

Etat des Lieux des écoles inclusives au Liban

**Centre De Recherche Et De Développement
Pédagogique (CRDP)**

Recherche préparée sous la direction de la Professeure Hiam Ishac, Présidente du CRDP

Coordination assurée par Docteure Micheline Aoun

Chercheurs contributeurs : Pr. Carla Abi Zeid, Madame Hiba Al Jamal, Dr. Raymond Bou Nader, Dr. Ghia El Khoury, Madame Pascale El Ramy, Madame Siham Fakhreddine, Madame Sayde Francis, Pr. Hiam Ishac.

Contents

I.	Introduction.....	3
II.	Revue de la littérature	4
▪	Question de recherche.....	9
▪	Hypothèses.....	9
III.	Matériels et méthodes	10
▪	Echantillonnage de l'étude :.....	10
▪	Outils de collecte des données	11
IV.	Processus de collecte des données	11
V.	Processus d'analyse statistiques des résultats	11
VI.	Résultats.....	12
▪	Résultats de l'enquête auprès des enseignants.....	12
▪	Résultats par composante.....	14
VII.	Résultats de l'entretien auprès des parents et des chefs d'établissements	37
▪	Connaissances des concepts et Politiques.....	37
▪	Structures et Systèmes	38
▪	Pratiques.....	40
▪	Culture.....	42
VIII.	Analyse et discussion des résultats	43
IX.	Limitations de l'étude	49
X.	Conclusion	49
XI.	Bibliographie.....	51

I. Introduction

La Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous, adoptée en 1990 à Jomtien (Thaïlande), présente une vision globale de l'éducation : rendre l'éducation universellement accessible à tous, enfants, jeunes et adultes, et promouvoir l'équité (UNESCO, 2009). L'équité signifie que chaque apprenant profite d'un soutien et d'un enseignement adaptés à ses besoins et à ses capacités. Cela annonce aussi que la discrimination n'a plus sa place dans les écoles (Stainback & Stainback, 1996). Le défi réel de l'éducation inclusive est de s'éloigner d'une égalité de traitement simple et de mettre en place un système éducatif véritablement équitable, un système qui permet à chacune et chacun de participer activement à un apprentissage de qualité, de participer aussi à la vie culturelle et de réaliser son plein potentiel en fonction de ses besoins (UNESCO, 2019).

Malgré l'évolution internationale au niveau des législations en termes d'éducation inclusive, les pays adoptent des approches et des démarches inclusives qui diffèrent d'un pays à un autre et parfois dans un même pays (Azar, 2014).

Au Liban, l'intérêt porté par le ministère de l'Éducation sur la sensibilisation au droit de chaque enfant à l'éducation, sur l'accroissement de la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers et sur l'adoption de l'approche inclusive dans toutes les écoles libanaises, n'est pas récent. En effet, le lancement de la première stratégie nationale pour l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers initié par le Centre de Recherche et de Développement Pédagogiques en 2012 (dorénavant CRDP) en collaboration avec des organisations non-gouvernementales et des représentants des écoles libanaises, a marqué le début d'une initiative inclusive nationale.

De plus, au cours de la même période, nous notons une augmentation du nombre d'établissements scolaires s'occupant d'apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers et des initiatives promouvant l'inclusion scolaire aussi bien dans le secteur public que dans le secteur privé. Un Guide des écoles inclusives au Liban a été publié par le CRDP en collaboration avec *Smart Kids with Individual Learning Differences* (SKILD) et le *British Council* qui a montré l'étendue des écoles inclusives dans le pays.

En 2022, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (dorénavant MEES) s'est aligné aux objectifs des Nations Unies pour le développement durable 2030 et a procédé à la mise en œuvre du plan de coopération entre lui et l'UNICEF, le Canada et l'Australie, en s'engageant à travailler avec trente nouvelles écoles inclusives, dans le cadre du plan du ministère visant à faire de toutes les écoles publiques des écoles inclusives. Cependant, il s'avère primordial d'évaluer la situation actuelle dans les écoles inclusives libanaises afin de parvenir à identifier les besoins actuels sur le terrain et œuvrer pour promouvoir l'éducation inclusive au niveau des deux secteurs publics et privé.

Ce projet vise à décrire l'état des lieux des écoles inclusives au Liban. L'objectif étant d'explorer les connaissances des écoles concernant les principales dimensions de l'éducation inclusive : la dimension conceptuelle de l'éducation inclusive, la déclaration de politiques, les structures et les systèmes et les pratiques. Les résultats obtenus permettront de réaliser un guide qui orientera la démarche de la mise en place d'une école inclusive. Cette étude permettra d'identifier les obstacles

auxquels font face les écoles inclusives au Liban, de dégager les pratiques réussies et enfin d'acquérir un guide qui facilitera l'application et l'adoption de l'inclusion.

II. Revue de la littérature

Depuis le milieu des années 90, on souligne un mouvement d'inclusion scolaire dans les milieux éducatifs à l'échelle internationale. Lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité qui s'est tenue en juin 1994 à Salamanque, 92 gouvernements et 25 organisations internationales ont réaffirmé leur engagement en faveur de l'Éducation pour tous, donnant ainsi un élan majeur à l'éducation inclusive (UNESCO, 1994). Bien qu'ayant mis plus directement l'accent sur les besoins éducatifs spéciaux, la conférence de Salamanque conclut que « les besoins éducatifs spéciaux- préoccupation commune aux pays du Nord et du Sud-ne pourront être pris en compte isolément. Ils doivent faire partie d'une stratégie globale et pour tout dire, de nouvelles politiques économiques et sociales. Ils appellent à une réforme majeure des écoles ordinaires (UNESCO, 1994).

Le concept de l'inclusion a évolué, ainsi avec l'instauration des politiques internationales, en passant de la ségrégation à l'inclusion partielle et conditionnée, pour aboutir à l'inclusion dans des écoles régulières (Mjaes Azar & Bou Sreih 2020). Jadis, la notion d'inclusion scolaire prédominait et « suppose la mise en œuvre de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire, il en est retiré lorsqu'il n'est pas jugé capable de bénéficier de l'enseignement dispensé (Thomazet, 2008). L'inclusion est alors un processus visant à trouver les meilleures façons de répondre à la diversité tout en apprenant à vivre avec les différences de chacune et en tirant parti de celles-ci. Il s'agit d'identifier et de supprimer les obstacles pour améliorer la présence, la participation et la réussite de tous les élèves. Si l'accent doit être mis sur les groupes d'apprenants qui risquent de se marginaliser, d'être exclus ou d'obtenir des résultats insuffisants, il est également nécessaire d'être attentif à celles et ceux qui pourraient être oubliées (Ainscow, 2020). Actuellement, l'éducation inclusive se définit ainsi comme un processus qui valorise la diversité et vise à éliminer toutes formes de discrimination en réduisant les obstacles à la présence, la participation et la réussite de tous les enfants, les jeunes et les adultes apprenants (UNESCO, 2020).

L'éducation inclusive consiste à promouvoir la politique du zéro-rejet, de sorte à éliminer toutes les formes d'exclusion ou de marginalisation, surtout auprès des groupes les plus affectés tels que les étudiants issus de *poorest households*, les minorités ethniques et linguistique, les peuples indigènes ainsi que les personnes en situation de handicap (*disabilities*) (UNESCO, 2020).

Selon l'UNESCO et son Bureau international de l'éducation, la mise en œuvre de l'éducation inclusive doit pouvoir s'appuyer sur des concepts clairs, des déclarations de politique générale conforme à ceux-ci, des structures et systèmes qui les appuient et des pratiques qui les concrétisent. Chacun de ces piliers d'une politique inclusive nous amènera à poser un constat et un défi que de nombreux pays partagent (UNESCO, 2017).

Une convention a été établie par les Nations Unies en 2006 concernant les droits des personnes en situation de handicap. Elle stipule que le droit à l'éducation inclusive englobe une transformation

de la culture, des politiques et des pratiques dans tous les environnements éducatifs pour répondre aux différentes exigences et identités de chaque apprenant, ainsi qu'un engagement à supprimer les obstacles qui entravent cette possibilité. Bien qu'étant signataire depuis 2007, le Liban a ratifié récemment cette convention.

En 2016, les Nations Unies ont publié l'Observation générale n° 4 pour expliquer le droit à l'éducation inclusive et les obligations des pays ratifiant. L'Observation générale n° 4 (UNCRPD-GC4 2016) définit l'inclusion comme suit :

« [...] un processus de réforme systémique incorporant des changements et des modifications dans le contenu, les méthodes d'enseignement, les approches, les structures et les stratégies dans l'éducation pour surmonter les obstacles avec une vision servant à fournir à tous les élèves de la tranche d'âge concernée une expérience d'apprentissage équitable et participative et un environnement qui correspond le mieux à leurs besoins et préférences. » (ONU, 2018)

Au Liban, l'inclusion des personnes à besoins éducatifs particuliers a été initiée durant les années 1990, mais elle se limitait à quelques établissements privés bénéficiant du soutien d'organisations non gouvernementales (ONG) (Mjaes Azar & Bou Sreih, 2020). Ce n'est qu'une décennie plus tard que la première loi concernant les droits des personnes en situation de handicap, la loi 220/2000, a été décrétée par le gouvernement libanais. Cette loi reconnaît le droit à l'éducation en considérant que le handicap ne devrait pas entraver l'admission dans les institutions éducatives. Cependant, cette loi ne peut contraindre les écoles ni à faire des modifications pour rendre l'enseignement accessible, ni à admettre les apprenants en situation de handicap. Ceci dit, la dimension conceptuelle est loin d'être bien définie au Liban. À cela s'ajoute l'absence, jusqu'à présent, de décrets opérationnels rendant cette loi légalement contournable et peut efficace (Khochen & Radford, 2012). Malgré les initiatives à l'échelle mondiale pour promouvoir l'inclusion dans les écoles ordinaires, les expériences restent peu universelles et très variées au sein d'un même pays, voire au sein d'une même école (Booth, 1996 ; Booth et Ainscow, 1998 ; Dyson et Millward, 2000, cités par Ainscow & Miles, 2008).

Depuis les années 90, des initiatives spontanées ont été lancées par des parents et certaines écoles privées au Liban dans le but d'intégrer des enfants à besoins éducatifs particuliers (dorénavant, EBEP) et ce, en l'absence de politiques éducatives claires (Mjaes Azar & Bou Sreih, 2020). Cependant, depuis 2006, les EBEP pouvaient bénéficier d'une dispense des examens officiels du brevet et des ajustements et des adaptations pour les examens du brevet et du baccalauréat (Décret n°16417/2006).

Afin d'adopter les principes de l'éducation inclusive dans le système éducatif, plusieurs considérations sont à prendre de la part des écoles. La littérature évoque un changement de paradigmes (Tremblay, 2012) qui implique la prise en compte de plusieurs facteurs reliés aux compétences et aux attitudes des enseignants, à l'infrastructure, aux stratégies pédagogiques et au programme d'études (UNESCO, 2017).

Certaines études attribuent le changement au sein de l'école inclusive selon trois plans : l'organisation scolaire, les attitudes et sur le plan pédagogique.

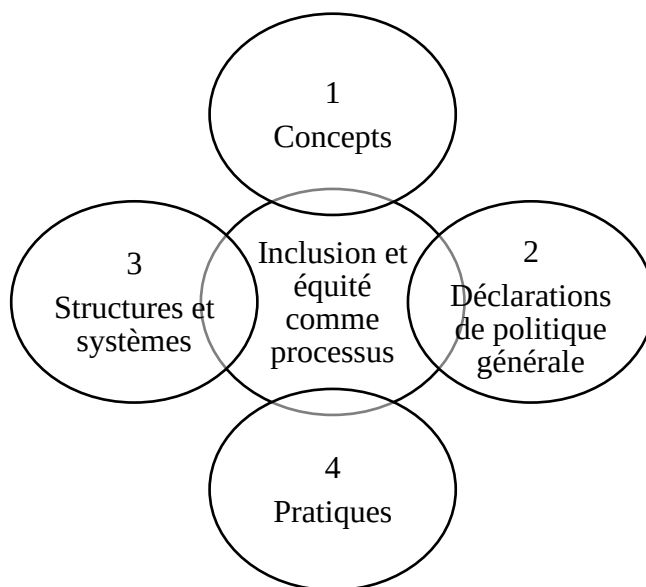
Sur le plan de **l'organisation scolaire**, une révision du projet éducatif et ses politiques afin de promouvoir la réussite de tous les apprenants est nécessaire. Un leadership solide de la part de la direction de l'école ainsi qu'une collaboration efficace avec les parents et au sein d'une équipe éducative qualifiée et compétente sont requis (Riehl, 2000 ; Ainscow, 2005 ; Ducharme, 2008).

Sur le plan des **attitudes**, l'école inclusive se doit d'œuvrer pour l'instauration d'un climat favorable pour valoriser la diversité. Pour cela, une prise de conscience des croyances vis-à-vis de la scolarisation pour tous dans la classe ordinaire est nécessaire afin de clarifier, par la suite, les concepts d'inclusion et d'altérité (Shapiro, 1999 ; Vienneau, 2002 ; Bélanger, 2015).

Sur le plan **pédagogique**, l'école inclusive se doit de s'adapter et de mettre à disposition de l'apprenant un soutien éducatif individualisé, suite à une évaluation adéquate de ses besoins. Le recours à la différenciation pédagogique permettrait ainsi une augmentation de l'efficacité de l'enseignement-apprentissage (Ainscow, 2007 ; Leroux & Paré, 2016).

Par ailleurs, dans les études menées à l'échelle internationale, l'organisation hiérarchique des dimensions d'analyse d'une politique éducative évoque quatre dimensions essentielles pour créer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables (UNESCO, 2017) (figure 1).

FIGURE 1 : DIMENSIONS DU CADRE D'EXAMEN DES POLITIQUES



Adapté de UNESCO-BIE (2016)

À l'échelle nationale, plusieurs études se sont penchées sur la thématique de l'inclusion et son application dans le contexte libanais. Des projets en lien avec les pratiques inclusives au sein des classes ont été réalisés au Liban depuis 2012 par le CRDP en collaboration avec d'autres organismes. Ils ont ciblé des éléments théoriques concernant différents types de déficiences et des troubles d'apprentissages (CRDP-IDRAK 2012 ; CRDP 2013 ; CRDP, 2014). Des méthodes et des techniques d'enseignement à l'usage des enseignants des écoles ont été élaborées dans le but de répondre aux besoins de tous les enfants, y compris ceux présentant des besoins éducatifs

particuliers (BEP) (CRDP-UNICEF, 2017). Des outils de dépistage ont été également élaborés (CRDP-UNICEF 2019).

Parmi les travaux effectués au Liban autour du sujet de l'éducation inclusive, nous citons une recherche menée par M. Khochen et J. Radford en Juillet 2012 sur la perception et le regard des enseignants et des chefs d'établissements sur l'éducation inclusive. Les résultats de la recherche ont révélé que dans les six écoles choisies, parmi les 40 enseignants qui ont participé au questionnaire, 43.25% des répondants affirment que les apprenants à besoins éducatifs particuliers ne doivent pas être scolarisés dans des écoles spécialisées. Par la suite, plus de 91.89% affirment que les apprenants présentant des besoins éducatifs particuliers importantes éprouvent plus de difficultés à être scolarisés dans des classes régulières. Par contre, par rapport à la formation des enseignants et leurs capacités à accueillir des apprenants en difficultés dans leurs classes, la moitié affirme qu'ils n'ont pas reçu la formation nécessaire qui leur permet d'intervenir d'une manière pertinente auprès des apprenants. Enfin, l'étude a montré que tous les enseignants signalent un grand manque au niveau des moyens et du matériel nécessaire pour permettre la participation de tous les apprenants de la classe à l'apprentissage.

Par ailleurs, une méta-synthèse des recherches sur l'inclusion/inclusion scolaire au Liban a été réalisée par A. Mjaes Azar et V. Bou Sreih en 2020. Des 42 études repérées, 14 ont été jugées éligibles et ont, dans un premier temps, permis d'identifier les facteurs favorables et défavorables à la réussite de l'inclusion scolaire, puis de dégager les principaux défis auxquels l'école inclusive est confrontée au Liban. Les résultats ont permis de broser le portrait de l'école accueillant des EBEP au Liban en soulignant une orientation marquée vers l'inclusion conditionnelle. Les auteurs ont élaboré une grille d'analyse, classifiant les études dans les catégories prédéterminées en termes de facteurs favorables et défavorables et ce pour les trois grands critères de l'école inclusive.

En ce qui concerne les attitudes, on note un besoin de modification des dispositions des acteurs de l'école inclusive libanaise afin de garantir cette première condition d'une inclusion réussie. En effet, les résultats ont montré une prédominance de facteurs défavorables en ce qui concerne les connaissances relatives au concept de l'inclusion scolaire, indiquant une lacune chez les acteurs de l'inclusion scolaire à savoir le directeur, les parents, les spécialistes, les apprenants et surtout les enseignants.

Concernant l'organisation scolaire, les résultats montrent, également, une prévalence de facteurs défavorables notamment sur le plan collaboratif entre les divers acteurs. Les actions entreprises pour implanter et gérer l'inclusion demeurent individuelles et peu participatives entravant ainsi sa pérennité et son évolution. Malgré des initiatives de changement, ce dernier reste superficiel et mécanique, tandis que le système et la structure gagneraient à être considérés en profondeur.

Sur le plan pédagogique, l'étude Mjaes Azar et Bou Sreih (2020) a révélé également une prédominance de facteurs défavorables quant à la réussite de l'inclusion. En effet, les résultats soulignent des lacunes au niveau de la différenciation pédagogique, de l'adaptation de l'enseignement, mais aussi au niveau de l'évaluation des besoins et l'individualisation de l'intervention. Ceci suppose ainsi une faible prise en compte des besoins éducatifs particuliers de l'enfant l'obligeant à suivre le programme qui n'est pas adapté pour lui. Bien que cet aspect soit

important et révélateur de la réussite de l'inclusion scolaire, il est pourtant moins décrit dans les études par rapport aux autres critères. Les acteurs concernés par l'inclusion montrent peu d'intérêt pour cette dimension qui reste cependant primordiale.

En 2018, le MEES au Liban, en collaboration avec l'UNICEF, a lancé le projet pilote d'éducation inclusive (dorénavant, EI) dans 30 écoles publiques réparties dans tous les gouvernorats libanais. Ces écoles accueillent des apprenants à besoin éducatifs particuliers et disposent en leur sein une équipe pluridisciplinaire afin de favoriser de meilleures conditions d'inclusion. Parallèlement, le CRDP publie en 2020 le Plan d'Action National pour une éducation inclusive, équitable et de qualité au Liban. Ce plan d'action a été élaboré en alignement avec le projet des écoles inclusives tout en se basant sur les quatre dimensions du cadre d'examen des politiques éducatives retenue par le « Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation » (CRDP, 2020)

Par la suite, une étude de cas réalisée par l'université Haigazian en collaboration avec le MEES et publiée en 2021 a évalué les connaissances, les attitudes et les perceptions de l'éducation inclusive en tant que concept et pratique de différentes parties prenantes, à partir d'un échantillon représentatif de six écoles sélectionnées parmi les 30 écoles publiques incluses dans le projet pilote visant à l'implantation de l'EI au sein de ces écoles. Quatre dimensions ont été évaluées : la culture inclusive, la politique inclusive, la pratique inclusive et les services d'enseignement et d'intervention en ligne.

Les résultats ont montré, au niveau de la culture inclusive, une perception généralement positive de l'EI en tant que concept réalisable et généralisable chez l'ensemble des participants des 6 écoles sélectionnées. Les définitions personnelles de l'EI différaient d'un participant à l'autre. L'amélioration perçue des apprenants ayant des troubles d'apprentissages a été estimée comme moyenne par la majorité des participants. La culture scolaire a été décrite par la majorité des participants comme acceptant l'inclusion, mettant l'accent sur une collaboration d'équipe bonne à moyenne.

La majorité des participants ont perçu une bonne politique d'inclusion parentale, une politique de suivi des performances bonne à moyenne et une politique de soutien moyenne en termes de fourniture de matériel, de ressources ainsi que de formation.

Concernant la pratique inclusive, les résultats ont révélé un degré de confusion parmi les différents participants sur leurs rôles et responsabilités dans le processus d'inclusion. L'accent est mis sur la nécessité d'amélioration de la formation des enseignants et de leur vision de l'inclusion.

Les recommandations ont insisté sur l'importance de communiquer clairement une conception et une définition claire de l'éducation inclusive au sein de la communauté scolaire. Cela doit se refléter dans tous les aspects de la vie scolaire et dans toutes les communications élaborées par l'école. De plus, les terminologies désignant les personnes à besoins éducatifs particuliers doivent être unifiées et revisitées en vue d'être abordées d'un point de vue humanitaire en se rapportant aux droits de l'homme plutôt que d'être traitées selon une approche médicale. Parmi les recommandations les plus urgentes, une grande importance est attribuée à la formation des enseignants et le recrutement de ressources humaines dont les membres de l'équipe pluridisciplinaire au sein des écoles. Ceci dans le but d'assurer une intervention de meilleure

qualité et une application plus efficace des pratiques inclusives. Une collaboration entre les acteurs et les partenaires intervenant sur le plan national au sujet de l'éducation inclusive est également requise vu l'importance de la complémentarité des actions éducatives entreprises entre les parties prenantes.

Suite aux divers projets lancés au Liban depuis les années 1990 en vue de promouvoir l'éducation inclusive, le MEES en collaboration avec le CRDP et avec le soutien de l'UNICEF et le financement de l'Union européenne, lance la démarche d'élaboration d'une politique nationale pour l'éducation inclusive. Le développement de la politique nationale a été élaborée à travers un processus de révision participatif impliquant des représentants gouvernementaux de divers ministères et départements, des organisations non gouvernementales, des agences internationales, des universités et des experts en éducation. Depuis mars 2022, une série de consultations approfondies a été organisée pour veiller à ce que la politique reflète la vision et les engagements des parties prenantes et des partenaires gouvernementaux. La politique a été officiellement publiée en juin 2023 et a marqué une étape importante dans le parcours du pays en vue de favoriser l'éducation inclusive.

Ces études menées sur le terrain libanais ont permis de clarifier le positionnement de certaines écoles publiques et privées à l'égard de l'éducation inclusive et les stratégies adoptées. Cependant, aucune étude n'a englobé l'ensemble des écoles inclusives au Liban, ce qui justifie notre projet. Il s'agit, en effet, de réaliser un état des lieux afin de déterminer la place des écoles inclusives au Liban par rapport aux quatre dimensions nécessaires pour créer des systèmes éducatifs inclusifs et équitables.

▪ **Question de recherche**

Dans quelle mesure les écoles inclusives au Liban sont-elles conformes aux 4 dimensions de l'éducation inclusive telles qu'identifiées au niveau international ?

▪ **Hypothèses**

A. Hypothèse principale 1 :

Les écoles inclusives au Liban répondent partiellement aux dimensions internationales relatives à l'éducation inclusive.

Hypothèses secondaires :

- ❖ Les concepts de l'école inclusive au Liban ne sont pas bien identifiés par la communauté scolaire (*Questionnaire enseignant partie concepts*).
- ❖ Les enseignants sont peu informés de la politique générale adoptée par l'école concernant l'inclusion scolaire (*Questionnaire enseignant partie politiques*).
- ❖ La structure inclusive adoptée au sein de l'école est mieux intériorisée par les directeurs que par les enseignants (*Questionnaire enseignant partie structure*).
- ❖ Les pratiques inclusives adoptées par les enseignants ne sont pas conformes aux principes de l'inclusion (*Questionnaire enseignant partie pratique*).

B. Hypothèse principale 2 :

Les chefs d'établissements font participer les membres de la communauté scolaire dans la démarche inclusive adoptée au sein de l'école.

III. Matériels et méthodes

▪ **Echantillonnage de l'étude :**

A. Partie qualitative :

En ce qui concerne l'échantillonnage de l'étude qualitative, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs dans 21 établissements scolaires répartis sur l'ensemble du territoire libanais, dont 15 écoles privées inclusives et 6 écoles publiques inclusives. Cette répartition de 29 % d'écoles publiques et 71 % d'écoles privées est identique à celle de la population des écoles libanaises (CRDP, 2023). Dans ces écoles, nous avons choisi d'effectuer des entretiens avec des parents d'élèves dont les enfants ont des besoins éducatifs particuliers et des parents d'élèves dont les enfants n'ont pas de besoins particuliers. Les entretiens ont été répartis comme suit :

- ❖ 15 parents d'élèves des écoles privées inclusives dont les enfants n'ont pas de besoins éducatifs particuliers.
- ❖ 15 parents d'élèves des écoles privées inclusives dont les enfants ont des besoins éducatifs particuliers.
- ❖ 6 parents d'élèves des écoles publiques inclusives dont les enfants n'ont pas de besoins éducatifs particuliers
- ❖ 6 parents d'élèves des écoles publiques inclusives dont les enfants ont des besoins éducatifs particuliers.

Cela représente un total de 42 entretiens semi-directifs avec des parents provenant des différents gouvernorats du Liban.

Nous complétons cet échantillon par des entretiens semi-directifs avec 4 directeurs d'écoles privées inclusives et 2 directeurs d'écoles inclusives publiques. Le choix des six écoles respecte la répartition des 6 écoles dans 6 gouvernorats différents : Mont-Liban, Beyrouth, Nord, Sud, Bekaa et Nabatiyeh.

B. Partie quantitative :

S'adressant à l'ensemble de la population des différentes parties prenantes, nous optons pour une approche presque similaire à la méthode de l'échantillonnage de convenance. Il faut noter qu'un échantillonnage de convenance est une méthode de collecte où la première source de données primaires disponible est utilisée pour la recherche sans exigences supplémentaires. En d'autres termes, cette méthode d'échantillonnage implique d'obtenir des participants là où on peut les

trouver, généralement là où c'est pratique de les trouver. Dans l'échantillonnage de convenance, aucun critère d'inclusion n'est défini avant la sélection des sujets. Tous les sujets sont invités à participer (Sedgwick, 2013).

Pour cela, nous nous sommes adressés à l'ensemble de la population des écoles qui ont répondu être inclusives lors du recensement annuel du bulletin statistique effectué par le CRDP en 2023, soit 401 écoles de tous secteurs confondus réparties sur l'ensemble du territoire libanais.

Enfin, notre échantillon d'étude était composé de 1217 enseignants qui ont répondu à un questionnaire de 35 questions. Comme mentionné précédemment, nous avons ciblé l'ensemble de la population statistique des écoles inclusives au Liban, composée de 401 établissements d'enseignement. Des enseignants de 210 établissements ont participé à l'enquête, ce qui représente un taux de réponse de 52%.

▪ **Outils de collecte des données**

En ce qui concerne la partie qualitative, deux guides d'entretien semi-directifs ont été élaborés en prenant en compte les dimensions de l'école inclusive, un guide pour les parents (11 questions) et un guide pour les chefs d'établissements (9 questions).

Pour la partie quantitative, nous avons développé un questionnaire composé de 35 questions au total, dont 5 questions fermées à choix simples, 1 question ouverte et 25 questions à échelle de Likert à 5 points. Ces questions ont été divisées en 5 composantes : concepts, politiques, structures et systèmes, pratiques inclusives et la composante socio-démographique.

La durée moyenne pour répondre au questionnaire était de 9 minutes.

IV. Processus de collecte des données

Les données quantitatives ont été collectées en ligne, où les directeurs d'école ont partagé un lien avec les enseignants pour qu'ils répondent à l'enquête, pendant les mois de mai et de juin 2023.

Les données qualitatives (les entretiens et les focus groupes) ont été collectées en face à face avec une équipe spécialisée du secrétariat général des écoles évangéliques au Liban, entre février et juin 2023.

Les données qualitatives et quantitatives ont été nettoyées et analysées au bureau de recherche éducative, en juillet.

V. Processus d'analyse statistiques des résultats

Pour l'analyse qualitative, nous avons adopté la théorie ancrée qui est fondée sur une analyse et une interprétation méticuleuse des données pour en tirer des concepts et des notions réflexives sur la pratique inclusive dans l'école. Nous avons récolté la transcription des entretiens auprès des parents des EBEP et d'enfants tout venant ainsi qu'avec des chefs d'établissements, afin d'extraire des thèmes sous-jacents de l'analyse qualitative, regroupés selon les dimensions de l'école

inclusive. Un thème additionnel s'est révélé lors de l'analyse des données, ce qui a été pris en compte dans l'interprétation des résultats.

Pour l'analyse quantitative, les données ont été recueillies en ligne via Google Forms. Nous avons performé le nettoyage des données en traitant particulièrement les données manquantes et les données aberrantes en utilisant SPSS 27. Une fois les données nettoyées, nous avons procédé aux statistiques descriptives pour mieux exploiter et comprendre les caractéristiques de notre échantillon et aux statistiques inférentielles pour répondre aux hypothèses de la recherche.

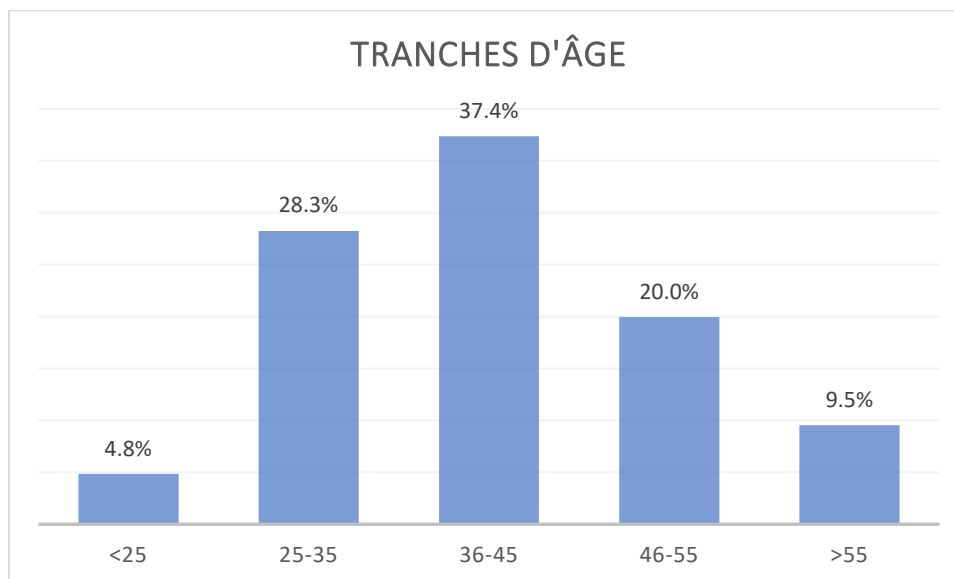
VI. Résultats

▪ Résultats de l'enquête auprès des enseignants

Statistiques descriptives.

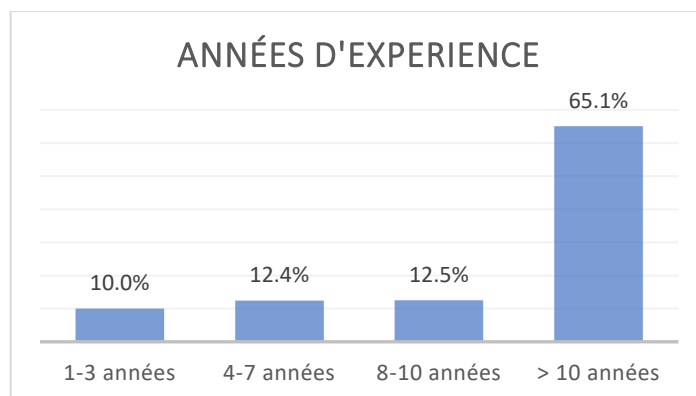
A. Population

Ci-dessous les informations démographiques de l'échantillon qui a participé à l'étude.



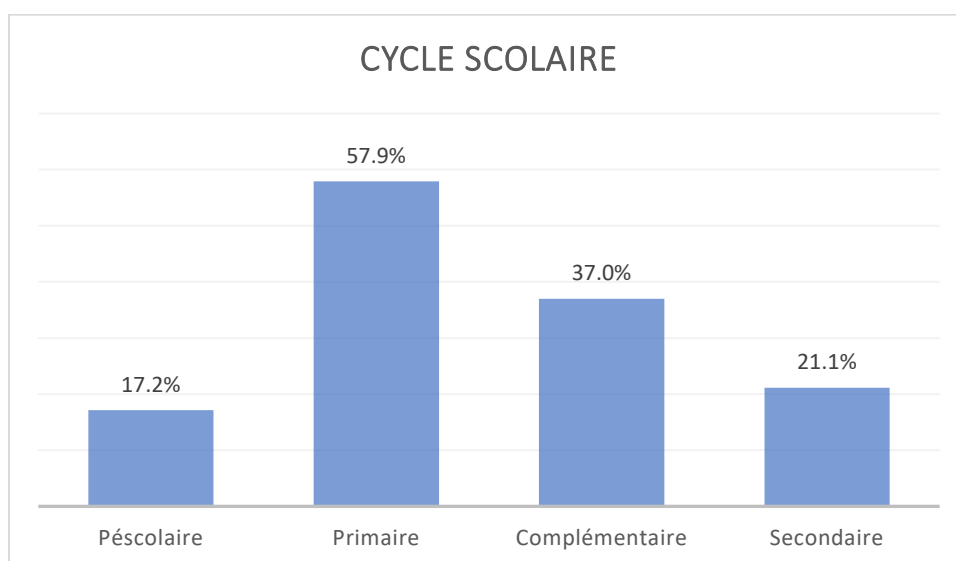
Graph 1 : Répartition de la population par tranche d'âge

Plus de la moitié de l'échantillon de l'étude (65.7%) est âgée entre 25 et 45 ans (28.3% entre 25-35 ans et 37.4% entre 36 et 45 ans). Les personnes de moins de 25 ans constituent 4.8% de la population, tandis que 9.5 % ont plus de 55 ans.



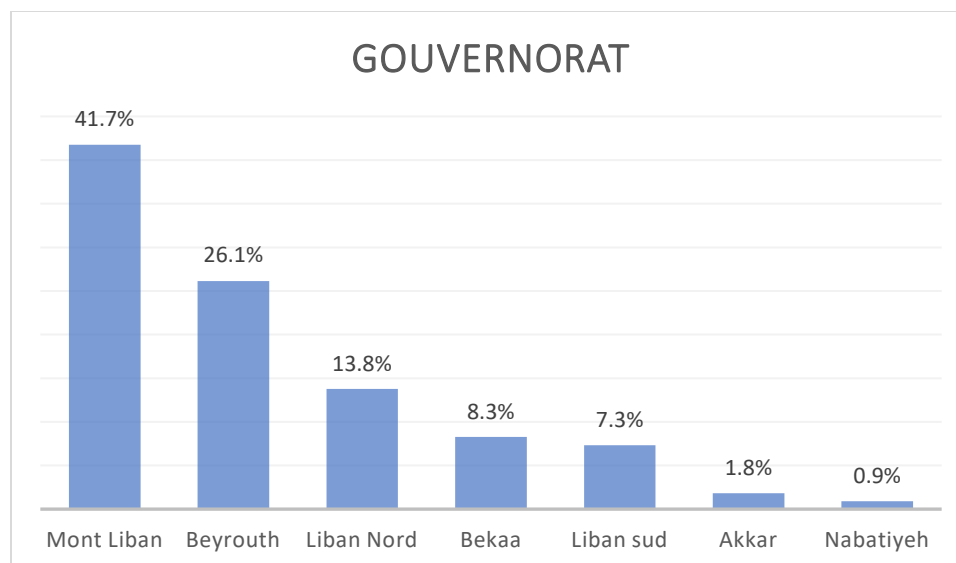
Graphe 2 : Répartition de la population par années d'expérience

La majorité de l'échantillon (65.1%) a plus de 10 années d'expérience.



Graphe 3 : Répartition de la population selon le cycle

57.9% des répondants enseignent dans le cycle primaire, 37.01% dans le cycle complémentaire et 21.1% dans le cycle secondaire, tandis que le plus faible pourcentage concerne le cycle préscolaire (17.2%).



Graph 4 : Répartition de la population selon le gouvernorat

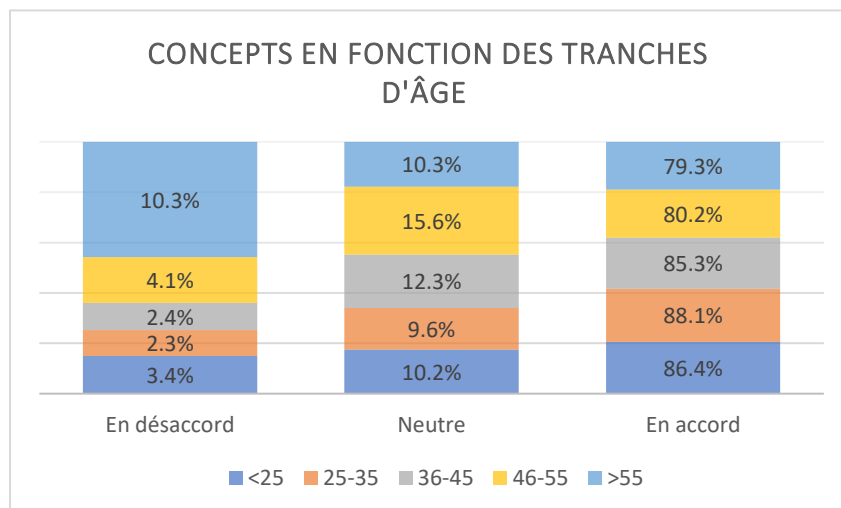
La majorité des répondants exercent dans le gouvernorat du Mont Liban (41.7%), suivi du gouvernorat de Beyrouth (26.1%), tandis que moins de 2% exercent dans les gouvernorats d'Akkar (1.8%) et de Nabatiyeh (0.9%).

▪ **Résultats par composante**

Les enseignants ont été interrogés sur leurs connaissances, leur vécu et leurs perceptions à propos de l'éducation inclusive au sein de l'école dans laquelle ils exercent. Les figures suivantes présentent les résultats des quatre dimensions de l'éducation inclusive : concepts, politiques, structures et systèmes ainsi que pratiques inclusives. Les résultats ont été croisés en fonction de la tranche d'âge, du gouvernorat et du cycle scolaire des participants.

A. Concepts

❖ Selon l'âge :

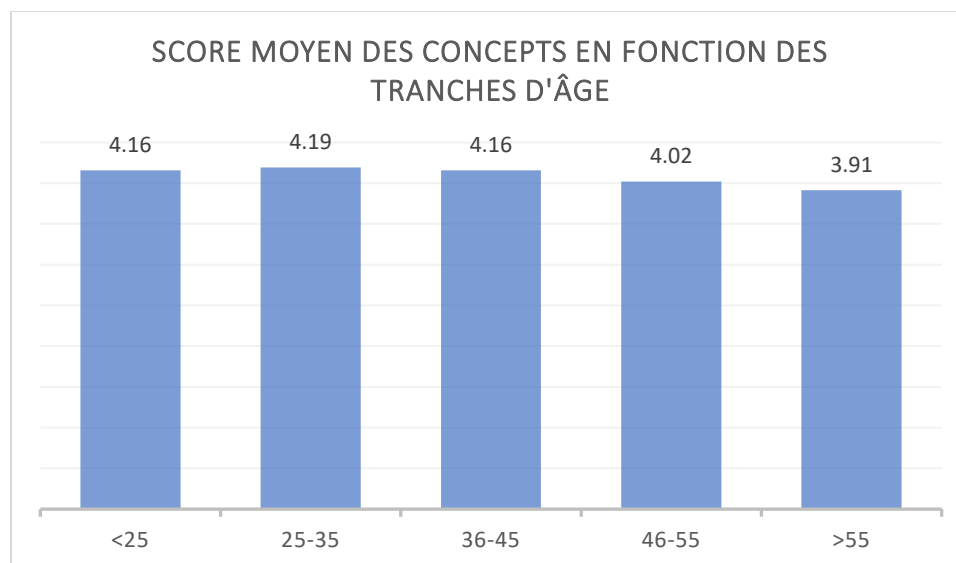


Graph 5 : Connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

Connaissances âgées de plus de 55 ans semblent être en désaccord (10.3%) par rapport aux connaissances liées aux concepts de l'école inclusive reconnues internationalement, comparativement aux répondants plus jeunes (4.1% ; 2.4% ; 2.3% et 3.4% respectivement selon les tranches d'âge).

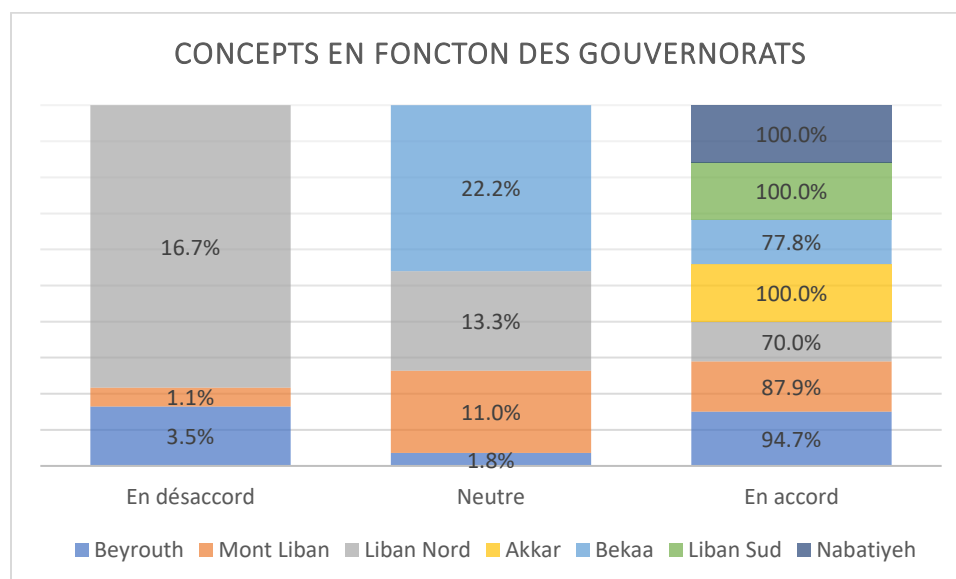
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des concepts entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(4) = 10.560$, $p = 0.032 < 0.05$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge >55 ans sont significativement différentes de celles des autres tranches d'âge (36-45 ans et 25-35 ans) ; de même pour les participants appartenant à la tranche d'âge 46-55 ans (36-45 ans et 25-35 ans).



Graph 6 : Score moyen des connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

❖ Selon le gouvernorat :

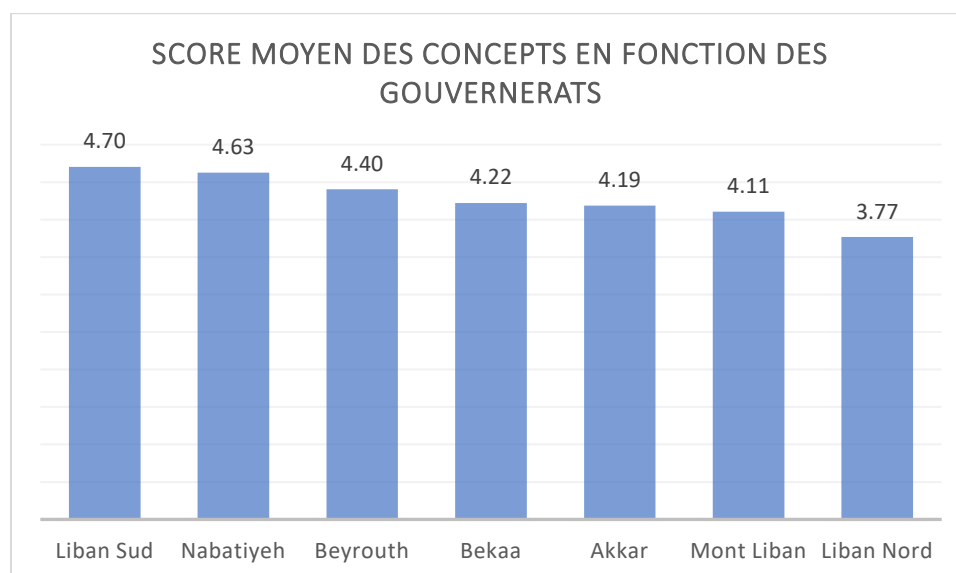


Graph 7 : Connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

Les résultats montrent que seuls les participants exerçant dans les gouvernorats Liban Nord, Beyrouth et Mont Liban, incluent des répondants ayant des connaissances incomplètes concernant les concepts relatifs à l'école inclusive (16.7% ; 3.5% ; 1.1% respectivement).

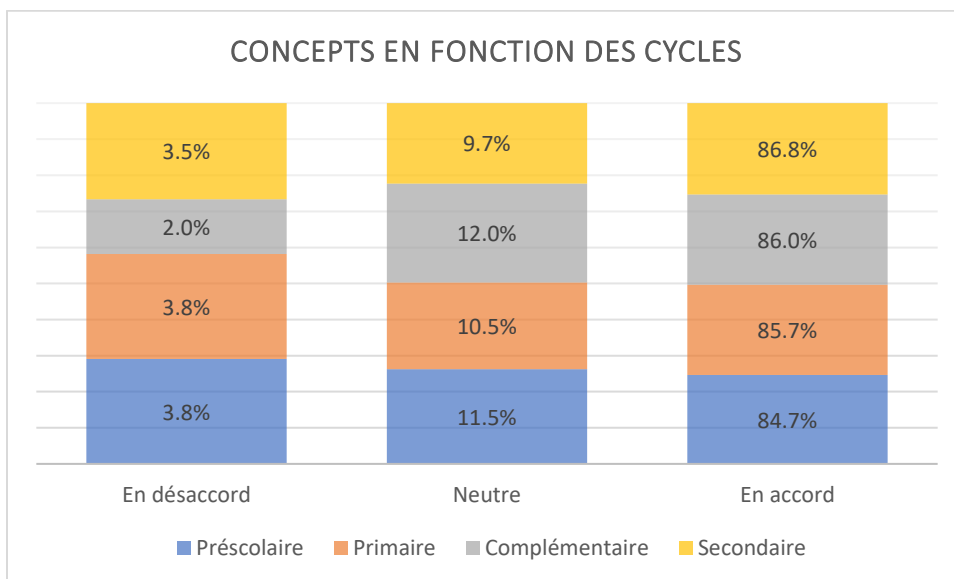
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des concepts entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(6) = 24.056$, $p = 0.001 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré des différences significatives entre les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban-Nord par rapport à ceux exerçant à Beyrouth et au Liban-Sud. De même, des différences significatives ont été observées entre les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Mont-Liban par rapport à ceux exerçant à Beyrouth et au Liban-Sud, ainsi que pour ceux exerçant dans le gouvernorat d'Akkar par rapport à ceux exerçant dans le gouvernorat du Liban-Sud.



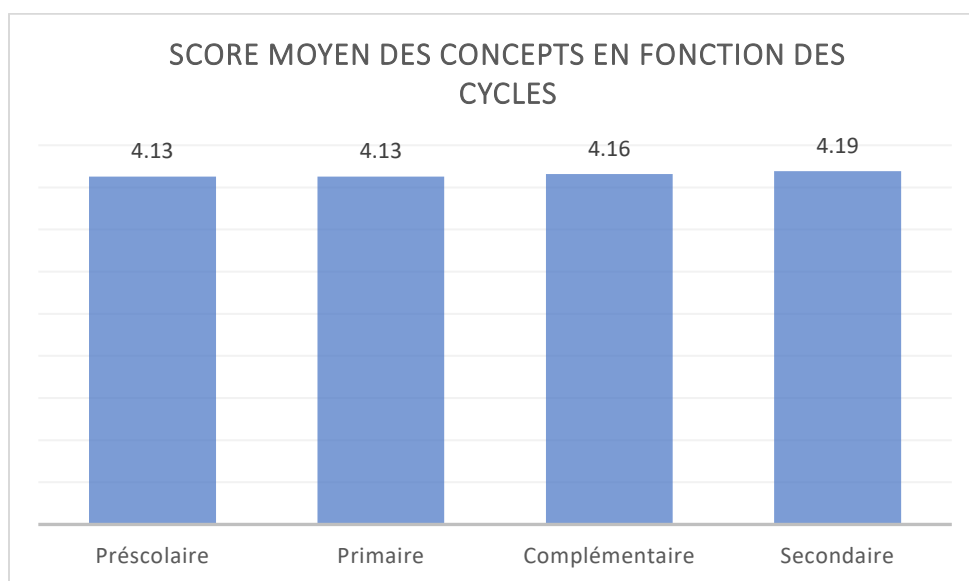
Graphe 8 : Score moyen des connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

❖ Selon le cycle :



Graph 9 : Connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des cycles

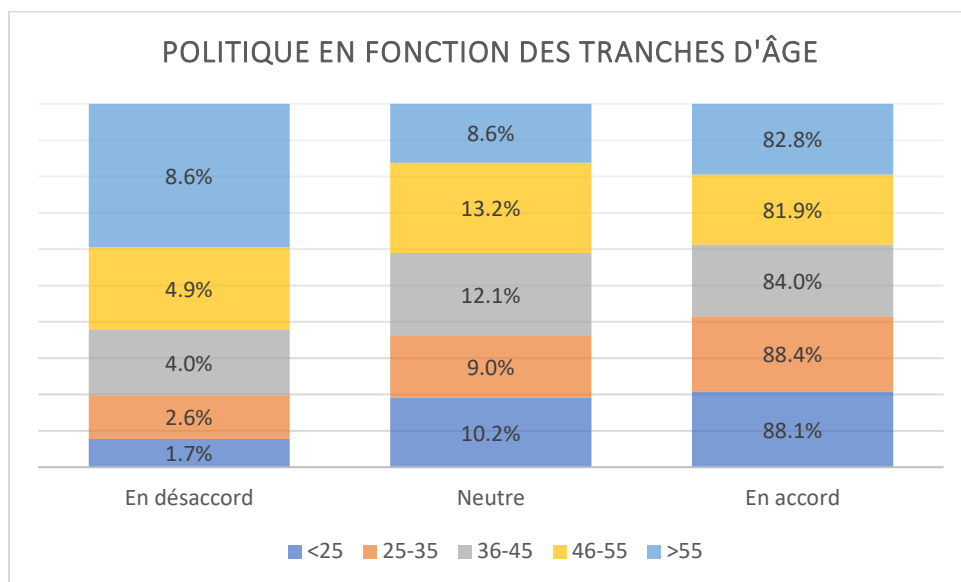
Les résultats montrent que la majorité des participants exerçant dans les différents cycles scolaires sont en accord avec les concepts relatifs à l'école inclusive. De plus, aucune différence n'a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des concepts entre les différents cycles ($\chi^2(3) = 2.987$, $p = 0.394 > 0.05$).



Graph 10 : Score moyen des connaissances des concepts relatifs à l'éducation inclusive en fonction des cycles

B. Politiques

❖ Selon l'âge

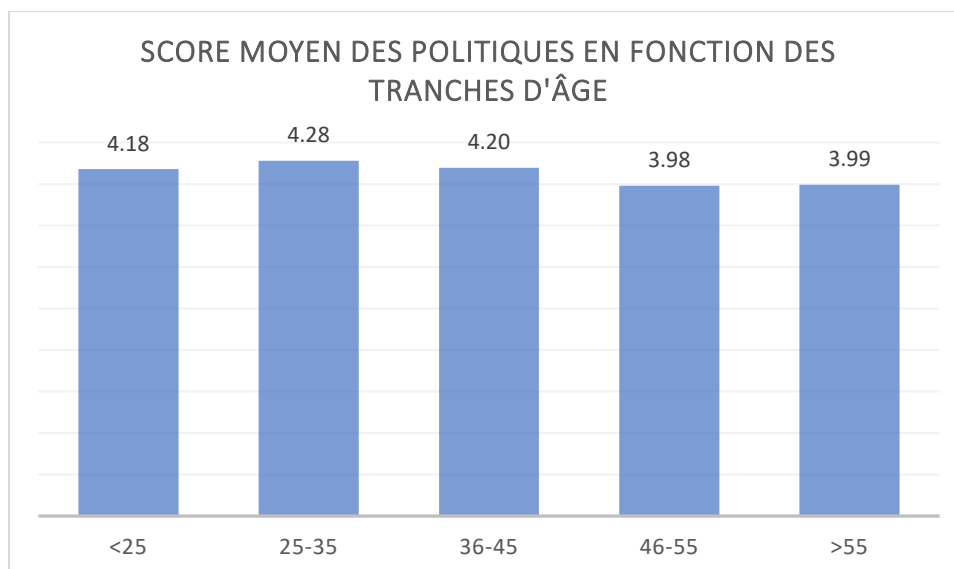


Graph 11 : Connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

Les répondants âgés de plus de 55 ans semblent être en désaccord (8.6%) par rapport à la présence de politiques institutionnelles relatives à l'éducation inclusive, comparativement aux répondants plus jeunes (4.9% ; 4.0% ; 2.6% et 1.7% respectivement selon les tranches d'âge).

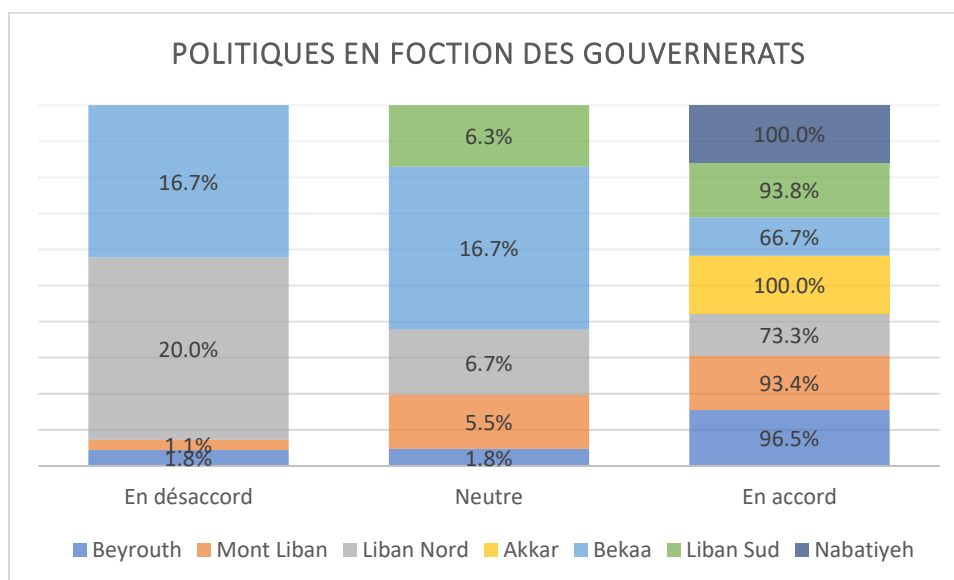
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des politiques entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(4) = 24.296$, $p = 0.000 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge 46-55 ans sont significativement différentes de celles des autres tranches d'âge (36-45 ans et 25-35 ans) ; de même pour les participants appartenant à la tranche d'âge >55 ans (36-45 ans et 25-35 ans).



Graphe 12 : Score moyen des connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

❖ Selon le gouvernorat

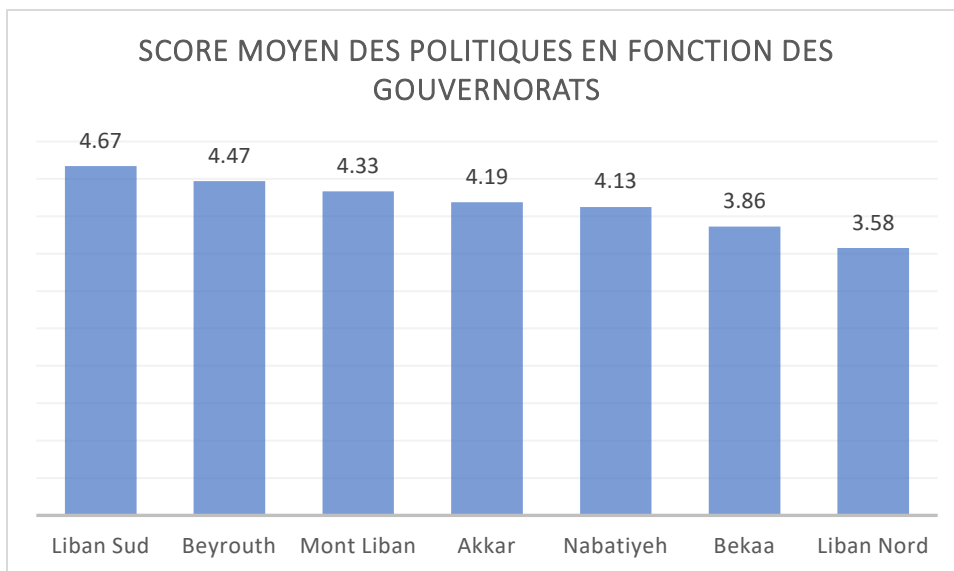


Graphe 13 : Connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

Les résultats montrent que la totalité des participants exerçant dans les gouvernorats de Nabatiyeh et d'Akkar sont au courant de l'existence de politiques institutionnelles relatives à l'école inclusive.

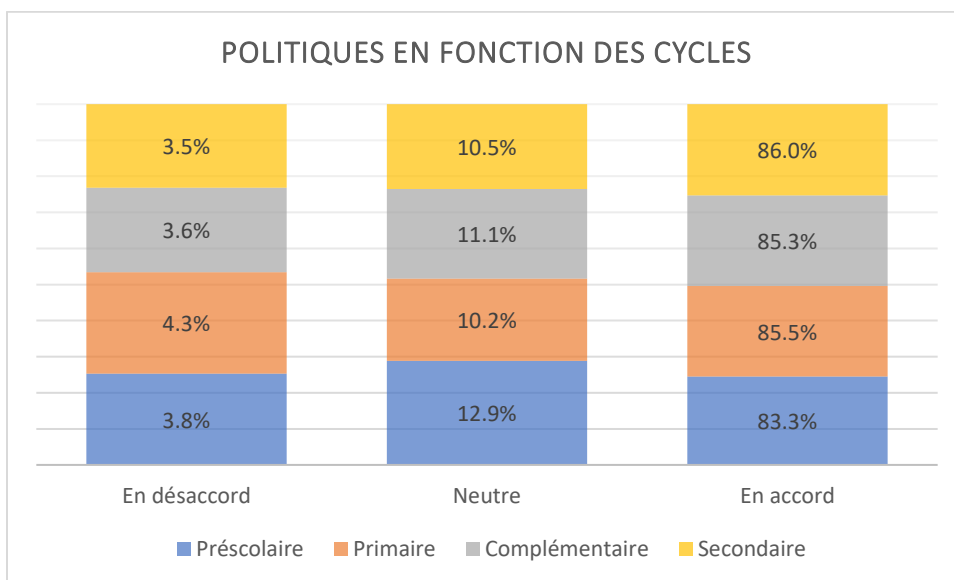
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des politiques entre les différents gouvernorats ($\chi^2(6) = 24.056, p = 0.001 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban Nord sont significativement différentes de celles des autres participants exerçant aux gouvernorats du Mont Liban, de Beyrouth, et du Liban Sud.



Graph 14 : Score moyen des connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

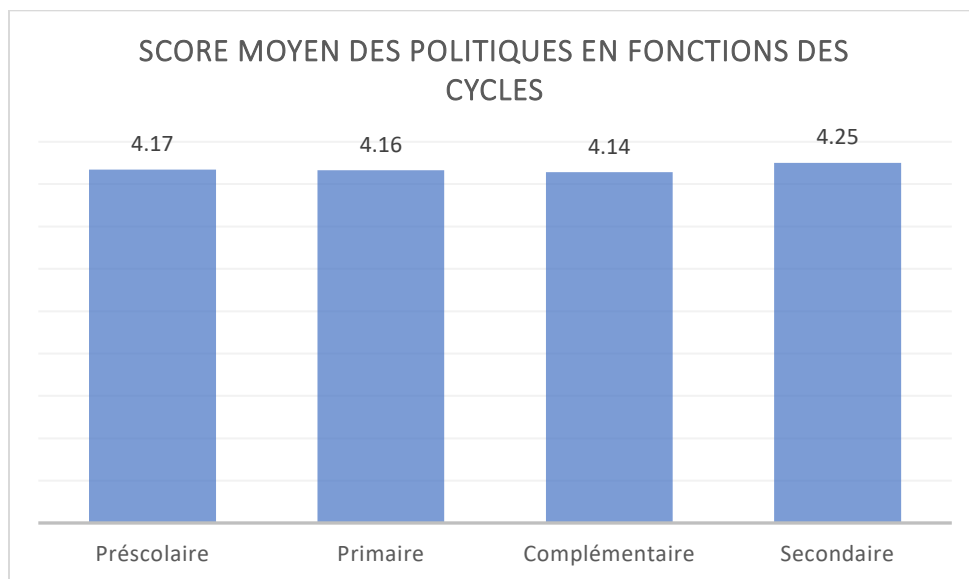
❖ Selon le cycle



Graph 15 : Connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

Les résultats montrent que la majorité des participants exerçant dans les différents cycles scolaires sont au courant de l'existence de politiques institutionnelles relatives à l'école inclusive.

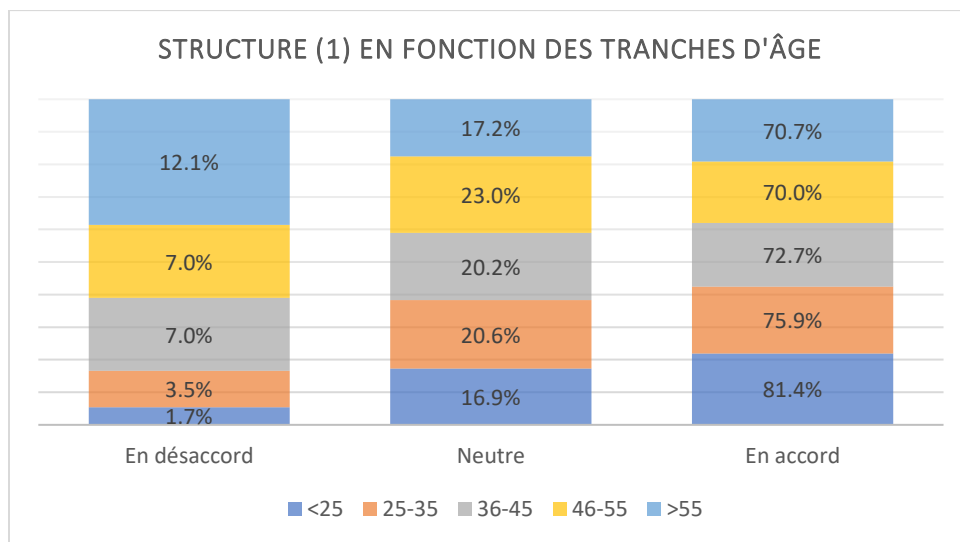
De plus, aucune différence n'a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des politiques entre les différents cycles ($\chi^2(3) = 6.495, p = 0.09 > 0.05$).



Graph 16 : Score moyen des connaissances des politiques relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

C. Structure

❖ Selon l'âge

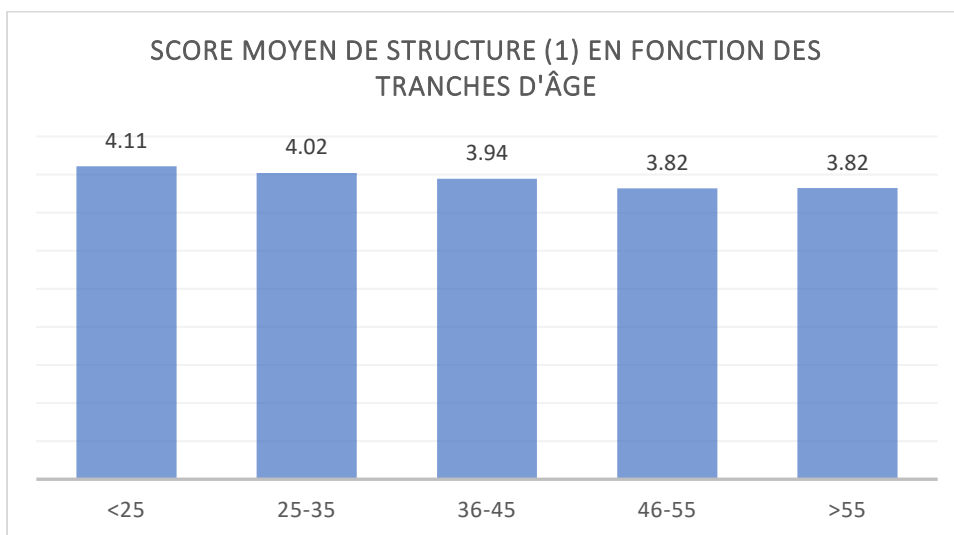


Graph 17 : Connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

Les répondants âgés de plus de 55 ans trouvent que l'école n'a pas une structure adaptée pour accueillir des EBEP (12.1%), comparativement aux répondants plus jeunes (7.0% ; 7.0% ; 3.5% et 1.7% respectivement selon les tranches d'âges).

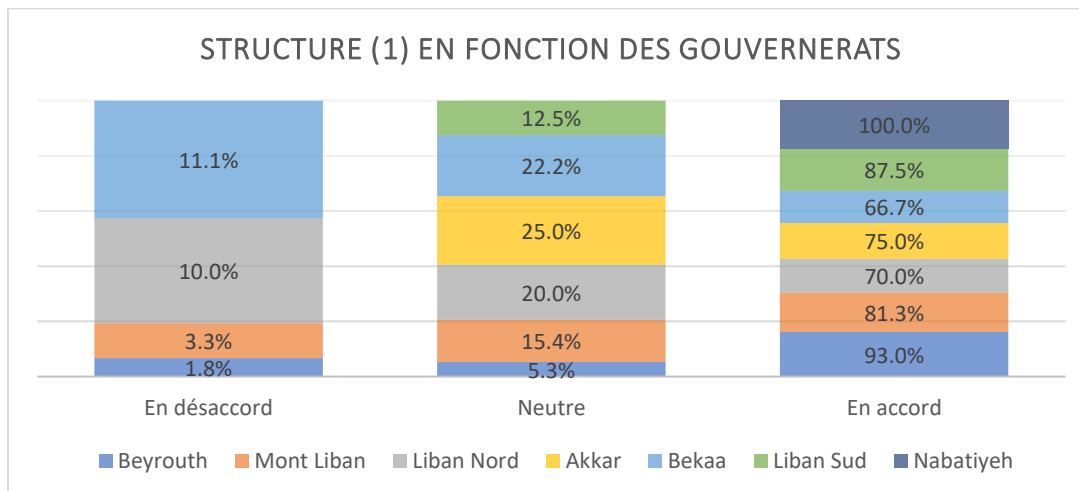
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores de la structure entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(4) = 11.354, p = 0.023 < 0.05$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge 46-55 ans sont significativement différentes de celles des tranches d'âge 36-45 ans, 25-35 ans et <25 ans.



Graphe 18 : Score moyen des connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

❖ Selon le gouvernorat

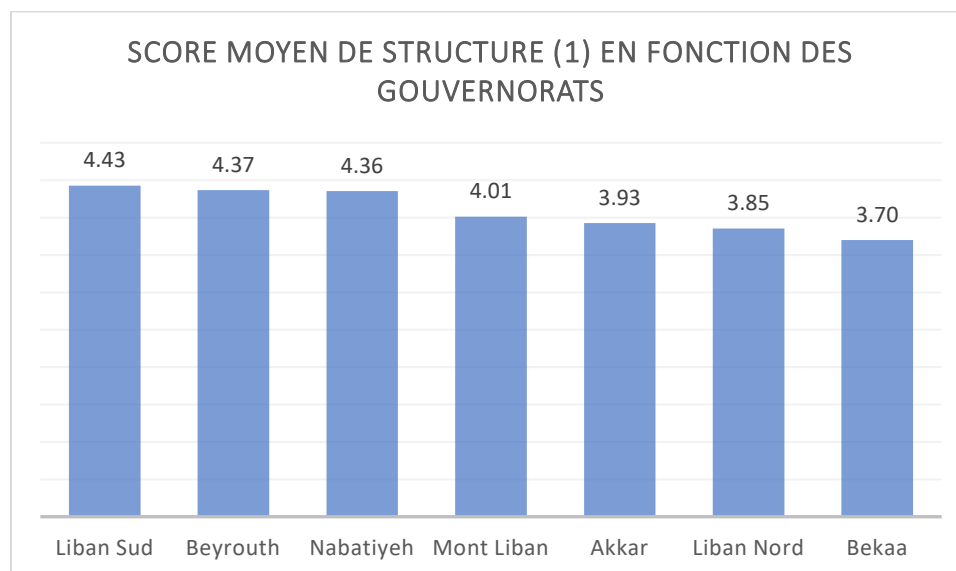


Graphe 19 : Connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

Les résultats montrent qu'aucun participant exerçant dans les gouvernorats de Nabatiyeh, d'Akkar et du Liban Sud ne trouve que l'école a une structure adaptée pour accueillir des EBEP, tandis que des participants exerçant dans les gouvernorats de la Bekaa, Liban Nord, Mont Liban et Beyrouth trouvent que l'école n'a pas une structure adaptée pour accueillir des EBEP (11.1% ; 10.0% ; 3.3% et 1.8% respectivement).

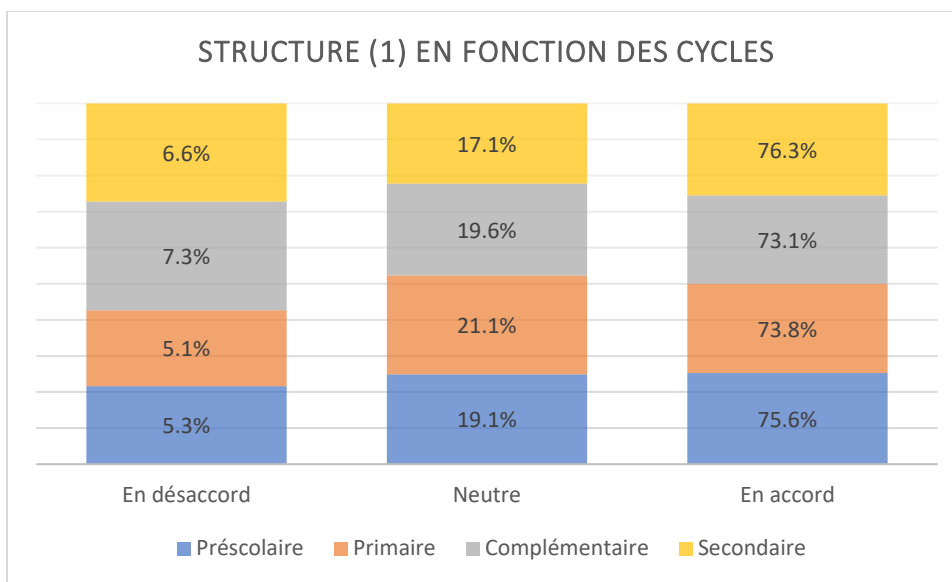
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores de la structure entre les différentes tranches d'âge ($\chi^2(6) = 22.160$, $p = 0.001 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban Sud sont significativement différentes de celles des autres participants exerçant aux gouvernorats de la Bekaa, du Mont Liban et du Liban Nord. De même, les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat de Beyrouth sont significativement différentes, de celles des participants exerçant dans les gouvernorats du Liban Nord, du Mont Liban et de la Bekaa.



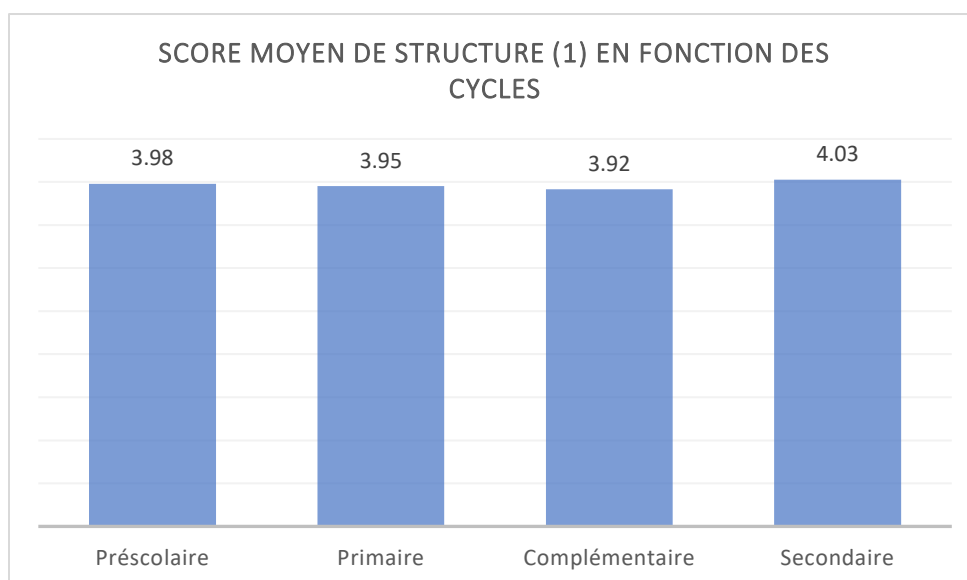
Graphe 20 : Score moyen des connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

❖ Selon le cycle



Graphe 21 : Connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

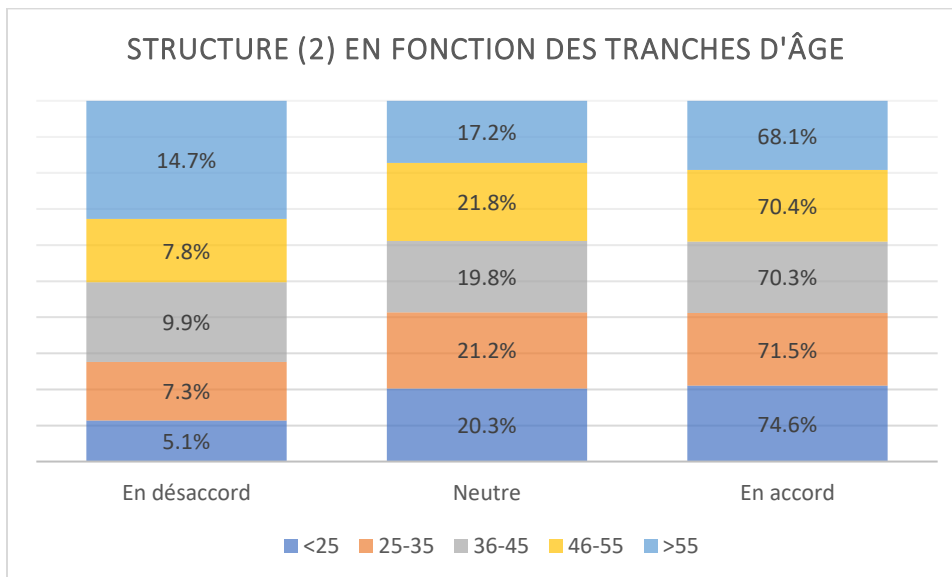
Les résultats montrent que la majorité des participants exerçant dans les différents cycles scolaires trouvent que l'école a une structure adaptée pour accueillir des EBEP. De plus, aucune différence n'a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores de la structure entre les différents cycles ($\chi^2(3) = 6.662, p = 0.083 > 0.05$).



Graphe 22 : Score moyen des connaissances des structures relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

D. Systèmes

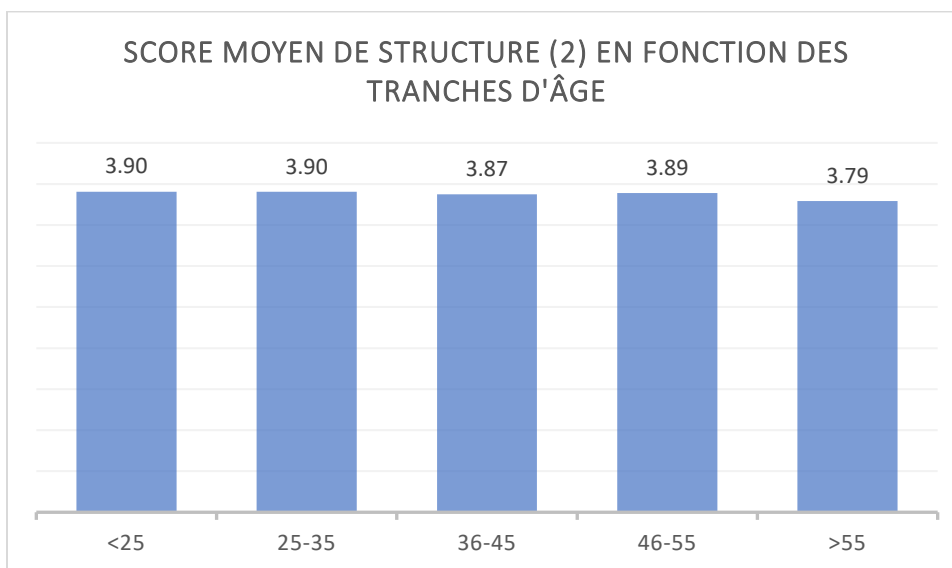
❖ Selon l'âge



Graph 23 : Connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

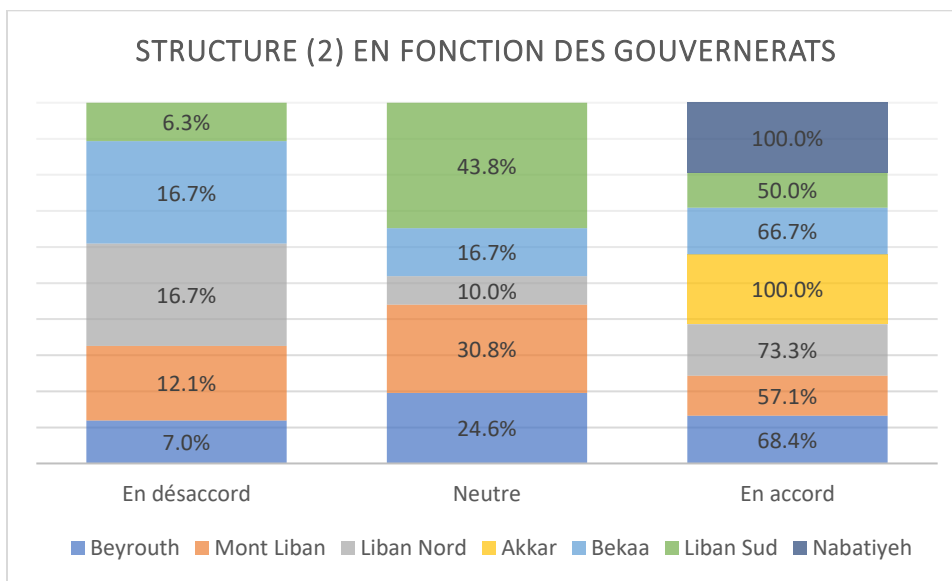
La majorité des répondants appartenant aux différentes tranches d'âge trouvent que l'école dispose d'un système correspondant à l'éducation inclusive. De plus, aucune différence n'a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des systèmes entre les différentes tranches d'âge.

($\chi^2(4) = 0.202$, $p = 0.995 > 0.05$).



Graph 24 : Score moyen des connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

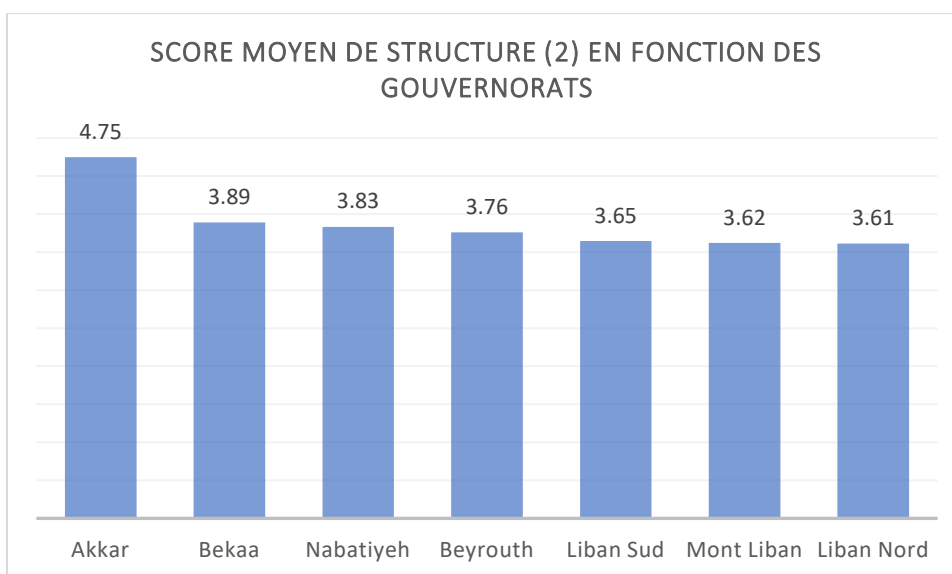
❖ Selon le gouvernorat



Graph 25 : Connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

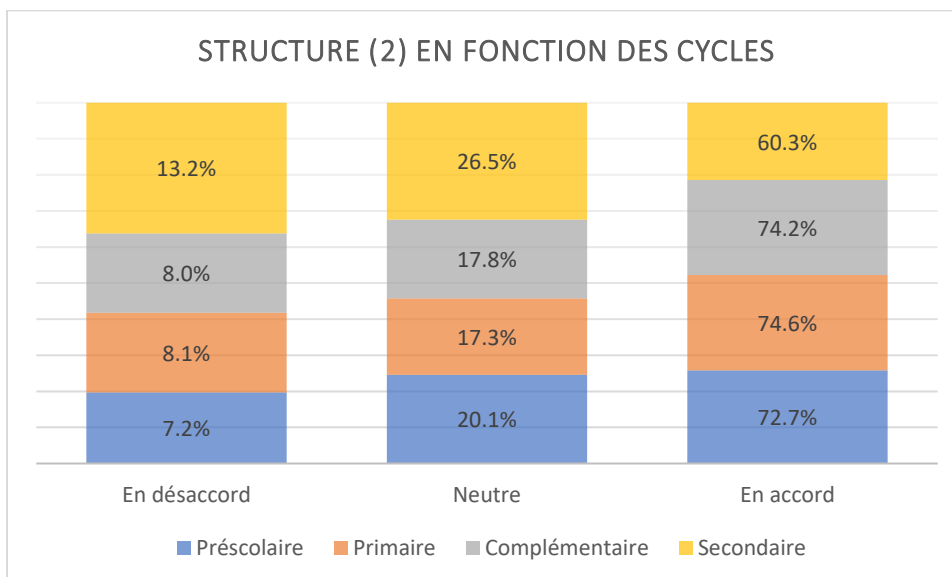
Au moins, la moitié des répondants exerçant dans les différents gouvernorats trouvent que l'école dispose d'un système correspondant à l'éducation inclusive. De plus, aucune différence n'a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des systèmes entre les différents gouvernorats.

$(\chi^2(6) = 9.437, p = 0.150 > 0.05)$.



Graph 26 : Score moyen des connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

❖ Selon le cycle

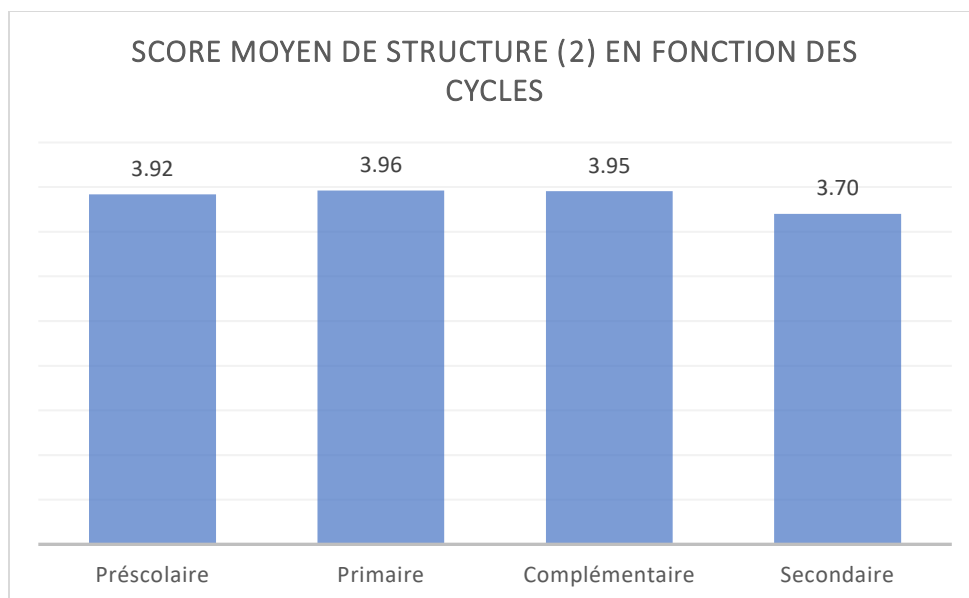


Graph 27 : Connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

La majorité des répondants exerçant dans les différents cycles trouvent que l'école dispose d'un système correspondant à l'éducation inclusive qui varient entre 60.3% et 74.6%.

Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des systèmes entre les différents cycles scolaires ($\chi^2(3) = 16.421$, $p = 0.001 < 0.01$).

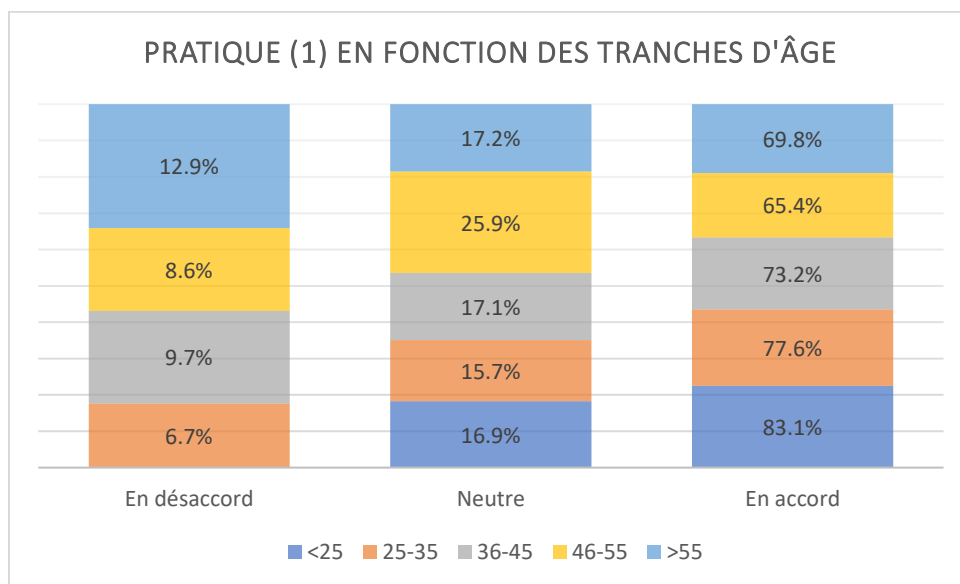
Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants exerçant dans le cycle secondaire sont significativement différentes de celles des autres exerçant dans les cycles préscolaire, primaire et complémentaire.



Graphe 28 : Score moyen des connaissances des systèmes relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

E. Pratiques : modalités d'intervention

❖ Selon l'âge

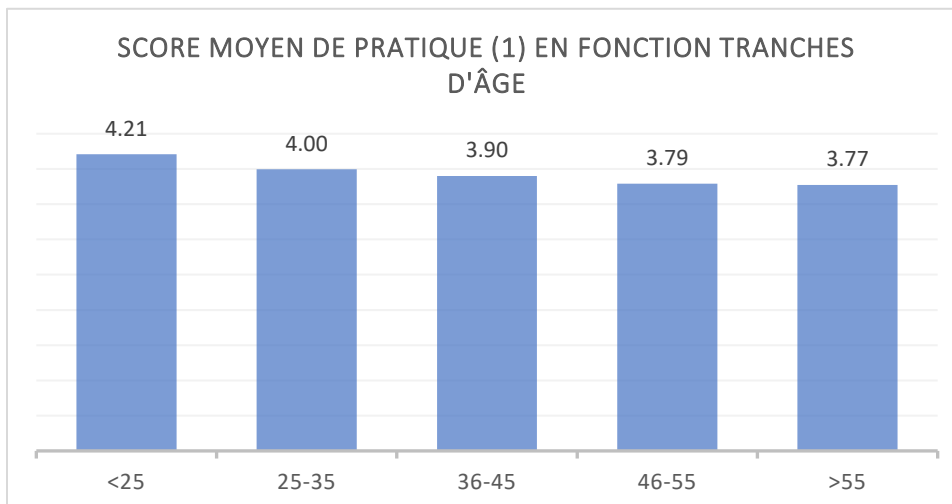


Graphe 29 : Connaissances des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

La majorité des répondants appartenant aux différentes tranches d'âge confirment l'application des pratiques inclusives auprès des apprenants. De plus, aucun répondant appartenant à la tranche d'âge <25 ans ne signale l'absence de ces pratiques.

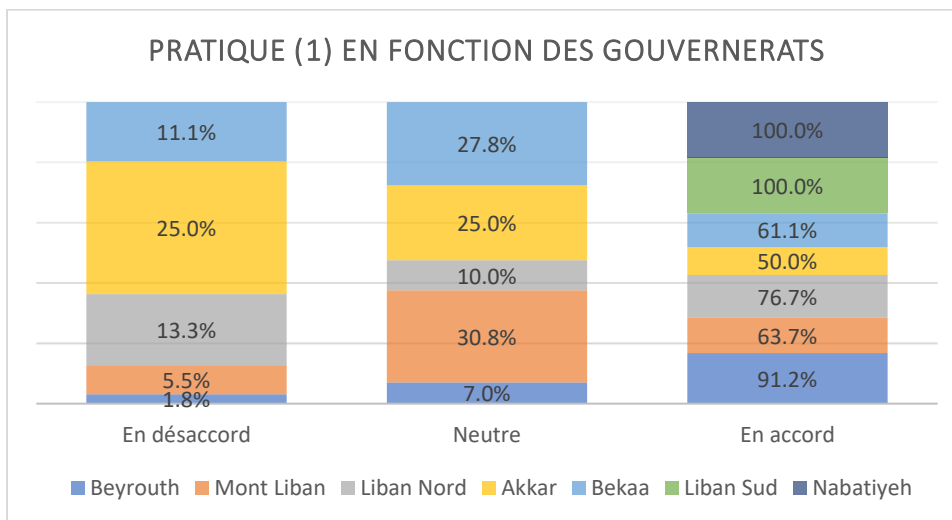
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores de la structure entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(4) = 14.558$, $p = 0.006 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge <25 ans sont significativement différentes de celles des tranches d'âge 36-45 ans, 46-55 ans et >55 ans. De même les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge 25-35 sont significativement différentes de celles des participants appartenant à la tranche d'âge 46-55 ans.



Graphe 28 : Score moyen des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des tranches d'âge

❖ Selon le gouvernorat

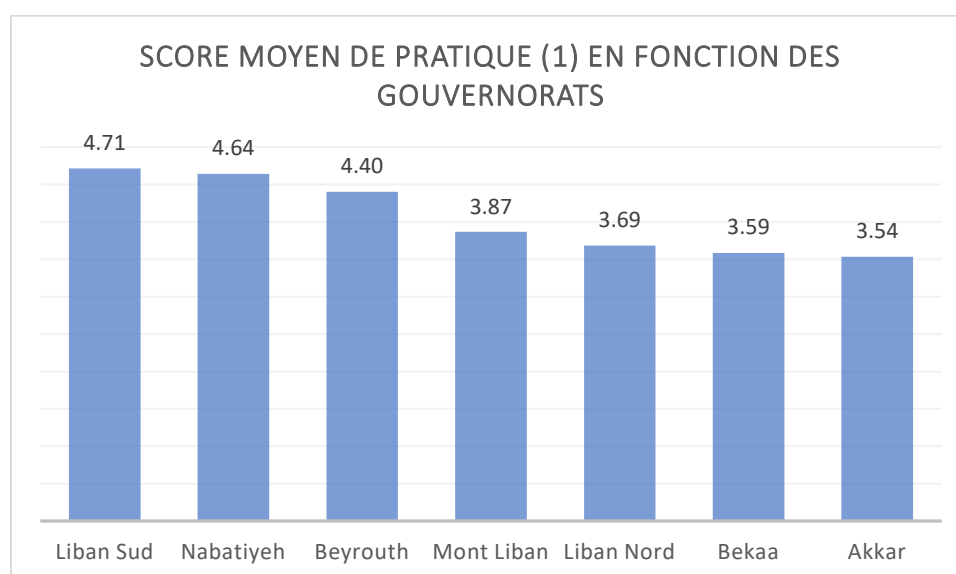


Graphe 29 : Connaissances des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

Les résultats montrent qu'aucun participant exerçant dans les gouvernorats de Nabatiyeh et du Liban Sud trouvent que l'école dispose d'un système correspondant à l'éducation inclusive, tandis que des participants exerçant dans les gouvernorats d'Akkar, du Liban Nord, de la Bekaa, du Mont Liban et de Beyrouth trouvent que l'école ne dispose pas d'un système correspondant à l'éducation inclusive (25.0%, 13.3%, 11.1%, 5.5% et 1.8% respectivement).

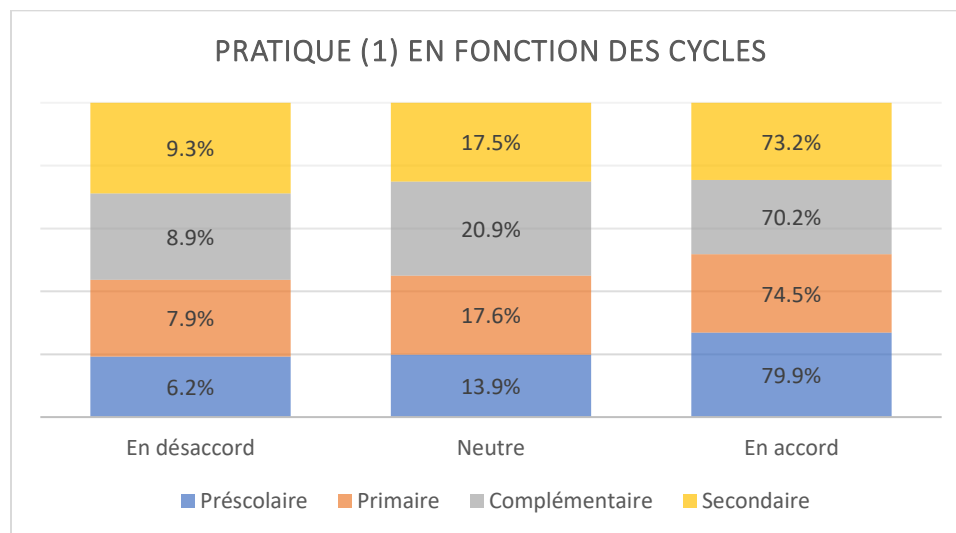
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des pratiques relatives aux modalités d'intervention auprès des apprenants entre les différents gouvernorats ($\chi^2(6) = 40.861$, $p = 0.000 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban Sud sont significativement différentes de celles des autres participants exerçant aux gouvernorats d'Akkar, de la Bekaa, du Mont Liban et du Liban Nord. De même, les participants exerçant dans le gouvernorat de Beyrouth ont montré des différences significatives par rapport à ceux des gouvernorats d'Akkar, de la Bekaa, du Liban Nord et du Mont Liban.



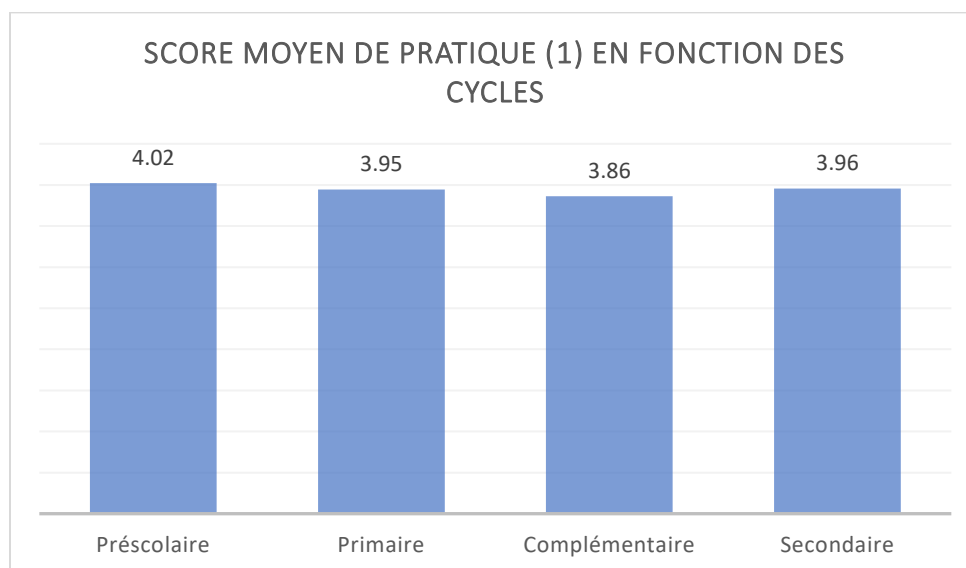
Graph30 : Score moyen des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des gouvernorats

❖ Selon le cycle



Graphe 31 : Connaissances des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

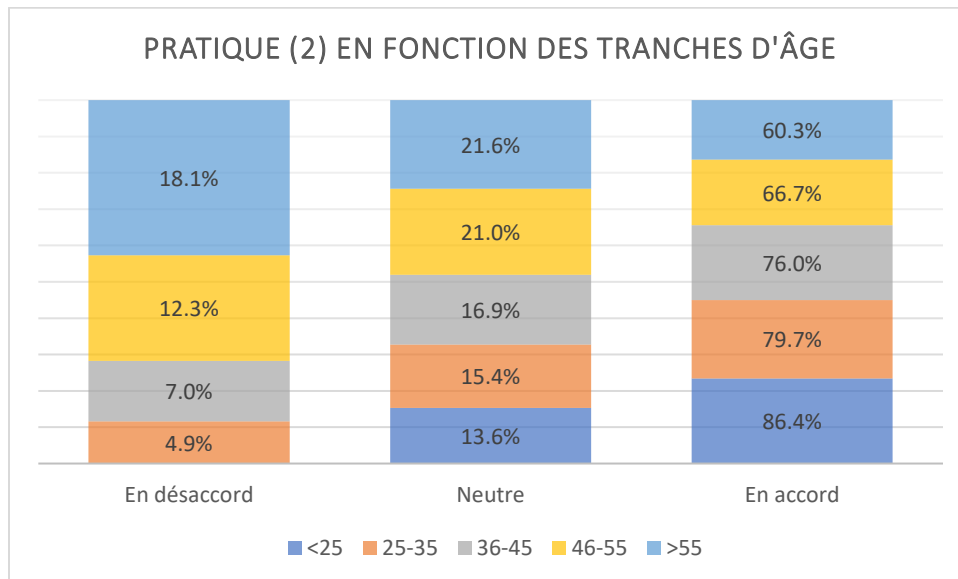
La majorité des répondants (plus de 70% pour chaque cycle) exerçant dans les différents cycles rapportent que les pratiques relatives aux modalités d'intervention auprès des intervenants relatives à l'école inclusive sont en train d'être appliquées. Aucune différence statistiquement significative n'a été observée à travers le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des pratiques 1 entre les différents cycles scolaires ($\chi^2(3) = 6.991$, $p = 0.072 > 0.05$).



Graphe 32 : Score moyen des modalités d'intervention relatives à l'éducation inclusive en fonction des cycles

F. Pratiques : rôle des enseignants

❖ Selon l'âge

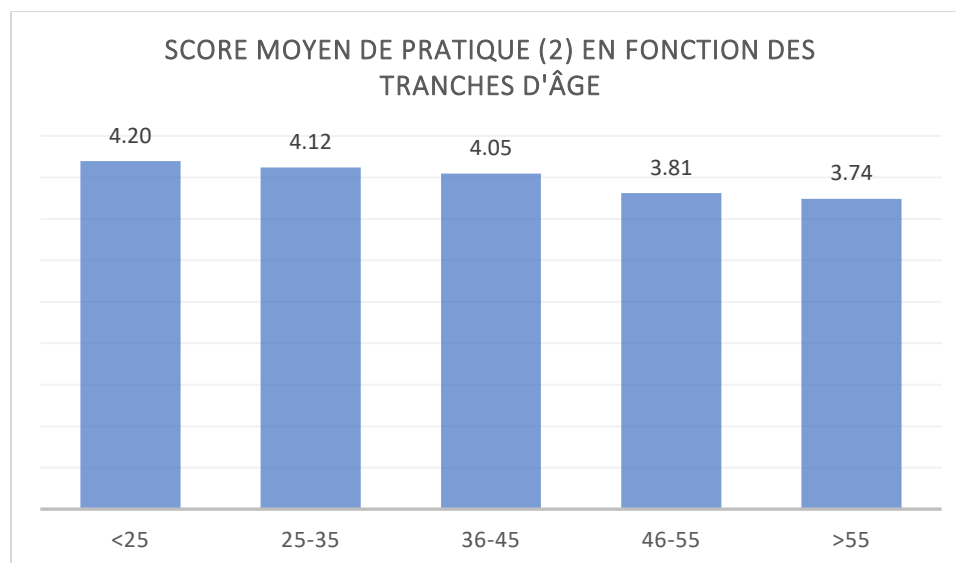


Graphe 33 : Rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des tranches d'âge

La majorité des répondants appartenant à différentes tranches d'âge affirment participer à l'application des pratiques inclusives. De plus, aucun répondant appartenant à la tranche d'âge <25 ans ne signale une absence d'application des pratiques inclusives.

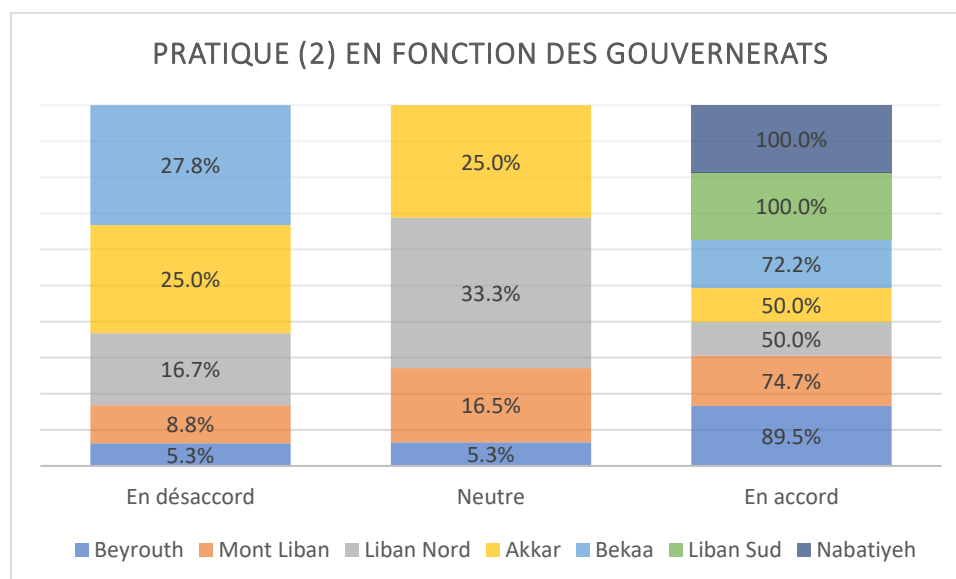
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores des pratiques 2 entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(6) = 19.626, p = 0.001 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge 46-55 ans sont significativement différents de celles des participants des tranches d'âge 36-45 ans, 25-35 ans et <25 ans. De même, les réponses des participants appartenant à la tranche d'âge >55 ans diffèrent significativement de celles des participants appartenant à la tranche d'âge 36-45 ans et 25-35 ans.



Graph 34 : Score moyen du rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des tranches d'âge

❖ Selon le gouvernorat



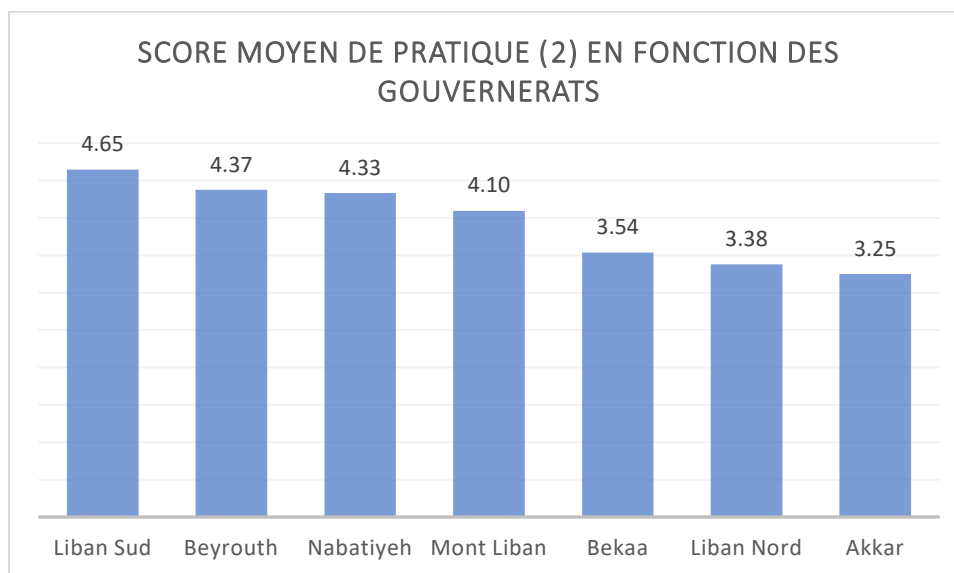
Graph 35 : Rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des gouvernorats

Les résultats montrent que tous les participants exerçant dans les gouvernorats de Nabatiyeh et du Liban Sud ont un rôle dans l'application des pratiques inclusives au sein de l'école, tandis que les participants exerçant dans les gouvernorats de la Bekaa, d'Akkar, du Liban Nord, du Mont Liban

et de Beyrouth montrent une participation restreinte dans l'application des pratiques inclusives (27.8%, 25.0%, 16.7%, 8.8% et 5.3% respectivement).

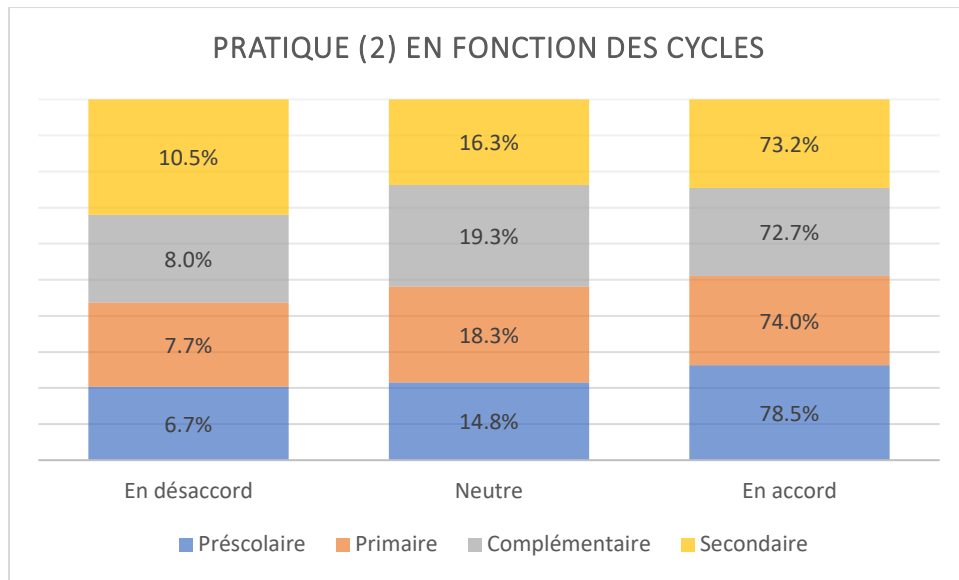
Cette différence a été statistiquement significative selon le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores de la structure entre les différentes tranches d'âges ($\chi^2(6) = 33.611$, $p = 0.000 < 0.01$).

Les résultats statistiques ont montré que les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban Sud sont significativement différentes de celles des autres exerçant aux gouvernorats d'Akkar, de la Bekaa et du Liban Nord. De même, les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat de Beyrouth sont significativement différentes de celles des participants exerçant dans les gouvernorats d'Akkar, de la Bekaa et du Liban Nord. De plus, les réponses des participants exerçant dans le gouvernorat du Liban Nord diffèrent significativement de celles des participants exerçant dans le gouvernorat du Mont Liban.



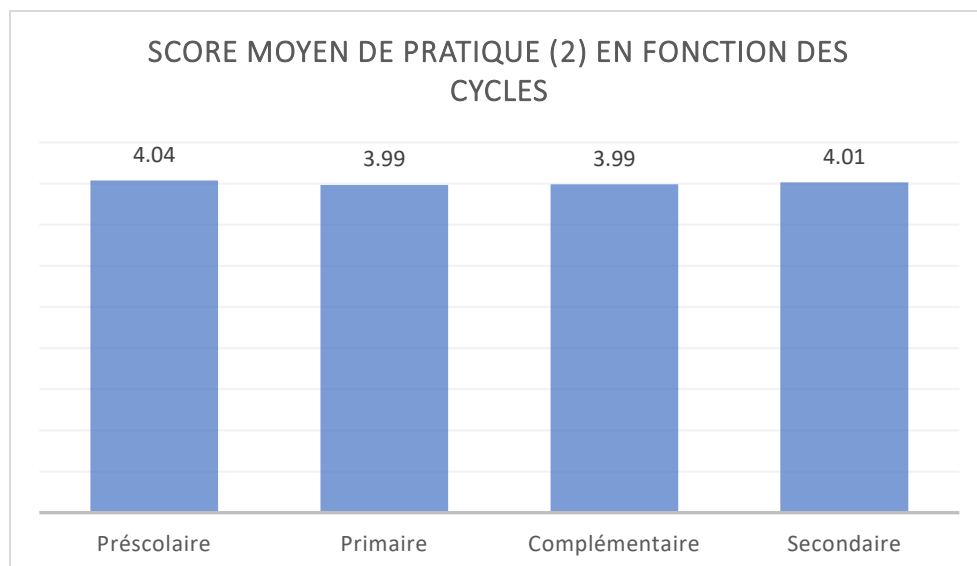
Graphe 36 : Score moyen du rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des gouvernorats

❖ Selon le cycle



Graph 37 : Rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des cycles

Les résultats montrent que la majorité des participants exerçant dans les différents cycles scolaires participent à l'application des pratiques inclusives. De plus, aucune différence statistiquement significative n'a été mise en évidence par le test de Kruskal-Wallis H dans la moyenne des scores d'application des pratiques inclusives de la part des enseignants entre les différents cycles ($\chi^2(6) = 2.113, p = 0.549 > 0.05$).



Graph 38 : Score moyen du rôle de l'enseignant dans les pratiques inclusives en fonction des cycles

VII. Résultats de l'entretien auprès des parents et des chefs d'établissements

L'entretien auprès des parents et des chefs d'établissements a porté sur leurs connaissances, leur vécu et leurs perceptions concernant l'éducation inclusive au sein de l'école dans laquelle leurs enfants sont scolarisés. Les questions ont été conçues selon les quatre dimensions étudiées dans le questionnaire auprès des enseignants. Les réponses ont été regroupées en trois thèmes qui reflétant les dimensions de l'éducation inclusive : connaissances des concepts, politiques, structures et systèmes et pratiques inclusives.

▪ Connaissances des concepts et Politiques

La majorité des parents ont décrit l'école inclusive comme un espace approprié pour l'inclusion d'enfants ayant des difficultés de différentes natures, dans un contexte de diversité auprès de leurs pairs tout venant. Les parents la décrivent comme étant une école qui accueille tous les enfants, indépendamment de leurs capacités :

« [...] L'école inclusive inclut les enfants ayant des difficultés, avec d'autres n'en n'ayant pas [...] » (Participant 20.a).

Cette définition a souvent été accompagnée par le concept de droit à l'éducation, avec quelques participants affirmant la nécessité de la présence de telles institutions, ou même d'assurer l'implantation de l'éducation inclusive au niveau de toutes les écoles :

« [...] toutes les écoles doivent être inclusives, donc admettre des enfants qui présentent certaines difficultés, et assurer les services nécessaires à ces enfants [...] » (Participant 6.a).

Bien que les participants étaient tous en faveur de l'accès des enfants en difficulté à l'éducation, il y avait certaines craintes vis-à-vis de l'inclusion de ces enfants auprès de pairs tout venant, surtout pour certaines difficultés que les parents des enfants tout venant considéraient graves :

« [...] Dépendamment du cas, il y a certains enfants qui peuvent être inclus mais il y en a d'autres qui ont besoin d'être intégrés dans un centre spécialisé [...] » (Participant 3.a) ;

« [...] Il serait mieux s'ils étaient dans un centre spécialisé pour prendre mieux soin d'eux [...] » (Participant 8.a).

Par ailleurs, certains parents considèrent que les EBEP peuvent être accueillis dans une école régulière à condition qu'il y ait une équipe pluridisciplinaire ou un département spécialisé responsable de leur accompagnement :

« [...] Il faut qu'elle [l'école] ait une équipe qui travaille avec lui afin qu'il ne se sente pas différent de ses amis [...] » (Participant 5.a).

Une divergence apparente entre les parents est notée concernant leurs connaissances vis-à-vis de la nature des difficultés que présentent les enfants pouvant bénéficier des services d'une école inclusive. Certains considèrent que l'école inclusive accueille les apprenants dont les difficultés

sont reliées uniquement aux compétences académiques. Ceci a été également noté chez les chefs d'établissement :

« [...] Ce sont les enfants qui ont des difficultés à lire, écrire, qui ont une mémoire pas très bonne, ou des problèmes de compréhension [...] » (Participant 9.b) ;

« [...] Les élèves qui ont des difficultés au niveau de la compréhension, de la lecture ou de l'écriture ou l'analyse ou par exemple l'agitation [...] » (chef d'établissement 5).

D'autres parents, notamment ceux n'ayant pas d'EBEP décrivent d'une manière vague, non-précise et stigmatisante les EBEP, démontrant leurs méconnaissances vis-à-vis de la nature de leurs difficultés. Ceci est également perçu chez les chefs d'établissements :

« [...] Chaque enfant a des besoins spécifiques que ce soit au niveau de la façon d'apprendre ou les intérêts ou autres [...] » (chef d'établissement 3) ;

« [...] Des enfants différents des nôtres, ayant besoin d'aide spécialisée, d'acceptation [...] » (participant 1.a) ;

« [...] Un enfant qui n'est pas en mesure d'effectuer ses soins seul, et a besoin d'assistance [...] » (participant 6.b).

Cependant, certains parents et chefs d'établissements étaient en mesure de distinguer les difficultés d'une manière plus concrète et spécifique en ciblant des problématiques diverses :

« [...] TDA, TDAH, dyslexie, syndrome de down [...]. On est dans une époque où chaque enfant a besoin de stratégies spécifiques afin de réussir [...] » (participant 7.a) ;

« [...] Les élèves qui souffrent de troubles et de difficultés les empêchant de recevoir l'apprentissage comme les autres enfants. Ils peuvent avoir des handicaps physiques, cognitifs, ou autres [...] » (chef d'établissement 2).

▪ **Structures et Systèmes**

Lorsque les parents ont été questionnés sur la vision de l'école relative à l'inclusion, peu se sont attardés sur cette question et les réponses ont dévié vers le processus d'orientation que les parents ont reçu de différentes sources. En effet, certains mentionnent avoir pris connaissance directement de l'école :

« [...] Nous avons rencontré les spécialistes, les enseignants et la direction de l'école qui nous ont tracé le chemin. J'étais perdu et ils m'ont aidé [...] » (participant 3.b).

D'autres parents ont mis en relief le rôle des ministères concernés dans leur orientation vers des écoles inclusives :

« [...] J'avais pris connaissance grâce au ministère des affaires sociales, et la direction de l'école m'a informé sur les détails et le processus que nous allons suivre [...] » (participant 12.b) ;

« Moi j'ai pris connaissance à travers le ministère, pas à travers l'école, beaucoup d'écoles ne savent pas que c'est une école inclusive » (participant 21.b).

Alors que d'autres ont été orientés soit par des membres de la famille, soit par l'intermédiaire de leur entourage social :

« J'ai pris connaissance via des proches familiaux [...] » (participant 16.b) ;

« J'ai pris connaissance grâce au directeur de l'école [école non-inclusive] précédente de mon fils. Ici, le directeur m'a expliqué davantage [...] » (participant 19.b).

Nous signalons qu'un parent a relevé la présence d'une attitude bienveillante au sein de la communauté scolaire, ce qui renvoie aux principes de l'école inclusive, malgré l'absence d'un document explicitement rédigé à cet égard :

« Il n'y a pas de vision écrite, mais on la comprend à travers l'attitude équitable » (participant 6.b).

Par ailleurs, la majorité des parents dont les enfants ne présentent pas de difficultés particulières ne sont ni au courant que la mission de l'école aborde l'éducation inclusive comme pilier, ni que l'école accueille des apprenants à BEP :

« [...] Je suis un peu distante par rapport à ce sujet, puisque mes enfants n'ont pas de difficultés [...] » (participant 3.a) ;

« [...] Personne ne m'en [approche inclusive] avait informé. C'est moi qui ai demandé après avoir remarqué un enfant qui avait des difficultés [...] » (participant 5.a) ;

« [...] Non, je n'étais pas au courant que c'était une école inclusive, c'est maintenant que je m'en rends compte [...] » (participant 16.a).

Par contre, d'autres parents ont affirmé que l'école a organisé des rencontres de sensibilisation, des événements communautaires, des conférences, adressés à tous les parents de l'école, qui leur ont permis de se familiariser avec les pratiques inclusives adoptées au sein de l'école, malgré l'absence de difficultés chez leurs enfants :

« [...] À travers des conférences et des réunions au cours desquelles, ils [l'équipe scolaire] expliquent les cas présents et accueillent des médecins pour expliquer ces cas à tout le monde [...] » (participant 2.a) ;

« [...] Bien sûr, il y a une brochure qui est distribuée aux parents [...] » (participant 7.a) ;

« [...] l'école est claire, à travers des publicités, et les réseaux sociaux [...] » (participant 13.a).

▪ Pratiques

La majorité des parents des EBEP partagent leur satisfaction vis-à-vis des pratiques employées auprès de leurs enfants, notamment au niveau du développement d'un plan éducatif individualisé au sein de l'école :

« [...] Il y a toujours un nouveau plan, ils nous donnent un rapport en début d'année [...] » (participant 9.b) ;

« [...] Dès le début de l'année, ils (les membres de l'équipe) ont évalué ses capacités et ont développé un plan individualisé, même qu'ils nous ont demandé de remplir une grille sur ses compétences en dehors de l'école afin de les prendre en considération [...] » (participant 10.b).

Toutefois, quelques parents ont exprimé leur insatisfaction à l'égard du service offert au sein de l'école, et évoquent avoir dû se fier aux expertises de professionnels externes afin de pouvoir orienter adéquatement les enseignants :

« [...] Il n'y a pas de plan personnalisé, c'est moi qui ai apporté des rapports de professionnels en dehors de l'école [...] » (participant 9.b).

Malgré le recours des parents à des services de soutien à l'extérieur de l'école, la majorité des chefs d'établissements rapportent que leur école rassemble une équipe pluridisciplinaire :

« [...] Des orthopédagogues, des enseignants, [...], un ergothérapeute et un orthophoniste. L'équipe travaille pour mettre en place un plan éducatif individualisé [...] » (chef d'établissement 1).

« [...] Il y a une équipe complète, des spécialistes, des surveillants, des orthophonistes, des conseillers pédagogiques [...] » (chef d'établissement 2).

Les parents ont relevé être préoccupés par les comportements des enseignants vis-à-vis de leurs enfants :

« [...] La direction et l'équipe se comportent adéquatement mais les enseignants non [...] » (participant 19 b) ;

« [...] Uniquement l'équipe (en parlant de l'adéquation de l'enseignement et du comportement auprès des enfants). Les enseignants ne se soucient pas des enfants, ils marquent leur présence et quittent [...] » (participant 16 b).

Cependant, tous les chefs d'établissements affirment que les enseignants ont reçu des formations et des sessions pour développer leurs pratiques et leurs habiletés à prendre en charge des EBEP, et la majorité ont signalé que ces formations se font de manière continue :

« [...] L'orthopédagogue suit des formations de temps en temps, et les spécialistes interviennent en classe afin d'aider les enseignants [...] » (chef d'établissement 3).

« [...] On œuvre toujours à l'école afin de créer un environnement sain et juste, à travers des programmes de formations exécutés par des enseignants spécialisés, précisément pour assurer l'enseignement spécifique « ta3lim el moutamayez » tout au long de l'année [...] » (chef d'établissement 2).

Quant à la perception des parents vis-à-vis des pratiques se rapportant au processus d'évaluation et d'intervention adoptés au sein de l'école, la majorité ont rapporté être satisfaits de la qualité des services :

« [...] Bien sûr qu'il reçoit toutes les adaptations nécessaires, et même qu'ils envoient des rapports de progrès chaque trimestre [...] » (participant 4.b) ;

« [...] Tous les 3 mois ils évaluent les enfants et adaptent les tests en fonction de chaque enfant [...] » (participant 14.b).

Par contre, certains parents expriment un manque de satisfaction vis-à-vis des pratiques inclusives. Un des parents mentionne que le suivi de son enfant est actuellement négligé à cause de l'absence de professionnels :

« [...] Quand l'équipe était présente, on recevait des papiers de travail et une évaluation mensuelle et il y avait des réunions fréquemment, mais maintenant tout a changé [...] » (participant 17.b).

Ce manque de professionnels mentionné par les parents a été également relevé par des chefs d'établissements qui soulignent aussi le manque de ressources matérielles disponibles :

« [...] Défis sur le plan d'assurer une équipe [...] au niveau de l'espace, assurer les facilitations nécessaires et les ressources convenables [...] » (chef d'établissement 2).

A ce sujet, les chefs d'établissements se rejoignent pour confirmer l'importance de l'équipe pluridisciplinaire au sein de l'école inclusive :

« [...] La présence d'une équipe pluridisciplinaire est extrêmement nécessaire. Il faut aussi augmenter les sessions de formations et former les enseignants [...] » (chef d'établissement 5) ;

« (En parlant des défis de la pratique) l'absence de thérapeutes dans les villages et les écoles [...] il est nécessaire de réaménager les centres et les écoles pour affronter les difficultés majeures [...] » (chef d'établissement 4).

Le concept de collaboration avec les parents a également été évoqué au cours de la discussion avec les parents des EBEP. Précisément, plusieurs parents ont exprimé avoir été inclus et avoir été invités à participer activement dans le processus de prise en charge de leurs enfants par l'équipe de l'école :

« [...] Au début de chaque année [...], et au cours de l'année s'il y a quelque chose de nouveau on (parents et équipe) se réunit et on en discute [...] » (participant 5.b) ;

« [...] Et on suit son développement (le plan éducatif personnalisé) à travers des réunions avec la direction [...] » (participant 11.b) ;

« [...] Tout le monde travaille de manière satisfaisante et la communication est continue avec nous (les parents) [...] » (participant 12.b).

D'autre part, certains parents évoquent avoir été exclus tout au long de ce processus, ou bien, ils ont été informés de manière brève et non-régulière, avec un partage limité au début de chaque année scolaire :

« [...] Il y a effectivement un suivi, mais les parents n'en sont pas mis au courant [...] » (participant 7.b).

Finalement, en parlant des pratiques au sein de l'école inclusive de leurs enfants, plusieurs parents ont relié l'application des bonnes pratiques inclusives à la présence de professionnels qualifiés et spécialisés afin d'assurer le suivi nécessaire auprès de leurs enfants. Cette notion était surtout mentionnée par les parents qui perçoivent l'équipe actuelle comme manquante d'expertise nécessaire afin de soutenir l'inclusion et le développement de leur EBEP :

« [...] Maintenant, ils (l'école) ont perdu les professionnels experts. Il y a de nouveaux professionnels, ils n'ont pas l'expérience suffisante dans ce domaine [...] » (participant 14.b).

De plus, ce besoin institutionnel a été également reflété au niveau des recommandations suggérées par les parents afin d'améliorer les pratiques au sein des écoles inclusives. Ils soulignent l'importance du recrutement de professionnels qualifiés et d'assurer la présence d'une équipe spécialisée pour la prise en charge :

« [...] Comme il faut qu'il y ait des professionnels dans chaque école pour qu'ils puissent spécifier les difficultés dès le début et qu'ils informent les parents afin d'effectuer le suivi avec leurs enfants [...] » (participant 13.b) ;

« [...] Il faut qu'il y ait des professionnels spécialisés, et que l'école soit bien équipée [...] » (participant 14.b).

▪ **Culture**

Outre les dimensions de l'école inclusive préliminairement adoptées, un thème additionnel s'est révélé à travers les entretiens avec les parents et les chefs de département qui relève des perceptions et des attitudes des membres de la communauté scolaire. Certaines réponses renvoient d'une manière implicite à une perception qui marginalise davantage les EBEP malgré un discours qui se veut inclusif :

« [...] Et on les invite même aux fêtes anniversaires et on leur rend visite [...] » (Participant 2.a) ;

« Ils (les enfants tout venant^o) comprennent qu'il y a des enfants qui ont des difficultés et les nomment « des anges » [...] » (Participant 5.a).

Concernant les chefs d'établissements, la moitié signale que la communauté scolaire a une attitude d'acceptation vis-à-vis des EBEP et que leur inclusion est réelle :

« Après avoir réalisé des activités de sensibilisation à ce sujet, il est devenu naturel (en parlant de l'inclusion et de l'acceptation) » (chef d'établissement 4).

D'autres ont souligné la difficulté de promouvoir cette culture au sein de leur communauté scolaire et même locale :

« Pas tous les élèves acceptent les enfants à besoins éducatifs particuliers et ceux-là sont confrontés à des harcèlements de manière excessive » (chef d'établissement 3) ;

« Il y a de nombreux défis, surtout dans les milieux ruraux [...] il n'y a pas une sensibilisation chez les habitants de la région, ils continuent de les nommer Mou'akin » (chef d'établissement 3).

De même, nous notons à travers les entretiens auprès des parents, le recours à des termes renvoyant à une perception qui reflète un regard empreint de pitié adressé aux enfants ayant des BEP. En effet, le discours de ces parents qui inclut des termes stigmatisants, va à l'encontre des principes et des valeurs de l'éducation inclusive qui prône le traitement équitable pour tous les membres de la communauté :

« [...] Enfant qui appartient à la catégorie des handicapés (mu3akin) [...] » (Participant 19.a) ;

« [...] Ils (l'équipe) ne le perçoivent pas comme un problème [...]. Ils aident les élèves faibles à travers la motivation et l'encouragement [...] » (Participant 7.b) ;

« (En parlant de l'adéquation de l'enseignement et du comportement auprès des enfants) avec beaucoup d'amour et une grande attention, et ceci grâce à l'équipe [...] » (Participant 1.b).

VIII. Analyse et discussion des résultats

La question à laquelle cette étude tend à répondre concerne la conformité des écoles inclusives au Liban aux 4 dimensions de l'éducation inclusive telles qu'identifiées au niveau international adoptées dans ce travail de recherche.

L'enquête réalisée auprès de 210 établissements scolaires et de 1217 enseignants a permis d'identifier les différences au niveau des connaissances, du vécu et des perceptions concernant les dimensions de l'école inclusive dépendamment de l'âge, de la localisation et du cycle d'enseignement. Ces résultats ont été consolidés davantage par le biais d'entretiens individuels réalisés auprès de parents d'EBEP, de parents d'enfants tout venant, ainsi qu'auprès de chefs d'établissements scolaires.

En général, les enseignants rapportent que les écoles dans lesquelles ils exercent sont conformes aux dimensions de l'école inclusive reconnues internationalement. En effet, on constate que les enseignants considèrent que leurs écoles sont prêtes à accueillir des apprenants à besoins éducatifs particuliers (EBEP). Ils sont familiers avec la nature des difficultés que présentent ces apprenants et sont convaincus du droit de tous à l'éducation. Ils rapportent la présence d'un règlement interne concernant la prise en charge des EBEP qui rend la politique inclusive accessible aux membres de la communauté. Parallèlement, ils affirment la présence d'une stratégie d'intervention auprès des

EBEP au sein de l'école et réclament le besoin d'aide supplémentaire au niveau matériel, financier et de la formation continue. Les enseignants signalent également d'une manière générale que les pratiques inclusives sont mises en place et sont appliquées au sein des classes.

Ces données montrent que, selon les enseignants, l'expérience libanaise en termes d'inclusion scolaire est positive contrairement aux croyances populaires. Il est important d'évoquer les efforts déployés par les différents acteurs dans le domaine de l'inclusion que ce soit dans le secteur public ou privé. Nous signalons en particulier la stratégie nationale lancée par le ministère de l'Éducation en 2018 et adoptée en Juin 2023, qui a sans doute contribué à mobiliser les compétences et les efforts de différentes instances en vue de promouvoir l'éducation inclusive au sein des écoles.

Cependant, les entretiens individuels avec les parents révèlent une perspective complexe sur l'école inclusive. Bien que la majorité des parents soutiennent fermement l'idée de l'école inclusive en tant qu'espace d'inclusion pour tous les enfants, indépendamment de leurs capacités, des préoccupations subsistent quant à l'inclusion de certains enfants présentant des difficultés graves, ce qui peut diverger de l'opinion des enseignants dévoilée par l'enquête. Certains parents considèrent alors que les EBEP peuvent être accueillis dans une école régulière, à condition qu'il y ait une équipe pluridisciplinaire ou un département spécialisé responsable de leur accompagnement.

Plusieurs variables, tels que l'âge, la localisation et les cycles, influencent les connaissances, les perceptions, et le vécu des enseignants.

L'analyse statistique des données met en évidence des différences significatives entre les différentes tranches d'âge des enseignants en ce qui concerne leur inclusion des dimensions de l'école inclusive. Plus précisément, il apparaît que les enseignants plus âgés, ceux ayant plus de 46 ans, présentent des niveaux d'appropriation des dimensions relativement limités par rapport à leurs homologues plus jeunes. En effet, les enseignants plus âgés semblent moins familiers avec la nature des difficultés rencontrées par les apprenants, ce qui pourrait indiquer une moindre sensibilisation aux besoins des apprenants ayant des BEP. Cela peut avoir un impact sur leur capacité à adapter leurs méthodes d'enseignement afin de répondre aux besoins différenciés de chaque apprenant. Les résultats montrent également que les enseignants plus âgés ont une acceptation moins prononcée de la diversité au sein de leurs classes. Cela pourrait refléter une résistance à l'idée de l'inclusion scolaire et une préférence pour des approches pédagogiques plus traditionnelles.

De plus, les enseignants plus âgés semblent avoir des doutes quant à l'importance de la scolarisation des EBEP. Cette attitude peut être liée à une perception négative des défis associés à l'inclusion ou à des préoccupations concernant les ressources disponibles.

En revanche, il est intéressant de noter que les programmes de formation universitaires actuels abordent de manière plus approfondie les thèmes liés à l'inclusion scolaire par rapport aux formations antérieures. Cette constatation suggère que la nouvelle génération d'enseignants est mieux préparée à mettre en œuvre des pratiques inclusives.

De plus, les enseignants plus jeunes ont un avantage en termes d'accès aux ressources numériques et à l'information digitale. Cette facilité d'accès aux nouvelles technologies peut les aider à trouver des ressources et des stratégies d'enseignement inclusifs plus rapidement et plus efficacement que leurs collègues plus âgés.

Cette même difficulté peut être comblée par l'accès aux enseignants à des formations continues au sein des établissements scolaires. Lors des entretiens avec les chefs d'établissements, il a effectivement été relevé que ces formations sont offertes de manière continue dans la majorité des établissements, alors que certains signalent le besoin de proposer davantage de formations aux enseignants.

Ces différences observées dans l'appropriation des dimensions de l'école inclusive entre les enseignants de différentes tranches d'âge soulignent l'importance de la formation continue et de la sensibilisation aux enjeux de l'inclusion scolaire. Il est crucial de fournir des ressources et des opportunités de développement professionnel aux enseignants de tous les âges afin de promouvoir des pratiques inclusives dans l'éducation.

L'analyse des données révèle également que les enseignants de plus de 46 ans semblent être moins informés des politiques, du règlement interne institutionnel et des stratégies d'intervention mises en place pour réduire les obstacles à l'apprentissage au sein de leur établissement. Cette lacune en matière d'information peut avoir plusieurs conséquences sur leur pratique pédagogique et leur perception de l'inclusion scolaire.

Les enseignants plus âgés semblent moins informés des politiques et des règlements internes de leur école concernant l'inclusion scolaire. Cette méconnaissance peut entraîner une mise en œuvre incohérente des pratiques inclusives et une insuffisance dans l'application des politiques institutionnelles visant à soutenir les EBEP.

Les enseignants de cette tranche d'âge manifestent davantage de doutes quant à l'application équitable du règlement au sein de la communauté scolaire. Cela peut être lié à des préoccupations concernant la discrimination ou le manque de soutien pour les apprenants ayant des besoins particuliers, ce qui pourrait influencer leur attitude envers l'inclusion.

Les enseignants plus âgés notent que les méthodes d'intervention spécifiques aux EBEP sont moins adoptées au sein de leur école. Cela peut être le résultat d'une résistance au changement ou d'un manque de sensibilisation aux avantages de ces méthodes. En revanche, les enseignants plus jeunes semblent être plus engagés dans l'application de pratiques inclusives et l'adoption de méthodes d'intervention spécifiques.

Ces constatations soulignent la nécessité d'une communication plus efficace au sein des établissements scolaires pour informer tous les enseignants des politiques, des règlements internes et des stratégies d'intervention liées à l'inclusion scolaire. Il est également essentiel de fournir des opportunités de formation continue et de sensibilisation pour combler les lacunes de connaissances et encourager l'adoption de pratiques inclusives parmi les enseignants plus âgés.

En fin de compte, une approche collaborative, où les enseignants de différentes générations partagent leurs expériences et leurs compétences, peut contribuer à promouvoir une culture

inclusive au sein de l'école et à garantir un soutien équitable à tous les apprenants, quel que soit leur niveau de besoins éducatifs particuliers. L'approche collaborative n'est limitée ni à l'âge, ni à l'équipe scolaire. Effectivement, la collaboration s'est également révélée comme un thème important soulevé par les parents, qui ont communiqué être en faveur de maintenir et d'accroître, dans certains cas, le degré de leur implication dans la prise en charge de leurs enfants. En effet, la littérature souligne l'importance d'intégrer les parents dans le processus éducatif de l'EBEP (Tétreault et al., 2014).

En outre, l'âge n'est pas un facteur déterminant quant aux besoins des enseignants en matière de ressources matérielles et de formation continue. Les enseignants, qu'ils soient jeunes ou plus âgés, peuvent avoir des besoins et des défis différents en matière de ressources et de formation continue. Par exemple, un enseignant plus jeune pourrait avoir besoin de formation sur des méthodes d'enseignement innovantes ou sur l'utilisation de nouvelles technologies en classe, tandis qu'un enseignant plus âgé pourrait bénéficier de formations sur la gestion de classe ou sur l'adaptation aux changements dans les programmes scolaires. L'approche la plus judicieuse consiste à adopter une perspective individualisée qui tient compte des compétences, de l'expérience et des besoins spécifiques de chaque enseignant quel que soit leur stade de carrière.

En termes de répartition géographique, il semble que les enseignants exerçant dans le gouvernorat du Liban sud aient le plus de connaissance concernant les différents concepts autour de l'école inclusive. En 2012, le ministère de l'Éducation en collaboration avec le CRDP et des partenaires des écoles privées du Liban lance le travail sur une stratégie nationale pour l'inclusion scolaire. Cette démarche était suivie d'une série de formations adressées aux enseignants des écoles publiques du Liban. Les écoles du Sud du Liban étaient parmi les écoles qui ont activement participé à ces formations. De plus, dans le cadre d'un programme de collaboration entre l'UNICEF et le CRDP en 2022 pour former les enseignantes aux pratiques inclusives dans les écoles publiques, nous notons que le plus grand nombre des participants aux formations provenait des écoles du gouvernorat du Sud.

Les enseignants des gouvernorats d'Akkar et de Nabatiyeh considèrent que les politiques adoptées au sein de leurs écoles sont plus alignées aux politiques de l'école inclusive, comparés à ceux des gouvernorats du Liban nord, du Mont Liban, de Beyrouth et du Liban sud qui considèrent les politiques adoptées au sein de leurs écoles moins conformes.

La présence de stratégies d'intervention, d'une équipe et d'un environnement physique accessible qui constituent les composantes d'une structure inclusive, a été confirmée par tous les enseignants des gouvernorats de Nabatiyeh et du Liban sud. Il semble donc que les écoles inclusives du Liban sud et de Nabatiyeh soient les plus préparées à accueillir des apprenants BEP dans une structure inclusive adaptée.

Il est évident qu'il existe un besoin partagé de support au niveau matériel et financier au sein de tous les gouvernorats afin d'améliorer la qualité d'intervention auprès des EBEP ; en effet, plus de la moitié des enseignants ont exprimé ce besoin.

Le Liban traverse depuis 2019 des crises multiples qui affectent particulièrement le système éducatif. Ce secteur a fait face à la pandémie du COVID-19, l'explosion du port de Beyrouth,

l'effondrement économique et l'instabilité politique. Actuellement, le pays fait face à la situation où des enfants vulnérables confrontés au risque réel de ne plus jamais retourner à l'école, surtout les EBEP, tandis que les ressources humaines dispersées dans le monde notamment les jeunes enseignants et les spécialistes quittent le pays à la recherche d'opportunités ailleurs (Banque mondiale 2021).

Concernant les modalités d'intervention adoptées auprès des EBEP ainsi que l'application des pratiques inclusives au sein des classes, elles sont le plus adoptées dans les écoles inclusives des gouvernorats de Nabatiyeh et du Liban sud. Ces résultats peuvent être reliés aux formations que les enseignants de ces deux gouvernorats ont suivi en matière de pratiques inclusives (Training inclusive schools, 2022).

Au niveau des différences régionales, les entretiens ont également traité l'importance de la promotion d'une culture d'acceptation et d'inclusion, non seulement au niveau de la communauté scolaire, mais aussi au niveau de la communauté locale, surtout dans les régions rurales. De plus, l'étude de Saleem el al., en 2017 effectuée auprès d'enseignants jordaniens a montré que même si les enseignants dans les régions rurales présentent des attitudes négatives vis-à-vis des personnes présentant un handicap, ils possèdent des valeurs socio-culturelles qui peuvent soutenir l'adoption d'une approche inclusive dans le milieu scolaire (Saleem el al., 2017). Il sera opportun dans le contexte libanais de considérer l'expérience jordanienne et d'utiliser les valeurs similaires qui peuvent être retrouvées dans le milieu rural libanais pour favoriser la culture d'acceptation et d'inclusion. L'observation des résultats en fonction des différents cycles scolaires démontre que la plupart des enseignants, indépendamment du cycle dans lequel ils enseignent, ont des connaissances relatives aux concepts, aux politiques et à la structure de l'école inclusive. Cette constatation est particulièrement encourageante, car elle suggère que les enseignants de tous les niveaux sont conscients des principes fondamentaux de l'école inclusive, de l'importance de l'inclusion des enfants ayant des besoins spéciaux, et des politiques éducatives qui promeuvent l'inclusion.

Le fait qu'il n'y ait pas de différence significative entre les cycles en ce qui concerne ces dimensions indique que les formations proposées dans les écoles sont bien conçues pour toucher tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'enseignement. Cela suggère une démarche éducative égalitaire qui vise à sensibiliser uniformément l'ensemble du corps enseignant aux enjeux de l'école inclusive.

Cependant, il est essentiel de souligner que la sensibilisation ne suffit pas en elle-même. Bien que les enseignants puissent avoir des connaissances de base sur l'école inclusive, la mise en œuvre réussie de ces principes en classe peut constituer un défi complexe. Il est important de compléter cette sensibilisation par des formations continues et des ressources pédagogiques spécifiques qui aident les enseignants à développer des compétences pratiques pour accueillir et soutenir efficacement tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers (Cate et al., 2018).

La majorité des enseignants signalent un besoin en ressources matérielles et financières ainsi que de formations afin de les aider à mieux intervenir auprès des EBEP. Il est à noter que les

enseignants du secondaire montrent un besoin plus important au niveau des moyens de support que les autres cycles. La complexité accrue des besoins au niveau du secondaire peut s'expliquer par plusieurs facteurs. Tout d'abord, les programmes scolaires au niveau secondaire sont souvent plus diversifiés, avec une plus grande variété de matières et de contenus. Cela signifie que les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins des EBEP peuvent être plus nombreuses et complexes. De plus, les apprenants au niveau secondaire sont confrontés à des enjeux éducatifs plus avancés, ce qui rend les adaptations encore plus cruciales pour leur réussite.

Par ailleurs, les programmes de formation des orthopédagogues qui, en général, sont responsables des accommodations, ciblent davantage les apprentissages reliés aux cycles préscolaire et primaire et abordent moins les apprentissages disciplinaires. En effet, pour que les accommodations soient efficaces, il est essentiel que les professionnels responsables de les mettre en place comprennent parfaitement les exigences académiques spécifiques de chaque niveau d'enseignement. D'où l'importance d'accorder une place significative à la collaboration entre l'orthopédagogue et l'enseignant afin d'optimiser la prise en charge et l'accompagnement de l'enfant à BEP et favoriser sa réussite scolaire.

De même, concernant les dispositifs d'intervention et leur application auprès des EBEP, ils sont connus et appliqués chez la majorité des enseignants de tous les cycles sans différence significative entre eux. Il semble que tous les enseignants, indépendamment du cycle, participent à l'élaboration des plans d'intervention personnalisés et à la mise en place des accommodations et des adaptations auprès des apprenants. Lorsque l'école adopte une pratique de l'inclusion, les enseignants sont tenus d'adhérer à la mission de l'école en termes d'inclusion.

Quels que soient le cycle ou la localisation géographique, les parents des EBEP semblent mieux informés des pratiques et des dispositifs au sein de l'école inclusive, tandis que les parents d'enfants tout venant ont souvent moins de connaissances sur ces aspects. Les pratiques au sein des écoles inclusives suscitent à la fois satisfaction et insatisfaction, avec un besoin évident de professionnels qualifiés pour assurer un suivi adéquat.

En somme, les résultats indiquent qu'en général, les enseignants estiment que leurs écoles sont conformes aux dimensions de l'éducation inclusive, bien que des différences significatives existent en fonction de l'âge, de la localisation et du cycle d'enseignement des enseignants. Les résultats soulignent l'importance de la formation continue, de la sensibilisation et de la communication au sein des établissements pour promouvoir des pratiques inclusives et soutenir efficacement les EBEP.

IX. Limitations de l'étude

Bien que cette recherche apporte des informations utiles sur l'état de l'éducation inclusive au Liban, elle comporte des limites qui nécessitent une interprétation prudente de ses résultats. Il est important de tenir compte de ces limitations lors de l'analyse des données et de considérer d'autres facteurs et contextes pour une compréhension complète de la situation de l'éducation inclusive.

Les enseignants interrogés peuvent avoir répondu en fonction des attentes de l'enquête ou de leur propre perception de l'éducation inclusive. Il peut y avoir un biais de désirabilité sociale, où les enseignants ont donné des réponses socialement acceptables plutôt que des réponses sincères.

Cette étude fournit une image instantanée de la situation de l'éducation inclusive au Liban pendant la période de l'enquête, mais elle ne permet pas de suivre les évolutions au fil du temps. L'impact des politiques et des réformes à long terme sur l'éducation inclusive n'a pas été évalué.

Bien que l'étude se soit penchée sur l'âge des enseignants, la localisation géographique et le cycle d'enseignement, d'autres facteurs importants, tels que l'expérience professionnelle des enseignants, le soutien administratif, et les besoins spécifiques des apprenants, n'ont pas été pleinement explorés.

Les résultats de cette étude sont spécifiques au contexte libanais et peuvent ne pas être directement généralisables à d'autres pays ou régions.

X. Conclusion

En conclusion, cette étude avait pour objectif d'évaluer la conformité des écoles inclusives au Liban avec les quatre dimensions de l'éducation inclusive, telles qu'identifiées au niveau international. Les données ont été analysées en fonction de quatre variables clés : l'âge des enseignants, la localisation géographique des écoles et le cycle d'enseignement. De même, les expériences et le vécu des parents et des chefs d'établissements apportent un éclairage additionnel à l'état actuel des écoles inclusives.

En général, les enseignants ont exprimé des opinions positives quant à la conformité de leurs écoles aux dimensions de l'éducation inclusive. Ils se sont montrés favorables à l'accueil des EBEP et sont conscients des défis spécifiques de ces apprenants. Les résultats ont révélé la présence de règlements internes, de politiques inclusives, et de stratégies d'intervention dans de nombreuses écoles. Les parents et les chefs d'établissements révèlent une perspective complexe sur l'école inclusive. Alors que la plupart des parents soutiennent fortement l'idée d'une école inclusive pour tous les enfants, quelles que soient leurs capacités, des inquiétudes persistent concernant l'inclusion d'enfants ayant des besoins importants nécessitant un type d'accompagnement plus spécifique. Les parents d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers semblent mieux informés sur l'école inclusive que les autres parents. Les pratiques de l'école inclusive génèrent à la fois satisfaction et insatisfaction, soulignant le besoin de professionnels qualifiés surtout suite aux défis actuels du contexte libanais.

Cependant, plusieurs variations ont été observées en fonction des variables analysées. Des différences significatives ont été notées entre les enseignants plus âgés (plus de 46 ans) ayant une compréhension et une acceptation moins prononcées de l'éducation inclusive que les autres. Les enseignants plus jeunes semblaient mieux préparés à mettre en œuvre des pratiques inclusives, peut-être en raison de leur formation universitaire plus complète sur le sujet.

La localisation géographique a également eu un impact, avec les enseignants des gouvernorats du Liban sud et de Nabatiyeh signalant une meilleure conformité aux politiques de l'école inclusive. Cela peut être attribué à la plus grande participation des enseignants aux formations offertes dans ces régions.

En ce qui concerne le cycle d'enseignement, il n'y avait pas de différences significatives en termes de connaissances des concepts de l'école inclusive, mais les enseignants du secondaire ont exprimé des besoins plus importants en ressources matérielles, financières et en formation pour mieux intervenir auprès des EBEP. Cette complexité accrue est due à la diversité des matières au niveau secondaire et à la nécessité d'adapter les enseignements.

Cette étude montre que les écoles au Liban font des progrès positifs vers l'éducation inclusive, mais des différences significatives existent en fonction de l'âge des enseignants, de la localisation géographique des écoles et du cycle d'enseignement. De même, le vécu et la perception des chefs d'établissement et des parents reflètent des divergences qui méritent d'être abordées afin de favoriser une vision commune de l'école inclusive. Ceci dit, Il est essentiel de favoriser la sensibilisation des membres de la communauté scolaire, de renforcer la communication et la collaboration au sein de l'école et de perfectionner les ressources professionnelles pour garantir une éducation inclusive de qualité pour tous les enfants.

XI. Bibliographie

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape ? *Perspectives*, 17-44

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Developing Inclusive Schools*, 1-16. <https://doi.org/10.4324/9781003438014-1>

AlZboon, M. S., AlSleibi, S. A., Alofishat, N. A., & Harahsheh, A. A. (2018). undefined. *Modern Applied Science*, 12(12), 128. <https://doi.org/10.5539/mas.v12n12p128>

Amaireh, S. (2017). Teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in Jordanian ordinary schools (Doctoral dissertation, University of Nottingham).

Azar, A. (2014). Le rôle du directeur dans l'implantation de l'inclusion scolaire dans les écoles privées libanaises. Thèse de doctorat. Université Saint Joseph, Liban.

Bélanger, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. In N. Rousseau, La pédagogie de l'inclusion scolaire. Un défi ambitieux et stimulant (pp. 133-152). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Centre de recherche et de développement pédagogiques. (2020), Plan d'action national pour une éducation inclusive, équitable et de qualité

Centre de recherche et de développement pédagogiques.

<https://www.crdp.org/sites/default/files/2020-11/%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D8%A9%20%D8%A5%D8%AD%D8%B5%D8%A7%D8%A6%D9%8A%D8%A9%20>

<https://www.crdp.org/sites/default/files/2020-11/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%81%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85%20%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%82%D8%A9%20%D8%A8%D8%A7%D9%84%D8%B5%D8%B9%D9%88%D8%A8%D8%A7%D8%AA%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%D8%A9.pdf>

Ducharme, D. (2008). L'inclusion en classe ordinaire des élèves à besoins éducatifs particuliers : proposition d'un cadre organisationnel. Québec: Marcel Didier.

- Khochen, M., & Radford, J. (2012). Attitudes of teachers and headteachers towards inclusion in Lebanon. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2), 139-153.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves. Québec : Chenelière Education. Educational Change, 109-124.
- Mehe (2007) National Inclusion Project : Final Report.
- Mjaes Azar, A., & Bou Sreih, V. (2020). *Rapport de recherche, Les défis à relever par l'école libanaise pour devenir plus inclusive : Métha-synthèse des recherches sur l'inclusion/inclusion au Liban*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.33605.32482>
- ONU, 2018, Comité sur le droit des personnes en situation de handicap, CG4
- Pit-ten Cate, I. M., Markova, M., Krischler, M., & Krolak-Schwerdt, S. (2018). Promoting Inclusive Education: The Role of Teachers' Competence and Attitudes. *Insights into Learning Disabilities*, 15(1), 49-63.
- Riehl, C. (2000). The Principal's Role in Creating Inclusive Schools for Diverse Students: A Review of Normative, Empirical, and Critical Literature on the Practice of Educational Administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Sedgwick, P. (2013) Convenience Sampling. *British Medical Journal*, 2013, 347.
- Shapiro, A. (1999). Everybody belongs: changing negative attitudes toward classmates with disabilities. London and New York: Routledge and Taylor and Francis Inc.
- Stainback, S. et W. Stainback (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes Publishing.
- Tétreault, S., Freeman, A., Carrière, M., Beaupré, P., Gascon, H., & Marier Deschênes, P. (2014). Understanding the parents of children with special needs: collaboration between health, social and education networks. *Child: care, health and development*, 40(6), 825-832.
- Thomazet, S. (2008). L'inclusion a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139
- Tremblay, P. (2012). *Inclusion scolaire. Dispositifs et pratiques pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.
- UNESCO. (1994). *Déclaration de Salamanque sur les principes, les politiques et les pratiques en matière d'éducation et de besoins éducatifs spéciaux*. Espagne : Salamanque.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Organisation des Nations Unies pour l'Education, La science et la Culture. Paris
- UNESCO. 2016. *L'Éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous*. Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002470/247033f.pdf>

UNESCO. (2017). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. Paris

UNESCO. (2020). Towards Inclusion in Education: Status, Trends and Challenges: The Unesco Salamanca Statement 25 Years On. In : UNESCO Paris.

Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. Éducation et francophonie, 30 (2), 257