'intégration de la technologie, ces ressources peuvent jouer un rôle crucial dans le développement des compétences sociales, communicatives et émotionnelles des enfants, tout en favorisant leur autonomie et leur intégration dans la société.

2.4. DE LA PERFORMANCE COMME EFFET DE REMEDIATION SCOLAIRE CHEZ L'ENFANT TSA

Ici, nous abordons la notion de performance au travers de l'émergence du concept. De même, nous allons parcourir une brève histoire de l'apparition du concept avant de mettre l'accent sur la définition proprement dite. La performance scolaire des enfants TSA étant le résultat d'une bonne pratique d'accompagnement professionnel.

2.4.1. Émergence du concept

Le mot « performance » est introduit en France au XIXe siècle. C'est un mot anglais issu du vocabulaire sportif, au départ cantonné aux performances des chevaux de course. D'abord utilisé au pluriel, il désignait l'ensemble des résultats obtenus sur les hippodromes et la victoire obtenue dans cette course. Par la suite, il s'est étendu, vers la fin du XIXe siècle, aux exploits sportifs. « Au début du XXe siècle, le terme performance a également englobé les capacités d'une machine ou d'un véhicule, désignant ainsi un rendement ou une fiabilité exceptionnels » (Richard, 1998 ; Hubault & Noulin, 1996).

En 1979, le mot performance apparaît dans un titre d'ouvrage en gestion. « Le concept est alors utilisé pour désigner les résultats satisfaisants des politiques macro-économiques et financières des entreprises » (Boshe, 1998). En anglais, performance est un substantif du verbe perform, abréviation de l'anglo-normand performer (réaliser, accomplir), lui-même issu de l'ancien français parfoumer. En effet, il passe progressivement dans le langage courant pour désigner la manière de faire quelque chose. « En anglais, to perform apparaît au XVème siècle et signifie accomplissement, réalisation et résultats réels.

Ainsi, en anglais, le terme performance a donc une signification beaucoup plus large que celle attribuée par la langue française » (Pesqueux, 1989). Il a effectivement un double sens : premièrement, il renvoie à la réalisation d'un exploit ou d'un rendement. Deuxièmement, il renvoie également à un accomplissement, qui implique des effets dynamiques, notamment au-delà de ses effets immédiats, des effets structurants à long terme (la reproduction de compétences et de savoir-faire, des effets sur un apprenant...).

En outre, performance provient du latin « perficere », apparu au XIII^e siècle, qui signifiait « accomplir, exécuter » (Richard, 1998) et faire complètement, achever, sens assez proche, en français actuel, du verbe parfaire. D'où « la performance dans les dictionnaires de la langue française est définie comme un constat officiel enregistrant un résultat accompli à un instant t, toujours en référence à un contexte, à un objectif et un résultat attendu, et ce, quel que soit le domaine » (Notat, 2007).

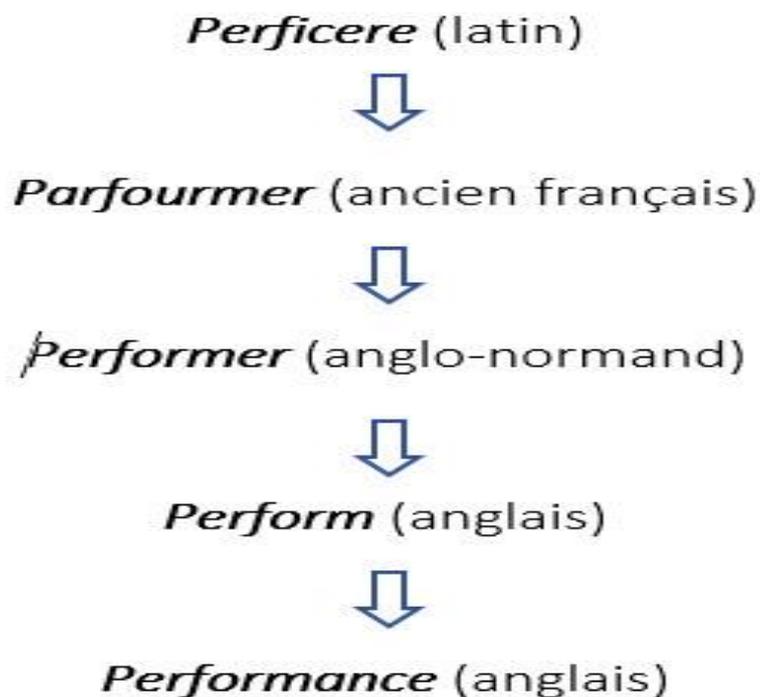


Figure 1 : Etymologie de performance

2.4.2. Histoire

Dans le domaine de l'éducation, précisément à l'école, la performance a été étudiée à travers plusieurs concepts, à savoir : la performance scolaire, l'efficacité scolaire, l'efficience scolaire, la réussite scolaire, l'efficacité éducationnelle, etc. En effet, au cours des dernières décennies, l'histoire de la « recherche d'écoles efficaces » a envahi le domaine de l'éducation,

révélant ainsi un manque d'accord sur ce qui constitue la performance de l'école (Frederick, 1987 ; Iyer, 2008 ; Saleem et al., 2012). En outre, plusieurs chercheurs ont parlé de la performance scolaire. Certains évoquent les résultats scolaires des élèves, les progrès des élèves, l'acquisition de compétences, etc. Pour d'autres chercheurs, la performance scolaire des élèves dépend de l'environnement dans lequel ils se trouvent, de leur entourage, etc. « La performance de l'école peut être exprimée comme la sortie de l'école, qui peut être mesurée par la réussite moyenne des élèves à la fin d'une période de scolarité formelle » (Scheerens, 2000). La performance scolaire est la production d'un résultat ou d'un résultat souhaité au sens de Levine et Lezotte (1990). En somme, la performance est le degré d'accomplissement de l'objectif recherché. D'où ce concept est basé sur les résultats.

Tableau 1 : Les différentes définitions de la performance de l'école

Lorsque les économistes s'aventurent au cœur du processus éducatif, ce qui est rare, ils considèrent les performances des élèves comme le résultat de leurs interactions avec

Définitions	Aspects spécifiques dans la définition	Auteurs
Atteindre les objectifs	Atteindre les objectifs (Résultats académiques)	Muijs et al., 2011. Scheerens, Glas, & Thomas, 2003, Mortimore 1999, 2000 Levine, Lezotte, 1990 ; Townsend, 1994 Bezirtzoglou, 2004 ; Madaus et al, 1980 Van Kesteren 1996 Bagdonas and Juceviciene, 2000 Beare, Caldwell & Millikan, 1989 walterova et al, 1995 ; K. M. Cheng 1993 McGaw et.al., 1992 ; Willms, 1992 Georgopoulos and Tannenbaum, 1957 Beare, Caldwell & Millikan, 1989 Husen and Postlethwaite, 1990 Ramaiah, 1992 ; Hussein, 1993 Vagnerova 1997 ; Harbal 1989
	Développement personnel	Stoll and Fink 1996
	Résultats au niveau ou excédant le niveau national	Lezotte, et al., 1974 Lezotte, 2006 Cuttance, 1985 Clark and McCarthy, 1983
	Persistance des résultats au fil du temps	Reynolds, 1985; Ninan, 2006
Conditions au niveau de l'école		Scheerens, 2004 Witte & Walsh, 1990
Progrès de l'étudiant au delà de ce qui est attendu / plus-value		Bennet et al. 2003 Mortimore 1991, 1991a, 1998 Sammons and Mortimore, 1995 Sammons et al, 1995 Sammons 1999 Sammons et al, 1996a in Teddlie and Reynolds, 2000 Stoll and Fink 1996 McGaw et al 1992 Hoy and Miskel 2001 Salganik, et al., 1980
		McPherson, 1992 Rutter et al., 1979 Mortimore et al., 1988a; Bosker and Scheerens, 1989
Equité / réduction du gap entre les étudiants	Maitrise minimale des compétences de base	Macbeath and Mortimore 2001 Subbs 1995 Edmonds 1979, 1982 Dorman, 1981 McCormack-Larkin and Kritek, 1982 Clauzet and Gaynor, 1982 Frederiksen, 1975 Shoemaker 1989
	Succès de tous les étudiants	Edmonds 1978 Hartwell and Vargas-Baron 1998 Murphy, 1990
Attitudes / satisfaction des élèves, parents, directeurs d'écoles, enseignants		Clark, Lotto and McCarthy 1980 Hajnal et al. 1998 Sharifah, 1998
Efficacité et efficience de l'école		Scheerens&Creemers, 1989 Scheerens et al., 2007 . Scheerens, 1992. Maslowski, 2001 Cheng, 1996 Hawes & Stephens, 1990 ; Wideman, 2003 ; Windham, 1990

l'enseignant ou de leur attention au cours de ce dernier. Par exemple, dans deux articles théoriques importants parus récemment sur le processus d'enseignement (Lazear 2000, Bosworth et Caliendo 2007), la variable principale des modèles proposés pour expliquer l'apprentissage est l'allocation du temps de l'enseignant, pas le travail de l'élève.

En effet, la performance scolaire a toujours été un domaine de recherche privilégié pour les spécialistes de l'éducation. Les premiers travaux traitant de la performance scolaire, notamment ceux des sociologues français, ont toujours montré que la réussite scolaire des élèves dépendait de leurs origines sociales (Baudelot et Establet, 1979 ; Bourdieu et Passeron, 1970), des valeurs intrinsèques aux enseignants et du type d'école fréquenté (Meuret, 2000). Des travaux plus récents, comme ceux de Meuret et Morlaix (2006) et Lavery (2003), ont fait remarquer que la réussite scolaire dépendait du lieu de scolarisation, des jugements du maître et de l'origine sociale des enfants. Les enfants issus de parents économiquement plus aisés ont plus de chances de réussir que ceux issus de parents moins favorisés. Dans le même ordre d'idée, Duru-Bellat (2003) a non seulement admis l'influence de l'origine sociale des élèves sur la performance scolaire, mais a également montré l'influence de l'environnement scolaire sur les résultats de ces derniers.

2.4.3. Esquisse de définition

Pou Hattie (2008) la performance scolaire peut être définie comme « la mesure dans laquelle les élèves atteignent les objectifs d'apprentissage fixés par les normes éducatives ou les attentes des enseignants » (*Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement**, 2009). Cette auteure présente des études sur ce qui influence le plus la performance scolaire en insistant sur cette importance capitale de rendre l'apprentissage visible que ce soit pour les professionnels que sur les apprenants. De plus, elle conçoit que le feedback ou retour d'information, l'engagement actif des apprenants, les objectifs clairement fixés, la coopération en situation de classe sont autant de facteurs qui favorisent les performances chez l'apprenant.

Dweck (2006) pour sa part appréhende la performance scolaire comme « le reflet de l'effort et de l'engagement des élèves dans leur apprentissage, plutôt que simplement de leur capacité innée ». Elle met l'accent sur les mentalités individuelles qui peuvent influencer le développement de compétence chez tout sujet. Elle distingue d'ailleurs deux grands types de mentalités : celle dite « fixe » celle qui augmente la résilience chez l'individu et celle dite de « croissance » qui est centrée sur la motivation.

Marzano (2001) auteur et chercheur en éducation, propose que la performance scolaire soit définie comme "la capacité des élèves à démontrer leur compréhension et leur maîtrise des connaissances et compétences enseignées dans le cadre du curriculum scolaire" (The Art and Science of Teaching : A Compréhensive Framework for Effective Instruction, 2007).

Ces chercheurs mettent en avant des aspects clés tels que l'atteinte des objectifs d'apprentissage, l'effort et l'engagement des élèves, ainsi que la démonstration de la compréhension des connaissances pour évaluer la performance scolaire.

CHAPITRE 3 : APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 3 : APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons exposer les théories qui feront l'objet de notre support analytique. En effet, la théorie aura pour but de donner un sens aux observations faites sur le terrain. Dans le cadre de cette recherche, nous avons fait usage du modèle béhavioriste (depuis la 1ère moitié du XXème siècle) Skinner, avec son concept de conditionnement opérant, a démontré que les comportements sont influencés par leurs conséquences, où le renforcement positif joue un rôle crucial pour encourager la répétition des comportements souhaités (Skinner, 1953). C'est une approche particulièrement pertinente dans le cadre de l'Analyse Comportementale Appliquée (ABA), qui est largement utilisée pour aider les enfants avec des troubles du spectre autistique (TSA).

De même le modèle de développement humain du processus de production de handicap (MDH-PPH) de Fougeyrollas (2010) est un modèle permettant de mieux comprendre le handicap ou les différents contextes dans lesquelles se trouvent les personnes en situation de handicap en général et les personnes avec autisme en particulier. Auxquelles vivent les personnes en situation de handicap.

3.1- LE MODÈLE BÉHAVIORISTE (DEPUIS LA 1ÈRE MOITIÉ DU XX^{ÈME} SIÈCLE) : APPRENDRE, C'EST MODIFIER LE COMPORTEMENT

Apprendre, c'est modifier le comportement Le terme du « behaviorisme » a été créé en 1913 par le psychologue américain John Watson à partir du mot « behavior » (comportement). Ce modèle formule le postulat que tout être vivant est ainsi conditionné, modelé et façonné par l'environnement, le contexte, le milieu dans lequel il évolue. Par rapport au modèle transmissif, le rôle de l'apprenant change : il n'est plus un être totalement passif. Skinner est également à l'origine du concept de conditionnement dit opérant, défini par le fait de faire émerger des renforcements positifs en cas de bonnes réponses et des renforcements négatifs pour rectifier les erreurs. D'après Carré et Mayen (2019), l'apprentissage s'opère alors chez l'apprenant par le biais d'essais-erreurs Selon les béhavioristes, les processus cognitifs de l'individu constituent une « boîte noire » à laquelle l'enseignant n'a pas accès. Par conséquent, pour évaluer l'apprentissage, l'enseignant doit se contenter de se centrer sur ce qui est observable, à savoir le ou les comportements de l'apprenant. Le comportement dont il est ici question n'est pas une attitude ou une manière d'être de l'apprenant, mais la manifestation observable de la maîtrise d'un savoir. C'est lui qui permettra de s'assurer que l'objectif visé est atteint. De cette façon, si l'on privilégie l'acquisition d'automatismes et de réflexes, enseigner revient à

inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, ou encore des gestes professionnels. Pour les enseignants, cela nécessite de formaliser leurs objectifs pédagogiques en vue de les communiquer à leurs apprenants. De ce fait, formuler un objectif pédagogique observable, mesurable, quantifiable, constitue un héritage des théories béhavioristes.

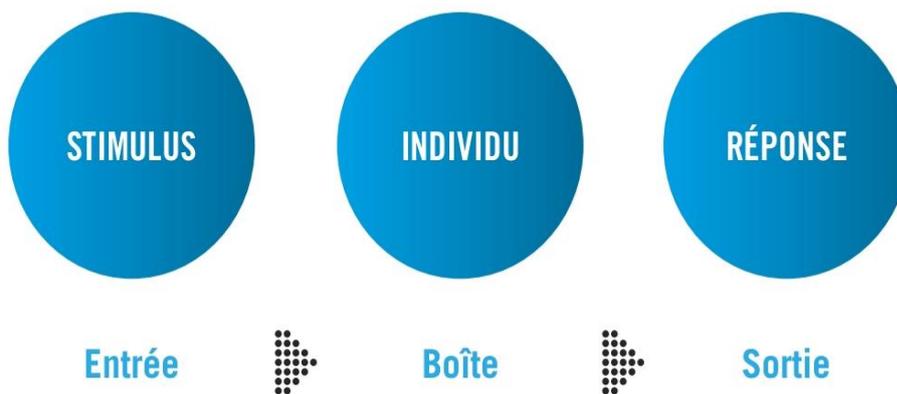


Schéma réalisé par la DACIP, en se basant sur la boîte noire de Skinner (1930)

Issu des travaux d'Ivan Pavlov (1890) et de Skinner (1930), sur le conditionnement, ce courant théorique a ensuite dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du XX^{ème} siècle. En somme, l'apprentissage se résume à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale.

La pédagogie par objectifs (PPO) nous est également héritée du béhaviorisme. Elle consiste à découper une activité en une succession d'exercices simples à résoudre, selon une progression bien définie ainsi qu'une méthodologie bien précise. Autrement dit, afin de réaliser une tâche complexe associée à un objectif d'apprentissage (geste), l'apprenant va procéder par découpage en petites tâches. La somme de celles-ci permettra d'accomplir des objectifs plus complexes par la suite. Le principal avantage de ce modèle est qu'il privilégie l'acquisition d'automatismes et de réflexes, par exemple pour acquérir un geste professionnel lors d'une situation authentique en stage ou en alternance. Toutefois, le fait que tout apprenant puisse être conditionné, modelé et façonné selon ce qu'on attend de lui, retire une forme de liberté (réflexion, esprit critique) chez l'apprenant.

LE MODÈLE BÉHAVIORISTE : CENTRÉ SUR LE COMPORTEMENT, LE RÉSULTAT ET L'EFFICACITÉ

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il poursuit un objectif observable, mesurable et quantifiable. Il décompose une activité complexe en une succession de tâches simples à résoudre et il propose des renforcements.</p>	<p>Il exécute et répète les attitudes et les gestes attendus en suivant une progression établie du plus simple au plus complexe.</p>
<p>Et si l'apprenant fait une erreur ?</p> <p>L'erreur est perçue négativement, on cherche à l'éviter ou à la contourner grâce à un parcours extrêmement guidé et pré-jalonné. La responsabilité de l'erreur repose sur l'enseignant, le concepteur du programme, et de sa capacité à s'adapter au niveau réel de ses apprenants (Astolfi, 2014).</p>	

Modèle Behaviorisme

Le modèle comportementaliste, fondé sur les travaux de B.F. Skinner (1953) et John Watson (1913), se concentre sur l'observation et la modification des comportements à travers des stimuli externes. Skinner, avec son concept de conditionnement opérant, a démontré que les comportements sont influencés par leurs conséquences, où le renforcement positif joue un rôle crucial pour encourager la répétition des comportements souhaités (Skinner, 1953). Cette approche est particulièrement pertinente dans le cadre de l'Analyse Comportementale Appliquée (ABA), qui est largement utilisée pour aider les enfants avec des troubles du spectre autistique (TSA). L'ABA repose sur des évaluations initiales des compétences et des comportements, permettant d'identifier les domaines à travailler (Lovaas, 1987). Les objectifs d'apprentissage sont clairement définis et mesurables, ce qui facilite le suivi des progrès. Par exemple, un enfant peut être encouragé à utiliser des phrases complètes pour demander de l'aide, et chaque succès peut être renforcé par des récompenses, telles que des éloges ou des objets (Cooper, Heron, & Heward, 2007).

Dans le contexte de la différenciation pédagogique, le modèle comportementaliste permet aux éducateurs d'adapter leur enseignement aux besoins spécifiques des élèves TSA. D'après Tomlinson (2001), en établissant des objectifs clairs et mesurables, les enseignants peuvent suivre les progrès individuels et ajuster leurs méthodes en conséquence. L'utilisation de renforcements pour encourager la participation active et l'engagement des élèves est essentielle pour améliorer leur performance scolaire. De plus, le suivi personnalisé, qui est crucial pour répondre aux besoins uniques de chaque enfant, peut être réalisé à travers des plans d'intervention individualisés (PII). Ces plans, basés sur des évaluations comportementales, définissent des stratégies spécifiques pour chaque enfant, et des évaluations régulières permettent d'ajuster les interventions en fonction des progrès observés.

L'utilisation de ressources éducatives, telles que des supports visuels et interactifs, s'inscrit également dans une approche comportementaliste. Ces outils aident à clarifier les attentes et à renforcer les apprentissages, en rendant l'environnement d'apprentissage plus structuré et prévisible (Schwartz et al., 2013). En créant un cadre où les comportements appropriés sont renforcés, les éducateurs contribuent à réduire l'anxiété chez les enfants TSA, ce qui favorise leur apprentissage. Cependant, pour Kohn (1993) il est important de reconnaître les limites de cette approche. Bien qu'efficace pour enseigner des compétences spécifiques, le modèle comportementaliste peut parfois être perçu comme rigide ou déshumanisant s'il ne prend pas en compte les besoins émotionnels des enfants. Il est donc essentiel de combiner ces stratégies avec d'autres approches pédagogiques pour répondre de manière holistique aux besoins des enfants. En somme, le modèle comportementaliste offre un cadre solide pour développer des stratégies de remédiation adaptées aux enfants TSA, en se concentrant sur les comportements observables et en utilisant des techniques de renforcement pour améliorer leur niveau de performance scolaire dans les centres spécialisés.

3.2. LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME : APPRENDRE, C'EST CONSTRUIRE SES CONNAISSANCES AVEC AUTRUI

Initié par les travaux de Lev Vygotski, dès 1960, le socioconstructivisme reprend les idées principales du constructivisme de Piaget, en y ajoutant la dimension sociale des apprentissages. Cette approche met davantage l'accent sur l'importance de l'environnement social et culturel dans l'apprentissage. Si la construction d'un savoir est personnelle, celle-ci

s'effectue toujours dans un cadre social. Effectivement, l'apprenant n'est pas seul : il est entouré d'autres personnes qui ont un impact sur lui et le développement de ses connaissances.

De ce fait, Vygotski considère l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances grâce aux échanges entre l'enseignant et les apprenants, ou entre les apprenants, ou encore par le biais de toute personne extérieure (ex : amis, famille). C'est ainsi qu'il va théoriser la zone proximale de développement (ZPD). Celle-ci est ainsi définie comme l'écart entre, d'une part, la capacité à résoudre un problème seul et, d'autre part, la possibilité d'y parvenir avec l'aide d'autrui (enseignants, pairs apprenants).

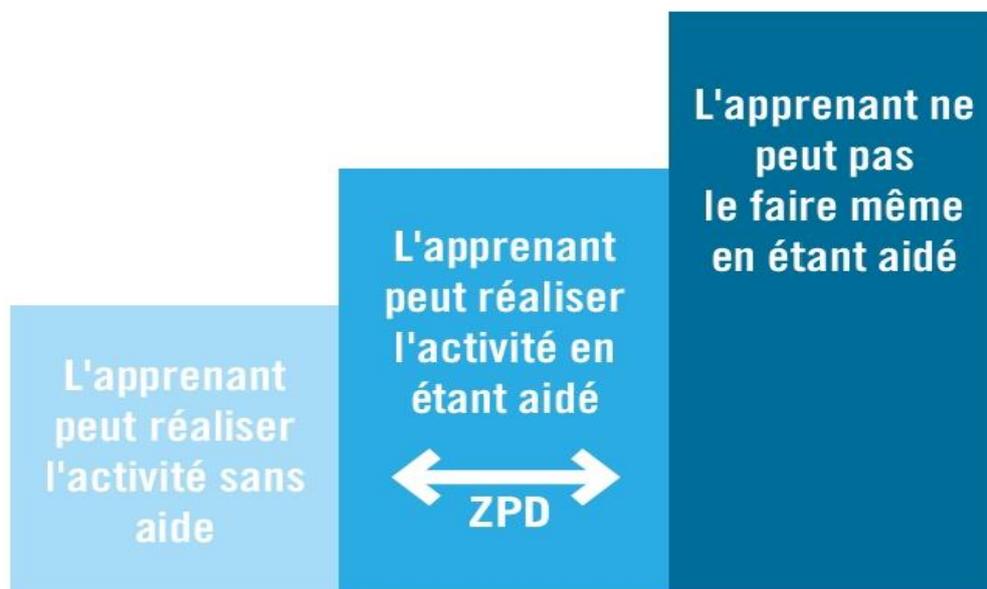


Schéma réalisé par la DACIP en se basant sur la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotski (1960)

Vygotski a également théorisé le conflit socio-cognitif. Pour Doise et Mugny (1997), il se définit comme « la confrontation entre des avis divergents qui est constructive dans l'interaction sociale ». Autrement dit, le conflit socio-cognitif est provoqué par une dualité entre la conception initiale d'un apprenant et à une autre réalité observée par ses pairs, notamment lors d'un travail de groupe.

L'avantage principal de ce modèle est qu'il met l'accent sur les activités coopératives et collaboratives des apprenants. Toutefois, en pratique, cela demande à l'enseignant la nécessité de pouvoir mettre en place des situations favorables, ce qui peut s'avérer compliqué selon le contexte d'enseignement dans lequel il se trouve. A titre d'exemple, les lieux

d'enseignement et le nombre d'apprenants présents peuvent ne pas favoriser ces pratiques pédagogiques.

LE MODÈLE SOCIO-CONSTRUCTIVISTE : CENTRÉ SUR L'APPRENTISSAGE DANS L'INTERACTION AVEC AUTRUI	
Que fait l'enseignant ?	Que fait l'apprenant ?
<p>Il accompagne et soutient l'apprenant dans son processus d'apprentissage en étant attentif au niveau de difficulté de la tâche et de l'activité : ni trop simple, ni trop complexe, en recherchant la zone proximale de développement. Il favorise le conflit socio-cognitif à travers des modalités pédagogiques collaboratives et coopératives : travaux de groupes, projets, tutorat et évaluation entre pairs.</p>	<p>Il construit ses connaissances par l'échange, avec autrui et, plus largement, son environnement. Ses représentations se confrontent notamment avec celles de ses pairs, permettant une élaboration collective.</p>
<p>Et si l'apprenant fait une erreur ?</p> <p>L'erreur a le même statut que dans le modèle du constructivisme : elle est révélatrice du processus d'apprentissage. Elle peut également être un indicateur d'une complexité trop élevée de l'activité à accomplir. Dans tous les cas, elle peut être retravaillée et traitée de manière collective.</p>	

La théorie socioconstructiviste, qui s'appuie sur les fondements du constructivisme tout en intégrant des dimensions sociales et culturelles, est principalement associée aux travaux de Lev Vygotsky. Cette approche souligne que l'apprentissage est un processus social qui se déroule dans un contexte culturel donné, où les interactions avec les autres jouent un rôle central dans le développement cognitif de l'individu. Selon Vygotsky (1978), les individus construisent leur compréhension du monde non seulement à travers leurs expériences personnelles, mais aussi grâce aux échanges sociaux et aux dialogues avec leurs pairs et adultes. Cette interaction est cruciale pour les enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA), car elle leur permet de développer des compétences sociales et communicationnelles souvent sous-développées.

Un des concepts clés de la théorie socioconstructiviste est la zone de développement proximal (ZDP), qui désigne l'écart entre ce qu'un apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un partenaire plus compétent. Cette notion implique que l'enseignement devrait se concentrer sur des tâches qui se situent dans cette zone, permettant ainsi aux élèves de progresser avec un soutien approprié. Pour les enfants avec TSA, cela signifie que des stratégies pédagogiques adaptées, telles que le tutorat par des pairs ou l'utilisation de supports visuels, peuvent favoriser leur engagement et leur compréhension.

En outre, la théorie socioconstructiviste met l'accent sur l'importance de l'environnement d'apprentissage. Un cadre collaboratif, où les élèves sont encouragés à partager leurs idées et à travailler ensemble, peut non seulement améliorer la compréhension des contenus académiques, mais aussi renforcer les compétences sociales des enfants avec TSA. Des approches telles que l'apprentissage par projet et les activités de groupe permettent aux élèves d'interagir, de négocier des significations et de construire des connaissances collectivement, ce qui est essentiel pour leur développement global.

Enfin, cette approche souligne également le rôle de l'enseignant en tant que facilitateur de l'apprentissage. Au lieu de se contenter de transmettre des connaissances, l'enseignant doit créer un environnement stimulant qui encourage la curiosité, l'exploration et la collaboration. En intégrant des stratégies socioconstructivistes dans l'enseignement des enfants avec TSA, il est possible de promouvoir non seulement leur performance académique, mais aussi leur bien-être émotionnel et social.

MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN DE FOURGEYROLL

D'après Fougeyrollas et al (2015), le Modèle de développement humain est un modèle conceptuel permettant d'expliquer l'apparition d'une situation de handicap pour un individu sous la forme d'un Processus de Production du Handicap (MDH-PPH). Le MDH-PPH met l'accent sur l'interconnexion entre l'individu et son environnement. Selon fougeyrollas Pour favoriser le développement humain, il est essentiel de prendre en compte non seulement les capacités personnelles, mais aussi les dynamiques sociales et les conditions environnementales. Cela nécessite une approche collaborative, où les individus sont au cœur de leur propre processus de développement, soutenus par des politiques qui promeuvent l'égalité et l'accès aux ressources.

Le MDH-PPH ne considère pas le handicap comme une conséquence directe de l'incapacité, mais tient aussi compte des facteurs personnels de l'individu telle que l'âge, le sexe, l'identité socioculturelle, les systèmes organiques, les aptitudes, etc. Il insiste sur l'importance de la participation active des individus dans leur propre processus de développement, ainsi que sur la nécessité de politiques publiques qui soutiennent cette dynamique. Le modèle vise à promouvoir une vision intégrée du développement humain qui valorise la dignité et le bien-être de chaque individu.

Le modèle considère que le développement humain ne se limite pas à des indicateurs économiques (comme le revenu), mais englobe aussi des aspects sociaux, psychologiques et

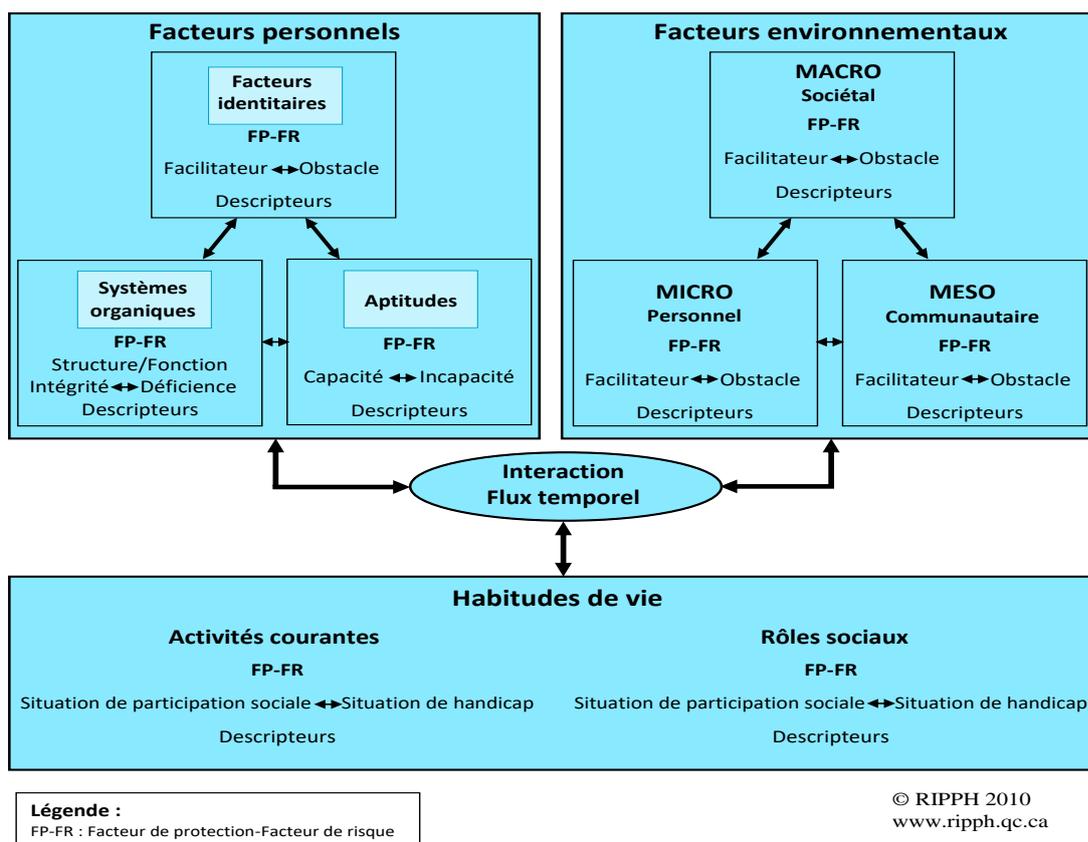
environnementaux. Nous avons trois dimensions du développement, la Dimension personnelle qui concerne les capacités, les compétences et les aspirations de l'individu, les compétences et talents car Chaque individu possède des capacités uniques. La dimension sociale mettant l'accent sur les relations interpersonnelles et les réseaux sociaux qui influencent le développement. Ainsi que les Interactions et relations. En l'occurrence, Les relations avec la famille, les amis et la communauté jouent un rôle clé. Et la dimension environnementale prend en compte les conditions matérielles et les infrastructures qui facilitent ou entravent le développement.

En effet, ce modèle inclut non seulement les caractéristiques physiques de la personne, mais aussi les facteurs identitaires et des facteurs environnementaux de la société dans laquelle il évolue (contexte social, culturel, économique). Comme le souligne fougeryollas et al (2020), dans la conceptualisation du MDH, trois facteurs déterminants influencent le développement de l'individu : Les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. En fonction de ces facteurs, on évalue le développement intrinsèque de l'individu en rapport à sa capacité ou son incapacité à accomplir une activité physique ou mentale, à ses valeurs, à ses préférences ou à ses caractéristiques sociodémographiques, économiques et culturelles et à l'intégrité ou la déficience de ses composantes corporelles. En ce qui concerne les composantes extrinsèques provenant des influences environnementales, elles se mesurent, en ce qui a trait aux facteurs sociaux (comme le réseau social, le système éducatif ou juridique ou encore l'organisation communautaire) et aux facteurs physiques (comme le climat, la réalité géographique, l'architecture et l'aménagement du territoire). Les facteurs personnels et environnementaux agissent comme facilitateurs ou obstacle à la participation sociale.

Les facteurs environnementaux sont les dimensions sociales ou physiques qui déterminent l'organisation et le contexte d'une société. Les facteurs environnementaux s'apprécient sur une échelle allant du « facilitateur majeur » à l'« obstacle majeur ». Ce n'est qu'en considérant l'ensemble de ces facteurs qu'il est possible de juger de l'impact réel de l'incapacité sur les habitudes de vie et de déterminer si une personne vit ou non une ou des situations de handicap. Cette manière de conceptualiser le handicap offre l'avantage d'orienter les actions non pas uniquement vers l'individu (développement ou récupération de nouvelles capacités, changement de comportement), mais aussi vers son environnement (mobilier urbain, édifices, communications, etc.)

La taxonomie de l'environnement de Fougeyrollas et al., (2018) répond à cette problématique. En s'inspirant et en simplifiant le modèle de Bonfenbrenner, ce modèle propose de définir trois dimensions de l'environnement : « • Le micro-environnement personnel correspond aux contextes spécifiques à la personne comme sa famille immédiate, ses proches, son domicile, son poste d'étude ou de travail, soit tous les contextes qui lui sont propres et peuvent être spécifiquement adaptés à ses besoins; • le méso-environnement correspond à tous les contextes physiques et sociaux avec lesquels la personne interagit pour réaliser ses habitudes de vie, et qui sont conçus pour, ou présents dans, la collectivité locale d'appartenance; • le macro-environnement réfère aux dimensions sociétales dont la composition, le développement et les modifications ne peuvent se réaliser sur le plan local d'une collectivité et concerne l'ensemble de la société tout en régulant la vie sociale de chaque citoyen. » (Fougeyrollas et al., 2018, pp. 24-25)

Figure 2 : modèle de développement humain et processus de production du handicap (MDH-PPH 2)

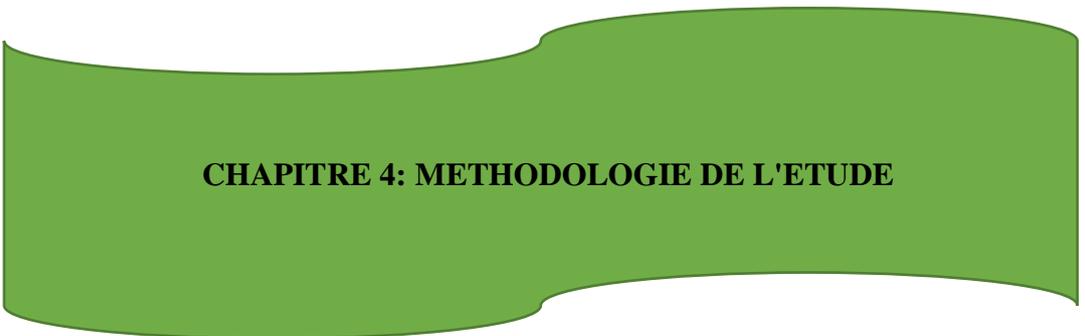


Référence : FOUGEYROLLAS, Patrick (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap.* Québec : Les Presses de l'Université Laval

Le modèle de développement humain aborde les dimensions fonctionnelles du handicap,



DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATEUR



CHAPITRE 4: METHODOLOGIE DE L'ETUDE

CHAPITRE 4 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Selon Grawitz (2004) la méthodologie est la science de la méthode, à savoir « la branche de la logique qui étudie les principes et les démarches de l'investigation scientifique ». Tout au long de ce chapitre, nous allons présenter les différentes procédures méthodologiques permettant de collecter et d'analyser les données à savoir le choix du site de recherche et des participants ; les variables qui ayant permis la formulation des hypothèses ; le questionnaire ; l'instrument de mesure et l'outil de traitement des données.

4.1. BREF RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE

Dans cette section, il s'agira de rappeler les éléments clés de la problématique entre autres le problème de l'étude, la question de recherche, l'hypothèse générale et l'objectif général.

4.1.1. Rappel du problème

L'élaboration des stratégies éducatives passe par l'observation ; l'évaluation et la conception d'intervention pertinente de l'enfant ; de sa famille et son milieu scolaire. Comme le souligne Schopler et al (2006) les enseignants, les thérapeutes et les parents d'enfants souhaitent tous voir les acquis et les comportements sociaux qu'ils enseignent aux enfants transposés et extrapolés aux autres situations de leur vie. De cet fait, plus l'enfant est capable de généraliser ce qu'il a appris davantage l'effet pédagogique est valable et durable. Malheureusement nous constatons que ces enfants n'arrivent pas à s'impliquer dans le processus d'apprentissage parce qu'il manque de stratégies de remédiation adaptées à leurs besoins spécifiques. Vue de cette manière ces enfants ne peuvent qu'avoir des difficultés d'apprentissage. Ce qui justifie par un bas niveau de performances scolaire.

Autrement dit, il y a manque de stratégies éducatives adaptées aux besoins de l'apprenant TSA. En effet, si ces stratégies de remédiation étaient adaptées, cela devrait s'exprimer par des meilleures performances scolaires des enfants TSA. Car les priorités éducatives doivent être fixées en fonction du profil psycho-éducatif de l'enfant, du style de vie familial et des besoins de l'école. Déjà, Schopler et al (2006) soulignent quatre priorités éducatives à prendre en compte : celle qui concerne tout ce qui menace la vie de l'enfant dans son être, celle qui menace la vie de l'enfant en famille, celle de l'accès de l'enfant à des programmes d'éducation spéciale et enfin la priorité qui vise l'adaptation de l'enfant hors du milieu familial ou scolaire.

En effet les méthodes de différenciation pédagogiques, de suivi personnalisé, d'évaluation diagnostique, de groupes de soutien e, etc .. sont les plus connus pour améliorer considérablement les compétences scolaires des enfants TSA. Mais force est de constater qu'il y a un manque d'utilisation des stratégies de remédiation par les éducateurs dans ces centres. Qui sont prises en compte par les éducateurs de manière appropriés pour mieux accompagner les apprenants à améliorer leurs niveaux scolaires, les rendre plus performant, plus apte et ainsi favoriser leur bien-être, épanouissement, autonomie, qualité de vie et même les attentes familiales. À l'observation, nous constatons qu'il n'y a pas de stratégies de remédiation pratiquées pour améliorer les performances de ces enfants TSA.

En effet, les stratégies de remédiation visent à corriger ou compenser les déficits ou les difficultés spécifiques des personnes atteintes de TSA. Cependant, il est important de reconnaître que ces stratégies de remédiation peuvent parfois ne pas suffire à améliorer de manière significative les performances des enfants TSA. Au regard de ceci, il y a urgence de se poser la question au sujet du fait que, quelles sont les stratégies de remédiation développées par les éducateurs ? Comment ces stratégies de remédiation facilitent-elles le niveau de performance des enfants TSA dans les centres spécialisés de EDUC-REHAB ?

4.1.2. Rappel de la question de recherche

Il est question ici de faire un bref rappel de la question principale, les questions spécifiques, l'hypothèse générale et les hypothèses spécifiques de notre recherche.

4.1.2.1. Question principale de recherche

La question principale qui guide notre étude est de savoir :

Comment les stratégies de remédiation facilitent-t-elle le niveau de performance des enfants TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab?

Cette question revient encore à interroger les techniques, les méthodes, les pratiques pédagogiques, les stratégies éducatives, les contenus d'enseignements-apprentissage, les savoirs, et les programmes... développés par les éducateurs pouvant améliorer les rendements scolaires.

4.1.2.2. Questions spécifiques

QS1 : comment la différenciation pédagogique facilite-t-elle le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

QS2 : comment le suivi personnalisé améliore-t-il le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

QS3: comment l'utilisation des ressources facilite-t-elle le niveau de performance scolaire des enfants TSA ?

4.1.2.3. Hypothèse de recherche

Dans cette recherche, nous posons le postulat selon lequel les stratégies de remédiation facilitent le niveau de performance scolaire des enfants TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab.

4.1.2.4. Hypothèses spécifiques

Hs1 : la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

Hs2 : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA

Hs3 : l'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

4.1.2.5. Les variables de l'étude

Notre sujet de recherche est composé de deux variables dont l'une manipulée et connue sous le nom de variable indépendante(VI) et l'autre étant la variable sur laquelle la variable manipulée s'applique ; elle est encore connue sous le nom de variable dépendante(VD). Nous aurons donc comme.

Tableau 2: Synoptique des variables, modalités et indicateurs

Variable indépendante	N°	Modalités	N°	Indicateurs	Indices
Stratégies de remédiation	1	La différenciation pédagogique	1	1. Adaptation des contenus 2. Engagement en classe	<ul style="list-style-type: none"> • la chasse aux couleurs • la chasse aux formes géométriques • Lancer de balle
	2	Le Suivi personnalisé	4	1. Plans d'apprentissage individualisés (PAI) 2. Progrès	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau d'emoji (reconnaitre les expressions des émotions sur une planche), • Jeux de calendrier • Jeux de puzzle
	3	L'utilisation des ressources	5	1. Accès aux ressources 2. Impact sur l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • La chasse aux ressources • Mon coin de ressources • Jeux de lingot

4.2. SITE ET PARTICIPANTS DE L'ETUDE

Dans ce sous-titre, nous vous présenter d'abord le site de la recherche, ensuite nous indiquerons les différents participants à nos travaux.

4.2.1. Présentation des sites de recherche : Centre EDUC-REHAB

La Fondation EDUC-REHAB (BP 2505 YAOUNDÉ TEL : 673983333/655324151, adresse mail : fondation.educ-rehab@gmail.com) est située au quartier TKC, département du

Mfoundi dans la région du centre. La fondation se situe de manière plus précise à la route opposée à la chapelle Tkc, au niveau du 1er portail marron à gauche. Elle comprend une grande salle qui sert d'accueil et de salle de stimulation pour les enfants lors des activités de groupes et des activités sportives. Un bureau, des toilettes et 2 classes principales. Dans la première classe, on y retrouve la psychomotricienne et le kinésithérapeute. Dans la deuxième classe, on y retrouve l'éducation spécialisée et la psychologie. Et Un balcon qui sert office de salle d'orthophonie.

❖ **Historique (d'après le statut adopté par l'assemblée générale le 20 juillet 2019)**

❖ **BUT**

M. BABILAMA LIN SERGE, psychomotricien de formation, formé l'institut Panafricaine de Psychomotricité et de la relaxation (IPPR) situé à Douala créé en 2013 créé un centre de rééducation spécialisé nommé « la renaissance » et s'installe au quartier TKC en 2014.Elle change de nom et devient fondation EDUC-REHAB.

La Fondation EDUC-REHAB est une association Camerounaise apolitique et sans but lucratif, basée à Yaoundé. Elle regroupe en son sein des personnes handicapées et non handicapées très déterminées, qui mettent leurs connaissances, disponibilités, savoir-faire, savoir-être et expérience au service des personnes handicapées.

Sous dénomination « FONDATION EDUC-REHAB » a été fondée le 01 décembre 2016, selon l'article 7 de la loi n°90/053 du 19 Décembre 1990 portant sur la liberté d'association au Cameroun, une association apolitique et sans but lucratif dont le siège est à Yaoundé, ayant pour but de promouvoir l'éducation et la réhabilitation des personnes à besoin spécifiques, faciliter leurs insertions sociales ; et la recherche du bien-être des personnes handicapées. Ce but est caractérisé par les actions suivantes :

- Regrouper, rééduquer, former et encadrer les personnes à besoins spécifiques.
- Développer leurs connaissances et savoir-faire.
- Apporter un appui technique et éducatif afin de faciliter leur intégration sociale.
- Promouvoir la scolarisation des pouvoirs publics, des organisations étrangères et des individus à l'égard des personnes handicapées à besoins spécifiques.
- Encourager les parents et les tuteurs des enfants handicapés à besoins spécifiques à une prise de conscience effective pour améliorer le quotidien de leur progéniture.

- Sensibiliser les populations sur la prise en charge des personnes handicapées à besoins spécifiques.

❖ Sociétaires

Selon l'article 2, L'association se compose de :

- Tous professionnels médicaux, paramédicales assistantes sociales de l'éducation travaillant dans le domaine de la réhabilitation, le social.

- Les personnes en situation de handicap et/ou leur membre de famille

- Toute personne sensible à la situation du handicap et les personnes vulnérables

- Membres individuels : soit toute personne physique ou morale, ayant présenté préalablement une demande écrite d'admission de nouveaux membres, sans être tenu d'indiquer les motifs de ses décisions.

Selon l'article 3, les objectifs de l'association sont :

- Par des campagnes de sensibilisation, d'orientation et de prise en charge, informer, éduquer et réhabiliter des personnes en situation de handicap Mental et ou physique.

- Par des plaidoyers, faciliter les soutiens, appuis et aides aux personnes en situation de handicap et vulnérable.

Selon l'article 4, les activités de la fondation sont :

- Eduquer les personnes en situation de handicap.

- Réhabiliter les personnes en situation de handicap.

- Sensibiliser et former à l'accompagnement les membres de familles et l'entourage des personnes en situation de handicap.

- Organiser le plaidoyer sur la situation du handicap.

Selon l'Article 5, Les types de patients sont :

- Les enfants à besoin spéciaux

- Les adultes en situation de handicap.

- Les personnes âgées

Selon l'article 6 : La provenance des ressources se fera par :

- Les cotisations des membres
- Les financements de partenaires et bienfaiteurs
- La contribution symbolique des parents et représentants des pensionnaires ou clients
- Les contributions des membres.

❖ **Actif social- engagement de l'association**

Selon l'article 7 : l'actif social se compose des dons, des sponsoring, subventions, bénéfices des manifestations caritatives, cotisations des membres et éventuels legs.

Selon l'article 8 : les engagements et responsabilités de l'association sont uniquement garantis par son actif social. Les sociétaires sont exonérées de toute responsabilité financière quelconque.

La Fondation EDUC-REHAB a en son sein une école spécialisée pour les enfants à besoin spéciaux. Au cours de cette année en cours nous y retrouvons 11 pensionnaires parmi lesquels 8 atteints de troubles du spectre autistiques, 2 atteints d'infirmité motrice cérébrales et 01 retard mental.

❖ **Organisation**

Au Sein de Cette école nous avons :

Le Président fondateur : chargé du bon fonctionnement de la fondation en tant que spécialiste il manage tout ce qui est prise en charge, évaluation, il dirige l'équipe thérapeutique, il fait des planifications d'activités et se rassure qu'elles soient bien menées, se charge des relations extérieures, des partenariats, de la collaboration, de la coopération, de la collaboration avec les autres structures, les autres associations, les structures étatiques et même internationales.

La Directrice : manager, veille à tous les aspects, financiers, administratifs, gère le bon fonctionnement de la structure de façon générale, pas le volet technique mais administratif, les besoins etc.

Les éducatrices spécialisées, nous en avons 2 :

La 1ère selon notre organigramme plus bas a pour rôle d'Assurer l'intérim lorsque le fondateur ou la directrice sont absents, elle a la charge de recevoir les parents, de gérer le personnel, elle joue avec la 2nde le rôle d'éducatrice spécialisée ayant pour mission d'aider et accompagner les personnes en situation de handicap ou en difficulté à devenir autonomes. Elle contribue à leur épanouissement personnel et à leur insertion dans la société. Et a pour objectif le développement des capacités cognitives, de socialisation, d'intégration et d'insertions sociales.

La Psychomotricienne :

On reconnaît à la psychomotricité 3 pratiques :

- l'éducation et la prévention psychomotrice
- la rééducation psychomotrice
- la thérapie psychomotrice

La psychomotricienne a pour rôle d'aider le patient à retrouver une harmonie, un mieux-être dans son corps. Elle permet également au patient de prendre conscience de leur corps afin de mieux le maîtriser

La Psychologue : Elle a pour mission d'Aider et accompagner les enfants à adopter les comportements dits normaux Et accompagnement dans la socialisation

L'orthophoniste : Elle a pour mission : L'Évaluation et prise en charge des capacités du langage (oral ou écrit), d'Accompagner l'enfant dans la communication, La rééducation à l'aide des images avec réponses physiques totales, travailler l'aspect attentionnel.

Le kinésithérapeute : Il a pour mission la rééducation des troubles du mouvement, des troubles de la motricité, des déficiences ou des altérations des capacités fonctionnelles.

4.2.2. Participants

Pour cette étude, nous avons travaillé exclusivement avec les éducateurs spécialisés des Centre EDUC-REHAB, CNRPH et PROMHANDICAM.

Nous avons utilisé la technique d'échantillonnage par choix raisonné car cette technique donne la possibilité à chaque participant remplissant des critères d'inclusion de prendre part à l'étude. Ainsi, il fallait :

□ Etre un enseignant ou un éducateur spécialisé, un psychologue, un psychomotricien, orthophoniste, stagiaire ou un responsable dans ces centres spécialisés.

□ avoir à sa charge des enfants atteints de TSA

Sur la base de ces critères, nous avons sélectionnés 30 participants correspondant.

4.2. VARIABLES DE L'ÉTUDE

Dans cette étude, nous nous sommes proposé d'étudier les stratégies de Remédiation et niveau de performance des enfants présentant des troubles d'apprentissage du langage écrit. Ainsi, nous avons relevé deux types de variables à savoir : une variable indépendante et une variable dépendante.

4.2.1. Variable indépendante (VI)

La variable indépendante de notre étude est Stratégies de remédiation.

Selon l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP) : « Une stratégie de remédiation est une démarche pédagogique individualisée qui vise à remédier aux difficultés d'apprentissage d'un élève. Elle consiste à mettre en œuvre des actions pédagogiques spécifiques, adaptées aux besoins de l'élève, pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages. » (INRP, 2008)

En outre, selon le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : « Une stratégie de remédiation est un ensemble d'actions pédagogiques mises en œuvre pour aider un élève à surmonter des difficultés d'apprentissage. Ces actions sont individualisées et adaptées aux besoins spécifiques de l'élève. » (MENJ, 2023)

Les stratégies sont caractérisées principalement par les faits suivants

- ils sont Individualisés : c'est à dire adaptées aux besoins spécifiques de chaque élève.
- Pédagogiques : c'est-à-dire avec pour but d'améliorer les compétences et les connaissances de l'élève.
- Spécifiques : c'est à dire ciblant des difficultés ou troubles d'apprentissage précises.
- Évaluées : c'est à dire Leur efficacité est régulièrement évaluée pour ajuster les actions en fonction des progrès de l'élève.

De même, les Objectifs des stratégies de remédiation sont :

- Comblent les manquements dans les apprentissages

- Renforcer les compétences de base
- Développer des stratégies d'apprentissage efficaces
- Améliorer la confiance en soi et la motivation de l'élève

Les stratégies de remédiation des enfants TSA passe par L'utilisation de La Différenciation Pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources chez les Enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA).

4.2.1.1. La Différenciation Pédagogique pour les Enfants avec TSA

La différenciation pédagogique est caractérisée par :

- . Individualisation de l'Apprentissage
- Utilisation de Supports Visuels
- Approche Multisensorielle
- Flexibilité et Adaptabilité

De même, les Finalités de la Différenciation Pédagogique pour les Enfants avec TSA sont :

- L'Amélioration des Compétences académiques, Sociales
- L'Augmentation de l'Autonomie
- La Réduction de l'Anxiété
- Favoriser l'Inclusion Scolaire

La différenciation est essentielle pour favoriser l'inclusion scolaire des élèves avec TSA. En adaptant les méthodes pédagogiques, les enseignants peuvent créer un environnement où tous les élèves se sentent valorisés et inclus. Hehir et al. (2016) affirment que des pratiques inclusives améliorent les résultats pour tous les élèves.

4.2.1.2. Le Suivi Personnalisé chez les Enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)

Parmi les Caractéristiques du Suivi Personnalisé nous avons :

- L'Individualisation des Objectifs
- L'Évaluation Continue
- La Collaboration Interdisciplinaire
- Le Soutien Émotionnel et Social

Comme Finalités du Suivi Personnalisé nous avons :

- L' Amélioration des Compétences Académiques
- Le Développement des Compétences Sociales
- La Promotion de l'Autonomie
- La Réduction de l'Anxiété

4. 2.1.3. Utilisation des Ressources chez les Enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)

Les Caractéristiques de l'Utilisation des Ressources sont:

- Les Ressources Matérielles
- Les Ressources Humaines
- Les Ressources Technologiques
- L' Adaptation des Ressources

Les Finalités de l'Utilisation des Ressources peuvent être :

- L' Amélioration des Compétences Académiques
- Le Développement des Compétences Sociales
- La Promotion de l'Autonomie
- La Réduction de l'Anxiété

4.2.2. Variable Dépendante

Dans notre étude, la variable dépendante est Niveaux de performance.

Le concept de niveau de performance est apparu pour la première fois dans le domaine de la psychologie de l'éducation au début du XXe siècle. Les éducateurs ont commencé à reconnaître que les tests d'intelligence traditionnels ne mesuraient pas toujours avec précision la capacité des élèves à réussir dans des situations scolaires réelles.

Dans les années 1950, le psychologue David McClelland a développé la théorie des besoins, qui suggérait que les individus ont trois besoins principaux : le besoin de réalisation, le besoin d'affiliation et le besoin de pouvoir. McClelland a proposé que ces besoins influencent le niveau de performance d'un individu.

Dans les années 1970, le psychologue Robert J. Sternberg a développé la théorie de l'intelligence triarchique, qui suggère que l'intelligence est composée de trois éléments : l'intelligence analytique, l'intelligence créative et l'intelligence pratique. Sternberg a proposé que le niveau de performance d'un individu est influencé par ses trois types d'intelligence.

Aujourd'hui, le niveau de performance est considéré comme un facteur important dans la réussite scolaire, professionnelle et personnelle. Les chercheurs continuent à étudier les facteurs qui influencent le niveau de performance, dans le but d'aider les individus à atteindre leur plein potentiel.

Selon Robert J. Sternberg (2019), « le niveau de performance » est « la mesure dans laquelle un individu est capable d'appliquer ses connaissances, ses compétences et ses capacités à des tâches et à des situations réelles ».

Ainsi, les modalités de la variable dépendante "niveau de performance" dans le cadre de notre étude sont :

- La maîtrise des lettres, des chiffres de l'écriture avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- Nombre de tâches accomplies avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- Temps nécessaire pour accomplir une tâche avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- Qualité du travail produit avant et après la mise en place des stratégies de remédiation

En outre, comme Indicateurs de la variable dépendante "niveau de performance" nous pouvons avoir :

- La Différence entre la maîtrise de l'écriture avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- La Différence entre le nombre de tâches accomplies avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- La Différence entre le temps nécessaire pour accomplir une tâche avant et après la mise en place des stratégies de remédiation
- La Différence entre les notes attribuées à la qualité du travail produit avant et après la mise en place des stratégies de remédiation.

4.3. COLLECTE DES DONNEES

4.3.1. Choix et justification de l'instrument de collecte des données

Dans ce travail nous avons fait usage d'une grille d'observation. L'observation nous a permis de recueillir les données en situation d'apprentissage des enfants autistes.

4.3.2.1. La technique d'observation

Lorsqu'on s'engage à répondre à des questions de recherche par l'observation des activités ou des comportements d'un ou plusieurs individus, plusieurs interrogations préalables au recueil des données doivent être prises en compte, notamment celle du rapport entre l'observateur et l'observé, ainsi que celles relatives aux contextes dans lesquels se déroule l'observation. Il existe probablement autant de définitions de l'observation qu'il y a d'auteurs qui en traitent (Coenen-Huther, 1995 ; Cohen et al., 2000 ; Fortin, 1988 ; Jaccoud et Mayer, 1997 ; Jones, 2000 ; Jorgensen, 1989 ; Juan, 1999 ; Peretz, 2004 ; Spradley, 1980). Toutefois, il semble essentiel d'en proposer une ici, non pas pour invalider les autres, mais pour s'aligner sur les objectifs de cette étude. Nous définissons donc l'observation en situation comme une méthode de collecte de données où le chercheur devient témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes, en se rendant sur les lieux mêmes où ces comportements se manifestent (Kilani, 1989 ; Laplantine, 1987).

Il se peut que la question de recherche nécessite de susciter artificiellement un événement pour observer le comportement d'intérêt. Dans ce cas, l'expérience se déroule généralement dans un cadre neutre, choisi par le chercheur, souvent en laboratoire (Negayama, 2000). Dans le contexte de l'observation en milieu naturel, comme c'est le cas dans cette étude, l'observateur s'intègre dans l'environnement naturel des activités des personnes observées (la classe). En principe, le comportement ou le phénomène étudié ne doit pas être provoqué, mais suivre son cours normal. L'attente de l'apparition spontanée du comportement peut être prolongée. Par exemple, si l'on s'intéresse aux capacités d'apprentissage d'un enfant en milieu scolaire, l'observateur, intégré dans la situation de travail, devra patienter jusqu'à ce que ces situations d'apprentissage se produisent réellement (Peretz, 2004).

Durant plusieurs années, les chercheurs du Centre de Ressources Autisme Pas de Calais (2019) ont développé des « grilles d'observation pour l'aide à l'accompagnement éducatif en milieu scolaire pour des élèves présentant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA) », en école maternelle et primaire. Ces grilles répondent à un besoin sur le terrain ; elles n'ont pas de visée diagnostique, mais permettent d'identifier les compétences des élèves, même si celles-ci sont encore émergentes, afin d'ajuster au mieux le projet d'inclusion et les moyens spécifiques nécessaires. Ces grilles d'observation nécessitent de croiser les perspectives entre les services d'accompagnement et les écoles, comme le recommande la Haute Autorité de Santé (HAS, 2012).

L'observation a donc pour but, d'une part, d'améliorer cette collaboration et, d'autre part, de préciser le projet d'accompagnement éducatif de l'enfant. Le profil de l'élève et les adaptations requises pour ses besoins particuliers sont ainsi mieux identifiés. Cela favorise le développement de comportements appropriés et l'autonomie de l'élève au sein de l'école. De plus, ces grilles permettent d'évaluer les progrès de l'enfant sur le plan éducatif. C'est à ce stade que le chercheur collecte des données sur les performances de l'élève et les confronte à ses perspectives développementales et éducatives. Chaque grille d'observation est accompagnée d'une synthèse permettant de consigner les différentes observations afin d'évaluer les progrès de l'élève durant l'activité. Il est essentiel que ces grilles soient complémentaires aux programmes pédagogiques des enseignants. Pour un usage optimal, le chercheur doit avoir préalablement observé l'élève dans son environnement scolaire.

4.3.3. Instrument d'analyse des données : L'analyse de contenu

4.3.3.1. L'analyse de contenu

Pour analyser les données que nous avons collectées sur le terrain, nous allons recourir à la méthode d'analyse de contenu issue des différentes études de cas, ainsi qu'à l'analyse thématique. Dans un premier temps, il s'agira d'identifier les thèmes abordés, les sujets fournissant divers éléments tout au long de l'observation de manière non systématique. Ainsi, l'analyse de contenu dans cette section consistera à segmenter ou séquencer les données observées selon des catégories et à regrouper au sein d'une même catégorie les données relatives au thème identifié. L'analyse thématique est définie comme une « recherche méthodologique des unités de sens » par l'interprétation des comportements observés en lien avec des thèmes (Poirier et al., 1996). Cette approche thématique permet une analyse qualitative des données grâce à la sélection et à l'organisation rationnelle des catégories qui condensent le contenu essentiel d'un texte donné (Kraucauer, 1958). Pour réaliser cette analyse, nous avons procédé à l'opérationnalisation des variables, ce qui a permis de dégager la grille d'observation et d'analyse. En effet, d'une part, le cadre établi pour l'enquête nous fournit a priori les thèmes principaux, et d'autre part, le travail d'inventaire nous donne des catégories a posteriori. Il est donc nécessaire d'établir des catégories descriptives se rapportant à des variables du texte, qui soient exclusives les unes des autres, afin de segmenter et d'organiser le discours.

Tableau 3 : présentation des cas

SUIJ ET	AGE	SE XE	RÉSULTAT ADI-R			Vineland II	Temps de scolarisation	Région	Fratrie
			Socialisation	Communication	Comportements restreint				
Eddie	7ans	M	3/3	4/5	5/7	28 mois	3 ans	Ouest	1/3
Anais	8ans	F	3/3	4/5	5/7	28 mois	2 ans	Centre	1/2

Légende:

L'ADI-R, ou Autism Diagnostic Interview-Revised, élaboré par M. Rutter, A. Le Couteur et C. Lord (2003), est utilisé pour la recherche sur les troubles du comportement chez les enfants, caractérisés par des retards cognitifs, des difficultés de communication et des problèmes d'interaction sociale. Il s'agit d'un questionnaire d'entrevue semi-structurée qui permet de standardiser le recueil des données concernant l'anamnèse des enfants suspectés de présenter un diagnostic de TSA, TDAH, dyslexie ou troubles obsessionnels, en recherchant les premières manifestations du trouble et leur évolution durant la petite enfance. Son algorithme diagnostique repose sur les critères de la CIM-10 et du DSM-IV.

Le Vineland-II, développé par Sparrow S. S., Cicchetti D. V. et Balla D. A. (2015), est une échelle qui permet d'évaluer le niveau global d'autonomie et les capacités d'adaptation, contribuant ainsi à la mise en place de programmes éducatifs. Le Vineland-II est un test de diagnostic axé sur l'adaptation sociale des enfants, particulièrement orienté vers le diagnostic des troubles autistiques. Il permet également de situer la période de développement des compétences sociales, de communication et de motricité de l'enfant en lien avec des étapes de développement spécifiques.

Dans le cadre de cette étude, l'utilisation de ces tests en pré-enquête a permis d'identifier la présence de troubles autistiques associés à un retard mental chez les élèves de la classe. Sur la base de ces informations, nous avons pu sélectionner principalement les sujets répondant aux critères d'inclusion présentés ci-dessous.

4.4.3. Critères d'inclusions et d'exclusions

4.4.3.1. Critères d'inclusion pour la population des enfants autistes

- Avoir été diagnostiqué TSA
- Être âgée de moins de 10 ans
- Être scolarisée à l'école EDUC-REHAB
- Présenter un retard mental

4.4.3.2. Critères d'exclusion pour la population d'enfant autiste

- **Pas de diagnostic TSA**
- **Avoir plus de 12 ans**
- **Ne pas être scolarisée à EDUC-REHAB**
- **Être TSA à haut potentiel**

4.5. INSTRUMENT DE MESURE

4.5.1. Protocole d'observation

L'observation menée auprès des élèves, a été orientée selon une grille définie au préalable. La grille conçue pour permettre de noter tous les comportements significatifs nous permettant d'expliquer la compréhension de la consigne et la réalisation d'une tâche.

La grille a été construite à partir des exercices d'apprentissages auxquels sont soumis les élèves au quotidien. Mais avec un accent sur les modalités de la stimulation cognitive décrites plus haut (la différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources). Nous avons proposé une série d'exercice sous formes de jeux aux élèves en situation d'apprentissage. Les exercices proposés ont été groupés selon les variables étudiées dans ce travail. Pour les exercices de différenciation pédagogique nous avons retenu les jeux suivants : la chasse aux couleurs, la chasse aux formes géométriques, Lancer de balle,

Pour les exercices de suivi personnalisé, nous avons retenu les Tableau d'emoji (reconnaître les expressions des émotions sur une planche), jeux de calendrier, Jeux de puzzle Comme exercices sur l'utilisation des ressources, nous avons retenu la chasse aux ressources, mon coin ressources, jeux de lingot

Les résultats des performances obtenues par les élèves sont notés à partir des indicateurs présents sur la grille d'observation.

Tableau 4: Présentation de la grille d'observation

THEMES OBSERVÉS	Jeux	CONSIGNES
DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	Jeux 1: la chasse aux couleurs	Chaque enfant reçoit un ensemble de couleur. Sa mission sera de donner à la thérapeute la couleur correspondante à l'appel
	Jeux 2: la chasse aux formes géométriques	Dans ce tableau, il y'a différentes formes géométrique (cercle, carré, triangle, rectangle, etc.). Chaque enfant doit insérer la forme correspondante dans le tableau.
	Jeux 3: le lancé de balle	Un saut est posé à un mètre de l'enfant et un ballon lui est donné. Sa tâche est de lancer le ballon dans le seau
SUIVI PERSONNALISÉ	Jeux 4:le tableau d'emoji	une fiche, sont représentés plusieurs visages avec différentes expressions émotionnelles. L'enfant doit à chaque fois qu'il touche un visage, dire l'émotion qu'elle traduit et l'exécuter par la suite.
	Jeux 5: enfiler les perles	Avec un fil et plusieurs perles de différentes couleurs et formes devant vous. Les enfants doivent choisir les perles et de les enfiler sur le fil pour avoir un joli collier ou un bracelet.
	Jeux 6: les puzzles	A partir des formes, l'enfant doit mettre la forme

		correspondante dans le puzzle.
UTILISATION DES RESSOURCES	Jeux 7: la chasse aux ressources	L'enfant doit être capable de prendre une ressource lorsqu'on en a besoin.
	Jeux 8: mon coin ressources	organiser dans des boîtes étiquetées avec des images et des mots les ressources pour que ce soit facile à trouver. L'enfant doit être capable de ranger à la fin d'une activité.
	Jeux 9: jeu de lingot	créer une structure en utilisant les pièces. empiler, aligner ou assembler les pièces comme vous le souhaitez. construire quelque chose d'unique

4.5.3. Procédure et déroulement

Le protocole d'observation était basé sur des séances, la fréquence de nos rencontres visant à être la plus régulière possible afin de permettre une interprétation des plus objectives et tenter d'établir des profils cognitifs et adaptatifs les plus proches de la réalité sur un temps. Des séances étaient consacrées à l'observation des manipulations de l'enfant avec des objets mis à sa disposition. Dans le cadre d'une approche basée sur les activités libres des enfants, elles ont constitué un cadre favorable aux nouvelles rencontres. Les autres séances étaient réservées aux déroulements des protocoles pédagogiques préalablement ajusté avec l'enseignant.

4.6. ÉCHANTILLON

Notre échantillon est composé de trois enfants âgés de 3 ans et demi à 10 ans. Ils sont tous atteints des troubles du spectre autistique et répertoriés comme autistes sévères, confirmés à partir de l'évaluation à l'aide des échelles de Vineland 2 et de l'ADI-R. Nous les avons retenus pour cette étude.

4.6.1. Présentation du cas Eddie

4.6.1.1. Description du cas Eddie

Eddie est un garçon de six ans. Les premiers soupçons provenant de sa famille immédiate ont été émis vers l'âge d'un an. C'est à l'âge de trois ans, qu'un neuropédiatre, un psychomotricien et une éducatrice spécialisée ont contribué à l'émission du diagnostic de Trouble du Spectre Autistique.

Pour confirmer le diagnostic du TSA, nous lui avons soumis aux évaluations de l'ADI-R et du Vineland II. Les résultats nous ont permis d'avoir la confirmation de la présence d'un TSA associé à un retard sévère de langage de type mixte. Le garçon présente « mune absence de langage verbale, est hyperactif et a des besoins sensoriels ».

C'est sa maman qui par ses recherches a eu les informations sur les services qui pouvaient leur être offerts au centre EDUC-REHAB. Le garçon était d'abord dans une école ordinaire.

4.6.1.2. Contexte environnemental.

La garçon vit au sein d'une famille nucléaire de 3 enfants et est le seul touché par les TSA. La langue parlée au domicile familial est le français. Le niveau de scolarité des deux parents équivaut à un Master.

Eddie a tendance à manifester de meilleures habiletés d'adaptation, il a du mal à s'adapter au changement. Avec lui, les exigences scolaires ont tendance à accroître stress et anxiété.

En effet son développement psychomoteur a été Rapide, il a marché à 7 mois. Il a développé un comportement répétitif de balancement, alignement d'objet jusqu'à l'âge de 3ans. Il a des crises de colère ; cri quand il est fâché, se mord, griffe les autres et se jette par terre quand il est trop stimulée ou qu'il n'obtient pas ce qu'il désire. Cependant, il est très facile de le calmer en la plaçant dans un coin tranquille en classe. Il aime manipuler des objets ou des substances qui font appel au système sensoriel, comme de l'eau et des perles. Il aime également jouer fonctionnellement avec les jouets en classe ou à la maison.

4.6.1.3. Niveau développemental global.

Évaluée à l'aide de l'ADI-R et du Vineland II, le développement mental de l'enfant est au moins de 28 mois, et elle présente plus de difficultés dans la communication verbale, il est propre. Il ne comprend pas toutes les consignes.

4.6.1.4. L'intervention offerte

Après la confirmation de son diagnostic, il a commencé sa scolarisation au centre EDUC-REHAB, il avait alors l'âge de 5 ans. Son programme a été implanté progressivement. D'abord, la première semaine fut consacrée à l'observation. Ensuite, le premier mois de cette année a permis de créer des liens en privilégiant de longues périodes de jeu. Enfin, au cours du troisième mois, il y a eu une augmentation du temps d'intervention avec des exercices axés sur la stimulation de la mémoire et des apprentissages, pour une durée moyenne d'intervention s'élevant à 38 heures par semaine, réparties sur cinq jours.

Eddie ne distingue pas les couleurs, mais il est particulièrement limité pour les activités comportant un élément social, comme le rassemblement en cercle ou les histoires en groupe. Elle communique. Sa communication est non verbale. Les enseignantes de sa classe travaillent avec lui principalement avec les stratégies de remédiation pour stimuler et améliorer ses aptitudes dans divers domaines.

4.6.1.5. Résumé de l'évaluation du rendement scolaire

Il a un retard du développement du langage verbal, réceptif et expressif, capable de suivre des consignes simples données oralement, ne comprend pas des consignes complexes, ne sait pas identifier toutes les lettres de l'alphabet ni de les écrire.

4.6.2. Présentation du Cas NOE

4.6.2.1 .Description du cas NOE

Noe est un enfant de huit ans, enfant unique, il a été diagnostiqué lorsqu'il avait 5 ans. À deux ans ses parents ont remarqué qu'il était trop timide et ne babillait pas. A 5 ans il a finalement été diagnostiqué. Ses résultats à l'ADI-R et au Vineland 2 indiquent que le diagnostic de l'autisme correspond à la catégorie « sévère ». Les résultats nous ont permis d'avoir la confirmation de la présence d'un TSA associé à une déficience intellectuelle sévère. Il est scolarisé au centre EDUC-REHAB depuis 5 ans.

4.6.2.2. Contexte environnemental.

Noe vit avec ses parents. Il est un garçon plein d'énergie, de dynamisme, il n'éprouve aucune difficulté à entrer en contact avec ses pairs et ses thérapeutes. Au début de l'année il était très hyperactif et avait du mal à rester assis, après quelques temps nous avons observé une amélioration. Noe est un garçon qui exprime ses émotions. En effet, il est capable d'exprimer sa joie par un sourire et son mécontentement par des pleurs. Cependant il est capable de rire ou pleurer sans raison apparente.

De même Noe présente une stéréotypie motrice (balancement du corps), son regard est instable, il ne parle pas et est trop agité. Il accepte le contact physique et la proximité, il manque de concentration et aime sucer son doigt.

NOE est un enfant qui est trop attaché aux écrans, il aime bien sauter sur les chaises, mange tout seul. Il aime jouer seul. Il manque de vocabulaire mais assimile bien les exercices cognitifs, visuels et interactionnels.

La scolarisation de Noe est initiée par ses parents dans le but de l'aider à rattraper son retard. À l'école, les enseignantes lui ont conçu un programme personnalisé pour l'accompagner, car il présente un niveau scolaire inférieur à celui de ses pairs du même âge.

4.6.2.3. Niveau développemental global.

Évaluée à l'aide de l'ADI-R et du Vineland II, le développement mental de l'enfant est au moins de 28 mois, et elle présente plus de difficultés dans le comportement, il se mord, n'accepte pas le refus et si c'est le cas il se met à pousser des petits pleurs de mécontentement ou à mâcher son habit.

4.6.2.4. L'intervention offerte

Depuis un an, Noe a été admis au centre EDUC-REHAB. Son programme est assez standard et très régulier, parce que Noe a des difficultés de comportements et de communication. Il est très enthousiaste et participatif aux activités visuelles, cognitives ou de jeux. C'est pourquoi les enseignantes ont développées son programme autour des jeux. Il fait des progrès et peut faire des exercices d'enfilage, d'encastrement, d'associations complexes. Il commence à participer aux activités collectives en tolérant la présence de ses camarades. Ce qui était un réel problème pour Noe a son arrivé. D'abord, la première semaine fut consacrée à l'observation. Ensuite, le premier mois de cette année a permis de créer des liens en privilégiant de longues périodes de jeu. Enfin, au cours du troisième mois, il y a eu une augmentation du

temps d'intervention avec des exercices axés sur reconnaissances des formes, des objets et des noms pendant au moins 40 minutes par semaines.

Ce quatrième chapitre était la présentation des différents éléments qui constituent la partie méthodologique de notre étude (le site de l'étude, les participants, l'instrument de collecte de données etc.). Nous avons utilisé Le guide d'observation comme outil de collecte des données ; Il était constitué de deux études de cas de 2 enfants TSA du centre spécialisé educ-rehab. Nous avons recueillis les données qui ont été analysés et nous a permis de vérifier l'influence qui existe entre nos variables. Les résultats obtenus font l'objet du chapitre suivant.

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS

Ce chapitre fait une analyse des données et les interprètes selon la logique des hypothèses formulées.

5.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES ISSUES DES OBSERVATION CHEZ LES CAS

5.1.1. Présentation des données issues des observations chez EDDIE

Lors de l'observation de Eddie qui a participé à une activité où il devait donner la couleur demandée par la thérapeute, Eddie a montré une concentration marquée en écoutant attentivement les appels de couleur. Cependant, il a mis un peu plus de temps que ses camarades pour identifier et choisir la bonne couleur. Son processus de sélection était réfléchi, ce qui témoigne de son engagement dans l'activité.

Une fois qu'il avait choisi la couleur, Eddie se dirigeait vers la thérapeute avec fierté, bien qu'il évitait le contact visuel. Ce comportement suggère qu'il est conscient de ses réussites, même s'il éprouve des difficultés à établir des connexions visuelles avec les autres. Il a également souri aux encouragements de ses camarades, montrant qu'il apprécie leur soutien, même s'il ne participe pas activement aux échanges verbaux.

Lorsque Eddie ne trouvait pas rapidement la couleur correspondante, il manifestait des signes d'anxiété, comme griffer sa thérapeute. Cependant, il a réussi à se calmer en prenant une respiration profonde et en se recentrant sur les couleurs disponibles. Cette capacité à utiliser des stratégies d'auto-régulation est un point positif dans son développement.

Ainsi, Eddie a démontré une bonne compréhension de l'activité et a réussi à répondre aux appels de couleur, même s'il avait besoin de plus de temps pour traiter l'information. Bien qu'il montre des signes d'anxiété et ait des difficultés à interagir socialement, ses réussites dans l'activité indiquent qu'il pourrait bénéficier d'encouragements supplémentaires pour améliorer ses interactions avec les autres enfants en rétention. Dès son arrivée en classe et lors des séances d'apprentissage, il range son sac à sa place et va s'asseoir sans l'aide de l'enseignante.

Lors de l'activité où il devait insérer différentes formes géométriques (cercle, carré, triangle, rectangle, etc.) dans un tableau. Eddie a montré une attention soutenue en regardant les formes présentées. Il semblait particulièrement intéressé par les textures des formes, ce qui l'a aidé à se concentrer sur la tâche à accomplir.

Lorsque la thérapeute a demandé à chaque enfant de choisir une forme et de l'insérer dans le tableau, Eddie a pris un moment pour analyser chaque forme. Il a hésité avant de sélectionner un carré, montrant une certaine réflexion dans son processus de décision. Ce temps de réflexion est révélateur de son besoin de s'assurer qu'il choisit la bonne forme, ce qui est une caractéristique courante chez les enfants avec TSA. Une fois qu'il a pris sa décision, Eddie a semblé satisfait de lui-même en plaçant le carré dans le tableau.

Cependant, Eddie a également montré des signes d'anxiété lorsqu'il était incertain de la forme à choisir. Par exemple, lorsqu'une autre forme était donnée pour placer, il se griffait légèrement la thérapeute, ce qui indiquait un certain stress. Néanmoins, il a réussi à se calmer en prenant quelques respirations profondes avant de continuer.

Enfin, bien qu'il n'ait pas interagi beaucoup avec ses camarades, Eddie a souri lorsque d'autres enfants l'encourageaient. Cela montre qu'il apprécie le soutien social, même s'il ne s'engage pas activement dans les échanges. En résumé, Eddie a démontré une bonne compréhension de l'activité et a réussi à insérer les formes géométriques dans le tableau, tout en faisant face à des moments d'anxiété. Ses progrès dans la gestion de ses émotions et son engagement dans l'activité sont des aspects positifs qui pourraient être renforcés par des encouragements supplémentaires dans ses interactions sociales.

Dans l'activité de lancer le ballon dans un seau, Eddie a montré beaucoup d'enthousiasme. Avant de lancer, il a pris un moment pour évaluer la distance. Cette prise de décision lente peut indiquer qu'il réfléchit aux conséquences de ses actions. Il a réussi à lancer le ballon dans le seau. Lorsque Eddie a réussi à atteindre le seau, il a exprimé de la joie. Ce sentiment de réussite est crucial pour son développement émotionnel.

Lors de l'activité avec les visages exprimant différentes émotions, Eddie a montré une incompréhension à reconnaître les expressions. Il n'a pu nommer plusieurs émotions. Il a réussi à les exécuter par des gestes. Cela démontre qu'il n'a pas une compréhension des émotions mais a une capacité à les exprimer.

Durant l'activité de création de colliers avec des perles, Eddie a fait preuve de créativité. Il a choisi des perles avec soin en fonction de leurs couleurs et formes. Enfilant les perles sur le fil, Eddie a travaillé sa motricité fine. Cette activité pratique est essentielle pour son développement physique. Il s'est montré engagé tout au long de l'activité de création. Il a pris le temps de réaliser un joli collier, ce qui reflète son intérêt pour l'esthétique.

Dans l'activité de puzzle, Eddie a dû associer les formes correspondantes. Il a montré une bonne compréhension des formes géométriques il a réussi à se concentrer sur la tâche malgré les distractions environnantes. Cela indique une amélioration de sa capacité d'attention.

En outre, Lorsqu'il a fallu prendre des ressources pour l'activité, Eddie a montré qu'il était capable de le faire. Il a su identifier ce dont il avait besoin. Il a également participé à l'organisation des ressources dans des boîtes étiquetées. Cela montre qu'il commence à comprendre l'importance de l'organisation. À la fin d'une activité, Eddie a été capable de ranger les matériaux correctement. Cela indique une prise de responsabilité et un respect des consignes.

Lors de l'activité de construction, Eddie a montré une bonne capacité à empiler et assembler les pièces. Il a exploré différentes manières de construire. Sa capacité à créer quelque chose d'unique montre qu'il possède une pensée créative. Eddie a pris des initiatives dans ses constructions. En expérimentant avec les pièces, il a montré une aptitude à résoudre des problèmes. Il a ajusté ses constructions en fonction des résultats obtenus.

Bien qu'il n'interagisse pas toujours verbalement, il a observé ses camarades et a parfois imité leurs actions. Cela peut être un signe d'apprentissage social. Il a réagi positivement aux encouragements de ses pairs durant les activités. Cela indique qu'il est sensible aux interactions sociales, même s'il ne s'engage pas toujours. Le soutien des adultes et des enfants est crucial pour Eddie. Cela l'aide à se sentir en sécurité et à s'engager davantage dans les activités.

En résumé, Eddie a montré des progrès significatifs dans plusieurs domaines, notamment la reconnaissance des couleurs et des formes, la gestion des émotions et la motricité fine. Ses réussites dans ces activités sont des indicateurs positifs de son développement. Un environnement d'apprentissage structuré et encourageant est essentiel pour soutenir son parcours.

5.1.2. Présentation des données issues des observations chez Noe

Noe a démontré une meilleure compréhension et a utilisé davantage de stratégies de

communication orale et visuelle au cours des apprentissages. Cependant, il a encore besoin d'incitatifs physiques pour communiquer avec les autres.

En outre Lorsqu'il est anxieux, Noe manifeste encore des comportements perturbateurs. Il se mord, il n'accepte pas le refus. D'où lorsqu'on lui refuse quelque chose, il manifeste son mécontentement par des pleurs, ou il mâche son habit.

Au niveau de l'autonomie, Noe va tout seul au toilette, il mange seul, les enseignantes travaillent avec lui la propreté du corps et de son milieu de vie.

De même, Noe comprend les consignes qu'on lui demande mais il manque de volonté à accomplir des tâches. Il communique par moment par des gestes et rarement par des mots. Pour comprendre qu'il veut se mettre à l'aise, il va juste se lever et se diriger vers les toilettes. Quand il a faim, il prend juste son sac et se sert. Pendant les séances il peut lâcher quelques mots.

Il ressort que Noé présente des problèmes attentionnels, sensoriels, des comportements stéréotypés, de motricité et des troubles du schéma, image corporelles, d'espace et de temps. Cependant nous pouvons noter qu'il est sociable. Ainsi pour son attention et sa concentration des activités d'enfilages vont l'aider. Ainsi pour améliorer ses capacités, des séances d'activités ont été menées.

Depuis un an, Noé est admis au centre EDUC-REHAB, où il suit un programme régulier et structuré en raison de ses difficultés de comportement et de communication. Il est très enthousiaste et participatif lors des activités visuelles, cognitives et ludiques. Les enseignantes ont donc développé son programme autour du jeu, ce qui a permis à Noé de faire des progrès significatifs. Il est désormais capable de réaliser des exercices d'enfilage, d'encastrement et d'associations complexes.

Noé commence à participer aux activités collectives et tolère mieux la présence de ses camarades, un aspect qui posait problème lors de son arrivée. La première semaine a été consacrée à l'observation des comportements, suivie d'un mois où des liens ont été établis grâce à de longues périodes de jeu. Au cours du troisième mois, le temps d'intervention a été augmenté, avec des exercices axés sur la reconnaissance des formes, des objets et des noms, durant au moins 40 minutes par semaine.

Pendant l'activité, chaque enfant reçoit un ensemble de couleurs, et Noé doit remettre à la thérapeute la couleur correspondant à l'appel. Bien qu'il ait besoin de temps pour identifier la couleur, il montre une bonne capacité à choisir et apporter la bonne pièce. Noé doit insérer la forme correspondante dans un tableau. Il a montré des progrès dans cette activité, bien qu'il ait parfois besoin d'aide pour se concentrer.

Lors de l'activité de lance du ballon, Noé doit lancer un ballon dans un seau. Il a démontré une certaine hésitation, mais avec des encouragements, il a réussi à atteindre le seau, ce qui a renforcé sa confiance. Avec des fiches représentant des visages, Noé doit identifier et exprimer les émotions. Il a montré une bonne compréhension des émotions, même s'il lui faut parfois un peu de temps pour répondre.

En utilisant des perles, Noé a montré de l'intérêt pour l'enfilage et a créé un joli collier, ce qui a amélioré sa motricité fine. Lors de l'activité de puzzle, Noé a commencé à associer correctement les formes, montrant une amélioration dans sa concentration.

Noé a été capable de prendre les ressources nécessaires pour les activités, ce qui témoigne de son apprentissage progressif de l'autonomie. Il a également participé à l'organisation des matériaux dans des boîtes étiquetées, ce qui facilite son accès aux ressources. Noé a appris à ranger les matériaux à la fin des activités, montrant une prise de responsabilité. En utilisant des pièces de construction, il a montré sa capacité à empiler et assembler, développant ainsi sa créativité et sa résolution de problème.

Ainsi, Noé illustre les défis et les progrès d'un enfant avec un TSA et une déficience intellectuelle sévère. Grâce à un programme structuré et adapté, il a montré des améliorations significatives dans divers domaines, notamment la communication, les interactions sociales et les compétences motrices. L'engagement des parents et des éducateurs est essentiel pour soutenir son développement continu.

Les routines d'enseignement basées sur les scripts avec symboles facilitent l'autonomie de Noé en classe. Il parvient à décoder des consignes de travaux, réussit à élaborer son travail en organisant les couleurs lors des activités de coloriages. Les signaux visuels aident Noé à communiquer et à adopter des comportements positifs quand il participait à des activités.

Noé est souvent installé dans un coin tranquille lorsqu'il est anxieux. Ce coin a été conçu par les enseignantes pour aider les enfants à se détendre lorsqu'ils sont fatigués ou lorsqu'ils ont été longtemps stimulés dans les apprentissages.

Le travail avec lui est plus centré sur la gestion des transitions afin de l'aider à changer de salle de classe pour l'année prochaine. Durant ces séances, Alain montre un besoin d'investir l'espace. Ainsi, au cours des exercices, il ne cesse de se déplacer dans la pièce en courant et en énonçant des sons continus.

De plus, il joue beaucoup avec son propre corps. On observe cela notamment lors de la découverte du matériel alors qu'il s'allonge et sautille. Il investit le matériel mais ne semble pas différencier les objets. Les mêmes actions simples sont réitérées sur son propre corps et sur les objets.

Trois conduites principales ont été relevées ; il « met tout à la bouche », que ce soient ses doigts, le ballon, les billes, les crayons etc. Sa deuxième action de prédilection est de « taper sur » les différents éléments rencontrés (il ne le fait néanmoins qu'avec des objets inanimés), il tape sur le sol, la table, les billes... Enfin, sa troisième action récurrente est de « prendre un objet, se déplacer puis le lâcher et le regarder poser sur le sol en émettant un son vocalique ».

Par ailleurs, on ne note pas de différenciation des objets manipulés ; il répète les mêmes actions simples sur différents objets. Il est difficile d'obtenir un contact avec l'enfant à partir des jouets symboliques dont la fonction ne l'intéresse absolument pas. Il est encore très centré sur la recherche d'éprouvés sensoriels sur son propre corps. Il pourra progressivement investir les objets qui l'entourent et parvenir à se décentrer. Il semble qu'Alain ait du mal à canaliser son attention sur un objet plusieurs minutes.

Dans un premier temps, il paraît intéressé par les objets qui lui sont présentés, puis dans un second temps, il se désintéresse des objets assez rapidement et ne cherche pas à aller plus loin dans ses manipulations. Il se déplace alors souvent dans la pièce, regarde ce qui se trouve sur les étagères et veut ramener d'autres objets. Après un petit moment de pause, il est capable de remobiliser son attention sur nos objets.

Les objets symboliques physiquement présents sur la table mobilisent son attention plus que les objets immatériels qui sont contenus dans son cahier de communication. Mais cela pour environ 5 minutes, le temps qu'il prenne une pause ou soit orienté vers une autre activité. Il différencie les objets en fonction de leurs propriétés et de ses expériences. Produit des actions simples sur les objets (prend, déplace, fait tourner), il est aussi capable d'effectuer des organisations spatio-temporelles comme « mettre dans » ainsi que des actions renversables, comme « vider puis remplir ».

5.2. TEST DES HYPOTHÈSES

5.2.1. Présentation des données selon la description des hypothèses

Tableau 5 : synthétique des données issues des observations des cas

LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE		
EXERCICES	OBSERVATIONS	
	EDDIE	NOE
Capacité à exprimer des émotions	Eddie est capable d'exprimer sa joie par un sourire et son mécontentement par des pleurs. Cependant, il peut rire sans raison apparente, ce qui nécessite encore du travail	Noé est capable d'exprimer sa joie par un sourire et son mécontentement par des pleurs. Cependant, il peut rire ou pleurer sans raison apparente, ce qui nécessite encore du travail.
Utilisation de vocabulaire simple	Il n'utilise pas de vocabulaire simple	Il ne parvient pas à utiliser de vocabulaire simple
Participation à des activités collectives	Eddie participe aux activités collectives et aime jouer avec ses pairs.	Au début, Noé avait des difficultés à participer aux activités collectives. Grâce aux interventions, il commence à tolérer la présence de ses camarades et à participer à des jeux partagés, ce qui montre une amélioration significative.
Engagement dans des jeux partagés	Il est très engagé dans les jeux partagés	Il est devenu engagé dans des jeux partagés
Reconnaissance des formes et des couleurs.	Il reconnaît les formes, il a du mal à reconnaître les couleurs.	Noé a progressé dans la reconnaissance des formes et des couleurs, et

Réalisation d'exercices d'enfilage et d'encastrement.	Il réalise parfaitement les exercices d'enfilage et d'encastrement.	il est capable de réaliser des exercices d'enfilage et d'encastrement, ce qui indique qu'il assimile bien les exercices cognitifs.
Capacité à prendre des ressources nécessaires	Il est capable de prendre des ressources nécessaires.	il montre des signes d'amélioration à prendre des ressources.
Rangement des matériaux	Il range parfaitement les matériaux après utilisation.	il montre des signes d'amélioration à ranger après une activité, les ressources.
Acceptation des refus	Il pince lorsqu'il a un refus, de fois il reste tranquille ou pleure.	Noé continue d'éprouver des difficultés avec l'acceptation des refus et la gestion de ses émotions dans certaines situations. Cependant, des progrès ont été observés grâce à un programme structuré.
Concentration sur les tâches	Il se concentre sur les tâches.	Il est trop agité, inattentif cependant, sa concentration évolue peu à peu
LE SUIVI PERSONNALISÉ		
Utiliser des mots simples pour exprimer ses besoins et émotions. Répondre aux questions de manière appropriée.	Il n'utilise pas de mots. Pas de langage verbal.	Noé a des difficultés à parler, mais il exprime ses émotions par des gestes et des mimiques. Il n'utilise pas encore de vocabulaire verbal significatif, donc il doit continuer à travailler sur cette compétence.

Participer activement aux jeux avec ses pairs.	Il participe aux jeux avec ses pairs.	Au début, Noé avait du mal à interagir avec ses pairs. Cependant, il commence à participer à des activités collectives et à tolérer la présence d'autres enfants, ce qui indique des progrès.
Établir des contacts visuels et initier des interactions.	Eddie montre des difficultés à établir le contact visuel et initier les interactions.	Noe montre des difficultés à établir le contact visuel et initier les interactions.
Réaliser des tâches d'enfilage et d'encastrement avec précision.	EDDIE a montré de grandes capacités dans les tâches d'enfilage et d'encastrement.	Noé a montré des capacités croissantes dans les tâches d'enfilage et d'encastrement.
Manipuler des objets avec agilité (lancer, attraper).	Il manipule le ballon avec agilité.	Il a des difficultés à manipuler le ballon avec agilité.
Prendre des ressources nécessaires pour les activités sans assistance.	Il prend les ressources nécessaires sans assistance.	Bien qu'il ait encore besoin d'assistance dans certaines situations, il fait des progrès en apprenant à prendre des ressources
Ranger les matériaux après utilisation.	Il range les matériaux après utilisation.	il fait des progrès en apprenant à ranger les matériaux après les activités.
Reconnaître et exprimer ses émotions de manière appropriée.	Eddie continue de montrer des difficultés à gérer ses émotions, notamment en cas de refus. Cependant, il commence à reconnaître ses émotions et à les exprimer, ce qui est un pas positif.	Noé continue de montrer des difficultés à gérer ses émotions, notamment en cas de refus. Cependant, il commence à reconnaître ses émotions et à les exprimer, ce qui est un pas positif.

Gérer les frustrations sans comportements autodestructeurs.	Il gère déjà un peu plus ses frustrations sans s'autodétruire.	Il ne parvient pas à gérer ses frustrations sans s'autodétruire
L'UTILISATION DES RESSOURCES		
Reconnaître et nommer les objets et matériaux nécessaires pour les activités.	Il reconnaît mais ne nomme pas les matériaux nécessaires pour les activités.	Noé montre des améliorations dans la reconnaissance des objets utilisés lors des activités. Il commence à identifier certaines ressources, bien que cela nécessite encore du soutien.
Comprendre l'utilité de chaque ressource dans le cadre des activités.	Il comprend l'utilité de certaines ressources	Il ne comprend pas l'utilité de certaines ressources
Saisir et utiliser les ressources de manière autonome sans assistance constante.	Il est autonome dans la prise des ressources	il commence à montrer des signes d'indépendance dans la prise des ressources
Utiliser correctement les objets (par exemple, perles pour l'enfilage, formes pour les puzzles).	Il est capable de manipuler des perles et des formes, puzzles avec beaucoup de précision,	Noé a progressé dans l'utilisation des objets durant les activités. Il est capable de manipuler des perles et des formes avec plus de précision, ce qui indique une amélioration de ses compétences motrices.
Ranger les matériaux après utilisation de manière ordonnée.	Il range les matériaux après utilisation de manière ordonnée.	bien qu'il ait encore besoin d'encouragement pour ranger les ressources systématiquement.

Comprendre l'importance de maintenir un espace de travail propre.	Il comprend l'importance de maintenir son espace de travail propre.	il comprend l'importance de maintenir un espace de travail propre.
---	---	--

5.2.2. Analyse des données présentées dans le tableau

5.2.2.1. Activités sur la différenciation pédagogique chez Eddie et Noé

L'analyse des données concernant Eddie met en lumière ses progrès et ses défis dans le cadre de la différenciation pédagogique. Cette approche vise à adapter les méthodes d'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques d'Eddie, favorisant ainsi son développement émotionnel, social et cognitif. En examinant ses compétences en communication, interaction sociale, reconnaissance des formes et des couleurs, ainsi que sa gestion des émotions, nous pouvons mieux comprendre son parcours d'apprentissage.

De même, Eddie démontre une capacité à exprimer ses émotions de manière non verbale, utilisant un sourire pour montrer sa joie et des pleurs pour manifester son mécontentement. Cependant, son rire sans raison apparente indique une certaine difficulté à réguler ses émotions, ce qui nécessite des interventions ciblées. Pour aider Eddie à mieux comprendre et exprimer ses émotions, des activités basées sur la reconnaissance des émotions pourraient être bénéfiques. Cela l'aiderait à établir des liens entre ses sentiments et ses réactions, renforçant ainsi son intelligence émotionnelle.

Actuellement, Eddie ne fait pas usage d'un vocabulaire simple, ce qui limite sa capacité à communiquer verbalement ses besoins et ses désirs. Pour favoriser son développement linguistique, il serait utile d'intégrer des jeux de langage et des activités de narration dans son apprentissage quotidien. L'utilisation de supports visuels et d'objets concrets pourrait également l'encourager à s'exprimer davantage. En créant un environnement riche en mots et en dialogues, les éducateurs peuvent stimuler son intérêt pour le langage et l'aider à acquérir de nouvelles compétences verbales.

En outre, Eddie participe activement aux activités collectives et montre un intérêt marqué pour le jeu avec ses pairs. Son engagement dans les jeux partagés est un signe positif de son développement social. Cela démontre qu'il est capable de collaborer et d'interagir avec les autres, ce qui est essentiel pour son intégration dans un groupe. Les activités de groupe devraient être encouragées et diversifiées pour maintenir son intérêt et renforcer ses

compétences sociales. Cela lui permettra d'apprendre des autres et de développer des relations positives.

En ce qui concerne la reconnaissance des formes, Eddie excelle et réalise parfaitement les exercices d'enfilage et d'encastrement. Cependant, il rencontre des difficultés avec la reconnaissance des couleurs, ce qui indique un domaine à travailler. Pour améliorer cette compétence, des activités ludiques basées sur les couleurs, comme des jeux de tri ou des arts plastiques, pourraient être mises en place. En intégrant des éléments visuels et tactiles, Eddie pourra mieux mémoriser et identifier les couleurs, tout en rendant l'apprentissage plus engageant.

Eddie est capable de prendre les ressources nécessaires pour ses activités, ce qui témoigne d'une certaine autonomie. Cette compétence est essentielle pour son développement, car elle lui permet de participer activement aux tâches et de s'impliquer dans son apprentissage. De plus, il range parfaitement les matériaux après utilisation, ce qui indique qu'il comprend l'importance de maintenir un espace de travail organisé. Encourager cette autonomie contribuera à renforcer son sentiment de responsabilité et de compétence.

La gestion des émotions est un domaine où Eddie présente des défis. Lorsqu'il fait face à un refus, il a tendance à pincer ou à pleurer, ce qui peut perturber ses interactions. Il est important de lui enseigner des stratégies de régulation émotionnelle, comme la respiration profonde ou l'utilisation de pictogrammes pour exprimer ses sentiments. Des activités de jeu de rôle pourraient également l'aider à mieux gérer ses réactions face aux refus. En développant ces compétences, Eddie sera mieux préparé à faire face aux situations émotionnelles difficiles.

Eddie démontre une bonne capacité de concentration sur les tâches qui lui sont assignées. Cela est particulièrement visible lorsqu'il réalise des exercices d'enfilage et d'encastrement, où il montre une attention soutenue. Cette capacité à se concentrer est un atout dans son apprentissage et doit être encouragée. Pour maintenir et renforcer cette concentration, il serait bénéfique d'introduire des activités variées et stimulantes qui captent son intérêt. Cela l'aidera à rester engagé et à développer ses compétences cognitives.

Les approches pédagogiques mises en œuvre pour Eddie doivent être adaptées à ses besoins spécifiques. L'intégration de jeux éducatifs, d'activités sensorielles et de tâches pratiques peut favoriser son apprentissage. En diversifiant les méthodes d'enseignement, les éducateurs peuvent répondre à ses différentes compétences tout en maintenant son intérêt. La

création d'un environnement d'apprentissage positif et inclusif est essentielle pour encourager Eddie à explorer et à s'engager dans ses activités.

L'analyse des données concernant Noé révèle des avancées notables dans plusieurs domaines grâce à des stratégies de différenciation pédagogique. Ces approches ont été spécifiquement conçues pour répondre à ses besoins uniques, favorisant ainsi son développement global. L'objectif principal de cette analyse est d'explorer les progrès réalisés par Noé en communication, interaction sociale, compétences cognitives, autonomie et gestion des émotions. Chaque domaine sera examiné pour comprendre comment la différenciation a influencé son apprentissage.

Dans le domaine de la communication, Noé a montré des progrès significatifs. Initialement, il avait des difficultés à exprimer ses émotions de manière claire. Grâce à des activités ciblées, il a commencé à utiliser des gestes et des mimiques pour communiquer ses besoins. Bien qu'il n'ait pas encore acquis un vocabulaire verbal riche, cette amélioration est un indicateur positif de sa capacité à se faire comprendre. Les interventions ont permis de renforcer sa confiance en lui lorsqu'il s'agit d'interagir avec les autres, ce qui est essentiel pour son développement social.

L'interaction sociale est un autre domaine où Noé a fait des progrès notables. Au départ, il tendait à s'isoler et à éviter les interactions avec ses pairs. Grâce à des activités de groupe et à des jeux collaboratifs, il a progressivement appris à tolérer la présence d'autres enfants. Cette évolution est cruciale, car elle favorise non seulement ses compétences sociales, mais aussi sa capacité à travailler en équipe. Noé commence à initier des interactions, ce qui témoigne d'une amélioration de son engagement social.

Les compétences cognitives de Noé ont également été renforcées par la différenciation pédagogique. Il a montré des progrès dans des activités telles que l'enfilage et l'encastrement, ce qui indique une amélioration de sa motricité fine. Ces exercices lui permettent de développer sa concentration et sa coordination. En intégrant des jeux éducatifs adaptés à son niveau, les enseignants ont pu stimuler son intérêt pour l'apprentissage. Noé démontre une meilleure capacité à résoudre des problèmes simples, ce qui est un signe positif de son développement cognitif.

L'autonomie est un aspect essentiel du développement de Noé, et des progrès ont été observés dans ce domaine. Bien qu'il ait encore besoin d'assistance pour prendre les ressources nécessaires, il commence à montrer des signes d'indépendance. Par exemple, il est capable de

choisir certains matériaux pour ses activités sans aide. De plus, il travaille sur le rangement des matériaux après utilisation, bien qu'il nécessite encore des encouragements pour le faire systématiquement. Ces étapes sont cruciales pour renforcer son sentiment d'autonomie et de responsabilité.

La gestion des émotions demeure un défi pour Noé. Bien qu'il ait fait des progrès dans l'expression de ses sentiments, il continue de réagir de manière intense face aux refus ou aux frustrations. Ces réactions peuvent parfois perturber ses interactions avec ses pairs et ses enseignants. Il est donc essentiel de continuer à travailler sur des techniques de régulation émotionnelle. Des approches telles que la visualisation ou l'utilisation de supports visuels peuvent aider Noé à mieux comprendre et gérer ses émotions.

Les approches pédagogiques utilisées pour Noé ont joué un rôle clé dans son développement. La mise en place d'activités variées et adaptées à ses besoins a permis de créer un environnement d'apprentissage stimulant. Les enseignants ont intégré des jeux, des activités manuelles et des exercices de groupe pour capter son attention et favoriser son engagement. Cette diversité dans les méthodes d'enseignement a contribué à maintenir son intérêt et à encourager sa participation active.

La collaboration avec les parents est également un élément fondamental dans le suivi de Noé. Les échanges réguliers entre les enseignants et la famille permettent de partager les progrès et les défis rencontrés. Les parents sont encouragés à participer aux activités à la maison, ce qui renforce les compétences acquises à l'école. Cette synergie entre l'école et la maison est essentielle pour assurer une continuité dans l'apprentissage et le développement de Noé.

L'évaluation continue des progrès de Noé est cruciale pour adapter les stratégies pédagogiques. Les enseignants suivent régulièrement ses performances dans différents domaines pour ajuster les interventions en fonction de ses besoins. Cette approche permet de mettre en lumière les domaines où Noé excelle et ceux nécessitant encore du travail. Une évaluation formative aide à définir des objectifs réalistes et atteignables, tout en célébrant les petites victoires.

Notre hypothèse Hs1 est : la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

En effet, l'analyse des données d'Eddie souligne l'importance de la différenciation pédagogique dans son développement. Bien qu'il présente des défis dans des domaines tels que la communication verbale et la gestion des émotions, ses progrès dans l'interaction sociale, la reconnaissance des formes et l'autonomie sont encourageants. En continuant à adapter les méthodes d'enseignement et à fournir un soutien ciblé, Eddie pourra surmonter ses difficultés et atteindre ses objectifs d'apprentissage. La différenciation pédagogique s'avère être un outil précieux pour favoriser son épanouissement global.

De même, l'analyse des données de Noé montre que la différenciation pédagogique a un impact positif sur son développement. Bien qu'il reste des défis à surmonter, les progrès réalisés dans les domaines de la communication, de l'interaction sociale, des compétences cognitives, de l'autonomie et de la gestion des émotions sont encourageants. Un soutien continu et des interventions adaptées seront essentiels pour l'aider à atteindre ses objectifs de développement. La différenciation pédagogique, lorsqu'elle est appliquée de manière ciblée, favorise un environnement d'apprentissage propice à l'épanouissement de Noé. Noé montre des progrès notables dans plusieurs domaines grâce à la différenciation pédagogique mise en place au. Bien qu'il ait encore des défis à relever, ses capacités à interagir, à communiquer et à participer à des activités sont en amélioration continue. Des interventions supplémentaires et un soutien constant seront nécessaires pour l'aider à atteindre ses objectifs de développement.

Notre hypothèse a été validée.

5.2.2.2. Activités sur le SUIVI PERSONNALISÉ chez Eddie et Noé

L'analyse des données d'Eddie met en avant ses progrès et ses défis dans le cadre d'un suivi personnalisé. Ce suivi vise à répondre aux besoins spécifiques d'Eddie, notamment en matière de communication, d'interaction sociale et de gestion des émotions. En examinant ses compétences et ses difficultés, nous pouvons mieux comprendre comment adapter les interventions pour favoriser son développement.

Eddie ne fait pas usage de langage verbal, ce qui limite sa capacité à communiquer avec les autres. À ce stade, il utilise principalement des gestes et des expressions faciales pour exprimer ses besoins. Pour soutenir son développement communicationnel, il serait bénéfique d'introduire des supports visuels, tels que des pictogrammes, qui pourraient l'aider à mieux s'exprimer. Des activités basées sur le langage des signes ou des jeux de mime pourraient également encourager l'expression de ses émotions et de ses besoins.

Malgré ses difficultés de communication, Eddie participe activement aux jeux avec ses pairs. Cette participation est un indicateur positif de son engagement social et de son désir d'interagir. Cependant, il montre des difficultés à établir le contact visuel et à initier des interactions, ce qui peut freiner le développement de ses relations. Encourager des jeux de groupe structurés où il peut interagir de manière guidée pourrait l'aider à renforcer ses compétences sociales et à établir des liens avec ses camarades.

Eddie a démontré de grandes capacités dans les tâches d'enfilage et d'encastrement, ce qui témoigne de sa motricité fine. Ces compétences sont essentielles pour son développement cognitif et physique. En intégrant davantage d'activités manuelles et sensorielles dans son apprentissage, nous pouvons continuer à renforcer ces compétences. De plus, sa capacité à manipuler le ballon avec agilité indique qu'il a une bonne coordination et un sens du mouvement, ce qui peut être exploité dans des jeux de groupe.

Eddie montre une autonomie notable en prenant les ressources nécessaires sans assistance. Cette capacité à s'auto-organiser est un atout précieux pour son apprentissage. En permettant à Eddie de choisir et de manipuler les matériaux, nous renforçons son sentiment de contrôle et de compétence. De plus, le fait qu'il range les matériaux après utilisation témoigne de sa compréhension des règles et de l'importance de maintenir un espace de travail organisé.

La gestion des émotions est un domaine où Eddie présente encore des défis. Lorsqu'il fait face à un refus, il a tendance à réagir de manière intense, ce qui peut nuire à ses interactions. Cependant, il commence à reconnaître ses émotions et à les exprimer, ce qui est un progrès encourageant. Pour l'aider à mieux gérer ses frustrations, des activités de régulation émotionnelle, comme des exercices de respiration ou des jeux de rôle, pourraient être mises en place. Cela l'aiderait à développer des stratégies pour faire face aux situations difficiles.

Eddie montre des signes de progrès dans la reconnaissance de ses émotions, ce qui est un pas positif vers une meilleure gestion émotionnelle. En l'aidant à identifier et à nommer ses émotions, nous pouvons renforcer sa capacité à les exprimer de manière appropriée. Des activités comme des jeux de cartes d'émotions ou des discussions sur des situations émotionnelles peuvent l'aider à développer cette compétence. Cela lui permettra de mieux comprendre ses réactions et d'améliorer ses interactions sociales.

Pour soutenir Eddie dans son développement, il est essentiel de mettre en place des stratégies d'intervention adaptées. Cela pourrait inclure des sessions individuelles axées sur la communication, des activités de groupe pour renforcer ses compétences sociales, et des

exercices pratiques pour améliorer sa gestion des émotions. En travaillant sur ces différents aspects de manière ciblée, nous pouvons aider Eddie à progresser dans son apprentissage et à développer des compétences essentielles pour sa vie quotidienne.

La collaboration entre les éducateurs et les spécialistes est cruciale pour le suivi personnalisé d'Eddie. Des réunions régulières pour discuter de ses progrès et ajuster les interventions sont indispensables. Impliquer les parents dans ce processus permettra également de créer une continuité entre l'école et la maison. En partageant des stratégies et des ressources, tous les acteurs impliqués peuvent contribuer à son développement global.

L'analyse des données concernant Noé met en évidence ses compétences et ses défis dans le cadre d'un suivi personnalisé. Ce suivi est essentiel pour adapter les interventions aux besoins spécifiques de Noé, en se concentrant sur des domaines clés tels que la communication verbale, l'interaction sociale, les compétences motrices, l'autonomie et la gestion des émotions. En examinant ses progrès et ses difficultés, nous pouvons élaborer des stratégies d'apprentissage adaptées.

Noé éprouve des difficultés à utiliser le langage verbal pour exprimer ses besoins et émotions. Actuellement, il recourt à des gestes et des mimiques, ce qui limite son interaction avec les autres. Pour améliorer cette compétence, des activités centrées sur le langage, comme des jeux de rôle ou des histoires illustrées, peuvent être mises en place. L'introduction de mots simples et d'expressions courantes dans des contextes familiers aidera Noé à enrichir son vocabulaire et à s'exprimer plus efficacement.

Au départ, Noé avait des difficultés à interagir avec ses pairs, mais il montre des signes de progrès en participant à des activités collectives. Il commence à tolérer la présence d'autres enfants, ce qui est un indicateur positif de son engagement social. Pour renforcer cette compétence, il est crucial de lui offrir des occasions de jouer en groupe, où il peut apprendre à établir des contacts visuels et à initier des interactions. Des jeux structurés encourageront également ses compétences sociales.

Les compétences motrices de Noé se développent, notamment dans les tâches d'enfilage et d'encastrement, où il réalise des exercices avec une précision croissante. Cela indique une amélioration de sa motricité fine, essentielle pour d'autres activités quotidiennes. Pour continuer à stimuler cette compétence, des activités variées telles que le dessin, le découpage ou des jeux de construction devraient être intégrées. Ces exercices renforceront sa coordination et sa confiance en lui.

Noé travaille sur son autonomie, notamment en apprenant à prendre des ressources nécessaires pour ses activités sans assistance. Bien qu'il ait encore besoin d'aide dans certaines situations, ses progrès dans le rangement des matériaux après utilisation montrent qu'il commence à comprendre l'importance de l'organisation. Encourager cette autonomie en lui permettant de choisir ses matériaux et de les gérer lui-même renforcera son sentiment de responsabilité et de compétence.

La gestion des émotions reste un défi pour Noé, surtout en cas de refus. Cependant, il commence à reconnaître et à exprimer ses émotions, ce qui représente un progrès significatif. Pour l'aider à mieux gérer ses frustrations, des activités de régulation émotionnelle, comme des jeux de rôle ou des exercices de respiration, pourraient être bénéfiques. En apprenant à identifier ses émotions et à les exprimer de manière appropriée, Noé pourra améliorer ses interactions sociales et sa qualité de vie.

Pour soutenir Noé dans son développement, il est essentiel de mettre en place des stratégies d'intervention adaptées à ses besoins. Cela pourrait inclure des sessions individuelles axées sur la communication, des activités de groupe pour renforcer ses compétences sociales, et des exercices pratiques pour améliorer sa gestion des émotions. Une approche multidisciplinaire, impliquant éducateurs et spécialistes, sera cruciale pour maximiser ses progrès.

La collaboration entre les éducateurs et les parents est essentielle pour le suivi personnalisé de Noé. Des réunions régulières pour discuter de ses progrès et ajuster les interventions permettront de créer une continuité entre l'école et la maison. En partageant des stratégies et des ressources, tous les acteurs impliqués peuvent contribuer à son développement. Une communication ouverte favorise également un environnement d'apprentissage positif.

Un suivi régulier et une évaluation des progrès de Noé sont indispensables pour ajuster les interventions. Des outils d'évaluation, tels que des observations en classe et des bilans de compétences, permettront de mesurer ses avancées et d'identifier les domaines nécessitant davantage de soutien. En adaptant continuellement le suivi en fonction de ses besoins, nous pouvons garantir que Noé bénéficie d'un apprentissage optimal.

Notre hypothèse 2 est Hs2 : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA

L'analyse des données de Noé souligne l'importance d'un suivi personnalisé pour répondre à ses besoins spécifiques. Bien qu'il ait encore des défis à relever, ses progrès dans la communication, l'interaction sociale, les compétences motrices et l'autonomie sont encourageants. Un soutien continu et des interventions ciblées seront essentiels pour l'aider à atteindre ses objectifs de développement. En favorisant un environnement d'apprentissage adapté, Noé pourra s'épanouir et développer ses compétences de manière significative.

De même, l'analyse des données d'Eddie souligne l'importance d'un suivi personnalisé pour répondre à ses besoins spécifiques. Bien qu'il présente des défis dans des domaines tels que la communication et la gestion des émotions, ses progrès dans l'autonomie et la participation sociale sont encourageants. En continuant à adapter les interventions et à fournir un soutien ciblé, Eddie pourra surmonter ses difficultés et atteindre ses objectifs de développement. Un suivi constant et des approches adaptées sont essentiels pour favoriser son épanouissement global.

Notre hypothèse 2 est donc validée.

5.2.2.3. Activités sur L'UTILISATION DES RESSOURCES chez Eddie et Noé

L'analyse des données concernant l'utilisation des ressources par Eddie révèle comment ces éléments facilitent ses performances scolaires. En comprenant l'importance de ces ressources et en développant son autonomie, Eddie montre des progrès significatifs dans divers domaines d'apprentissage. Cette analyse se concentrera sur la manière dont l'utilisation appropriée des ressources contribue à son développement académique et personnel.

Eddie reconnaît les matériaux nécessaires pour les activités, bien qu'il ne les nomme pas encore. Cette reconnaissance est essentielle, car elle lui permet de s'engager dans des tâches sans avoir besoin d'une assistance constante. En travaillant sur le vocabulaire associé aux matériaux, nous pouvons l'aider à renforcer cette compétence, ce qui facilitera encore plus son autonomie et sa participation active en classe.

La capacité d'Eddie à comprendre l'utilité de certaines ressources est un atout majeur. Cette compréhension lui permet de faire des choix éclairés lors de ses activités, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace. En intégrant des discussions sur l'importance et les fonctions des différents matériaux dans ses activités, nous pouvons encourager sa pensée critique et sa capacité à résoudre des problèmes.

Eddie démontre une autonomie remarquable dans la prise de ressources pour ses activités. Cette capacité à s'auto-organiser est cruciale pour son développement académique, car elle lui permet de travailler de manière indépendante. En continuant à lui donner des occasions de choisir et de gérer ses propres matériaux, nous renforçons son sentiment de responsabilité et d'initiative, ce qui est bénéfique pour son apprentissage.

Eddie est capable de manipuler des perles, des formes et des puzzles avec beaucoup de précision. Cette compétence motrice fine est essentielle pour de nombreuses tâches scolaires, notamment celles qui nécessitent de la concentration et de la dextérité. En intégrant des activités qui exploitent et renforcent ces compétences, nous pouvons aider Eddie à développer sa confiance en lui et sa capacité à accomplir des tâches complexes.

Le fait qu'Eddie range les matériaux après utilisation de manière ordonnée est un indicateur de son sens de l'organisation. Un espace de travail bien rangé favorise non seulement l'efficacité, mais aussi la concentration. En lui enseignant des stratégies pour maintenir son espace de travail propre et organisé, nous contribuons à créer un environnement propice à l'apprentissage, ce qui peut améliorer ses performances scolaires.

Eddie comprend l'importance de maintenir son espace de travail propre, ce qui est essentiel pour son développement personnel et académique. Un environnement de travail désencombré permet une meilleure concentration et une réduction des distractions. En renforçant cette valeur, nous pouvons encourager Eddie à prendre soin de son environnement, ce qui aura un impact positif sur sa motivation et son engagement dans les activités scolaires.

L'utilisation efficace des ressources est directement liée aux performances scolaires d'Eddie. En étant capable de choisir et de manipuler les matériaux de manière autonome, il est mieux préparé à relever les défis académiques. En intégrant des ressources variées dans ses activités d'apprentissage, nous pouvons stimuler son intérêt et sa curiosité, ce qui favorisera un apprentissage actif et engagé.

Pour maximiser les performances d'Eddie, il est important de développer des stratégies d'apprentissage qui exploitent ses compétences dans l'utilisation des ressources. Des activités pratiques, des jeux éducatifs et des projets créatifs peuvent être intégrés pour renforcer son engagement. En diversifiant les approches pédagogiques, nous pouvons répondre à ses besoins d'apprentissage tout en rendant le processus plus ludique et motivant.

L'analyse des données concernant Noé met en lumière l'importance de l'utilisation des ressources dans son parcours scolaire. Ses progrès dans la reconnaissance des objets et dans l'utilisation des matériaux sont des indicateurs positifs de son développement. Cette analyse explorera comment ces compétences facilitent ses performances scolaires et contribuent à son apprentissage global.

Noé montre des améliorations concernant la reconnaissance des objets utilisés lors des activités. Bien qu'il commence à identifier certaines ressources, il nécessite encore un soutien pour renforcer cette compétence. La reconnaissance des objets est essentielle pour lui permettre de s'engager de manière autonome dans les activités. En intégrant des jeux de reconnaissance et des exercices pratiques, nous pouvons l'aider à solidifier cette compétence.

Actuellement, Noé ne comprend pas encore pleinement l'utilité de certaines ressources. Cette lacune peut limiter sa capacité à faire des choix éclairés lors de ses activités. Pour remédier à cela, il est crucial d'introduire des discussions sur les fonctions des matériaux dans un contexte pratique. En expliquant comment chaque ressource contribue à l'activité, nous favoriserons une meilleure compréhension et utilisation des outils disponibles.

Noé commence à montrer des signes d'indépendance dans la prise de ressources, ce qui est un développement positif. Cette autonomie est essentielle pour son apprentissage, car elle lui permet de s'engager dans des tâches sans dépendre constamment de l'adulte. Encourager cette indépendance par des activités où il doit choisir et utiliser des matériaux renforcera sa confiance et son engagement dans les projets scolaires.

Noé a progressé dans l'utilisation des objets durant les activités, en particulier dans la manipulation de perles et de formes. Cette amélioration de ses compétences motrices fines est un facteur clé pour son succès dans des tâches nécessitant de la précision. Pour continuer à développer cette compétence, il serait bénéfique d'intégrer des activités variées qui sollicitent sa motricité fine, comme le collage, le dessin ou d'autres jeux de construction.

Bien que Noé ait encore besoin d'encouragement pour ranger les ressources systématiquement, il montre une prise de conscience de l'importance de maintenir un espace de travail propre. Cet aspect est crucial, car un environnement organisé favorise la concentration et l'efficacité. En instaurant des routines de rangement et en valorisant cet effort, nous pouvons l'aider à développer une habitude positive qui soutiendra son apprentissage.

La compréhension par Noé de l'importance de maintenir un espace de travail propre est un atout pour son développement. Un environnement de travail bien rangé contribue à une meilleure concentration et réduit les distractions. En renforçant cette valeur, nous pouvons encourager Noé à prendre soin de son espace, ce qui aura un impact direct sur sa motivation et sa capacité à s'engager dans les activités scolaires.

L'utilisation efficace des ressources est directement liée aux performances scolaires de Noé. En développant sa capacité à reconnaître et à manipuler les matériaux, il est mieux préparé à relever les défis académiques. En intégrant des ressources variées dans ses activités, nous pouvons stimuler son intérêt et sa curiosité, ce qui favorisera un apprentissage actif et engagé.

Pour maximiser les performances de Noé, il est essentiel de développer des stratégies d'apprentissage qui exploitent ses compétences dans l'utilisation des ressources. Des activités pratiques, des jeux éducatifs et des projets créatifs peuvent être intégrés pour renforcer son engagement. En diversifiant les approches pédagogiques, nous pouvons répondre à ses besoins d'apprentissage tout en rendant le processus plus ludique et motivant.

Notre hypothèse 3 est Hs3 : l'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

Ainsi, l'analyse des données d'Eddie sur l'utilisation des ressources met en évidence leur rôle crucial en tant que facilitateurs de ses performances scolaires. Sa capacité à reconnaître, comprendre et utiliser les matériaux de manière autonome témoigne de ses progrès et de son développement. En continuant à soutenir et à encourager ces compétences, nous pouvons aider Eddie à atteindre ses objectifs académiques et à s'épanouir dans son environnement d'apprentissage. Un suivi constant et des interventions adaptées seront essentiels pour favoriser son développement global.

De même, l'analyse des données de Noé sur l'utilisation des ressources met en évidence leur rôle crucial en tant que facilitateurs de ses performances scolaires. Bien qu'il ait encore des défis à relever, ses progrès dans la reconnaissance des objets, l'indépendance dans la prise de ressources et la manipulation précise des matériaux sont encourageants. En continuant à soutenir et à encourager ces compétences, nous pouvons aider Noé à atteindre ses objectifs académiques et à s'épanouir dans son environnement d'apprentissage.

D'où notre hypothèse 3 est validée.

5.3. INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce travail vise à explorer que les stratégies de remédiations améliorent les performances scolaires chez les élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA). L'autisme est une condition neurodéveloppementale qui a d'abord été caractérisée par des différences dans le fonctionnement social. Cependant, la dernière version du DSM reconnaît plus explicitement que des particularités dans le traitement de l'information font partie intégrante de cette condition. Le continuum autistique se distingue ainsi par une hétérogénéité des manifestations comportementales, des profils cognitifs et des trajectoires de développement (Fountain et al. 2012 ; Geschwind et Levitt, 2007). Ce mémoire propose l'hypothèse selon laquelle les stratégies de remédiation facilitent les performances scolaires chez les élèves TSA. L'opérationnalisation de ces stratégies de remédiation notamment à travers des exercices de différenciation pédagogique, le suivi personnalisé et l'utilisation des ressources auxquels les élèves doivent être soumis, vise à évaluer leur influence sur les performances scolaires .

En s'appuyant sur des données théoriques, Levitt (2007) a formulé l'hypothèse selon laquelle le diagnostic de TSA est traditionnellement lié à la présence de déficience intellectuelle. Toutefois, la prévalence de cette comorbidité varie entre 30 et 70 % d'une étude à l'autre.

Ainsi, notre étude s'est concentrée sur les élèves présentant des troubles du spectre autistique (TSA) dans le but de faciliter les performances scolaires au sein de cet échantillon. Un élève TSA nécessite d'interagir avec l'objet et de le manipuler pour améliorer ses performances. Cela démontre également que les enfants autistes peuvent construire une représentation qui implique l'exploration d'une nouvelle action ou d'une amélioration de construction. Lorsque l'enfant observe son environnement, il apprend les relations qui existent entre les actions et leurs conséquences. En effet, en manipulant, l'enfant peut corriger ses erreurs, et plus il interagit, plus il progresse.

Les élèves avec autisme rencontrent des difficultés à sélectionner les stimuli provenant de différents canaux perceptifs en raison de particularités dans leur développement perceptif (Perrin & Laranjeira-Heslo, 2009). Ils éprouvent des difficultés à intégrer l'information perceptive qui est dynamique et rapide (Bertone, Mottron, Jelenic & Faubert, 2003). De plus, l'enfant autiste a tendance à se concentrer sur des détails parfois peu significatifs, négligeant ainsi les stimuli globaux. Cela peut impacter le traitement de l'information visuelle, qui n'est pas appréhendée dans son ensemble. Par ailleurs, pour sélectionner des réponses appropriées,

les enfants avec autisme ont du mal à inhiber certains types de réponses et semblent recourir aux mêmes stratégies apprises auparavant, persistant même si ces stratégies ne sont plus efficaces (Van Eylen et al., 2011).

Enfin, pour établir un programme d'apprentissage, il est essentiel de prendre en compte l'état initial de l'action et la connaissance du résultat, qui sera comparée au retour d'information reçu durant l'exécution, afin de corriger d'éventuelles erreurs.

Les élèves présentant un trouble du spectre autistique (TSA) affichent une grande diversité de besoins et de compétences. Les déficits ou particularités langagières font souvent partie intégrante du tableau clinique de l'autisme, surtout chez les jeunes enfants, et constituent un défi majeur à prendre en compte dans la stimulation cognitive. Pour la majorité des élèves atteints de TSA avec un retard mental, on observe une déficience dans le vocabulaire réceptif (60-70%) (Kjelgaard et Tager-Flusberg, 2001) ainsi qu'une compréhension limitée à 80% (Rapin, Dunn, Allen, Stevens et Fein, 2009).

Les recherches menées jusqu'à présent sur l'intelligence et le raisonnement montrent que la manière dont une tâche est présentée influence significativement l'accès aux capacités des personnes autistes. Par conséquent, pour les enfants scolarisés, il est crucial de prêter attention aux conditions dans lesquelles se déroulent les activités d'apprentissage afin de ne pas confondre une difficulté d'adaptation à la situation d'apprentissage avec le potentiel réel de l'individu.

Jusqu'à présent, l'étude de l'apprentissage chez les personnes autistes a principalement été abordée à travers les théories de l'apprentissage et l'analyse appliquée du comportement. Cependant, il est également essentiel d'explorer les mécanismes d'apprentissage et les processus cognitifs impliqués dans l'éducation des élèves atteints de TSA. C'est l'une des spécificités de cette recherche qui se concentre plus particulièrement sur la stimulation cognitive dans les apprentissages des élèves TSA.

Les résultats de cette recherche indiquent que la manière dont une tâche d'apprentissage est présentée à un élève a un impact direct sur sa performance, en fonction du potentiel qu'il représente (Courchesne et al., 2016 ; Mancil & Pearl, 2008). Ce principe s'applique également aux conditions d'apprentissage environnantes et à la capacité de la personne autiste à s'y adapter. Une situation d'apprentissage se compose de plusieurs éléments : le type de matériel à acquérir, la manière dont l'information est présentée, le contexte d'apprentissage, ainsi que la façon dont la rétroaction est fournie pendant l'activité (Courchesne et al., 2016, p.12).

En examinant les mécanismes d'apprentissage spécifiques à l'autisme, nous avons observé 2 élèves TSA engagés dans des apprentissages similaires. Les données recueillies montrent que les stratégies de remédiation facilitent le niveau de performance scolaire.

La réussite d'un parcours scolaire et des apprentissages dépend fortement d'une collaboration étroite entre tous les acteurs impliqués dans le développement de l'élève TSA. Cela nécessite également une adaptation des stratégies de remédiation au style d'apprentissage de l'enfant. En effet, les données recueillies soulignent qu'il est essentiel de prendre en compte les besoins spécifiques des enfants TSA. Sans cette flexibilité dans l'environnement, la réussite scolaire de l'élève pourrait être compromise.

Au centre EDUC-REHAB, Eddie et Noé montrent des progrès en matière de socialisation, d'intégration des règles de vie, de langage, de participation aux activités, de comportements et d'imitation.

Les améliorations dans les apprentissages académiques et les troubles du comportement sont généralement plus visibles dans un milieu scolaire spécialisé (Cappe et al., 2016).

L'école se révèle être un excellent tremplin pour le développement des compétences langagières, sociales et cognitives de l'enfant autiste. Cependant, établissements spécialisés font face à des interventions qui ne sont pas toujours adaptées à la réalité de l'autisme, et les enseignants peuvent parfois ne pas être pleinement informés sur la nature des interventions à mettre en place.

Selon Cappe et al. (2016) et Stokes et al. (2016), les compétences nécessaires pour un enseignant travaillant avec des élèves autistes incluent : la capacité à identifier les besoins éducatifs spécifiques de chaque élève, l'établissement d'objectifs pédagogiques adaptés aux besoins de l'enfant (en tenant compte de ses forces et de ses défis), l'utilisation d'outils appropriés, l'aménagement pertinent de l'environnement, et enfin, l'application flexible des méthodes d'enseignement. Dans les milieux spécialisés, on observe que des stratégies telles que le fractionnement des activités, un emploi du temps individualisé et l'utilisation de supports visuels sont fréquemment mises en œuvre. Ces approches incluent la création de routines, une organisation du travail structurée et l'utilisation de scénarios sociaux.

Parmi les difficultés identifiées par les enseignantes dans ce contexte, on trouve : les aménagements nécessaires dans la classe et l'école, le manque de personnes ressources, la gestion simultanée de l'enfant autiste et de la classe, l'absence de solutions pédagogiques

adaptées, ainsi que le temps, l'effort et l'énergie supplémentaires requis, sans oublier les défis liés au travail des intervenants.

En parallèle, Eddie et Noé rencontrent des défis en classe en raison de leur condition : ils éprouvent des difficultés d'apprentissage, d'interaction, de communication avec leurs pairs, et dans l'utilisation et la compréhension de la langue. L'étude de Cappe et al. (2016) met en lumière les particularités de l'autisme qui posent le plus de difficultés aux enseignants, telles que le manque d'autonomie, les difficultés d'intégration au groupe, les comportements difficiles (qui influencent la relation enseignant-élève), l'insuffisance des moyens de communication, ainsi que le manque de motivation et d'engagement. Il semble que les enseignants ayant reçu une formation spécialisée rencontrent moins de difficultés dans la stimulation cognitive des élèves atteints de TSA.

Le sentiment d'auto-efficacité des enseignantes est également un facteur clé pour faire face aux défis liés à l'accueil d'un élève autiste en classe. Des études montrent que la perception qu'ont les enseignants de l'autisme et de leurs propres compétences influence la réussite de l'inclusion de l'élève autiste (Cappe et al., 2016).

**CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE, DISCUSSION DES RÉSULTATS
ET PERSPECTIVES**

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES

6.1. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans cette rubrique, nous allons discuter les résultats découlant de l'analyse des facteurs principaux. Pour y parvenir, nous avons axé notre réflexion sur trois points qui correspondent aux trois hypothèses de recherche formulées au début.

6.1.1. La différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

Notre première hypothèse a été formulée comme suit : **la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA**. Nos résultats ont effectivement montré que Eddie et Noe ont eu des améliorations concernant leur performance scolaire. Cette hypothèse étant confirmée, nous pouvons donc déduire que notre premier objectif spécifique a été atteint.

Au regard de tous ces résultats, Cette hypothèse que nous avons formulée se trouve validé, même si certaines difficultés persistent dans le processus de mémorisation. Les difficultés qui existent à ce niveau sont liées à la présence des troubles déficitaires de l'attention avec hyperactivité qui font en sorte que la consigne liée à un exercice ne soit toujours complètement encodée. Ils comprennent le début de la consigne et souvent se perdent par la suite. Chez Eddie et Noé, sont capables de reconnaître et de désigner les objets qui leurs sont présentés. Jean n'arrive pas encore à restituer une information ce qui améliore leurs performances.

6.1.2. : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA

A l'issue des activités en rapport au suivi personnalisé, nous constatons chez Eddie et Noé des capacités à produire des actions qui indiquent qu'ils ont compris la consigne, à identifier et nommer les images et enfin à ranger les objets à leurs places. Ce qui indique que chez nos cas, le suivi personnalisé a favorisé positivement leurs performances scolaires.

6.1.3. L'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.

Les cas ont des améliorations visibles lorsqu'on utilise des ressources. En conclusion, nous pouvons affirmer que l'utilisation des ressources favorise les performances scolaires partiellement la compréhension de la consigne chez les élèves autistes atteint de retard mental.

En mention de cette hypothèse, nous constatons que la compréhension. Nous avons noté leur capacité à reconnaître les couleurs, les formes, à prendre et ranger les ressources.

6.1.4. Perspectives de la recherche

Une amélioration de la cognition sociale serait observée, mais les difficultés de généralisation des acquis persisteraient. Courchesne et al. (2016), dans leur étude portant sur le profil cognitif et l'apprentissage en autisme, émettent des recommandations, applicables en milieu scolaire :

- 1) s'assurer que l'enfant ait bien compris ce qu'on attend de lui, étant donné que l'on cherche à stimuler le développement cognitif de l'enfant qui peut se traduire par sa capacité à comprendre la consigne ;
- 2) documenter les forces et les faiblesses relatives de l'enfant, pour pouvoir les mettre à profit ;
- 3) adapter le matériel lorsque faisable, pour ainsi optimiser la compréhension des consignes ;
- 4) favoriser une présentation visio-spatiale, l'observation par l'enfant et allouer de plus grands délais ;
- 5) présenter l'information de manière structurée, par exemple en utilisant des tableaux ou schémas visuels, en tout cohérent ;
- 6) exposer l'ensemble des informations à apprendre, pour faciliter la détection des régularités et lui permettre de les extraire en catégories par la suite ;
- 7) offrir de la rétroaction, mais de manière neutre, non intrusive et minimale, pour ne pas brimer le rythme d'apprentissage à la tâche;
- 8) utiliser les intérêts de l'enfant dans les tâches, pour favoriser les apprentissages.

Mottron (2010), suggère de privilégier l'utilisation de questions fermées, plutôt qu'ouvertes, pour tester les connaissances de l'enfant. Finalement, offrir aux enfants des choix (d'exercices, de tâches, etc.) améliorerait leurs performances académiques et l'engagement envers la tâche. Pour favoriser la stimulation chez l'élève, un contrat pourrait être négocié, dans lequel les

termes de sa participation, un droit de se retirer de l'activité en cours et la possibilité de trouver des alternatives aux activités détestées (ou dans lesquelles l'élève éprouve de grandes difficultés), pourraient figurer (Saggers, 2015).

Le dernier chapitre de ce travail était d'un part consacré à la synthèse et la discussion des résultats issus de l'analyse descriptive. Nos hypothèses de recherche étaient formulées comme

suit : Hs1 : Les mécanismes méso système et micro système ont un effet sur les niveaux de performance scolaire des enfants TSA. Hs2 : les mécanismes Macro système ou Exo système influence sur les niveaux de performance scolaire des enfants TSA. Hs3 : Les Habitudes de vie de chacun des acteurs ont des effets sur les niveaux de performance scolaire des apprenants TSA. Les résultats nous ont permis de constater que nos trois hypothèses ont été confirmées ; ainsi nous pouvons dire que, les stratégies de remédiation influencent les niveaux de performance scolaire des enfants TSA dans ces centres spécialisés. De même, nous avons émis d'autres perspectives pouvant faire l'objet d'autres études.

CONCLUSION

Notre recherche avait pour objectif principal de Il est question dans cette recherche de comprendre comment les stratégies de remédiation facilite le niveau de performance scolaire des apprenants TSA. Cet objectif est issu du constat fait Les observations que les stratégies de Remédiation ne semblent pas améliorer les performances des enfants TSA dans les centres spécialisés telle que la littérature nous révèle sur ces stratégies.

En effet les enfants TSA soumis aux stratégies de Remédiation, sont supposés avoir un bon rendement scolaire mais ceux-ci ne sont pas effectifs. Le centre est supposé aider les enfants en TSA à s'améliorer dans les apprentissages en vue de rehausser leurs performances, mais nous notons que l'amélioration n'est pas visible, il y'a stagnation. D'où quelles sont les techniques que le centre utilise ? Ils utilisent des stratégies de remédiation. Nous notons donc que malgré l'utilisation des stratégies de remédiation les niveaux de performances des enfants TSA ne semblent pas augmenter. D'où notre interrogation : Les stratégies de remédiation facilitent-elle les niveaux de performance scolaire des enfants TSA dans le centre spécialisé Educ-rehab ? Cette question revient encore à interroger les techniques, les méthodes, les pratiques pédagogiques, les stratégies éducatives, les contenus d'enseignements-apprentissage, les savoirs, et les programmes... développés par les éducateurs pouvant améliorer les rendements scolaires.

En se basant sur les hypothèses générales et spécifiques formulées, il apparaît clairement que les stratégies de remédiation facilitent les niveaux de performance scolaire des enfants TSA dans ce centre.

En effet, La revue de la littérature La littérature met en évidence l'importance d'une approche comportementale et socioconstructiviste pour une remédiation. Des recherches sur l'éducation des enfants TSA soulignent l'importance d'impliquer les parents et les enseignants dans le processus de remédiation, en favorisant la collaboration et la cohérence entre les différentes sphères de vie de l'enfant (Simpson et al., 2015; Willems, 2010). Les études culturelles et sociolinguistiques montrent que les valeurs, les normes et les habitudes d'un groupe culturel peuvent influencer les performances en langage écrit (Heath, 1983; Corson, 1997).

Ainsi, nous avons formulé notre hypothèse générale comme suit : les stratégies de remédiation facilitent-elles les niveaux de performance scolaire des enfants TSA dans ce centre spécialisé. Cette dernière a été divisée en trois hypothèses spécifiques de recherche (Hs1 : la différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA, Hs2 : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA, Hs3 : l'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.)

Une grille d'observation a été mise en place. Les résultats ont révélé que les trois hypothèses spécifiques formulées ont été validées ; ce qui nous amène à conclure que les stratégies de remédiation facilitent les niveaux de performance scolaire des enfants TSA dans ce centre spécialisé. Nos résultats vont dans le même sens que le modèle behavioriste et socioconstructiviste.

Cette étude, parvenue à son terme comporte néanmoins des limites, bien qu'il réponde aux normes fixées par les experts en méthodologie de recherche en matière d'échantillonnage, notre échantillon pourrait paraître limité comparé à l'importance des variables choisies. L'élargissement de la taille de l'échantillon à l'aide de l'intégration d'autres catégories de handicap mental pourrait améliorer le pouvoir relationnel de notre modèle ;

Notre travail contribue à sensibiliser les éducateurs spécialisés et les responsables sur les causes probables de la non-amélioration des niveaux de performance des enfants TSA malgré l'utilisation des stratégies de remédiations.

BIBLIOGRAPHIE

- Allione, M. (2008). Réflexions à propos du diagnostic de l'autisme.
- Baghdadli, A. (2006). Troubles autistiques : du repérage des signes d'alerte à la prise en charge.
- Banindjel, J. (2018). Représentations sociales de l'autisme et perspectives thérapeutiques à travers des sémantiques culturelles des sociocultures africaines.
- Boulard, A. et al. (2015). Les dysfonctionnements précoces et les trajectoires développementales d'enfants avec troubles du spectre de l'autisme : une revue des recherches et approches diagnostiques et évaluatives.
- Cappe, E. et E. Boujut. (2016). L'approche écosystémique pour une meilleure compréhension des défis de l'inclusion scolaire des élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme January.
- Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.
- Domin J-P et Nieddu, M. (2012). La pluralité des approches en termes de performance, *Économie et institutions*.
- McClelland, D. C. (1961). The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- Meuret , D. et Bonnard, C. (2010). *Travail des élèves et performance scolaire*.
- Montanari S, et al., (2016). *Évolution des compétences en communication avec le Système de Communication par Échange d'Images*, Perspectives Psy.
- Perret,P. (2016). Accompagner le développement de l'intelligence : les pratiques d'éducation et de remédiation cognitive. CentrePsyCLE,MaisondelaRecherche.
- Philippe, B. et Daniel, M. (2016). L'inclusion scolaire de l'enfant handicapé : un éclairage de la psychologie du développement.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive. Issy-les-Moulineaux : ESF.

- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés: Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Sameroff, A. (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association-
- Skinner, BF. (1984). *L'évolution des comportements*. *Journal de l'analyse expérimentale du comportement*, (41), 217-221.
- Smith, L. Skinner, B.F. (1994). *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, (24), 539-552
- Snow, C. E. et al. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. National Academies Press. –
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Attwood, T. (2007). *The Complete Guide to Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers
- Torgesen, J. K. et al. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from the Center on Instruction*.
- Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat : El Maarif Al Jadida.
- Toumi, A. (2016). *L'essentiel en Didactique du Français langue étrangère : concepts, méthodologies et approches pédagogiques*. Rabat : El Maarif Al Jadida.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). **Applied Behavior Analysis**. Pearson.
- Horner, R. H., Sugai, G., & Lewis, T. (2005). *Evidence-based practices in effective schools*. **Educational Leadership**, 62(6), 16-21.
- Kohn, A. (1993). **Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes**. Houghton Mifflin.

- Lovaas, O. I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, 55(1), 3-9.
- Schwartz, I. S., et al. (2013). The use of visual supports for students with autism spectrum disorders. *Teaching Exceptional Children*, 45(5), 6-14.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and Human Behavior*. Macmillan.
- Smith, L., et al. (2020). Evidence-Based Practices for Students with Autism: A Review of the Literature.
- Mugo, J., et al. (2018). *Inclusive Education in Kenya: Challenges and Opportunities*.
- Landsberg, H. (2017). *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective*.
- Nabunya, P., et al. (2019). **Educational Strategies for Children with Autism in Uganda**.
- Baker, J. A., et al. (2020). *Collaborative Strategies for Teaching Students with Autism*.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*.
- Smith, L., et al. (2020). Evidence-Based Practices for Students with Autism: A Review of the Literature.
- Mugo, J., et al. (2018). *Inclusive Education in Kenya: Challenges and Opportunities*.
- Landsberg, H. (2017). *Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective*.
- Nabunya, P., et al. (2019). *Educational Strategies for Children with Autism in Uganda*.
- Baker, J. A., et al. (2020). *Collaborative Strategies for Teaching Students with Autism*.
- Heward, W. L. (2013). *Exceptional Children: An Introduction to Special Education*
- Ngwa, C., et al. (2020). *Differentiated Instruction for Students with Autism in Cameroon: Strategies and Challenges*.
- Nguimkeu, A. (2021). *Individualized Education Plans for Children with Autism in Cameroon: A Case Study*.

- Tchouankam, A., et al. (2022). The Role of Educational Resources in Supporting Students with Autism in Cameroon.
- Mbouen, M., et al. (2020). Inclusive Education Practices for Children with Autism in Cameroon.
- Fongang, A. (2021). Teacher Training for Inclusive Education: Addressing the Needs of Students with Autism in Cameroon.
- Smith, L., et al. (2020). Evidence-Based Practices for Students with Autism: A Review of the Literature.
- Mugo, J., et al. (2018). Inclusive Education in Kenya: Challenges and Opportunities.
- Landsberg, H. (2017). Addressing Barriers to Learning: A South African Perspective.
- Nabunya, P., et al. (2019). Educational Strategies for Children with Autism in Uganda.
- Baker, J. A., et al. (2020). Collaborative Strategies for Teaching Students with Autism.

ANNEXES

ANNEXE 1

A. PROGRAMME 1

Programme : adapt_ apprentissage

Il s'agit d'un programme d'adaptation des stratégies pédagogiques.

Concept : Créer un protocole d'évaluation et d'adaptation continue

Mise en Place d'un Protocole d'Évaluation

1- Objectif : Évaluer l'efficacité des stratégies de remédiation mises en place pour les enfants TSA afin d'identifier celles qui fonctionnent et celles qui nécessitent des ajustements.

2- Étapes du Protocole

- Phase de Diagnostic
 - Les éducateurs remplissent un questionnaire sur les méthodes de remédiation actuellement utilisées pour chaque enfant.
- Mise en Œuvre des Stratégies
 - Des objectifs spécifiques
 - Évaluation Continue À intervalles réguliers
 - Des outils d'évaluation Pratiques

3- Feedback et Formation

- Les résultats de l'évaluation
- Des sessions de formation

Introduire de nouvelles pratiques efficaces identifiées lors de l'évaluation.

4- Impact Attendu:

- Amélioration des Performances
- Engagement des Éducateurs
- Personnalisation de l'Apprentissage

B- PROGRAMME 2

Adaptation des Pratiques : Évaluation et Ajustement

Nom du Programme : ÉvaluaTSA(Évaluation et Adaptation pour les Enfants TSA)

Objectif du Programme

L'objectif principal d'ÉvaluaTSA est de garantir que les stratégies de remédiation mises en œuvre dans les centres spécialisés répondent efficacement aux besoins individuels des enfants présentant des troubles du spectre autistique (TSA). Ce programme vise à établir un processus d'évaluation continue qui permet d'ajuster les méthodes pédagogiques en fonction des résultats observés.

Étapes du Programme

1. Phase de Diagnostic Initial :

a) Évaluation des Compétences :

- Utilisation d'outils standardisés pour évaluer les compétences académiques et comportementales des enfants

- Réalisation d'entretiens avec les parents et les enseignants pour recueillir des informations sur le comportement et les besoins spécifiques des enfants.

- Identification des Méthodes Actuelles

- Les éducateurs remplissent un questionnaire sur les stratégies de remédiation

2. Mise en Œuvre des Stratégies de Remédiation :

a) - Sélection des Méthodes :

b) Objectifs Personnalisés

3. Évaluation Continue :

- a) Suivi Régulier
- b) Des évaluations régulières
- c) Réunions d'Équipe

4. Analyse des Données :

- a) Collecte et Analyse :

- Les données recueillies sont analysées pour déterminer l'efficacité des stratégies. Par exemple, si un enfant ne progresse pas dans ses compétences en mathématiques, cela peut indiquer que la méthode utilisée n'est pas adaptée.

- b) Rapports de Progrès :

5. Ajustement des Pratiques :

- a) Révision des Stratégies :

- Formation Continue :

- Des sessions de formation sont organisées pour introduire les nouvelles méthodes identifiées comme efficaces, permettant aux éducateurs de se familiariser avec ces approches.

6. Feedback et Amélioration

- a) Partage des Résultats

- b) Implication des Parents

Impact Attendu

- a) Amélioration des Performances Scolaires

- b) Engagement des Éducateurs

- c) Personnalisation de l'Apprentissage

Le programme ÉvaluaTSA constitue une approche systématique et dynamique pour répondre aux besoins éducatifs des enfants présentant des troubles d'apprentissage. En intégrant l'évaluation continue et l'adaptation des pratiques, ce programme vise à maximiser les chances de succès scolaire et personnel des élèves.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
SIGLES, ABBREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
RESUME.....	v
<i>ABSTRACT</i>	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
INTRODUCTION	1
CADRE THEORIQUE ET EMPIRIQUE.....	4
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	5
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	6
1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU SUJET.....	6
1.1.1. Contexte de l'étude	6
1.1.2. Justification.....	10
1.2. PROBLÈME DE L'ETUDE.....	18
1.2.1. Observation empirique	18
1.2.2. Constat théorique	19
1.2.3. Positionnement du problème	27
1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE	28
1.4. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE.....	29
1.4.1. Objectif général	29
1.4.2. Objectifs spécifiques	29
1.5. HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	29
1.5.1. Hypothèse générale de recherche	29
1.5.2. Hypothèses spécifiques	29

1.6.	INTERETS DE LA RECHERCHE	30
1.6.1.	Intérêt scientifique	30
1.6.2.	Intérêt académique	30
1.6.3.	Intérêt social de l'étude	30
1.7.	DÉFINITIONS DES CONCEPTS CLÉS DE L'ETUDE	30
1.7.1.	Stratégie de remédiation.....	30
1.7.2.	Performance.....	31
1.7.3.	Troubles Apprentissages	31
CHAPITRE 2 : L'EDUCATION POUR ENFANT ATTEINT DES TROUBLES DU SPECTRE AUTISTIQUE		33
2.1.	ENFANT TSA: ÉTAT DES LIEUX	34
2.1.1.	Aperçu historique de l'autisme	34
2.1.2.	Étiologie.....	35
2.3.	STRATEGIES EDUCATIVES POUR ENFANT TSA	36
2.3.1.	La Pratique de remédiation.....	36
2.3.2.	Les formes de remédiation	38
2.3.2.1.	Remédiation différée.....	38
2.3.2.2.	Remédiation immédiate.....	38
2.4.	LES STRATEGIES DE REMEDIATION.....	39
2.4.1.	LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE	39
2.4.2.	Le suivi personnalisé	41
2.4.3.	L'utilisation des ressources	42
2.4.	DE LA PERFORMANCE COMME EFFET DE REMEDIATION SCOLAIRE CHEZ L'ENFANT TSA.....	44
2.4.1.	Émergence du concept.....	44
2.4.2.	Histoire	45

2.4.3. Esquisse de définition.....	48
CHAPITRE 3 : APPROCHE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE.....	50
3.1- LE MODÈLE BÉHAVIORISTE (DEPUIS LA 1ÈRE MOITIÉ DU XX ^{ÈME} SIÈCLE) : APPRENDRE, C'EST MODIFIER LE COMPORTEMENT.....	51
3.2. LE SOCIO-CONSTRUCTIVISME : APPRENDRE, C'EST CONSTRUIRE SES CONNAISSANCES AVEC AUTRUI.....	54
MODÈLE DE DÉVELOPPEMENT HUMAIN DE FOURGEYROLL.....	57
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE ET OPÉRATOIRE	61
CHAPITRE 4: METHODOLOGIE DE L'ETUDE	62
4.1. BREF RAPPEL DE LA PROBLEMATIQUE.....	63
4.1.1. Rappel du problème.....	63
4.1.2.1. Question principale de recherche.....	64
4.1.2.2. Questions spécifiques.....	64
4.1.2.3. Hypothèse de recherche	65
4.1.2.4. Hypothèses spécifiques	65
4.1.2.5. Les variables de l'étude.....	65
4.2. SITE ET PARTICIPANTS DE L'ETUDE	66
4.2.1. Présentation des sites de recherche: Centre EDUC-REHAB	66
4.2.2. Participants.....	70
4.2. VARIABLES DE L'ÉTUDE	71
4.2.1. Variable indépendante (VI)	71
4.2.1.1. La Différenciation Pédagogique pour les Enfants avec TSA.....	72
4.2.1.2. Le Suivi Personnalisé chez les Enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA).....	72
4. 2.1.3. Utilisation des Ressources chez les Enfants avec Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA)	73
4.2.2. Variable Dépendante	73

4.3. COLLECTE DES DONNEES	74
4.3.1. Choix et justification de l'instrument de collecte des données	74
4.3.3. Instrument d'analyse des données : L'analyse de contenu	76
4.4.3. Critères d'inclusions et d'exclusions	78
4.4.3.1. Critères d'inclusion pour la population des enfants autistes	78
4.5. INSTRUMENT DE MESURE 4.5.1. Protocole d'observation	78
4.5.3. Procédure et déroulement	80
4.6. ÉCHANTILLON	80
4.6.1. Présentation du cas Eddie	81
4.6.1.1. Description du cas Eddie	81
4.6.1.2. Contexte environnemental.	81
4.6.1.3. Niveau développemental global.	82
4.6.1.4. L'intervention offerte.....	82
4.6.1.5. Résumé de l'évaluation du rendement scolaire	82
4.6.2. Présentation du Cas NOE	82
4.6.2.2. Contexte environnemental.	83
4.6.2.3. Niveau développemental global.	83
4.6.2.4. L'intervention offerte.....	83
CHAPITRE 5 : PRESENTATION DES DONNEES ET ANALYSE DES RESULTATS ...	85
5.1. PRÉSENTATION DES DONNÉES ISSUES DES OBSERVATION CHEZ LES CAS	86
5.2. TEST DES HYPOTHÈSES	92
5.2.1. Présentation des données selon la description des hypothèses	92
5.2.2. Analyse des données présentées dans le tableau	96
5.2.2.2. Activités sur le SUIVI PERSONNALISÉ chez Eddie et Noé	100
5.2.2.3. Activités sur L'UTILISATION DES RESSOURCES chez Eddie et Noé	104

CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	112
CHAPITRE 6 : SYNTHÈSE, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES	113
6.1. SYNTHÈSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	113
6.1.1. La différenciation pédagogique facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.	113
6.1.2. : le suivi personnalisé améliore le niveau de performance scolaire des enfants TSA.....	113
6.1.3. L'utilisation des ressources facilite le niveau de performance scolaire des enfants TSA.	113
6.1.4. Perspectives de la recherche	114
CONCLUSION.....	116
BIBLIOGRAPHIE	118
ANNEXES.....	122
TABLE DES MATIÈRES.....	125