



Liste des contenus disponible sur ASJP (Algerian Scientific Journal Platform)

**Revue Académique des Etudes Sociales et Humaines**

page d'accueil de la revue: [www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552](http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/552)



## *L'intégration scolaire des élèves autistes : Quels besoins en formation des enseignants d'EPS ?*

### *School integration of autistic pupils: What training needs do PE teachers have?*

Tinhinane Cherifa Maouche<sup>1,\*</sup>, Abdenour Idir<sup>2</sup>, Jean-François Desbiens<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Université Abderrahmane Mira. Bejaia, Laboratoire Santé Mentale et Neurosciences, Algérie.

<sup>2</sup> Université Abderrahmane Mira. Bejaia, Algérie.

<sup>3</sup> Université de Sherbrooke. Sherbrooke. Canada.

#### **Keywords:**

*Initial training*  
*Continuing education*  
*Integration*  
*PE teachers*  
*Pupils with autism.*

#### **Abstract**

The purpose of this study is to determine the impact of the training of Algerian Physical and Sports Education teachers on the success and implementation of the school integration of young autistic people. It refutes the adequacy of the training in teaching PE in Algeria, the central concept of this study, with the current educational requirements (inclusion), and discusses some of the basic knowledge related to children with autism spectrum disorders (ASD). The attitudes and behaviors adopted by these teachers are carefully examined, using a qualitative methodological approach based essentially on discourse analysis as a technique for questioning what is done beyond what is said. This was done through a (semi-directive) interview guide particularly adapted to work conducted in the field of education, sociology, etc. It is clear that the initial and continuing training of teachers remains crucial in this area and that there are significant gaps in the way these children with autism are taught and integrated in Algeria.

#### **Informations sur l'article** **Résumé**

*Historique de l'article:*

*Reçu le: 12-09-2023*

*Accepté le: 03-12-2023*

#### **Mots clés:**

*Formation initiale*  
*Formation continue*  
*Intégration scolaire*  
*Enseignants d'EPS*  
*Elèves autistes.*

L'objet de cette étude consiste à déterminer l'impact de la formation des enseignants d'Éducation Physique et Sportive Algériens sur la réussite et la mise en œuvre de l'intégration scolaire des jeunes autistes. Elle réfute l'adéquation de la formation en enseignement de l'EPS en Algérie, concept central de cette étude avec les exigences éducatives actuelles (inclusion), et traite de quelques-unes des connaissances de base ayant trait aux enfants qui manifestent des troubles du spectre de l'autisme (TSA). Des attitudes et comportements adoptés par ces enseignants sont attentivement examinés, et ce par une approche méthodologique qualitative basée essentiellement sur l'analyse de discours comme technique permettant de questionner ce qu'on fait en parlant au-delà de ce qu'on dit. Ceci, à travers un guide d'entretiens (semi-directif) adapté aux travaux conduits dans le champ de l'éducation, de la sociologie. Un constat apparaît évident dans les résultats de cette étude : la formation initiale et la formation continue des enseignants algériens demeurent cruciales dans ce domaine et présente des lacunes notoires en ce qui a trait à la façon d'instruire et d'intégrer ces élèves autistes en Algérie.

## 1. Introduction

Au cours des dix dernières années, les enseignants, notamment les enseignants d'éducation physique et sportive (ÉPS) en Algérie, rencontrent des difficultés et des obstacles à intervenir efficacement auprès des élèves en situation de handicap, plus particulièrement les enfants autistes. L'intégration scolaire des personnes avec handicap et notamment des personnes avec autisme est une question fondamentale et d'actualité.

Nous sommes persuadés que, pour obtenir des résultats satisfaisants en termes d'intégration scolaire, il est important que le personnel enseignant et, plus particulièrement, les enseignants d'EPS tiennent compte d'une approche globale mettant à contribution toute l'école et faisant appel à une forte collaboration intersectorielle.

Conséquemment, l'éducation scolaire des enfants autistes doit tenir compte à la fois certes de leurs particularités de fonctionnement et de développement mais aussi des caractéristiques de l'environnement. C'est pourquoi, si l'éducation scolaire des enfants atteints du Trouble du spectre de l'autisme constitue un enjeu majeur pour notre société, elle n'a de sens que dans le cadre d'un projet beaucoup plus large qui est celui de leur intégration sociale. Dans cette perspective, il est préconisé que leur scolarisation soit pleinement assurée, en coordination et en relation avec les enseignants et les familles, par une équipe spécialisée de praticiens qui peut s'organiser pour les accompagner au sein de l'école comme à l'extérieur (**Gattegno, woff, & Adrien, 2012**).

Le mode d'intervention principal de l'école devrait être basé sur une amélioration générale de l'environnement scolaire ainsi que des méthodes disciplinaires, plus particulièrement la formation des enseignants d'EPS et non sur la suspension et la répression (**Skiba, Peterson, et Williams, 1995**). La réussite scolaire est un objectif fondamental en matière d'intervention auprès de ce type d'élèves. Or, si la loi prévoit l'inclusion des enfants dits différents à l'école, le constat pour les enfants TED déficitaires est loin d'être satisfaisant, et ceux qui sont accueillis parmi les autres enfants dans les écoles ordinaires posent bien des défis à l'école et aux enseignants

Le moins qu'on puisse dire, c'est que, dans leurs interactions avec les élèves en difficulté, les enseignants participants à cette étude démontrent un manque de connaissances et d'habiletés qui s'avère problématique. Plus souvent qu'autrement, ils ne peuvent compter sur aucun plan d'intervention ni aucune procédure particulière en cas de crise. Pour plusieurs raisons, cette situation tend à rendre instable même la classe spéciale. Dans ce contexte, plusieurs chercheurs remettent en question l'habileté des enseignants de la classe ordinaire à composer avec ce type d'élèves (**Cheney et Barringer, 1995**). Nous nous sommes donc posé la question de la scolarisation des enfants atteints d'autisme, et la démarche intégrative adoptée par les enseignants d'EPS en classes ordinaires. Ce qui nous intéresse tout particulièrement est de savoir comment ces enseignants conçoivent leurs actions en situation d'enseignement -apprentissage avec des enfants atteints d'autisme. La formation des enseignants algériens répond-elle aux besoins des enfants et adolescent autistes ?

Lors de ce travail, nous avons, dans un premier temps, et ce dans la partie consacrée au cadre théorique, traité les aspects de l'autisme, puis en deuxième lieu, présenté la formation initiale et continue, dans l'objectif d'identifier les caractéristiques de la formation poursuivie en Algérie pour offrir un enseignement adéquat aux enfants à besoins éducatifs particuliers, et analysé le contexte de la formation continue des éducateurs et les différentes formations qu'offrent les politiques éducatives algériennes, et enfin exposer les éléments pertinents de la prise en charge que doivent avoir ces jeunes autistes. Par la suite, nous présenterons les modalités de notre recherche ainsi que l'analyse des résultats. L'objectif de ce travail est en premier de faire un état des lieux sur la formation des enseignants d'EPS en Algérie. En deuxième lieu, vérifier le degré d'adaptabilité de la formation de ces enseignants avec les exigences de l'éducation auprès des élèves souffrant d'autisme. De ce fait, notre travail consiste en effet de présenter certaines suggestions relatives à la formation des enseignants et à l'éducation à offrir à ces élèves en difficultés.

## 2. Trouble du spectre de l'autisme

L'autisme n'est pas une maladie, mais un trouble du développement, d'origine neurologique. Dans la Classification Internationale des Maladies, on parle de troubles envahissants du développement (TED) caractérisé par : – un développement anormal ou altéré, manifeste avant l'âge de trois ans. Les critères diagnostics se caractérisent par une perturbation du fonctionnement dans chacun des trois domaines psychopathologiques suivants : difficultés d'interactions sociales réciproques, difficultés de communication, comportement et activités à caractère restreint, stéréotypé et répétitif) (ATI, 2019, p. 313 ; OMS, 1993). En 2013, la classification (TED) a désormais été remplacée par le Trouble du spectre de l'autisme (TSA). Cette formulation est aujourd'hui privilégiée, car elle démontre la diversité des cas rencontrés et est « dimensionnelle ». Elle a en effet l'avantage de signifier la grande diversité de l'intensité des manifestations de l'autisme, au niveau cognitif, sensoriel, relationnel et communicationnel. Le manuel du Diagnostic et statistique des troubles mentaux 5ème édition (DSM5) en harmonisation avec la Classification internationale des maladies (11ème édition) (CIM-11) modifie les critères de diagnostic de l'autisme. D'une triade à une dyade : difficulté dans la communication et les interactions sociales, comportement et activités répétitifs et restreints. De plus dans cette 5ème édition du DSM, les troubles du spectre de l'autisme (TSA) regroupent l'ensemble des catégories ou diagnostics précédemment répertoriées au DSM 4 sous la dénomination troubles envahissants du développement, à savoir les différents types d'autisme : autisme infantile (autisme de Kanner), autisme atypique, syndrome de Rett, trouble désintégré de l'enfance, syndrome d'Asperger, trouble envahissant du développement sans précision. Les troubles du spectre de l'autisme (TSA), sont des troubles neurodéveloppementaux.

Il est entendu par troubles neurodéveloppementaux, l'ensemble des affections qui débutent durant la période du développement (Thommen et al. 2014, p. 290) ne sont plus fonctionnelles dans le DSM5 et la 11ème édition de la CIM (ATI, 2019, p. 314 ; OMS, 1993). Le DSM5 a éliminé toutes les

catégories de l'autisme, On parle donc maintenant d'un diagnostic de « troubles du spectre de l'autisme », sans préciser les catégories qu'on y distinguait. Ces troubles se manifestent typiquement précocement durant le développement et constituent un continuum de l'autisme, d'autant plus un spectre représente l'ensemble des symptômes survenant ensemble avec des sous-catégories distinctes. Les enfants présentant des TSA montrent des faiblesses en matière de : « communication sociale et d'interaction sociale », qui sont accompagnés par des comportements, intérêts ou activités « restreints ou stéréotypés, répétitifs » présentant trois niveaux de sévérités : 1) Soit un soutien ; 2) Soit un soutien important ; 3) Soit un soutien très important (Garcin & Moxnes, 2013). L'autisme ne se guérit pas, mais une prise en charge précoce et adaptée permet une nette amélioration des symptômes (Emily, 2012).

### 2.1 Les caractéristiques d'un enfant atteint d'autisme

Les caractéristiques des enfants autistes, varient d'un enfant à l'autre. Pour la plupart, la forme symbolique qui se manifeste essentiellement touche le langage. Avec une apparition essentielle d'une aphasie ou dysphasie essentiellement limitée au trouble langagier, le trouble autistique commence par envahir les relations des enfants atteints avec les personnes de leur entourage avant d'affecter aussi leurs rapports et leur maniement des objets et du langage, puis leurs repères de valeurs ou leurs prises en compte des conventions et des normes (Vidal, 2020, p. 18). Certains enfants autistes ne répondent pas à l'appel de leurs prénoms, ils s'isolent, évitent le regard. Ils trouvent des difficultés à interpréter ce que les autres pensent ou ressentent car ils n'assimilent pas les signaux sociaux, comme l'intonation de la voix ou les expressions faciales (mimiques), ils ont de la difficulté d'interagir avec les autres enfants. (Clet-Bieth & al. 2008, p. 11).

Dans la plupart des temps, comme on l'a cité plus haut, les enfants autistes souffrent du problème de langage qui correspond à un retard langagier. Un grand nombre d'enfants n'accèdent pas au langage oral. Absence, ou limitation de gestes interactifs, leurs activités sont presque toujours les mêmes, stéréotypées

et répétitives, et n'acceptent pas les changements. Kanner et Asperger remarquent notamment chez ces enfants des difficultés à s'adapter au milieu social, une façon particulière de communiquer, le caractère énigmatique et lacunaire de leurs accomplissements intellectuels et des pics de performance dans certains domaines (Frith, 2010).

### 3. Le contexte algérien

#### 3.1 Historique d'intégration scolaire en Algérie

La loi n° 02-09 du 8 mai 2002 a marqué un tournant dans la légitimation des droits de la personne en situation de handicap en Algérie. La loi 02-09, est une loi pionnière dans l'historique des personnes en situation de handicap. Elle protège les droits des personnes en situation de handicap, et contient des dispositions fondamentales qui sont encadrées par une quinzaine de textes d'application relatifs à la définition du handicap, à la prévention, à l'éducation, à la formation professionnelle, à la rééducation fonctionnelle, à la réadaptation, à l'insertion et à l'intégration sociale de cette frange de la société. Cette étape a été traduite notamment par le terme d'intégration scolaire. (Journal officiel, 2002).

En matière de scolarisation des élèves en situation de handicap et en termes d'égalité des droits et des chances, la loi du 23 janvier 2008 n° 08-04 portant la loi d'orientation sur l'éducation nationale 2008, constitue, au moins en théorie, une réelle avancée et appui dans ce domaine. Elle donne le droit à l'éducation et à la scolarisation pour tous les enfants algériens, y compris les enfants handicapés. Cette loi comporte, entre autres, des dispositions sur l'intégration des enfants handicapés dans le système éducatif national, la protection de ces enfants et la préservation de leurs droits. Selon l'article 12 de cette loi, la durée de scolarité peut être prolongée de deux (2) ans, en tant que besoin pour les élèves handicapés (Journal officiel, 2008, p. 9).

#### 3.2 La formation initiale en enseignement de l'ÉPS

La formation initiale des enseignants d'EPS en Algérie s'est inscrite depuis la création du premier institut de formation des enseignants en 1983 à Alger, appelé communément : Institut de l'Éducation

Physique et Sportive (IEPS), STAPS par la suite (2003/2004), dans une logique d'alternance théorie-pratique (Altet, Paquay, Perrenoud, 2000), qui amène les étudiants (futurs enseignants) à partager leur temps entre l'université où ils reçoivent des apprentissages théoriques et le terrain (établissements scolaires), qui constitue un milieu de pratique par excellence pour l'expérimentation à posteriori des connaissances et savoirs, et de ce fait, le réinvestissement dans les deux sens (théorie/pratique) des compétences professionnelles acquises. Par formation initiale, il est entendu « un parcours éducationnel, un ensemble suivi d'expériences d'apprentissage effectuées par quelqu'un (étudiants généralement), sous le contrôle d'une institution de formation au cours d'une période donnée » (Forquin, 1984, p. 213). En ce point, l'entrée dans la profession enseignante doit être soumise à un ensemble de pratiques formatives avec pour objectif l'acquisition et la construction d'une identité professionnelle (Perrenoud, Lessard et Bélanger, 1993; Huberman, 1993, Perrenoud, 1993 ; Barbier, 1996 ; Dubar, 1991 ; Altet, 1994; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 1999 ; Zimmermann., Meard, et Flavier 2009 ; Roux-Perez , 2003) et le développement d'une professionnalité enseignante (Le Boterf, 2002) permettant l'exercice du métier d'enseignant.

La recherche de l'excellence en matière de formation des enseignants, a constitué depuis longtemps un enjeu de taille dans divers contextes. La déclaration de Bologne en 1999, s'illustre comme un bon exemple pour renforcer cette perspective. Elle s'est axée principalement sur cinq orientations touchant prioritairement la profession enseignante, à savoir : la masterisation du cursus de formation ; le renforcement des liens entre le lieu de formation et le monde professionnel ; l'intérêt au développement des compétences réflexives, l'encouragement à la mobilité internationale et enfin, une incitation assez claire à la prise en charge de la formation tout au long de la carrière (Niçlout, 2010). L'intérêt socioprofessionnel derrière cette nouvelle vision, porte essentiellement sur la recherche d'un profil enseignant idéal (compétences personnelles et professionnelles,

cognition, bien-être, personnalité, impact, etc.) capable d'impacter positivement l'acte d'enseigner. Alors, la volonté poursuivie était de faire apprendre aux futurs enseignants en plus des « savoirs à enseigner » constitués de savoirs disciplinaires (matières), des « savoirs pour enseigner » exprimés sous formes d'agir compétent face à des situations plus au moins complexes (gestion des curricula, gestion des groupes d'élèves, gestion de l'enseignement-apprentissage, etc.). En ce sens, « l'effet maître » (Bressoux, 1994, 2001 ; Durand, 1996), constitue désormais un élément clés sur lequel les pratiques enseignantes, du coup « la formation initiale et continue » doivent être axées avec et pour les élèves quelles que soient leurs catégories, niveaux ou caractéristiques pour leurs assurer un développement intégral et harmonieux.

C'est dans la tension entre l'exigence d'une formation professionnalisante d'enseignants, les prescriptions ministérielles, et la satisfaction des besoins évolutifs d'une population éducative hétérogène : élèves ordinaires et élèves à besoins éducatifs particuliers, que la formation initiale des enseignants d'EPS en Algérie se bascule pour servir et se faire servir de cette nouvelle théorie de professionnalisation, tout en conservant un équilibre socioprofessionnel dans un contexte national et international émouvant. Considérant, coté des programmes de formation, les nouvelles orientations (approche par les compétences) rendent compte de continuités et de changements: continuités des finalités poursuivies en matière d'égalité et d'équité et le respect des valeurs sociales et autres objectifs liés à la vie des sociétés modernes, des changements au niveau de la place accordée à l'élève en situation de handicap dans l'institution scolaire algérienne, son intégration voire même son inclusion. Ainsi que le rôle de l'élève dans cette nouvelle approche, en tant qu'acteur de ces propres apprentissages tout en gardant ces préoccupations et besoins au centre de l'action éducative. Assurément, la part accordée à la formation initiale en enseignement de l'EPS en Algérie (à notre sens en tant que formateur de formateurs) au développement des savoirs et compétences professionnelles nécessaires à la prise en charge d'une certaine catégorie d'élèves à besoins

éducatifs spécifiques, reste encore l'axe vulnérable qui fragilise l'intervention psychopédagogique efficace des enseignants auprès de cette population d'élèves.

### 3.3 La Formation continue des enseignants d'EPS

La formation continue devient, plus que jamais, un incontournable de la compétence professionnelle et de l'adaptabilité sociale (Dugas, 2009). En effet, l'adaptabilité ne peut être dissociée de l'exercice du métier.

En Algérie, Les enseignants en exercice, se dotent d'un curriculum leur permettant de situer leurs travaux, et les accompagner durant l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques et éducatives. Selon Hainaut (1983 : 125) « le curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes et les dispositifs relatives à la formation des enseignants. » cité dans (Guidoume, 2010, p. 31). Selon le ministère de l'éducation du Québec ; la formation continue désigne l'ensemble des actions et activités dans lesquelles les enseignantes et enseignants en exercice s'engagent de façon individuelle et collective en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle. La formation continue est caractérisée par un ensemble de moyens, notamment la formation par l'interaction avec des collègues, la formation à l'université, la recherche-action, les colloques et les congrès, les stages en entreprise et le partage d'expériences pédagogiques (MEQ, 2023).

### 4. Méthodes et matériels

Ce travail consiste à identifier à travers les discours des enseignants d'EPS, l'adéquation de la formation en enseignement de l'EPS en Algérie avec les exigences éducatives actuelles (inclusion), et d'analyser le contexte de la formation continue des éducateurs au sein des établissements, en vue d'une intégration des jeunes enfants à besoins éducatifs particuliers (autistes entre autres), avec pour objectif, d'offrir un enseignement adéquat à cette population vulnérable. En réalisant des entretiens semi-directifs, nous avons privilégié l'écoute des enseignants et établi un dialogue avec eux.

#### 4.1 Echantillon

Nous avons interviewé dix (10) enseignants d'éducation physique et sportive, dans les différentes régions de la wilaya de Bejaia. Nous les avons rencontrés individuellement en moyenne pendant trente minutes au sein de leurs établissements de rattachement. Pendant une période d'un mois nous avons relayés les entretiens d'un établissement à l'autre. Afin d'assurer l'anonymat et d'établir une relation de confiance avec chaque interviewé, on a préféré d'identifier ces enseignants par des codes (les premières initiales de leurs prénoms). Nous avons eu recours à l'analyse compréhensive de la pratique enseignante en situation de classe, à partir de leurs récits d'expériences, tout en se référant au cadre théorique et méthodologique.

#### 4.2 Instrument de collecte de données

Le travail que nous présentions, s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualitative relative à la formation initiale et continue des enseignants d'éducation physique et sportive (EPS) dans les établissements ordinaires. Nous nous intéressons essentiellement à l'intervention de ces enseignants auprès des enfants et/ou adolescents autistes, en analysant les comportements adoptés et besoins évoqués par ceux-ci, en situation d'enseignement-apprentissage, en lien à la formation de ces derniers en milieu de pratique (stade, terrain, salle de sport, etc.) auprès de cette population.

À l'entame du travail mené, nous avons présenté avant chaque entretien l'objet de notre recherche, et ce avec un vocabulaire courant et familier, permettant aux interviewer et interviewé de dialoguer avec aisance et d'éviter de tomber dans le conflit cognitif. Nous avons invité les enseignants à répondre aux questions posées par les membres de l'équipe de recherche.

Le corpus d'entretien sur lequel se fonde notre étude, est composé de questions simples, allant du général au spécifique (préparées préalablement, et vérifiées par des experts et professeurs chercheurs), des questions principales figurent en premier dans le guide, accompagnées de sous-questions. L'objectif majeur de cet entretien est l'analyse de la formation des enseignants et son adéquation avec la réalité

du terrain, et d'identifier l'impact de la formation des enseignants sur les pratiques intégratives des enfants autistes en vue de leur intégration scolaire. La formation dans notre étude sous-entend la formation initiale suivie à l'université ou à l'institut technologique de l'Éducation par ces enseignants et la formation continue formelle encadrée et organisée par la tutelle (le ministère de l'Éducation algérien) et informelle (En dehors du contexte scolaire, qui comprend l'initiative personnelle de l'enseignant).

La matière et les contenus recueillis ont été traités selon la forme classique de l'analyse de contenu, nous avons fait une transcription exhaustive des discours enregistrés, nous avons procédé à un travail de lecture thématique au regard des questions posées. Ce qui établit pour chaque entretien les idées principales appelées les unités, ces unités peuvent être une phrase ou plusieurs phrases, allant jusqu'au paragraphe répondant à la logique des thèmes déjà développés sur le guide.

#### 5. Résultat et discussion

Dans cette section, nous allons procéder à la présentation et la discussion des résultats obtenus lors de nos entretiens avec les enseignants participants à cette étude.

Pour entamer ce volet de la discussion, il est communément essentiel de citer les différentes difficultés rencontrées par les enseignants interviewés pendant leurs pratiques d'enseignement avec les élèves autistes dans le contexte ordinaire.

D'entrée de jeu, Les enseignants interviewés, se sont exprimés sur leur formation universitaire aux Instituts de l'Éducation Physique et Sportive, sur leur formation continue formelle structurée par la tutelle, et formation continue informelle, qui se rapporte à son propre apprentissage, initiative personnelle, et études individuelles.

En analysant le discours des enseignants interviewés, un facteur essentiel s'avère apparaître, influençant la démarche intégrative des enseignants pendant leur pratique avec les élèves autistes dans les séances d'EPS. Leurs propos montrent qu'ils souffrent davantage du manque de connaissances relatives

aux enfants autistes. Les enseignants n'ont pas les notions de base leur permettant de faire le diagnostic des cas, afin qu'ils puissent différencier entre les caractéristiques d'un élève malade, autiste ou élève hyperactif plutôt perturbateur : [des fois, il y a des cas, où on croit que c'est un complexe chez l'enfant, ou c'est un enfant timide, mais au final c'est un autiste, et d'autres fois on croit que c'est un autiste, mais au fond c'est un enfant très timide on l'a pas reconnu seulement] NA1, [Les enseignants ne les considèrent pas, parfois ils ne savent pas qu'est-ce qu'ils ont, soi-disant mauvais élèves, soi-disant il est perturbateur, mais au fond l'élève a un problème] BH1.

Comme le soulignent **(Baghdadli, Rattaz, et Ledésert, 2011, p.7)** « Les difficultés rencontrées par ces personnes sont liées au manque de formation des professionnels et au retard de diagnostic créant des discontinuités dans leur parcours. Plusieurs regrettent de ne pas avoir pu poursuivre une scolarité en milieu ordinaire ». Le moins qu'on puisse dire, c'est que, dans leurs interactions et pratiques enseignantes avec les élèves en difficultés, nos enseignants démontrent un manque de connaissances et d'habiletés qui s'avère problématique **(Royer, 2006, p. 31)**. Dans cette section, l'auteur présente les conclusions de sa recherche, avec la possibilité d'ouvrir de nouvelles perspectives, et de nouvelles voies pour compléter votre recherche et vos résultats. -Times New Roman, taille 12, interligne simple.

De plus, de l'aveu de tous, la formation initiale suivie par ces enseignants que ce soit à l'Institut de Technologie de l'Education (ITE) ou à l'université (STAPS), leur semble acceptable, répondant aux caractéristiques d'un enfant sain et normal. Toutefois, en termes d'interventions auprès des enfants handicapés, plus particulièrement les autistes, elle est abstraite, et incomplète. Ces propos ont été justifiés par des éléments qui sont les suivants : les modules étudiés concernaient les élèves normaux, absence de modules et contenus caractérisant l'enfant handicapé, ainsi, absence conséquent des connaissances issues de la recherche pour supporter leurs interventions auprès des autistes **(Schiller, 1995)**. Cette constatation a été confirmée par Sachot (2000), qui explique qu'il y a un conflit qui s'installe, d'où une origine qui réside dans

la prise en compte de la formation à l'enseignement, de l'enseignement lui-même auquel elle prépare cet enseignant, les conditions dans lesquelles elle s'exerce, c'est-à-dire le contexte et l'environnement réel, est un autre point crucial qui est la population à laquelle cet enseignant s'adresse ou est confronté. En somme, la fonction enseignante était et est à ce jour perçue comme conséquence naturelle. L'enseignant est la résultante d'une formation limitée plus au moins non formalisable, et formateurs insuffisamment formés, tout est produit par lui-même, et sa capacité d'adaptation dépend de sa formation informelle qui se rapporte à l'initiative personnelle de ce dernier **(Sachot, 2000, p. 22)**.

On dégage une autre typologie évoquée par trois enseignants lors de nos entretiens ; remettant en cause leur formation initiale à l'université, la qualifiant d'une formation non exhaustive. D'autres enseignants manifestent leur besoin à la formation, et regrettent de ne pas avoir eu une formation initiale adaptée à ces enfants en situation de handicap dans les écoles ordinaires. De ce fait, la connaissance plus approfondie du handicap de l'élève, axant le contenu sur les caractéristiques de chaque besoin ou handicap, apparaît comme une nécessité permettant d'optimiser les aménagements sans risque, d'adopter des postures intégratives, et favoriser un accompagnement diachronique, tout en se libérant des peurs et contraintes liées à l'adaptation des situations d'apprentissage à cet enfant autiste. Par conséquent, les offres de formation ne correspondent pas totalement aux besoins en formation **(Europe Training foundation, 2021)**.

On constate qu'ils sont trois enseignants à valoriser leur engagement par la collecte des données sur le handicap de l'enfant et de l'adolescent. L'auto-formation de ces enseignants, notamment la formation informelle axée sur les efforts fournis par certains enseignants, a un impact sur l'intégration de ces enfants et adolescents autistes. C'est une démarche volontariste qui a pour but de mettre en avant la réussite du projet scolaire d'intégration **(Géolini & Tournebize, 2010)**. On souligne une évolution éminente à l'exemple de ce témoignage surprenant : [pour ma part j'essaye de l'intégrer au maximum avec

ses camarades, et je fais un travail de sensibilisation avec ces derniers. Exemple ; je suis actuellement dans le cycle de basket, je modifie le règlement pour l'adapter à mon élève autiste, en l'engageant comme 6ème joueur contre une équipe adverse de 5 joueurs, et je donne des instructions à ses camarades, de ne pas lui intercepter le ballon, et de le laisser jouer librement, pour qu'il puisse participer comme tous les autres. Effectivement, il a réussi à s'intégrer, la preuve, à la fin du match, son équipe a perdu, je lui ai dit vous avez perdu hein, bien sûr après un bon moment il est revenu, il m'a dit oui l'essentiel c'est de s'amuser] MCH. L'exemple illustré ici cerne efficacement l'impact de la formation continue sur les postures et comportements d'accompagnement des enseignants. En somme pour cette typologie « la situation de l'enseignant demeure malgré tout peu enviable et la formation n'attire que rarement les meilleurs éléments, capables d'assumer la responsabilité d'éduquer la nouvelle génération et de la préparer pour l'avenir ». (Kerfes, Ghadbane, & Boutalbi, 2013).

Quant à la formation continue formelle en Algérie, d'après l'analyse des entretiens des enseignants, la formation formelle est insuffisante, plutôt absente, et est en pause. Les politiques éducatives ne collaborent pas avec les enseignants, pour relever le défi et réussir l'intégration scolaire de ces enfants. Cependant, les textes et les lois se voient intégratifs et donnent le plein droit à ces enfants en situation de handicap à une scolarité normale et intégrative. Les enseignants évoquent avec plus d'intérêts l'utilité de la formation continue, et décrivent l'état de la formation continue en Algérie, et les parties prenantes de cette dernière. Ils déclarent que les séminaires de formation organisés par la direction de l'éducation ont une importance capitale dans la mise à jour de nos savoirs, hélas ils ne cohabitent guère les besoins de l'enseignant en exercice (Idir & al. 2022). Ils citent ces éléments en ce qui concerne le contenu des séminaires et des journées pédagogiques : [on n'a jamais fait de séminaire qui prend comme sujet ou préoccupation cette population] HM, [on discute, beaucoup plus sur la fiche de séance, unité d'apprentissage, comment formuler un objectif, ben c'est tout] MD. Absence de journées de formation : [ça fait une dizaine d'année

qu'on ne nous a pas appelés pour une journée de formation] OU3.

## 6. Conclusion

C'est sans doute la complexité des pratiques des enseignants d'EPS face aux élèves à besoins éducatifs particuliers, entre autres : les autistes, ainsi que le rôle de ces pratiques dans l'optimisation des apprentissages de cette catégorie de population, qui sont en fait à l'origine de notre étude.

L'analyse des propos (données) des enseignants interviewés a mis au jour leur grande diversité et révélé combien la question des savoirs professionnels à l'expression de (Byesse, 2011) ; savoirs académiques, scientifiques, de pratique, prescriptifs et même de vulgarisation, sont essentiels en formations initiale et continue pour permettre aux enseignants d'appréhender suffisamment bien les pratiques enseignantes (effectives) efficaces et intégratrices et, de ce fait, la nécessité de repenser la formation académique des futurs enseignants de manière à ce qu'elle leur fournisse les éléments de base d'une professionnalité enseignante. Pour eux, l'installation des pratiques enseignantes intégratrices des élèves autistes, va de pair avec une double entrée : une formation initiale qui tienne compte de la réalité du terrain (finalités, contenus, méthodes, dispositifs de formation, etc.) et, une formation continue (séminaires, journées pédagogiques, ateliers de formation, etc.) capable de tisser de puissants liens entre les connaissances acquises (déjà-là), leurs actualisation et bien évidemment, l'application rationnelle sur le terrain. Ces enseignants ont déjà mis au point, leurs démarches d'autoformation, consciemment, ils ont généré les outils et dispositions fiables ayant contribué salutairement à l'intégration de certains enfants autistes dans leurs classes.

Dans ce paysage de diversité entre la réalité de la formation (initiale et/ou continue), les exigences de l'enseignement de l'EPS en milieu scolaire, et la prise en charge des élèves autistes, il peut sembler qu'il y a trop d'éléments à intégrer pour un système éducatif algérien intégrateur au sens développemental du mot. En fait, ce ne sont pas les lois qui manquent en Algérie pour avoir une action éducative intégratrice,

il y a des conditions à respecter ! Autrement dit, ce ne sont pas seulement les années passées aux instituts de formation des enseignants d'EPS qui permettent le développement de compétences professionnelles. Nous postulons (en références aux réponses des interviewés) que ce n'est pas non plus la somme des connaissances pédagogiques, didactiques, éventuellement psychologiques, sociologiques, physiologiques, etc. acquises à l'université qu'il s'agirait de prendre en considération pour une meilleure prise en charge de cette catégorie d'élèves. Nous pensons qu'il est nécessaire au moins à une certaine mesure, de s'appuyer sur de véritables programmes de formation (initiale et continue) d'enseignants qualifiés capables d'assurer des interventions psychopédagogiques (intégratrices) respectant ainsi les différences et l'hétérogénéité montante du public scolaire. Nous suggérons de partir le plus possible de la réalité existante pour la travailler, en prenant en compte l'implication de plusieurs parties prenantes (Tutelle, université, formateurs, milieu scolaire, parents d'élèves, etc.) pour une formation enseignante au service d'un système éducatif inclusif qui s'adapte à toutes les diversités.

Ce que nous avons illustré ici, n'est pas totalement abstrait, rappelons-le, il est le résultat d'une enquête par entretien semi-dirigé auprès d'un échantillon d'enseignants ayant une longue expérience dans le domaine de l'enseignement de l'EPS, même si le vécu de certains en matière de prise en charge des élèves autistes reste éphémère, mais leur longue expérience et expertise attestent de la possibilité d'adopter une telle démarche.

### Conflit d'intérêt

Je soussigné déclare ce qui suit : Après avoir pris connaissance de la Politique sur les conflits d'intérêts en recherche, en rédaction académique et publication de la Revue Académique des Études Sociales et Humaines, je déclare ne pas avoir de conflits d'intérêts.

### - bibliographies

#### Bibliographie

- Altet, M. (1994). La formation professionnelle des enseignants. Paris: Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.7202/031852ar>
- Altet, M. Paquay, L., Perrenoud P. (2002), Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ? Bruxelles, De Boeck.
- Dubar, C. (1996). La socialisation, construction des identités sociales et

professionnelles. Paris: Armand Colin.

FORQUIN, J-C., (1984) : « La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de scolarisation » in, Revue Française de Sociologie, n° 25(2), pp. 211-232.

Gauthier, C., Desbiens, J.F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). Pour une théorie de la pédagogie. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 77-85. <https://doi.org/10.7202/031601ar>

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 59-76. <https://doi.org/10.7202/031600ar>

Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P.W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? Revue des sciences de l'éducation, XIX(1), 5-32. <https://doi.org/10.7202/031598ar>

Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Zimmermann Ph., Meard, J., Flavier E. (2009). Existe-t-il une identité professionnelle spécifique de l'enseignant débutant ? Analyse d'un cas, Actes du Colloque de la CD IUFM, Rouen, 3 – 4 juin 2009.

Roux-Perez t. (2003). – « Identité professionnelle et modes d'implication privilégiés chez les enseignants d'EPS », Revue Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle, vol. 36, n° 4, pp. 37-68.

Niclaud, D. (2010). Modèles d'enseignants et enseignantes pour l'Union européenne du futur. In G. Baillat, D. Niclot & D. Ulma (Ed.), La formation des enseignants en Europe (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.

Bressoux, P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. Revue Française de pédagogie, 108, 91-137.

Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Les dossiers des sciences de l'éducation, 5, 35-52.

Durand, M. (1996). L'enseignement en milieu scolaire. Paris : Presses universitaires de France.

(MEQ), M. d. (2023). [education.gouv.qc.ca](http://education.gouv.qc.ca). Consulté le Février 14, 2023, sur Ministère de l'Education, Ministère de l'Enseignement supérieur : [www.gouv.qc.ca](http://www.gouv.qc.ca)

Agence Technique de l'Information sur l'Hospitalisation, A. (2019). Classification statistique internationale des maladies des problèmes de santé connexes, 10ème révision. CIM-10FR. France. Consulté le février 6, 2023, sur [www.atih.sante.fr](http://www.atih.sante.fr)

Allal, S. A. (2021, février 8). L'intégration scolaire des enfants en situation de handicap=. Aleph, 27-39. Consulté le février 4, 2023, sur <https://aleph-alger2.edinum.org/4171>

chabou, S., & Dakhia, A. (s.d.). Former des enseignants en Algérie indépendante : quête de qualité ou de quantité ? El bahith en Sciences Humaines et Sociales, 12(02), pp. 593-603.

Clet-Bieth, E., Dujardin, P., Lefèvre, M., & Périsset, D. (2008). L'enfant autiste. John Libbey Eurotext.

Dugas, E. (2009, 2). L'influence d'un stage de formation continue en EPS : un autre regard sur les jeux traditionnels. Cairn info (20), p. 138. doi :10.3917/savo.020.0134

Emily, E. (2012). Autiste ? pour nous l'essentiel est invisible. Paris, France : Dunod. doi: <https://doi-org.snd11.arn.dz/10.3917/dunod.emil.2012.01>

Gattegno, M. P., woff, M., & Adrien, J.-L. (2012). Scolariser des élèves avec autisme et TED (Vol.6).doi:<https://doiorg.snd11.arn.dz/10.3917/dunod.phili.2012>.Gattegno, M., Abenheim, N., & Adrien, J.-L. (2006). Dossier accompagnement le programme IDDEES, bulletin scientifique de l'ARAPI. Consulté le février 4, 2023, sur [www.inshea.fr](http://www.inshea.fr)

Guidoume, M. (2010). Représentations et pratiques enseignantes dans une

approche par compétence du FLE au secondaire algérien : cas des PES de la wilaya de Tiaret. Thèse de doctorat de didactique sous la direction de Ouhibi Bahia, professeur à l'université d'Oran et Laurent Kashema, professeur à l'université de Strasbourg. Oran, Algérie : Université d'Oran faculté des Lettres, des Langues et des Arts Ecole Doctorale de Français, Pole Ouest. <https://theses.univ-oran1.dz/document/42201126t.pdf>

Kerfes, N., Ghadbane, A. h., & Boutalbi, B. (2013). Analyse comparée des systemes de formation en éducation physique et sportive en Algérie et en Wallonie. *Insaniyat*, pp. 181-194. doi: <https://doi.org/10.4000/insaniyat.14172>

Journal officiel. (2002, mai 8). loi n°02-09 du 08 mai 2002 pour la protection et la promotion des personnes handicapées. *Journal officiel*, 5-8. doi:[www.joradp.dz](http://www.joradp.dz)

Organisation Mondiale de la santé, O. (1993). Classification Internationale des Maladies. Consulté le février 5, 2023, sur [www.who.int](http://www.who.int)

Royer, E. (2006). Les jeunes en difficulté de comportement et la formation des enseignants : un savoir orphelin à la recherche de praticiens. *Journal du droit des jeunes*, 255(5), pp. 30-33. doi: <https://doi.org/10.3917/jdj.255.030>

Skiba, R. J., Peterson, R. L., & Williams, T. (1995, Aout). Office referrals and suspension: Disciplinary intervention in middle schools. *Education and treatment of children*, 20(3), pp. 295-315. Consulté le février 1, 2024, sur <https://www.jstor.org/stable/42900491>

Thommen, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A., & Wiesendanger, S. (2014). Les particularités cognitives dans le trouble du spectre de l'autisme. Suisse: SWISS ARCHIVES OF NEUROLOGY AND PSYCHIATRY.

Vidal, J. M. (2020). Autisme. Une approche anthropologique : La question du tiers. France : Presse universitaire de France. Consulté le février 4, 2023, sur <https://www-cairn-info.snd11.arn.dz/autismes-une-approche-anthropologique--9782130822776.htm>

---

### **Comment citer cet article selon la méthode APA**

Tinhinane Cherifa Maouche et autres (2024), l'intitulé de l'article, revue académique des études sociales et humaines, vol 16, numéro 01, Université Hassiba Ben Bouali, Chlef, Algérie, pp:343-352.