

ISSN: 2392-5442 ESSN : 2602-540X		Sport system journal
V/11. N/02 Année/2024		Journal scientifique international publié par: Ziane Achour –Djelfa- Algérie
P 73 - 88		Date de soumission 2024-05-18 Date d'acceptation 2024-09-06

L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

The inclusion of Algerian Students With Special Educational Needs (SSN): Reality And Perspectives

Massinissa Maouche ^{1*}, Abedennour Idir ²

¹ Université Abderrahmane Mira Bejaia, laboratoire Santé Mentale et Neurosciences (Algérie).

² Université Abderrahmane Mira Bejaia (Algérie).

Résumé

Les élèves à besoins particuliers (EBP) rencontrent fréquemment des obstacles qui limitent leur mobilité et génèrent des troubles psychologiques. L'implication cruciale de l'enseignant dans l'intégration de cette catégorie en EPS est primordiale pour surmonter ces défis. Cette étude visait à recenser les divers besoins spécifiques observés en EPS et d'analyser les difficultés rencontrées dans leur intégration, ainsi que les approches utilisées pour les inclure dans les séances d'EPS. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de 9 enseignants d'EPS dans deux régions de Bejaia, à savoir Darguina et Kherrata. Les résultats ont mis en lumière un défi majeur, à savoir la « dispense » notée par tous les participants. De plus, les enseignants ont fait face à des élèves présentant des difficultés sur le plan psychologique que moteur. Enfin, deux approches d'intégration ont été identifiées: l'individuelle et la collective.

Mots clés: Elèves ; inclusion ; Besoins Particuliers ; EPS.

Abstract:

Students with special needs (SSN) often encounter obstacles that limit their mobility and lead to psychological troubles. The crucial involvement of the teacher in integrating this category into PE classes is essential to overcome these challenges. This study aimed to identify the various specific needs observed in PE and to analyze the difficulties encountered in their integration, as well as the approaches used to include them in PE sessions. Semi-structured interviews were conducted with 9 PE teachers in two regions of Bejaia, namely Darguina and Kherrata. The results highlighted a major challenge, namely the tendency towards absenteeism, noted by all participants. Additionally, teachers faced students with difficulties both psychologically and physically. Finally, two integration approaches were identified: individual and collective.

Keywords: Inclusion; Students, Special Needs; PES.

*Maouche Massinissa

1. Introduction :

Le concept des élèves aux besoins éducatifs particuliers (EBEP) suscite encore des ambiguïtés quant à sa définition, son identification, et plus précisément, son intégration au sein du milieu scolaire. Plusieurs auteurs, tels que Caroline (2013), Carlos (2010), et Souissi (2014), ont abordé cette question, mettant en évidence la complexité de la prise en charge de ces élèves. Dans ce contexte (compliqué), il faut noter que l'intégration des EBP revêt une importance cruciale, notamment dans le contexte des séances d'éducation physique et sportive (EPS).

Les EBEP sont définis comme une "interaction entre les caractéristiques de la santé et les facteurs conceptuels qui produisent le handicap" (OMS, 2001). Ils regroupent un large éventail d'élèves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage significativement plus marquées que la majorité des enfants de leur âge, en particulier lorsqu'ils se trouvent dans des situations spécifiques ou qu'ils souffrent d'un handicap entravant ou perturbant leur processus d'apprentissage (Daniel, 2010). Cependant, l'EPS se distingue par ses caractéristiques propres, car elle repose principalement sur des activités motrices exigeant des compétences motrices, morales, et autres (Rauch, 1978 ; Hebrard, 2005 ; Baily, 2006 ; Harouna, 2010). Cette spécificité complique l'apprentissage de ces élèves, qui font face à diverses difficultés.

En Algérie, l'engagement des pouvoirs publics quant à la prise en charge de cette population, s'est traduit par une décision sortie en 2008, dans l'article 86, page 16, du Journal Officiel de la République Algérienne, numéro 04. Cela, a marqué un tournant important en mettant un fort accent sur l'intégration des élèves aux besoins éducatifs particuliers (EBP) au sein de divers établissements publics. Cette décision a eu des répercussions significatives sur le domaine de l'éducation, et plus particulièrement sur les enseignants d'éducation physique et sportive (EPS). Cette décision présidentielle a donc engagé une transformation significative dans le domaine de l'éducation en Algérie, en plaçant l'intégration des EBP au cœur des préoccupations éducatives. Les enseignants d'EPS de par la particularité de leur discipline d'enseignement, jouent un rôle essentiel dans la mise en œuvre de cette politique inclusive, contribuant ainsi à créer un système éducatif plus équitable et accessible pour l'ensemble des élèves, quelles que soient leurs spécificités. En effet, les enseignants d'EPS se voient imposer l'obligation d'intégrer d'une manière ou d'une autre cette catégorie d'élèves aux besoins spécifiques dans leurs séances d'EPS. Cette obligation découle d'une volonté affirmée des autorités algériennes de garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves, y compris ceux qui présentent des besoins particuliers.

Cette recherche a pour objectif de recueillir auprès des enseignants d'EPS des informations essentielles concernant plusieurs aspects. Tout d'abord, elle cherche à identifier les divers types de besoins particuliers auxquels les élèves



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

sont confrontés tout au long de leur parcours scolaire, mettant en lumière les défis spécifiques auxquels ils font face. Ensuite, elle vise à explorer les méthodes et les stratégies employées par les enseignants pour intégrer efficacement cette catégorie d'élèves au sein des séances d'éducation physique et sportive (EPS), mettant ainsi en avant les pratiques pédagogiques inclusives mises en œuvre. Par ailleurs, cette recherche a également pour but d'analyser et de comprendre les difficultés et les obstacles rencontrés par les enseignants lorsqu'ils cherchent à intégrer ces élèves ayant des besoins particuliers dans le contexte de l'EPS. Cela englobe les défis pédagogiques, logistiques, et sociaux auxquels ils sont confrontés. En comprenant ces difficultés, il devient possible d'identifier des pistes d'amélioration pour favoriser une intégration plus réussie et plus harmonieuse de cette catégorie d'élèves.

2. Revue de littérature :

2.1 Les élèves aux besoins particuliers :

2.2 Définition :

Tout d'abord, le terme "handicap", d'origine anglaise du XVII^e siècle, avait à l'origine un lien avec les jeux de hasard, se référant à un jeu appelé "hand in cap" (la main dans le chapeau) (Véronique et Belio, 2013, p.104). Ensuite, selon (Daniel, 2010), les élèves aux besoins particuliers sont définis comme des enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage. Ils englobent "des enfants handicapés (physiquement, sensoriellement, mentalement), des enfants en situation familiale ou sociale difficile, des enfants intellectuellement précoces, des enfants malades". L'OMS (2005, 2011) définit cette catégorie d'élèves comme comprenant ceux ayant différentes déficiences, notamment sensorielles, auditives, motrices, psychiques, etc.

2.3 Typologie des besoins particuliers :

(Camberlein, 2011), cité dans Véronique et Belio, 2013, p.108), propose une typologie composée de huit (08) catégories de besoins particuliers :

2.3.1 Déficiences motrices : Les conséquences de ces déficiences sont variées, notamment des difficultés (ou incapacités) à se déplacer, à maintenir ou à changer de position, à prendre ou à manipuler des objets, à effectuer certains gestes, etc.

2.3.2 Déficiences sensorielles (visuelle et auditive) : Cela englobe généralement les personnes non-voyantes, malvoyantes, sourdes, malentendantes, etc. Les personnes non-voyantes utilisent un langage tactile, tel que le braille.

2.3.3 Déficiences mentales : Ces personnes souffrent de limitations dans les fonctions mentales liées à l'abstraction et, de manière plus générale, à la capacité à élaborer des réponses adaptées aux circonstances de la vie quotidienne. Les principales déficiences mentales comprennent le syndrome de Down, l'autisme, etc.



2.3.4 Déficiences cognitives : Ces personnes présentent des déficiences au niveau des fonctions cognitives, telles que l'attention, la mémoire, les fonctions exécutives et le langage.

2.3.5 Déficiences psychiques : Cette catégorie concerne les troubles psychiatriques ayant un impact significatif sur la socialisation et les capacités relationnelles des individus.

2.3.6 Polyhandicaps : Ces personnes sont touchées par un handicap rare à expression multiple qui associe une déficience mentale sévère à une déficience motrice.

2.3.7 Handicaps rares : Cette catégorie regroupe des associations de déficiences présentant une prévalence inférieure à un cas pour dix mille habitants.

2.3.8 Troubles de la santé invalidants : Cela inclut toutes les maladies ayant un impact sur les systèmes respiratoire, cardio-vasculaire, digestif, infectieux, etc., entraînant des limitations d'activités. Par exemple, le diabète, le cancer, le sida, etc.

De nombreuses approches ont été développées pour définir les typologies des besoins particuliers, en se basant sur des éléments étroitement liés à la santé infantile. Ces approches visent à comprendre et à classer les besoins spécifiques des enfants et des adolescents en tenant compte de leurs conditions de santé, de leurs capacités physiques et mentales, ainsi que de leurs besoins éducatifs. Ces typologies sont essentielles pour mieux répondre aux besoins de ces populations vulnérables et garantir un accès équitable à l'éducation et aux soins de santé.

Ces typologies peuvent couvrir une gamme diversifiée de besoins particuliers, allant des déficiences physiques et sensorielles aux troubles de santé mentale, en passant par les maladies chroniques, les troubles du développement, et bien plus encore. Chaque typologie exige des approches éducatives et de santé spécifiques pour répondre aux besoins uniques de chaque enfant ou adolescent, en fonction de sa situation.

En se basant sur des données fournies par le ministère de l'Éducation québécois, (Roy et al., 1996, p.100), voici les définitions des besoins particuliers des élèves :

a. Déficience motrice légère : Il s'agit d'une difficulté significative et persistante dans l'apprentissage de la communication, la préhension, l'accomplissement des activités de la vie quotidienne ou une limitation de la mobilité. Cela nécessite un entraînement particulier et un soutien occasionnel, par exemple, l'accompagnement sur une base régulière mais ponctuelle.

b. Déficience motrice grave : Cette catégorie concerne les élèves présentant une limitation importante au niveau de la communication, de la réalisation des activités de la vie quotidienne ou de la mobilité. Cela requiert un entraînement particulier et un soutien continu, par exemple, l'accompagnement sur une base permanente.



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP)
Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

c. Déficience organique : Ceci concerne les élèves dont l'évaluation médicale et fonctionnelle révèle une ou plusieurs atteintes des systèmes vitaux, entraînant des troubles organiques permanents. Cela exige des mesures pédagogiques spéciales ainsi que des soins intégrés à son programme scolaire. Il s'agit de maladies chroniques telles que la fibrose kystique, la leucémie, l'insuffisance rénale, l'asthme, etc.

d. Déficience visuelle : Elle touche les élèves dont l'évaluation ophtalmologique révèle, malgré l'aide de la technologie, l'une des caractéristiques suivantes : limitation au niveau de la communication (besoin de matériel adapté pour les activités de la vie quotidienne ou la locomotion), nécessitant un entraînement particulier, une adaptation de l'enseignement ou une assistance occasionnelle. Par exemple, une acuité visuelle d'au plus 6/21 ou un champ de vision inférieur à 600, malgré une correction ophtalmique.

e. Déficience auditive : Il s'agit principalement des élèves dont l'évaluation auditive révèle, en dépit de l'aide de la technologie, l'une des caractéristiques suivantes : limitation au niveau de la communication (besoin de techniques spécialisées, acquisition de moyens de communication de remplacement ou recours à des interprètes) ou difficultés dans le domaine du développement cognitif, nécessitant un enseignement adapté. Par exemple, un seuil moyen d'acuité auditive supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz.

f. Autisme caractérisé : Il concerne les élèves dont l'évaluation du fonctionnement global révèle, dès un jeune âge, des difficultés d'assimilation de l'information auditive et visuelle, ainsi que de symbolisation, empêchant leur accomplissement.

g. Trouble du comportement : Il s'agit des élèves dont l'évaluation psychosociale révèle un déficit significatif de la capacité d'adaptation, se manifestant par des difficultés significatives dans l'interaction avec un ou plusieurs éléments de leur environnement scolaire, social ou familial. Cela peut se manifester par des comportements sur-réactifs ou soustractifs.

h. Trouble du comportement associé à une déficience psychosociale : Cela concerne essentiellement les élèves dont l'évaluation du fonctionnement global conduit à l'un des diagnostics suivants : délinquance (élève admis en centre d'accueil) ou trouble majeur de comportement (élève nécessitant un encadrement spécialisé pendant la majeure partie de sa présence à l'école).

3. L'intégration scolaire des EBP (Élèves à Besoins Particuliers)

2.3 Qu'est-ce que l'intégration scolaire ?



M, Maouche et A, Idir

Tout d'abord, l'intégration scolaire repose sur les principes de normalisation, ce qui signifie offrir un accès au milieu scolaire le plus ordinaire possible, tout en visant la déségrégation, c'est-à-dire permettre aux élèves en situation de handicap ou en difficulté d'être dans le même environnement scolaire que les autres enfants, sans discrimination basée sur leur handicap ou leurs difficultés (Martens, 2004, cité dans Tania, 2010).

De manière générale, deux principaux concepts distinguent le processus d'intégration : l'intégration "mainstreaming" et l'inclusion "inclusion" (Roy et al., 1996). Le terme "intégration" est le moyen privilégié pour mettre en œuvre le principe de la normalisation. Lorsqu'il est appliqué dans le contexte scolaire, il implique que les élèves en situation de handicap ou en difficulté doivent avoir accès à une formation adaptée à leurs besoins, tout en étant dispensée dans un environnement aussi ordinaire que possible. Concrètement, cela se traduit par une gamme variée de services, allant de la classe ordinaire à l'enseignement en centre hospitalier. Certaines pratiques "ségréguées" peuvent donc être considérées comme compatibles avec l'objectif de l'intégration (Roy et al., 1996, p.10).

Ensuite, l'intégration "mainstreaming" englobe deux aspects principaux. Tout d'abord, il y a une intégration physique, ce qui signifie que les élèves en question se trouvent dans les mêmes espaces physiques que les autres élèves. Deuxièmement, il y a une "intégration sociale", ce qui implique que les élèves en situation de handicap ou en difficulté participent aux mêmes interactions sociales que les autres élèves. L'intégration scolaire a été initialement conçue comme un moyen de répondre de manière plus efficace aux besoins éducatifs des élèves en situation de handicap ou en difficulté (Ibid., 1996, p.11).

2.4 L'intégration scolaire des ÉBP dans les séances d'EPS : quelles stratégies ?

Tout d'abord, l'éducation physique, en tant qu'élément de l'éducation générale, utilise principalement l'exercice physique, ce qui a un aspect immédiat d'ordre corporel. Cependant, ses intentions éducatives vont bien au-delà du corps pour atteindre des aspects plus profonds de l'être humain, tels que l'esprit et l'âme (Rauch, 1978, p.49). Elle est définie comme un ensemble de pratiques méthodiques et régulières visant à développer, améliorer ou entretenir les qualités physiques, intellectuelles et morales qui permettent une meilleure adaptation de l'individu à son environnement physique et social, à son épanouissement, à l'harmonie de ses formes et de ses fonctions, ainsi qu'à l'affermissement de sa santé (Lafon, 1979, cité dans Harouna, 2010, p.09).

Selon Hebrard (2005) ; Baily (2006) ; (El Motaoui et Dabir, 2006 cité dans Ghalemi, 2016, p.181), l'EPS est composée d'un ensemble d'enseignements en APS (Activités Physiques et Sportives) visant la transmission d'une culture et le développement des compétences motrices que les valeurs acceptées considèrent



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

comme souhaitables pour le bien-être. En d'autres termes, l'EPS doit être appréhendée comme un espace où l'on construit des collectifs où la parole est libre, où l'on discute du savoir et de la manière dont on l'acquiert, où chacun voit dans l'autre agissant un reflet de lui-même agissant (Lepoix, 2011, cité dans Ikounga, 2021, p.38).

L'EPS joue également un rôle essentiel dans le développement des élèves à besoins particuliers, en raison de leur manque d'expérience motrice (Ribet, 2012, p.19). De plus, l'activité physique véhicule de nombreuses valeurs éducatives et contribue à l'épanouissement personnel et à une estime de soi renforcée. Elle participe ainsi à l'intégration des jeunes, des personnes en situation de handicap, des femmes et de toutes les populations en difficulté (Brigitte D., 2009, cité dans Boutalbi et Zouaghi, 2017, p.16).

Diverses méthodes et stratégies pour l'intégration des ÉBP sont décrites par Philippe (2016). Il expose cinq approches :

- Intégrer une communication cohérente dans l'ensemble de l'équipe éducative au service des élèves à besoins particuliers en inscrivant cette démarche dans le projet d'établissement.
- Sensibiliser les parents pour établir une relation de confiance entre la famille et l'établissement.
- Recueillir des informations sur chaque élève à besoins particuliers.
- Adapter la participation de l'élève en fonction de sa capacité, en offrant des rôles tels que l'arbitrage ou l'observation lorsqu'une aptitude totale ou temporaire ne permet pas une participation active.
- Adapter l'enseignement et l'évaluation en fonction des capacités de l'élève en cas d'aptitude partielle permanente.

Garel (2003, p.74) expose diverses modalités d'intégration des ÉBP :

a) L'intégration individuelle : où l'élève a besoin éducatif particulier participe aux cours d'EPS de sa classe, voire d'une autre classe si l'activité lui convient mieux.

b) L'intégration collective : où tous les élèves de l'établissement présentant une déficience, par exemple, ceux scolarisés, sont regroupés dans une même classe pour un cycle continu d'activités ou pour quelques séances ponctuelles et régulières.

c) L'intégration à l'envers : où des élèves volontaires se joignent aux élèves handicapés pour des séances hebdomadaires en dehors des heures de cours, ou occasionnellement, comme lors d'une journée de basket en fauteuil roulant impliquant tous les élèves de l'établissement.

Enfin, pour réussir cette intégration des ÉBP, plusieurs conditions doivent être remplies. Premièrement, l'élève doit être capable de s'intégrer dans les



M, Maouche et A, Idir

différents cours. Deuxièmement, il est essentiel d'aménager les écoles et de disposer d'un personnel technique (directeur, enseignants, administrateurs, et autres intervenants) compétent pour assurer la mise en œuvre et la compréhension de la relation entre les programmes d'enseignement et les besoins particuliers des élèves (Randa, 2002, cité dans Bouchareb et Hafri, 2022, p.201-202).

Tableau 1
Classification des enfants avec handicaps ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage

Enfants avec handicap	
Légère ou organique	Déficiência langagière
Déficiência intellectuelle légère à sévère	Troubles relevant de psychopathologie
Troubles envahissants du comportement	Déficiência motrice grave
Déficiência atypique	Déficiência auditive
Déficiência visuelle	Déficiência intellectuelle profonde

Source: Ministère de l'éducation du Québec, 2000, cité dans Soussi, 2014, p.08

4 Cadre méthodologique :

4.1 Méthode :

Pour parvenir à des résultats solides et significatifs dans toute recherche scientifique, il est impératif d'adopter des méthodes de recherche et des techniques appropriées pour obtenir des conclusions valorisées et mesurables. Selon Laubet (2000, p.120), une méthode peut être définie comme "un ensemble d'opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité étudiée."

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour l'utilisation de la méthode descriptive. Cette méthode est définie comme "un moyen de décrire de manière exhaustive un phénomène en prenant en compte tous les éléments qui le composent" (Laubet, 2000, p.132). Elle nous permettra ainsi d'analyser en détail le sujet de notre étude et d'en présenter une image complète et précise.

4.2 Population :

Une population, dans le contexte de la recherche, est un ensemble d'unités statistiques de même nature sur lequel on cherche à recueillir des informations quantifiables, comme le souligne Philipe (2000, p.03). Cette notion de population peut revêtir différentes formes en fonction du champ d'étude. Ainsi, Mohamed (2002, p.14) évoque le fait qu'une population peut être constituée de divers



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

éléments, tels que des écoles, des livres, des mémoires, des étudiants, et bien d'autres encore, en fonction de l'objet de la recherche (traduction libre).

Dans le cadre de notre propre recherche, la population que nous avons définie englobe l'ensemble des enseignants d'EPS travaillant dans divers lycées et collèges (CEM) des deux Daïras - Darguina et Kherata - situées dans la wilaya de Bejaia. Cette population est cruciale pour notre étude, car elle représente le groupe de professionnels (praticiens de terrain) que nous visons à examiner et à partir duquel nous pouvons tirer des échantillons pour nos enquêtes et analyses ultérieures. En comprenant clairement la portée de la population, nous pouvons orienter notre recherche de manière à obtenir des informations pertinentes et significatives concernant les enseignants d'EPS dans cette région particulière ou le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers représente un véritable défi à la fois aux enseignants et aux responsables du secteur de l'éducation nationale.

4.3 Echantillon :

L'étude a principalement ciblé neuf (09) enseignants d'EPS exerçant dans divers collèges (CEM) et lycées situés dans les deux Daïras de Darguina et Kherrata, qui font partie de la wilaya de Bejaia (Algérie). L'enquête a été menée au cours du mois d'avril 2023, visant à recueillir des données pertinentes et à obtenir un aperçu approfondi de la situation étudiée. Pour constituer notre échantillon, nous avons opté pour une méthode d'échantillonnage aléatoire par grappe, une approche largement reconnue pour sa capacité à fournir des résultats de grande qualité. Cette technique, comme l'ont souligné Dodge (2004) et Ibenlkhayat (2005), est préconisée pour sa capacité à représenter de manière équilibrée la population étudiée et à garantir la validité et la fiabilité des conclusions tirées de l'étude.

En choisissant cette méthode d'échantillonnage, nous visons à obtenir des résultats significatifs et représentatifs, en assurant que notre échantillon reflète de manière adéquate la diversité des enseignants d'EPS dans les deux Daïras de la wilaya de Bejaia. Cette approche méthodologique rigoureuse nous permet de garantir la pertinence et la qualité de notre recherche.

4.4 Instrument de collecte de données :

Afin de rassembler un ensemble riche et complet de données (théoriques et pratiques) pertinentes pour notre étude, nous avons entrepris une recherche documentaire approfondie. Cette recherche a inclus l'examen attentif d'une variété d'ouvrages, de revues spécialisées et la consultation de ressources en ligne, y compris des sites internet fiables. Notre objectif était de nous immerger

complètement dans le sujet de notre étude, de comprendre pleinement son contexte, et de sélectionner judicieusement les outils les plus appropriés pour collecter des données pertinentes qui nous aideraient à répondre de manière approfondie aux questions de recherche.

Pour ce faire, nous avons fait le choix d'utiliser des entretiens semi-directifs comme l'un de nos principaux moyens de collecte de données. Cette méthode s'est avérée être un atout précieux pour le développement de connaissances approfondies et pour la compréhension des perspectives des participants, comme le suggère Lincoln (1995), tel que cité dans l'étude de Généviève (2010, p.04). Selon cet auteur, les entretiens semi-directifs ont la particularité d'offrir un cadre de discussion flexible relevant en particulier des paradigmes constructivistes qui permet aux répondants de s'exprimer librement et de partager leurs expériences, leurs points de vue et leurs réflexions.

Les axes des entretiens que nous avons structurés et ciblés sont les suivants :

a. Types de besoins particuliers rencontrés auprès des élèves : Cette partie de nos entretiens a pour objectif d'explorer en détail les différents types de besoins particuliers auxquels sont confrontés les enseignants d'EPS dans leur pratique sur le terrain.

a. Difficultés rencontrées face à l'intégration des élèves aux besoins particuliers : Dans cette section, nous cherchons à identifier les obstacles et les défis auxquels les enseignants d'EPS sont confrontés lorsqu'ils tentent d'intégrer des élèves aux besoins particuliers dans leurs leçons.

c. Stratégies et méthodes utilisées pour l'intégration de ces élèves : Cette troisième et dernière partie de nos entretiens se concentre sur les pratiques et les approches mises en œuvre par les enseignants d'EPS pour favoriser l'intégration réussie des élèves aux besoins particuliers en EPS.

5. Résultat et discussion

1. Types de besoins particuliers rencontrés auprès des élèves :

Les résultats de l'analyse des réponses de l'entretien nous ont permis de déterminer essentiellement trois types d'élèves ayant des besoins spécifiques. Principalement, des élèves obèses, autistes et handicapés moteurs

En effet, l'obésité et le surpoids chez l'enfant et d'adolescent constituent un problème majeur de santé publique à l'échelle mondiale (Raiah et al., 2012, p. 562 ; Asmani, 2022, p.816). Elle est définie par un indice de masse corporelle (IMC) supérieur ou égale 30Kg/m² et une obésité centrale par un tour de taille supérieure à 102 cm chez les hommes et 88 cm chez les femmes (Traduction libre) (extrait OMS cité dans Stenholm et al, 2008, p.694). Ce phénomène, peut être dû à des facteurs génétiques, à un mode de vie de sédentarité ou encore aux mauvaises habitudes alimentaires (Muller et al, 2010, p.613 ; Purnell, 2023). En conséquence, l'obésité a des effets à long



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

terme sur le bien-être physique, psychique et psychologique de l'enfant (Sidi Yakhlef et Boukhelif, 2020, p.249).

L'autisme a été découvert par Léo Kanner en 1943, dès la découverte de cette maladie, elle a été classée dans la catégorie des psychoses (Philippe, 2012, p.46). Les élèves autistes sont ceux pour lesquels une évaluation fonctionnelle globale révèle, dès un jeune âge, des difficultés d'assimilation de l'information auditive et visuelle, ainsi que de symbolisation, qui entravent la réussite des enfants (Roy et al, 1996, p.100).

Enfin, la déficience motrice recouvre l'ensemble des troubles pouvant entraîner une atteinte partielle ou totale de la motricité (membres inférieurs et/ou membres supérieurs) causée par : la génétique, un traumatisme accidentel ou une maladie (Camberlein, 2015, p.12). Ce qui crée des difficultés à se déplacer, à maintenir ou à changer de position, à prendre ou à manipuler des objets, à effectuer certains gestes (Camberlein, 2011, cité dans Véronique et Belio, 2013, p.108).

2. Difficultés rencontrées dans l'intégration des élèves aux besoins particuliers lors des séances d'EPS :

Les résultats obtenus grâce à l'analyse de discours des enseignants interrogés lors des entretiens ont mis en évidence certaines difficultés inhérentes à l'intégration des élèves aux besoins particuliers au sein des séances d'éducation physique et sportive.

La première difficulté majeure à laquelle les enseignants sont confrontés et qui a été signalée par l'ensemble des participants interrogés concerne la "dispense" d'activités physiques à laquelle ils n'ont que peu de pouvoir pour intervenir et changer la situation. Ce phénomène est un problème récurrent qui affecte divers environnements éducatifs à travers le monde. À ce sujet, (Raut, 1991, p. 24) soutient que "l'intégration pédagogique en EPS ne peut être complète si une décision médicale incontestée entraîne une inégalité d'accès à la pratique pour tous."

En deuxième lieu, les enseignants interrogés ont fait état de difficultés liées à la présence d'élèves présentant un handicap moteur. Cette situation a parfois compliqué le choix des activités physiques et des situations d'apprentissage. Par exemple, cinq enseignants ont rencontré des élèves ayant un handicap moteur au niveau des mains, ce qui rendait difficile la manipulation du ballon dans les sports collectifs. De la même manière, d'autres enseignants ont été confrontés à des élèves ayant une mobilité réduite au niveau des pieds, ce qui entraînait des difficultés dans certaines activités, comme le saut en longueur. Cependant, certains enseignants ont également rencontré des élèves atteints de troubles du spectre autistique, dont le comportement pouvait être incertain et timide.

L'ensemble de ces difficultés met en lumière à la fois les types de besoins particuliers des élèves, et bien évidemment les défis que les enseignants d'EPS doivent relever lors de leur intégration en EPS. Ces défis nécessitent une réflexion approfondie sur les méthodes et les approches à adopter pour offrir une expérience éducative inclusive et bénéfique à tous les élèves.

3. Stratégies et méthodes utilisées pour l'intégration de ces élèves :

Les stratégies d'enseignement doivent être adaptées en fonction des objectifs et des finalités de l'enseignement, ces dernières sont au cœur de la planification l'activité d'enseignement (Berkat et Idir, 2023, p.90). Le choix des techniques, le rôle de l'enseignant, le degré d'ouverture de l'environnement, et le niveau d'intervention voire le niveau de capacité de l'apprenant, sont des facteurs cruciaux pour le succès de l'enseignement. Cette sélection de méthodes et d'approches pédagogiques peut être qualifiée de stratégie pédagogique, voire même de psychopédagogique déterminant la manière dont la matière est enseignée ainsi que les objectifs visés puisqu'il s'agit essentiellement d'une intervention auprès des élèves un peu particuliers (Notari, 2001).

Les résultats issus de l'analyse des entretiens avec les enseignants interrogés nous ont permis de dégager un ensemble de stratégies et de méthodes mises en œuvre dans le but d'intégrer cette catégorie d'élèves. Pour atteindre cet objectif, les enseignants utilisent une approche « individuelle » et/ou « collective » (Garel, 2003). Par exemple, les neuf (09) enseignants impliquent ces élèves spéciaux indirectement au sein du groupe « dans le processus de prise de décision collective ». De plus, les enseignants interviewés assignent des responsabilités aux élèves aux besoins particuliers, leur confiant des tâches telles que l'arbitrage ou l'observation théorique, afin de les impliquer activement. Les solutions sont choisies individuellement pour chaque élève dans le cadre de son projet personnel, élaboré avec la contribution de l'enseignant d'EPS et des différents personnels impliqués dans l'intégration (Garel, 2003, p.75). En outre, les enseignants ont souligné la nécessité de réviser les programmes d'activités proposés afin de faciliter l'intégration de cette catégorie d'élèves. Cette démarche a également été préconisée par plusieurs auteurs (Randa, 2002, cité dans Bouchareb et Hafri, 2022 ; Garel, 2003 ; Philipe, 2016).

Nous soulignons dans ce contexte, que les méthodes et stratégies identifiées par les enseignants interrogés sont influencées en premier lieu par leur formation initiale, puis par leur expérience professionnelle. Une étude menée par Horth (1988) pour identifier le profil des enseignants du primaire ayant l'attitude la plus favorable envers l'intégration des élèves en difficulté a révélé que ces enseignants avaient une formation en adaptation scolaire, étaient âgés de moins de 39 ans, avaient poursuivi des études supérieures pendant plus de 16 ans, et avaient moins de 15 ans d'expérience (Horth, 1988, cité dans Gaudet, 1998, p.72-83). De même, Stone (1980) a souligné que plus les enseignants accumulent d'expérience professionnelle, plus ils développent des attitudes positives envers l'intégration



Titre L'inclusion Des Elèves Aux Besoins Educatifs Particuliers (EBEP) Algériens En EPS : Réalité Et Perspectives

scolaire des élèves aux besoins particuliers en classe. Stone a également noté que le manque de formation des enseignants pour intégrer un élève handicapé dans une classe ordinaire risque d'influencer le choix du mode de regroupement de manière inappropriée (Stone, 1980, cité dans Gaudet, 1998, p.76-82).

6. Conclusion

L'inclusion des élèves aux besoins particuliers en éducation physique est devenue une préoccupation majeure en raison de différentes réformes prescrites dans le journal officiel de la république algérienne en (2008). Ainsi que l'opportunité que l'EPS qu'offre comme une expérience motrice à ces élèves (Ribet, 2012, cité dans Boutalbi et Zouaghi, 2017).

L'objectif principal de cette étude était principalement de prélever auprès de neuf (09) enseignants d'EPS travaillant dans trois (03) CEM et deux (02) lycées sur deux (02) Daïras « Kherrata et Darguina » les types d'EBP rencontrés tout au long du parcours professionnel, ainsi que les méthodes et les stratégies utilisées pour intégrer cette catégorie dans les séances d'EPS. Enfin, les difficultés rencontrées pour réussir cette intégration. Les réponses recueillies lors de l'entretien et l'analyse des discours nous ont permis de détecter principalement trois (03) types d'EBP qui s'inscrivent principalement dans la déficience moteur et la déficience psychologique. Cependant, les difficultés rencontrées par les participants peuvent être résumées comme suivant : la majeure difficulté rencontrée par les enseignants interviewés est bien « la dispense » ce qui représente un obstacle pour l'intégration des EBP en séances d'EPS. Subséquemment, les élèves présentant un handicap moteur partiel (au niveau de la main ou de jambe) posent un problème aux enseignants face à certaines activités (manipulation de ballon, les sauts...etc.). Ultérieurement, les enseignants interviewés exploitent deux (02) modalités d'intégration de ces élèves « une intégration collective » et une « intégration individuelle ».

Suite aux résultats menés par cette recherche nous confirmons nos hypothèses. Enfin, nous recommandons de souligner la sensibilisation des parents sur l'importance de la pratique sportive ainsi que les opportunités que cette séance peut offrir à un enfant handicapé or de ne pas condamner leurs enfants à travers une « Dispense ».

- bibliographies

1. Berkat Lyazid et Idir Abedennour (2023), le transfert de compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement de l'EPS : l'apport des stages pratiques du point de vue des stagiaires, revue sport system études entrainement sportive, vol 10, numéro 02, Université zaine achour, Djelfa, Algérie, pages 85-104.

2. Daniel, B, 2010, les enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) : vers une école de l'inclusion, animation pédagogique faite Saint-Laurent du var. consulté le 15/05/2021 Url : <https://docplayer.fr/53766260-Vers-une-ecole-de-l-inclusion-les-enfants-a-besoins-educatifs-particuliers-bep-uec-112.html>
3. Y.-M. RAUT, (1991) « Le phénomène dispensatoire en EPS », *op. cit.*, p. 24. Revue EP&S n°231.
4. Caroline, D, 2013. Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action. Revue éducation et société inclusive no 63.
5. Véronique, L et Belio, CH, 2013. Classification des handicaps : enjeux et controverses, Revue :Hermès. Vol 02 no66 pages 104-110.
6. Souissi, W, 2013, l'intégration scolaire des élèves aux besoins spécifiques en classe ordinaire en éducation physique et sportive. Mémoire soutenu pour l'obtention d'un master institut supérieur de sport est d'éducation physique Sfax Maroc.
7. Dodge, Y. (2004). Statistique: Dictionnaire encyclopédique. Paris: Springer Science & Business Media.
8. Ibnlkhayat, N. (2005). Marketing des systèmes et services d'information et de documentation, Canada: Presses université de Québec.
9. Laubet (D.B) ,2000. Initiation aux méthodes de recherches sociales, Edition L'HARMATAN.
10. Tania, S, 2010. Intégrer des élèves ayants des besoins particuliers ; le rôle et le vécu de l'enseignant d'EPS au secondaire II. Mémoire soutenu pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement au secondaire Univ- Lausanne.
11. Philipe, S, comment gérer les élèves aux besoins particuliers. Dossier pédagogique consulté en ligne le 17/05/2021. Url : <https://enseignement-catholique.fr/wp-content/uploads/2016/07/Ugse-BEP-1.pdf>
12. Lanane, M (2018), La conception et la pratique de la méthode des études de cas, revue : Edaat Journal 1(1) pp.258-268.
13. Geneviève, I, 2010, L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF : À LA FRONTIÈRE DE LA SANTÉ PUBLIQUE ET DE L'ANTHROPOLOGIE revue Cairn, N° 102 pages 23 à 34.
14. Rauch, A. (1978). Les voies de l'autorité : 1945-1967. Revue de l'éducation physique et sportive. 148, pp. 45-47.
15. Harouna, O-A, (2010). Situation actuelle et perspectives de l'enseignement de l'EPS à l'école primaire au Niger : Cas de l'Inspection de l'Enseignement de Base 1 de la commune de Dosso. Mémoire professionnel pour l'obtention d'un Inspecteur d'éducation. Institut national de l'éducation populaire et du sport (INEPS) Dakar, Sénégal.
16. Ikonga, J-P, (2021), Problématique des cours théoriques dans le processus d'enseignement- apprentissage de l'éducation physique et sportive (EPS)



- chez les collégiens congolais , Revue : des sciences de l'éducation LAKISA , vol,01 no 01 pp.37-52.
17. Baily, R, (2006). Physical education and sport in schools : a review of benefits and outcomes. Journal of school health, 76(8) :397-401. Doi : 10.1111/j.1746-1561.2006.00132.
 18. Gaudet, P, (1998). Enquête sur les attitudes des enseignants en relation avec l'intégration scolaire d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage en classe ordinaire. Mémoire soutenu pour l'obtention d'un diplôme de maîtrise en education univ trois Rivières canada
 19. Veronique, L-N et Belio, CH. (2013). Classification des handicaps : enjeux et controverses. Dans Hermès, La Revue 2013/2 (n° 66), pages 104 à 110 DOI 10.4267/2042/51561
 20. Roy,J., Jean Lamarre, M., Claude Bauchesne, M. (1996). l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté. Rapport de la 445e réunion du Conseil supérieur de l'éducation le 23 aout 1996
 21. Journal officiel de la république algérienne (2008), numéro 04, Article : 86
 22. OMS (2001). CIF : classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé. Genève : Organisation mondiale de la santé.
 23. OMS(2011). Rapport mondial sur le handicap. . Genève : Organisation mondiale de la santé.
 24. Garel, J-P (2003). Éléves en situation de handicap : la préparation de l'intégration en EPS. EPS : Revue education physique et sport, 2003, 303, pp.73-76. hal 01976191v2
 25. NOTARI, Michel, VOISARD Romain. *Dimensions d'un dispositif de formation entièrement ou partiellement à distance*. Mise à jour le 16 décembre 2001. [consulté le 20 juillet 2023]. Disponible à l'adresse : http://tecfa.unige.ch/staf/stafh/notari/staf17/periode2/Definition_concepts.html
 26. Lisa Ribet. L'intégration des élèves autistes en Éducation Physique et Sportive. Education. 2012.dumas-00755993
 27. Sidi Yakhelaf, A et Boukhelef, M (2020). Prévalence et facteurs associés à la surcharge pondérale chez les enfants âgés 3 à 5 ans en Algérie selon les données de l'enquête MICS4. Cahiers de Nutrition et de diététique Vol, 55, Issue 5 pages 249-254. Doi : <https://doi.org/10.1016/j.cnd.2020.07.002>
 28. Raiah, M ., Talhi, R et Mesli, M-F (2012). Surpoids et obésité des enfants de six à onze ans : prévalence et facteurs associés à Oran. Revue Santé Publique 2012/6(vol.24), pages 561-571. Doi : 10.3917/spub.126.0561
 29. Stenlhom, S., B.Harris, T., Rantanen, T., Visser, M., B.Kritchevsky, S., Ferrucci, L (2008). Sarcopenic obesity- definition, etiology and

- consequences. *Curr Opin Clin Nutr Metab Care*.2008;11(6):693-700. Doi: 10.1097/MCO.0b013e328312c37d
30. Purnell J-Q (2023). Definitions, Classification, and Epidemiology of Obesity. In : Feingolb KR., Anawalt, B., Blackman, MR et al., Endotext South Dartmouth (MA): MDTText.com. Url: <https://www.ncbi.nih.gov/books/NBK279167>
31. Philip, Ch, (2012). scolarisation des élèves avec autisme en France : trente ans d'histoire... dans *La Nouvelle Revue de L'adaptation Et De La Scolarisation*.2012/4(n 60), pages 45-58. Doi : 10.3917/nras.060.0045
32. Asmani, A, (2022). Sédentarité comme facteur de risque de l'obésité chez les jeunes adolescents de Tizi Ouzou. *Revue des Sciences Humaines et Sociales*. Vol8, Numéro : 01 pp. 815-827.
33. Camberlein, Ph, (2015). Les différentes déficiences. Dans *Politique Et Dispositifs Du Handicap en France (2015)* pages12 à 17.
- رضوان الدين (2002). عموم الاحصاء الاستدلالي في التربية البدنية و الرياضية. دار الفكر العربي. القاهرة ص2
- بوشارب. م و حافزي. ز (2022) دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الجزائرية العادية بين النصوص التنظيمية و الواقع. مجلة دفاتر البحوث العلمية. المجلد 10 العدد 01 الصفحة 195-214
- ايمان غانمي (2016). معوقات ممارسة الانشطة الرياضية لدى المراهقات المتمدرسات وفقا للمحيط الثقافي الاجتماعي (16-19 سنة). مجلة المنظومة الرياضية. المجلد 03 العدد 01 الصفحة 175-200