

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue de l'obtention du diplôme de
Master

Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

**L'enseignement du FLE aux autistes : Ebauche
d'élaboration d'un programme de formation.**

**Le cas des apprenants de l'association Basmat Baraa –
Guémar .**

Réalisé par :

NEMSI Fatma Zohra

TLIBA Amira

Supervisé par :

Mlle TELHIG Asma

Présenté et soutenu publiquement le mardi 25 juin 2019

Membre du jury

Noms et Prénoms	Grade	Qualité	Etablissement
Mme. BEKKOUCHE Nassima	MAB	Président	Université Echahid Hamma Lakhdher
M. GHOULI Mohammed Lamine	MAA	Examineur	Université Echahid Hamma Lakhdher
Mlle. TELHIG Asma	MAA	Rapporteur	Université Echahid Hamma Lakhdher

Année Universitaire : 2018/2019

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université HAMMA Lakhdar El-Oued
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Françaises



Mémoire de fin d'étude élaboré en vue
de l'obtention du diplôme de Master
Option : Didactique et langues appliquées

Intitulé

L'enseignement du FLE aux autistes : Ebauche
d'élaboration d'un programme de formation.
Le cas des apprenants de l'association Basmat Baraa –
Guémar .

Réalisé par :

NEMSI Fatma Zohra

TLIBA Amira

Supervisé par :

Mlle TELHIG Asma

Année Universitaire : 2018/2019

Dédicace

A mes parents.

A ma famille.

A tous les autistes du monde.

Et à tous ceux que j'aime et que j'apprécie.

Fatma Zohra

Dédicace

Je dédie ce modeste travail à

Mes parents qui m'ont toujours aidé et encouragé qui étaient toujours à mes côtés et qui m'ont accompagné durant mon chemin d'étude supérieurs.

Que je souhaite dieu les garde et les protèges.

Mes chères sœurs et frères surtout mon petit frère Achraf qui est considéré comme la flamme de mon cœur, ma vie et mon bonheur.

Mon neveu Amine et mes nièces Nour et Ritel.

Ainsi que tous les membres de ma famille respectueuse et mes amis.

Amira

Remerciement

Nous dressons nos vifs et sincères remerciements à :

Notre directrice de recherche Mlle TELHIG Asma pour avoir accepté la direction de cette recherche.

M MEFTAH Farouk le président de l'association Basmat Baraa.

Les parents des apprenants de leur confiance en nous.

Les auxiliaires pédagogiques des enfants de leurs aides, conseils et accompagnement.

Les directeurs des écoles primaire qui nous a ouvert les portes de leurs établissements : M. BEZZA Med El-Hadi, M. BOUMAARAF Nacereddine, Mme. CHARFI Saliha, M. GUEHEF Badr El Islam.

Et à toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de ce modeste travail.

Table des matières

Dédicace.....	1
Dédicace.....	2
Remerciement	3
Table des matières.....	4
Introduction	8

Chapitre I

L'autisme, du premier diagnostic à l'élaboration des programmes d'intervention éducative et pédagogique.	12
--	-----------

1. L'historique de l'autisme	13
2. Définition de l'autisme de l'enfant.....	15
3. L'intégration scolaire des enfants autistes.....	15
4. La prise en charge des enfants autistes en Algérie.....	16
5. Le béhaviorisme	17
6. L'application du behaviorisme dans les programmes globaux d'intervention.....	19
6.1 Qu'en est-il des programmes globaux d'intervention ?	19
6.2 L'approche lovaas étant un programme d'intervention à référence comportementale	19
6.3 La CAA, un programme d'intervention focalisée sur le langage et la communication	20

Chapitre II

La conception d'un programme de formation : méthodologie et modalités pédagogiques.....	22
--	-----------

1. L'enseignement programmé linéaire.....	23
2. Enseignement, apprentissage ou acquisition ?	24
3. L'organisation de l'enseignement	25
3.1 Le programme	26
3.2 L'élaboration d'un programme	26

3.2.1	Analyse.....	27
3.2.2	Elaboration du contenu.....	27
3.2.3	Révision.....	28
3.2.4	Mise à l'essai.....	28
3.2.5	Validation.....	28

Chapitre III

L'ingénierie de la formation : L'étape de l'analyse comme première étape de l'investigation..... 30

1.	Qu'en est-il de la formation ?.....	31
2.	Qu'en est-il de l'ingénierie ?.....	31
2.1	L'ingénierie de la formation.....	32
2.2	L'ingénierie pédagogique.....	32
3.	L'investigation scientifique.....	34
3.1	L'étape de l'analyse	34
3.1.1	L'analyse des moyens et de l'existant à travers l'observation en situation.....	34
a.	Présentation de la première grille d'observation	35
b.	L'analyse de la première grille d'observation	37
c.	La synthèse.....	37
3.1.2	L'analyse des besoins par le questionnaire-interview	38
a.	Le contexte du questionnaire-interview	38
b.	La forme générale et l'identification des éléments du questionnaire-interview.....	39
c.	L'administration du questionnaire-interview	40
d.	L'analyse des données du questionnaire-interview.....	40

Chapitre IV

La mise en œuvre..... 53

1.	La réalisation par la technique de l'expérimentation	54
----	--	----

1.1	Le contexte spatio-temporel de l'expérimentation	54
1.2	Le groupe expérimental.....	55
1.3	Le groupe contrôle	55
2.	L'évaluation	56
2.1	L'évaluation diagnostique	56
2.1.1	Description du prétest.....	56
2.1.2	Analyse et interprétation des résultats.....	56
a.	Les réponses du groupe expérimentale	56
b.	Les réponses du groupe témoin	72
2.2	L'évaluation formative	73
2.3	L'évaluation sommative.....	80
2.3.1	Le post-test	80
a.	Les réponses du groupe expérimental	80
b.	Les réponses du groupe témoin	82
3.	Synthèse comparative.....	83
Conclusion.....		84
Bibliographie.....		91
Annexes.....		95
Résumé		108

Introduction

Parmi les visées centrales de l'enseignement des langues étrangères aux milieux scolaires est l'

Insistance sur l'acquisition d'une compétence de communication [...] viser la mise en place d'une compétence de communication, même limitée, c'est évidemment tabler sur ce que peut avoir de motivant un apprentissage permettant d'atteindre des résultats tangibles, patents, dans certaines activités d'écoutes ou d'interaction en face à face, de compréhension et/ou de production écrite, le test étant une certaine capacité à traiter des documents étrangers. . (Robert Galisson, 1980, p :42,43).

Le changement des caractéristiques du public enseigné met en jeu des particularités dans les modalités de l'enseignement, sans changer les visées principales. Raison pour laquelle, l'enseignement d'une langue étrangère à un public autiste est une situation particulière de l'enseignement des langues étrangères dont l'idée est venue avec l'intégration scolaire de ce public dans les écoles primaires. La tendance de l'intégration crée l'égalité entre eux et leurs pairs et élimine les barrières d'isolement qui les empêchent de contribuer à la construction de la communauté.

L'enseignement et l'intégration scolaire des autistes en Algérie est une démarche qui est encore à ses débuts. Elle est marquée par le travail des associations et des organisations qui se sont intéressées aux pratiques de l'intervention, de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage des autistes. En Algérie, l'échec de cette intégration commence à apparaître dès que l'élève commence à apprendre la première langue étrangère en 3 AP.

Le travail que nous présentons dans notre mémoire peut se lire comme une tentative de conception d'un programme de formation en FLE destiné à un public d'enfants autistes. Il s'agit d'une problématique récente dans le domaine de la didactique des langues appliquées, en particulier celle du FLE qui a pour but, d'une part, de trouver des moyens adéquats pour développer leurs compétences communicatives en FLE, d'autre part, de vérifier la possibilité de l'intégration des élèves autistes en classe du FLE.

L'origine de notre recherche remonte au projet de l'enseignement des langues étrangères aux autistes de l'association Basmat Baraa, association spécialisée dans la prise en charge des enfants atteints d'autisme et des déficiences intellectuelles, ce projet fut abandonné dans ses débuts pour des raisons administratives. Et dans le cadre de la rédaction de notre mémoire

de Master II, nous avons voulu continuer le travail du projet de l'association Basmat Baraa en faisant une tentative d'élaboration d'un programme de formation de l'enseignement du FLE à un public d'enfants diagnostiqués autistes et scolarisés dans des écoles normales.

Le choix de notre sujet est motivé par deux axes d'intérêt : le premier est de nature personnelle, et le second de nature scientifique. Le premier s'est manifesté à travers notre engagement dans l'association Tej Pour la Santé, la première association qui s'est engagée dans le domaine de l'éducation des autistes dans la wilaya d'El-Oued, ainsi l'existence d'un cas autiste dans notre famille qui a vécu plusieurs séances d'intervention dans l'association Basmat Baraa. S'ajoute le second qui est de nature scientifique qui nous a poussé à poser cette problématique, est que ce travail s'inscrit dans le cadre de l'obtention d'un diplôme de Master II en didactique des langues appliquées à l'université Hamma Lakhdar - El-Oued - où nous avons accompli notre cursus de licence et de master.

A partir de plusieurs recherches dans le domaine de l'éducation des autistes qui présentent un état des lieux des pratiques employées dans le domaine, notamment le projet de Dr. Amaria Baghdadli (2007) qui classe les méthodes d'intervention éducative reconnues sur le plan international et leur mise en pratique dans son rapport, ainsi que nos observations, nous sommes arrivées à formuler la question suivante énonçant notre problématique :

Les méthodes d'enseignement et d'intervention éducatives et pédagogiques, proposées sur le plan international aux enfants atteints d'autisme, sont-elles au service d'un enseignement/apprentissage du FLE au même public ?

Avec cette question principale, s'ajoutent des questions secondaires :

- Quels sont les besoins réels de notre public et comment pouvons-nous les déterminer dans le cadre de cette démarche ?
- Quelle démarche à suivre pour élaborer un programme de formation dédiée un public dont les capacités intellectuelles sont particulières ?

En essayant d'anticiper les réponses aux questions posées, nous avons émis les hypothèses suivantes :

- Les méthodes d'enseignement et d'intervention éducatives et pédagogiques, proposées sur le plan international aux enfants atteints d'autisme peuvent être au

service de l'enseignement du FLE au public en question en prenant, des différentes méthodes d'intervention, les points forts qui servent les besoins des apprenants.

- L'ingénierie de la formation constitue un moyen efficace qui résume toutes les démarches de l'organisation de la formation, de l'analyse des besoins à l'évaluation du programme et la formation.

Sur le plan des choix méthodologiques qui visent la vérification de l'hypothèse soulevée, la méthode qualitative est la mieux appropriée à notre travail, car, elle vise à comprendre le phénomène de l'étude, et surtout que notre travail vise un nombre limité d'individus, en suivant une analyse descriptive des données. Pour ce faire, nous nous servirons de trois techniques d'investigation scientifique. D'abord, l'observation en situation à travers les grilles d'observation qui servent, d'une part, à un outil d'analyse du contexte, d'autre part, à un outil de vérification de l'acquisition de connaissances. Ensuite, le questionnaire interview, un outil qui permet de bien mesurer les attitudes des individus. Et enfin, l'expérimentation, le recours à une expérience assure le contrôle des détails de la situation.

Ce travail s'organise autour de quatre chapitres :

Le premier chapitre nous apporte d'abord, une réflexion théorique sur l'historique de l'autisme, sa définition et la prise en charge des autistes en Algérie. Puis il est tourné vers les programmes globaux d'intervention des autistes, que nous avons choisis.

Dans le deuxième chapitre, l'attention s'est portée sur une étude conceptuelle, portant sur les notions et les concepts importants dans la didactique des langues étrangères et centraux dans notre travail de recherche. Ainsi, le chapitre en question porte sur la conception du programme de la formation.

Le troisième chapitre se penche dans un premier temps sur le modèle de l'ingénierie suivie, puis il se dirige vers l'analyse du contexte en faisant recours à deux types d'enquête.

Le quatrième chapitre est consacré sur la mise en œuvre du programme et à l'évaluation de cette formation.

Chapitre I

L'autisme, du premier diagnostic à l'élaboration des programmes d'intervention éducative et pédagogique.

Les difficultés développementales d'un enfant apparaissent dans un âge précoce, habituellement avant l'âge de 3 ans. L'autisme qui fait partie du groupe des Troubles Envahissants du Développement (TED), bien que les symptômes et la sévérité soient variables, ils affectent tous sur l'habilité de communiquer (la communication à la fois verbale et non-verbale) et agir avec les autres.

1. L'historique de l'autisme

Avant de définir l'autisme de l'enfant, il nous a paru important de donner un bref aperçu historique d'un concept qui a envahi le monde de la psychologie et la psychiatrie et récemment, celui de la pédagogie tout en éclairant ses origines et l'évolution de ses études.

Lucas Bembien (2014) a distingué quatre périodes qui ont marqué l'histoire de l'autisme :

1.1 De 1911 à 1967 : une origine psychiatrique et organiciste

Au début du 20^e siècle, les psychiatres ont commencé à s'intéresser à des syndromes résultants de troubles mentaux particuliers, qui apparaissent progressivement à travers le temps. Cette pathologie particulière fut appelée « une démence¹ » (Lucas Bembien, 2014, p :02)

En 1911, Eugen Bleuler, insatisfait du terme démence, avait proposé un terme plus spécifique pour dénommer cette pathologie : « la schizophrénie² » (Lucas Bembien, 2014, p :02) dont les symptômes apparaissent, confirme Bembien (2014, p :02), sous forme d'une « certaine froideur affective et un important repli sur soi » . Ensuite, Bleuler a créé une seconde notion « autisme »³ où il « visait donc en premier lieu un champ très circonscrit : le symptôme secondaire de repli sur soi du sujet atteint de schizophrénie » (Lucas Bembien, 2014, p :02) .

¹ « Ensemble de troubles mentaux graves » Micro Robert (1971, p :281).

² « (du grec skizen, fendre, et phren, phrenos, pensée). Maladie mentale survenant surtout chez les sujets jeunes, et caractérisée par une sorte de dislocation de la personnalité, une perte de contact avec la réalité et un rempli dans un monde intérieur imaginaire, des idées incohérentes, des actes et des propos étranges » Pluri dictionnaire Larousse (1977, p :1252).

³ Vient du grec *autos*, soi-même.

Léo Kanner dans son article « Autistic Disturbances of Affective Contact »⁴, publié en 1943, a attribué un sens du concept radicalement différent de son prédécesseur. Il a isolé un syndrome spécifique d'« Autisme infantile précoce », qui est caractérisé par une incapacité à constituer des relations affectives avec l'environnement.

1.2 De 1967 à 1980 : l'autisme comme trouble psychique et mise en cause des parents

Cette période est marquée par les travaux du Pédagogue américain Bruno Bettelheim, ayant rédigé plusieurs écrits sur les causes de l'autisme (largement contestés aujourd'hui) notamment « The Empty Fortress »⁵ (1967). Selon le spécialiste, l'autisme est lié aux réactions de l'enfant aux désirs inconscients de ses parents (notamment sa mère). L'enfant se réfugie donc dans la construction d'un monde intérieur sans vie, totalement coupé du monde extérieur qui représenterait pour lui une situation extrême et sans aucun espoir, d'où vient le qualificatif « forteresse vide. ».

1.3 De 1980 à 2007 : l'avènement de la scientificité

Le Pr. Dominique Sauvage (CHU et université François Rabelais de Tours), spécialiste en psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent a défini l'autisme comme :

Un syndrome à début très précoce dans lequel l'enfant ne parvient pas à développer les relations sociales normales ; il est sérieusement handicapé dans les divers modes de communication et développe des comportements bizarres ou stéréotypés. (Mahmoud Ouelid-Taleb 2014, p :108)

En 1994, le DSM IV⁶ fait figurer l'autisme dans les troubles globaux du développement en ajoutant des critères spécifiques pour guider chaque diagnostic.

1.4 De 2007 à nos jours : la nouvelle orientation de la recherche

Puisque l'autisme est un trouble lié à une problématique organique qui se voit comme un dysfonctionnement de nature cérébrale, les chercheurs ont commencé à utiliser les

⁴ Altérations autistiques du contact affectif.

⁵ La forteresse vide.

⁶ Manuel Diagnostique et Statistique des Troubles Mentaux.

IRM/TEP⁷ et la génomique pour tenter d'explorer ses déterminants. Au niveau de l'accompagnement, les psychothérapies utilisées auparavant de manière exclusive deviennent une facette d'un accompagnement alliant médecine, psychologie clinique et éducation spécialisée.

2. Définition de l'autisme de l'enfant

L'autisme de l'enfant est considéré actuellement comme un trouble global des développements caractérisés par des troubles précoces de comportements, d'adaptation et de communication accompagnés, voir précédés de dysfonctionnements psychopathologiques de bases (Oueld-Taleb, 2014).

3. L'intégration scolaire des enfants autistes

Le concept d'intégration scolaire des enfants en cas d'handicap, qui a vu le jour aux années soixante-dix, est :

Un concept qui implique des démarches éducatives de placement pour l'enfant exceptionnel, basées sur le principe que chaque enfant devrait être scolarisé dans l'environnement le moins restrictif possible à l'intérieur duquel des besoins éducatifs peuvent être rencontrés de façon satisfaisante [...]. (Boutin et Goupil, 1976, cités par Moulin, 1992, cités par Noémie Cordey, 2011, p :29).

En 13 décembre 2006, dans l'article 24 de la convention des Nations Unies figurait pour la première fois une loi stricte pour l'intégration scolaires des enfants handicapés :

Les États Parties veillent à ce que les personnes handicapées puissent avoir accès (...) à l'enseignement tertiaire général, à la formation professionnelle, à l'enseignement pour adultes et à la formation continue. À cette fin, ils veillent à ce que des aménagements raisonnables soient apportés en faveur des personnes handicapées.

⁷ Le TEP-IRM est un appareil d'imagerie médicale, un appareil hybride de deux technologies de la médecine nucléaire, Tomographie par Emission de Positons (TEP) et une Imagerie par Résonance Magnétique (IRM).

L'objectif principal de l'intégration scolaire des autistes (étant considérés handicapés) est la socialisation de l'enfant à fin d'être, plus au moins, participant dans des groupes à travers la participation à de différentes activités en classe. La scolarisation des enfants autistes est un fruit de plusieurs années de prise en charge, d'intervention et d'éducation spécifique de la part des centres spécialisés. La sélection des enfants scolarisés passe par des critères et paramètres établis par des spécialistes en pédopsychiatrie. Dans leurs implications dans les écoles, ils ne se détachent plus de leurs centres, ils bénéficient d'un appui individualisé hors de la classe.

En outre, dans les classes où s'ajoute la matière d'une langue étrangère au programme scolaire, l'intégration sociale (où l'enfant vit dans la communauté de la classe) se dégrade à devenir une intégration physique (où l'enfant vit parmi les autres et non comme les autres, autrement dit, il est présent physiquement en classe).

Vu l'importance de l'implication de l'élève autiste dans la classe, tout en proposant un programme spécifique à ses difficultés, Moulin (1992, cité par Cordey, 2011) pense alors à proposer des mesures pédagogiques nécessaires à l'apprentissage des enfants handicapés. Donc, le problème de l'intégration de l'enfant autiste dans une classe de langue peut être dépassé par l'élaboration d'un programme spécifique de formation qui répond à ses besoins. Cette dernière fait l'objet d'étude de notre travail de recherche.

4. La prise en charge des enfants autistes en Algérie

L'autisme demeure un trouble méconnu en Algérie, car il est peu enseigné à l'université et dans les établissements de soin.

En l'absence de statistiques précises, documentées et officielles, qui touchent particulièrement le nombre des enfants autistes en Algérie, des études médicales indépendantes menées par des associations spécialisées dans le domaine de l'autisme estiment que le nombre est d'environ 50 000 cas dont 15 000 sont des enfants. Pour leur prise en charge, l'Algérie bénéficie d'une expérience reconnue dans le domaine en question depuis 19 ans (Leila Ouali, 2017).

En 2017, la ministre de l'éducation Nouria Benghabrit assurait qu'avec le ministère de l'Education Nationale et le ministère de la Solidarité Nationale le nombre des classes spéciales dédiées aux enfants autistes et mal entendant ne cessait d'augmenter...

Benghabrit avait indiqué que 142 établissements scolaires répartis sur 22 wilayas ont ouvert des classes pour accueillir ces élèves. Dans la foulée, elle a précisé que 1236 enfants autistes étaient scolarisés. Quand on sait que quelque 150 000 enfants autistes sont recensés en Algérie, il apparaît clairement que les structures et les places disponibles demeurent insuffisantes. (Yasmine Derbal, 2017).

5. Le béhaviorisme

Le terme behaviorisme apparait pour la première fois en 1913, crée par le psychologue américain Watson. Dans l'optique de la psychologie du XX^e siècle, le comportement (*Behavior*) est le centre de l'intérêt en considérant l'esprit comme une « boîte noire ». L'approche behavioriste (comportementaliste) se définit comme l'étude objective et expérimentale des comportements observables en ramenant les conduites à une chaîne de stimulations et de réponses. L'objectif de cette étude est de déterminer les lois générales du comportement soit « verbal, moteur ou glandulaire » (Cuq, 2003, p :32) en excluant tout ce qui touche à la conscience.

Soucieux de donner à la psychologie un statut de science exacte et objective, les psychologues de la première moitié du XX^e siècle, se sont appuyés sur des travaux en physiologie, en particulier la physiologie animale dont le représentant de ce courant le physiologiste russe Ivan Pavlov, et rapidement dirigés vers l'étude des modifications des comportements en rapport avec les modifications des stimuli d'où l'apprentissage est devenu le centre des recherches.

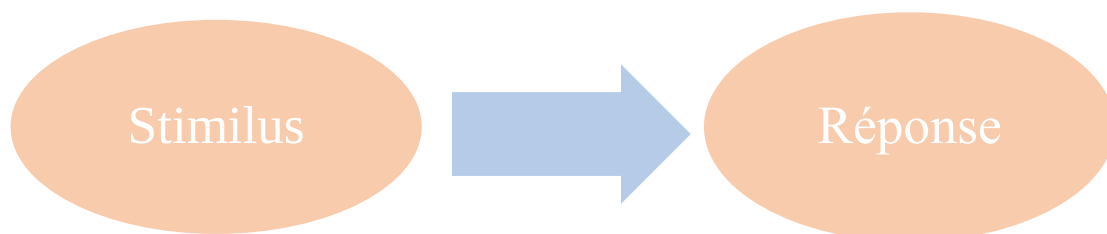


Figure 01 : schéma du conditionnement classique.

En 1938, un deuxième courant du behaviorisme est apparu, le behaviorisme skinneriste qui a mis l'accent sur l'influence du milieu sur le comportement observable. La naissance du conditionnement opérant du psychologue américain Burrhus Frederic Skinner a débouché sur conditionnement classique (chaque réponse est le résultat d'un stimulus) où la réponse est devenue le résultat d'un stimulus et des renforcements positifs.

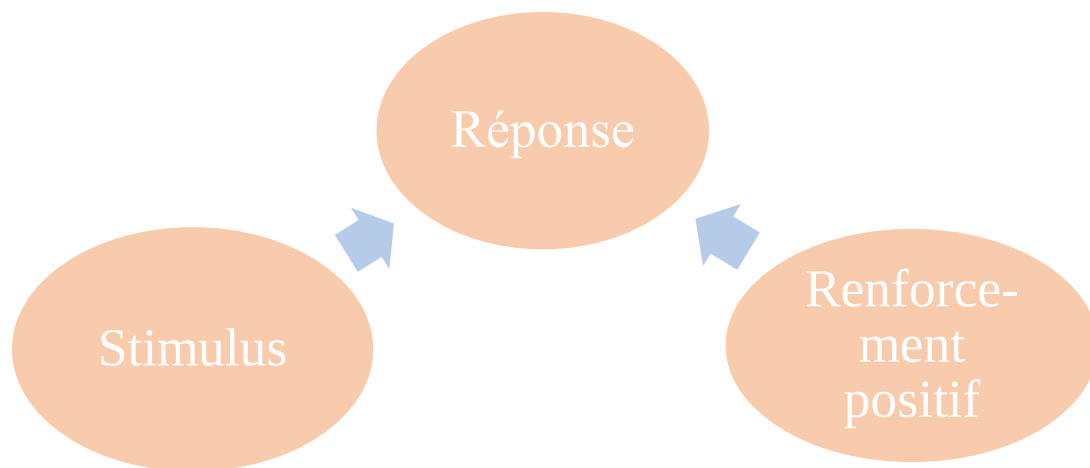


Figure 02 : schéma du conditionnement opérant.

L'apprentissage pour le behaviorisme, en tant que théorie d'apprentissage, est défini comme la capacité de produire des réponses justes dans des conditions précises et des situations spécifiées. Ce fait est assuré par la précision des mécanismes psychologiques avec la répétition de l'association stimulus réponse et par l'imitation pour parvenir à un apprentissage sans erreurs. L'enseignant dans sa classe est le guide de toute activité estudiantine, il a un rôle triple :

- Spécifier les objectifs de l'apprentissage, préciser les méthodes et les techniques adaptées ;
- Gérer les exercices, de la construction à la correction en passant par l'observation ;
- Accompagner l'élève à résoudre les problèmes et résoudre et dépasser les difficultés en renforçant les stimuli qui se répercutent en d'autres stimuli similaires.

6. L'application du behaviorisme dans les programmes globaux d'intervention

6.1 Qu'en est-il des programmes globaux d'intervention ?

La catégorisation des programmes d'intervention des personnes atteintes d'autisme se fait en deux niveaux, en premier lieu :

- a. Des programmes relevant d'une approche globale : qui visent à leurs fournir un ensemble d'intervention coordonnées ;
- b. Des programmes relevant d'une approche focalisée : qui visent soit à traiter une caractéristique visée, soit à fournir une aide pédagogique dans un domaine précis.

En second lieu, au deuxième niveau, la catégorisation se fait en fonction de l'orientation théorique des programmes eux-mêmes ou en fonction de la nature de leur objectif principal.

Dans le contexte de notre travail, nous avons sélectionné deux méthodes qui servent à réaliser notre objectif escompté pour cette expérience. La première est d'une nature globale, la seconde est de nature focalisée. Le choix de ces deux méthodes renvoie au public avec lequel nous travaillons qui ont bénéficié dans l'association d'une prise en charge avec les deux méthodes en question.

6.2 L'approche lovaas étant un programme d'intervention à référence comportementale

Les approches à référence comportementale tirent leurs origines du modèle behavioriste skinneriste. Elles sont fondées sur la méthode appelée ABA (Applied Behavior Analyses)⁸. La méthode ABA est connue également sous le nom lovaas (tiré du nom du fondateur de l'approche lovaas, Ole Ivar Lovaas) ce qui a constitué une confusion terminologique stabilisée par Amaria Baghdadli (2011) en classifiant l'approche lovaas comme étant une des évolutions qui s'intègrent sous la méthode ABA comme LEAP, SON-RISE, MEAP etc.

Nous entendons par l'approche lovaas, des modifications de comportements à travers un apprentissage par essais distincts, elle utilise un conditionnement opérant, c'est-à-dire, un renforcement des comportements positifs alors que les comportements

⁸ Analyse du comportement observé.

agressifs ou négatifs sont ignorés et punis psychiquement d'une manière ou d'une autre, pourtant, la punition physique n'existe plus dans cette approche, mais dans certains cas elle intervient pour diminuer les comportements non appropriés (Gresham et MacMillan, 1998 cité par Baghdadli, 2011).

Son objectif est d'enseigner à l'enfant à apprendre en faisant attention aux habilités suivantes : être attentif, imiter, développer le langage réceptif et expressif, les habilités pré-académiques et d'autonomie personnelle (François Gignac, 2002). L'outil majeur dans ce type d'apprentissage est l'imitation.

Pour enseigner une langue étrangère à un élève ayant des capacités intellectuelles limitées ou particulières, l'approche Iovaas assure à travers l'imitation et la répétition, l'intégration correcte du vocabulaire nécessaire dans le contexte de notre travail. Quant à l'explication, elle s'appuie en premier lieu sur l'intervention des gestes pédagogiques qui se traduisent en plusieurs formes : mimiques, tonalité de la voix, la kinésie et même la proxémie etc.

6.3 La CAA, un programme d'intervention focalisée sur le langage et la communication

La Communication Améliorée et Alternative, abrégée en CAA, a pour objectif de favoriser le langage oral par la superposition de plusieurs canaux de communication (Gestuel, symbolique, écrit etc.). Avant d'introduire les principes de ce programme, il nous semble important de préciser les deux termes « Améliorée » et « Alternative » et d'en faire la distinction. Dans le premier cas, la réponse est issue d'un langage oral alors que dans le second, c'est le fait de compléter le langage oral par une afférence complémentaire.

La CAA repose sur de multiples systèmes et méthodes choisis en fonction des besoins de l'élève. Dans notre tentative d'élaboration d'un programme, nous avons opté pour trois systèmes : PECS, MAKATON et le langage gestuel.

- PECS : système de communication par échange d'image, qui accompagne la parole à constituer un message stable pour faciliter la phase de réception et de compréhension ainsi la généralisation des acquis.
- MAKATON : vise à enseigner à l'aide des gestes et des symboles.
- Le langage gestuel : l'apprentissage par recours au gestuel représente une substitution du canal oral en canal visuel. Ce système nécessite l'existence d'un

certain nombre de prérequis à savoir l'imitation, et le contact visuel (Baghdadli, 2011).

Chapitre II

La conception d'un programme de formation : méthodologie et modalités pédagogiques.

« Si on enseigne quelque chose à quelqu'un, on forme quelqu'un à quelque chose »

(Jean-Pierre Cuq, 2003)

L'enseignement des langues étrangères est la mise en contact d'un système linguistique et les variables de la situation, autrement dit, le contexte. Ces dernières, comme l'affirmait Pierre Martinez (1996, p :9) « touchent tant à la psychologie de l'individu parlant qu'à un fonctionnement social en général. ».

1. L'enseignement programmé linéaire

Le terme enseignement désigne une action de transmission de connaissances ou des savoirs, alors il désigne le dispositif global et les perspectives pédagogiques et didactiques propres à la discipline à enseigner (langue, mathématique, géographie etc.)

En 1954, Skinner a conclu l'imagination de Pressey (nous entendons par laquelle l'accès à une efficacité pédagogique maximale est un fait qui demande un recours à un moyen particulier d'instruction : des tests (questions) assortis de réponses.) par le recours immédiat à la récompense face à une réaction correcte envers le stimulus de la part des sujets en situation d'apprentissage.

Cette récompense consolide le conditionnement résultant d'une bonne réponse. Pour obtenir de bonnes réponses, l'inventeur de l'enseignement programmé découpe la matière à enseigner en « tranches » très fines ne comportant qu'une seule petite difficulté. (Coste et Galisson, 1976, p :190).

Grosso modo, l'enseignement programmé ou l'instruction programmée, est une méthode d'enseignement qualifiée comme magistrocentralisée, c'est-à-dire, l'enseignant est le concepteur et le gérant de toute la situation d'enseignement. Il se caractérise par (Coste et Galisson, 1976) :

- Une participation obligatoire, active et contrôlée dans son enseignement ;
- La permission à l'élève de travailler seul à son rythme ;
- La répartition de la matière à enseigner en séquences ordonnées ;
- La terminaison de chaque séquence par une question à laquelle l'élève doit répondre ;
- L'avertissement immédiat de l'élève de la valeur de sa réponse.

Ces caractéristiques particulières mises en forme ont abouti à deux grands types d'enseignement : l'enseignement programmé linéaire (représenté par Skinner) l'enseignement programmé ramifié (représenté par Crowder).

L'enseignement programmé linéaire est un type d'enseignement développé par Skinner (Larouche, cité par Marquis et Lavoie, 1998) qui est basé essentiellement sur le conditionnement opérant qui se déroule d'une manière continue, le renouvellement de ce type d'apprentissage est que la correction n'élimine pas la cause qui la produit, mais il atomise les difficultés par étapes minimales qui s'enchaînent, d'où vient son qualificatif linéaire. Donc, il se donne pour objectif d'amener l'apprenant du plus simple au plus complexe en excluant presque toute mauvaise réponse. Raison pour laquelle nous avons opté pour ce type d'enseignement dans le contexte de l'enseignement du FLE aux autistes.

2. Enseignement, apprentissage ou acquisition ?

L'association des deux termes « enseignement/apprentissage » représentent une logique complémentaire qui porte d'une part, sur les méthodes et les méthodologies d'enseignement, d'autre part, sur les modes d'appropriation de cet enseignement par l'apprenant. Cette distinction ne doit pas faire une idée d'un « parallélisme artificiel » (Cuq, 2003, p :85) mais elle doit rendre compte d'une relation d'interdépendance entre les deux notions.

L'apprentissage est une démarche consciente et volontaire ayant pour but l'appropriation des savoirs en FLE. Jean-Pierre Cuq (2003) a défini l'apprentissage comme une démarche observable dans laquelle s'engage l'apprenant, un ensemble de décisions qui assurent l'atteinte d'un but, c'est le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère. Ajoute le même auteur que ces décisions se classent en cinq catégories :

1. La précision des objectifs d'apprentissage ;
2. Le choix des supports et des activités d'apprentissage ;
3. La précision des modalités de réalisation de ses activités (quand, où, la durée, élève seul ?, en groupe ? ...)
4. La gérance de la succession des activités, à cours ou à long terme ;
5. La définition des modalités d'évaluation des résultats atteints et leurs évaluations.

Dans les définitions de l'apprentissage, nous remarquons toujours un fréquent recours au terme « acquisition », un terme qui est souvent utilisé indifféremment que celui

d'« apprentissage », mais en réalité, l'acquisition d'une langue se définit comme un processus inconscient et involontaire qui résulte de la participation aux échanges langagiers dans cette langue, comme l'acquisition de la langue mère ou de la langue seconde. Contrairement à l'apprentissage qui résulte d'une démarche consciente, volontaire et planifiée. Cuq (2003) ne voit pas de différence entre les deux termes, « et si elle [l'acquisition] l'est, elle est associée à un milieu naturel, et l'apprentissage est alors associé à un milieu guidé ».

Cette distinction entre ces deux modes d'appropriation a commencé par les travaux de Krashen en 1981 et plus tard avec Bernard PY (cité dans Gruca et Cuq, 2005), qui affirment que l'apprentissage suppose une maîtrise des règles explicitées et l'acquisition se fonde sur l'élaboration des règles intériorisées implicites. Toutefois, l'acquisition ne se fait pas sans apprentissage, et surtout dans l'acquisition de la langue même dans un milieu naturel, elle suppose un travail intense de la part d'un natif que de l'apprenant.

Mais même si nous parlons d'explicite ou d'implicite, l'appropriation est un processus qui demande de réfléchir et de penser, et ce dernier implique, quel que soit le milieu, de mettre en jeu le facteur externe ou explicite qui est l'aspect social de la langue et le facteur interne ou implicite qui est du cognitif.

Cette conclusion nous serve à dépasser la problématique qui est due de la situation intellectuelle particulière de notre public, qui lui manque la conscience de son emplacement et l'aspect volontaire de son apprentissage.

Egalement, cet obstacle pourrait être résolu en considérant que leur apprentissage se fait en milieu institutionnel, où l'enseignement est de type directif, en les considérant comme un public enfant, donc toutes décisions d'apprentissage sont prises par l'enseignant, le concepteur ou dictées dans le programme.

3. L'organisation de l'enseignement

L'organisation de l'enseignement dans une formation met toujours le concepteur du programme dans un problème complexe. Il s'agit d'une tâche qui dépasse la question du contenu du programme, mais de son groupage, adéquation avec le public cible, le contexte et plusieurs d'autres facteurs à prendre en considération.

3.1 Le programme

Pour que les enseignants et les apprenants puissent se rencontrer dans le but d'enseigner et d'apprendre une langue [...] l'institution doit établir un programme dont la fonction est de : prévoir/choisir – décrire/expliciter – proposer/imposer... les contenus et les modalités de réalisation des actions d'enseignement qui sont censées provoquer celles d'apprentissage. (Richterich, cité par Coste, cité par Marinez, 1996, p :90)

Le programme est un ensemble d'éléments formant une liste récapitulative, qui se doit être établie à l'avance, lors d'un cursus de formation. En opposition au curriculum⁹, le programme proposé aux apprenants paraît être produit qu'un processus.

La construction d'un programme d'enseignement est une tâche, bien étendue, fondée sur la détermination d'une finalité. Mais également d'une idée sous-jacente mais principale, celle de relier les besoins et les fonctionnements en prenant en considération les éléments suivants : contexte (espace, temps), objectifs, évaluation (niveaux d'entrée et de sortie), contenus (en terme de savoir, savoir-faire et savoir-être : choix, conception et exploitation), séquençage, planification, moyens auxiliaires, idéologie.

3.2 L'élaboration d'un programme

En s'inspirant du modèle de construction de programmes d'enseignement linéaire proposé par Danielle Marquis et Luisette Lavoie (1998), nous avons construit le plan suivant de l'élaboration du programme :

⁹ Le curriculum ou l'itinéraire pédagogique c'est le parcours de l'apprenant, un ensemble d'expériences d'apprentissage en milieu institutionnel. (Pierre Marinez, 1996)

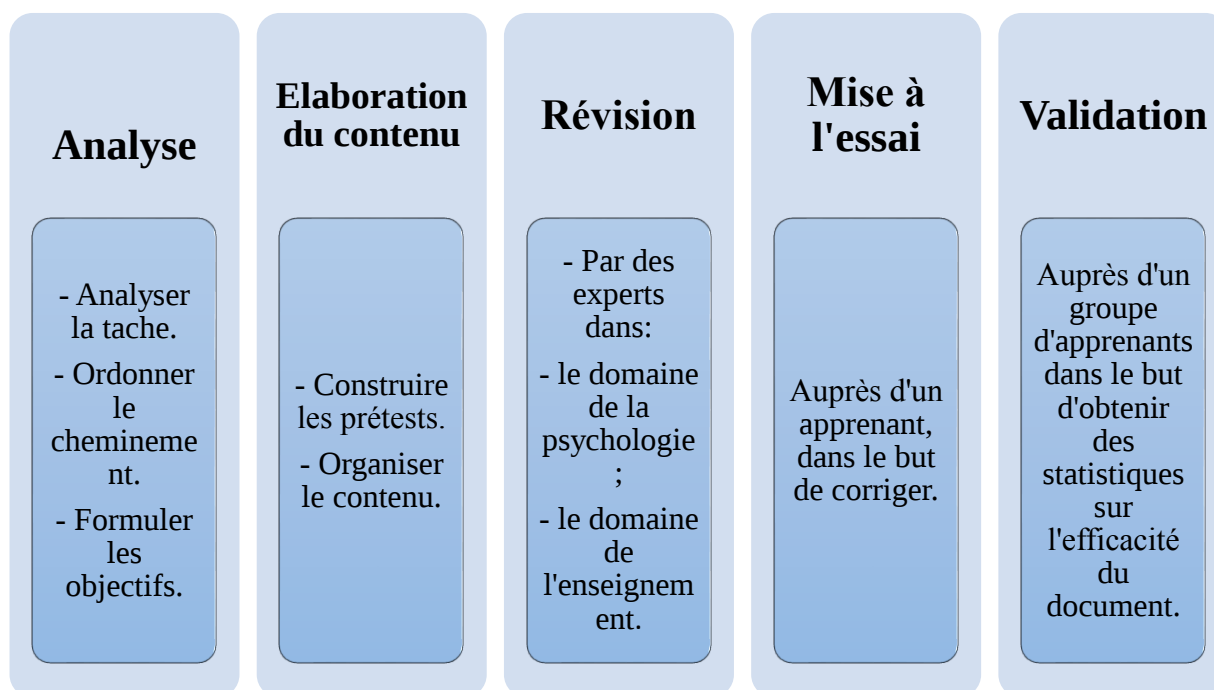


Figure 03 : les étapes de l'élaboration d'un programme de formation.

3.2.1 Analyse

L'analyse de la tâche consiste à s'interroger sur la finalité de cet apprentissage, ce qui va ensuite faire apparaître des sous-objectifs, lesquels pourront également être analysés. Cette étape révèle le cheminement de l'apprenant dans son enseignement et cela aidera à déterminer l'ordre du cheminement. Dans le contexte de notre travail, l'objectif terminal est d'adapter un élève autiste dans une classe de langue, en posant la question suivante, qu'est-ce que cet élève doit avoir pour arriver à s'intégrer dans une classe de langue ? En essayant de répondre à cette question, les réponses fournies constitueraient des sous-objectifs de l'objectif terminal. Au titre d'exemple, l'apprenant sera capable d'écrire son nom en français.

3.2.2 Elaboration du contenu

Après avoir déterminé et analysé l'objectif terminal et les sous-objectif, intervient donc la phase de l'élaboration du contenu qui se divise en deux parties :

En premier lieu, la rédaction des prétests se fait en rapport direct avec l'objectif terminal et les sous-objectifs. Il sert d'une part, à vérifier l'état premier des apprenants, et d'autre part,

à mesurer l'efficacité de cet apprentissage en comparant les résultats du prétest et le post-test. Aussi, c'est un excellent moyen qui situe l'apprenant à chaque objectif d'apprentissage. Et pour ce faire, nous avons formulé pour chaque objectif trois questions qui mesurent cet objectif (Marquis et Lavoie, 1998). Les résultats du prétest devraient être faibles (ce qui se confirme plus tard dans le chapitre IV), si les réponses correctes d'un apprenant dépassent les 80%, cet apprenant n'a pas besoin de cet apprentissage.

En second lieu, pour l'organisation du contenu, choisi en fonction des résultats des prétests, comme les objectifs se classe généralement du plus simple au plus complexes, le groupage du contenu d'un programme d'enseignement, autrement dit, l'organisation séquentielle des contenus et leurs ordre d'acquisition, se fait du plus simple au plus complexe, en ajoutant quelques autres critères proposé par Pierre Martinez (1996) comme la motivation de l'élève, les difficultés rencontrées et le contexte.

3.2.3 Révision

Cette étape consiste à réviser le programme élaboré par :

- Un expert en psychologie : il révisé l'adéquation du contenu avec les niveaux des élèves, l'horaire et le matériel didactique utilisé en rapport avec le profil d'appropriation des apprenants.
- Un expert dans le domaine de l'enseignement : il révisé la méthodologie du travail (fiches techniques, grilles d'observation), la planification et le contenu (voire annexes).

3.2.4 Mise à l'essai

Cette étape consiste à appliquer le programme élaborer à un seul élève afin d'être corrigé ou rectifié. Nous avons appliqué cette étape avec un élève de l'école primaire Gatte Sadok à Guémar, en présence de l'auxiliaire éducative de l'élève pendant 15 jours. Cette dernière nous a fait des corrections concernant les pratiques à faire avec l'élève en question. Ainsi, elle nous a signalées des remarques utiles à appliquer à la totalité de notre public.

3.2.5 Validation

Cette étape se réalise avec un groupe dont le nombre du public se limite en huit à dix personnes. Elle sert à faire l'évaluation du programme à travers le post-test, dont le résultat

doit être d'au moins 80%, ce résultat se présente généralement sous forme de statistiques dont les données découlant sont d'environ : 80% ont réussi, 20% n'ont pas réussi.

Chapitre III

**L'ingénierie de la formation : L'étape de l'analyse comme première
étape de l'investigation.**

« La formation n'est pas une activité qui se trouve indépendamment de tout autre » (Christophe Parmentier, 2012), dans ce cadre, l'élaboration d'un programme de formation ne se réduit pas au contenu du projet ni à la pédagogie adaptée. Mais il implique une prise en compte d'une suite d'opérations : (pré-)analyser (les besoins, les moyens et l'existant, évaluation qualitative et quantitative de la formation etc.), concevoir (en fonction d'un plan), réaliser et enfin évaluer. Cet ensemble de démarches est appelé, depuis 1970 (Thierry Ardouin, 2012), ingénierie de la formation.

1. Qu'en est-il de la formation ?

Dans une définition globale dans le domaine de l'enseignement, la formation est définie dans le pluridictionnaire Larousse (1977, p :569) comme : « Acquisition de connaissances spécialisées chez un être humain, éducation intellectuelle et morale, instruction : Une formation littéraire (syn. CULTURE). Formation de caractères (syn. EDUCATION) ». La formation c'est l'ensemble de mesures, théoriques ou pratiques, adoptées en vue de transmettre des apprentissages dans un métier ou un domaine précis en faisant recours à des techniques adéquates tout en évaluant le résultat de ce processus.

Pour la formation des apprenants, c'est une dérivation de la définition première qui intervient, nous parlons ici de la définition d'apprendre à apprendre. Selon Jean-Pierre Cuq (2003, p :21) :

Apprendre à apprendre, c'est s'engager dans un apprentissage dont l'objectif est d'acquérir les savoirs et les savoir-faire constitutifs de la capacité d'apprendre, c'est-à-dire de la capacité de préparer et prendre des décisions concernant la définition, les contenus, l'évaluation et la gestion d'un programme d'apprentissage.

En définitive, la formation est une action de se doter des moyens qui permettent de réaliser des enseignements/apprentissages destinés à un public dans un contexte précis en vue d'atteindre un objectif.

2. Qu'en est-il de l'ingénierie ?

Le terme ingénierie tire ses origines du latin *ingenium*, un terme qui est né des travaux des philosophes du XVII^e et du XVIII^e siècle où s'allient et se relient trois concepts : connaissance, action et contexte. Plus tard, le terme anglo-saxon *engineering* fut utilisé en

France pour désigner « la science de l'ingénieur » (Thearry Ardouin, 2012), il s'agit alors, ajoute Christophe Parmentier (...), d'une action d'analyse, d'anticipation, de projection, conduite dans quelque domaine que ce soit.

L'ingénierie a investi plusieurs domaines, en commençant par le domaine de la construction, parmi lesquels, le domaine de la formation qui a été inspiré des pratiques de la conduite et de l'organisation des projets dans le domaine de l'industrie.

2.1 L'ingénierie de la formation

Guy le Boterf (2006, cité par T.Ardouin, 2012, P :11) a défini l'ingénierie de la formation comme suit : « l'ingénierie de formation constitue l'ensemble coordonné des travaux méthodiques de conception et de réalisation des systèmes de formation ».

Il s'agit de la construction et du cadrage du projet de formation traduit en dispositif ou en programme et en actions en fonction de nombreux paramètres : ressources humaines et matériels, le public cible, le temps, etc. Nous parlons ici d'un niveau organisationnel de la formation dont l'enjeu est d'être des leviers de changements et d'accompagnements des ressources humaines dans un contexte de travail quiconque.

Cette ingénierie a conquis plusieurs domaines y compris le domaine de « l'Education Nationale » (Guy le Boterf, 2008, p :122). Or, une formation dans le domaine de l'éducation convoque le choix des démarches centrées sur la réalisation d'un travail purement pédagogique dont l'enjeu devient de favoriser les apprentissages et le transfert des informations en situation.

Le changement du contexte culturel et socioprofessionnel de la formation a engendré des modifications aux niveaux des démarches de la réalisation de la finalité fixée de la formation, pour ce faire, l'ingénierie de la formation s'est partagée en plusieurs types qui se différencient de leurs enjeux de cette formation, acteurs, objectifs de la fonction et attentes vis-à-vis de la formation.

2.2 L'ingénierie pédagogique

L'ingénierie pédagogique est une composante de l'ingénierie de la formation qui porte spécifiquement sur la création du dispositif du contenu de la formation, adapté à un public spécifique qui sert à répondre à un objectif pédagogique. Le travail pédagogique est qualifié comme un travail opérationnel qui se caractérise par : le choix des supports, contenus, des

formateurs ou inventaires, les choix des logiques de transmission et de méthode d'apprentissage.

Type d'ingénierie	Niveaux	Démarches
Ingénierie pédagogique	Opérationnel	- Identification des prérequis
	Apprentissage	- Recrutement des apprenants
	Pédagogique	- Evaluation des acquis - Préparation et mise en œuvre des démarches pédagogiques en lien avec les contraintes - Préparation et utilisation des contenus, support et matériels - Coordination pédagogique - Evaluation des acquis - Validation des acquis

Tableau n ° 03 : tableau adapté qui résume les niveaux et les démarches de l'ingénierie pédagogique.

Le tableau présenté est une adaptation de la case de l'ingénierie pédagogique, du model présenté par T.Ardouin (2012, p :28). D'après ce tableau, nous pouvons dire que les démarches de l'ingénierie pédagogique se divisent en deux phases, et chaque phase se divise en deux étapes:

- a. La phase de l'investigation
 - L'étape analyse : analyser certain nombre de composantes qui servent à orienter le développement du système d'apprentissage de cette formation, comme :
 - L'analyse des besoins : objectifs généraux, contenus, modalités pédagogiques, public et contexte
 - L'analyse des moyens et l'existants : les moyens disponibles, le budget, le délai, les normes à respecter.
 - L'étape de conception : c'est une étape qui consiste à choisir les objectifs, les contenus, les modalités, les outils et les activités, puis les développer pour mettre en forme la formation (voire le chapitre II).

- b. La phase de la mise en œuvre
 - L'étape de la réalisation : c'est l'étape de l'animation du dispositif, le pilotage du projet par la gestion, le contrôle et la régulation, et la communication pour faire des décisions collectives entre les acteurs de la formation en faisant recours à des moyens synchrones (communiquer en temps réel) ou asynchrones (échanges décalée dans le temps et dans l'espace).
 - L'étape de l'évaluation : évaluation de la qualité et l'efficacité de la formation en faisant une vérification sur l'attente des objectifs généraux.

3. L'investigation scientifique

Dans cette étape qui consiste à choisir parmi un éventail de techniques de recherche celles qui seront les plus convenables pour la collecte éventuelle des données.

Dans le cadre de la rédaction de notre travail de recherche, et en vue de vérifier l'hypothèse qui représente la réponse anticipée de notre problématique soulevée de l'étude, ainsi de recueillir les données les plus pertinentes pour notre problème, nous avons choisis trois techniques d'investigation scientifique compte tenu, d'abord, de la définition du problème de recherche, qui s'inscrit dans le domaine de la psycho-didactique, et qui est un thème nouveau travaillé dans le département où nous sommes inscrites. Aussi, chaque technique de construction de l'instrument de collecte a ses propres caractéristiques, ses avantages et ses inconvénients, et ses dernières peuvent être rectifiées par le choix d'autres techniques afin de faire un travail de complémentarité.

3.1 L'étape de l'analyse

L'analyse est une étape primordiale dans l'optimisation de la formation, elle est nécessaire pour bien cerner le point de départ.

3.1.1 L'analyse des moyens et de l'existant à travers l'observation en situation

Comme première technique d'investigation scientifique, nous avons opté pour l'enquête par l'observation en situation, une technique qui permet d'observer un groupe donné dans un contexte précis de façon non-directive en vue de faire un prélèvement purement qualitatif par le recours à une méthode analytique avec laquelle nous analyserons les grilles d'observation que nous avons rédigées, et qui nous garantissent un traitement approfondi de la situation (Maurice Angers, 2015).

a. Présentation de la première grille d'observation

Comme première étape, nous avons visité le siège de l'association « Basmat Baraa » dans le but de faire une observation désengagée et ouverte à travers laquelle nous avons fait une présence passive en connaissance des éducatrices qu'elles étaient soumises à une observation.

La grille d'observation nous sert alors un instrument où nous consignons les notes pour mesurer le lieu, les moyens et leurs exploitations, et enfin de comprendre comment traiter avec des enfants autistes.

Le contexte de l'observation			
Le terrain d'observation	Le lieu de l'observation	L'organisation du terrain	Le matériel utilisé
	Le siège de l'association dans la Zaouia Attidjanja de Guémar, la wilaya El-Oued.	Une grande salle partagée en quatre petites chambres appelées « ateliers », séparées par des paravents en bois. Et un hall au milieu de la salle. En dehors de la salle, l'association a organisé un petit endroit pour faire des séances de sport pour une minorité d'apprenants ayants des caractères précis.	Toutes les chambres contiennent un tableau, deux tables et trois chaises. Puisque chaque chambre est désignée pour traiter une seule compétence, nous trouvons dans la chambre de : - Préscolaire : des affaires scolaires, des formes géométriques en bois, des stéréogrammes en plastique chiffres et lettres. - Les travaux manuels : des papiers blancs et colorés, crayons de couleurs,

			ciseau, colle et scotch. - L'éducation sonore : des instruments d'enregistrement sonore. - Simulation : un lit, un lave-à-bout, des brosse, une brosse à dents, des images diverses.
Le groupe observé	Les éducatrices	Les apprenants	Les auxiliaires éducatives
	Cinq éducatrices, chacune d'elles est chargée d'une seule compétence.	Un seul apprenant à l'âge de huit ans, sachant qu'il n'arrive pas encore à parler, et qui est élève en 1 AP. Cet élève ne fait pas partie de notre groupe expérimental.	Une seule auxiliaire éducative chargée de l'accompagnement de l'apprenant en question.
L'horaire de l'observation	La date		La durée
	30/10/2018		90 minutes. De 14 à 15 :30.
Le déroulement des séances	Précolaire	D'abord, l'éducatrice a consacré cinq minutes pour la révision des couleurs « vertes, rouge et jaune » en demandant à l'apprenant de distinguer le crayon qui porte la couleur demandée, une fois d'une courte distance, puis d'une distance un peu plus loin. Ensuite elle a commencé à faire apprendre à l'élève la lettre A en arabe « ا » en divisant la leçon en deux parties, la première en faisant recours à des lettres en plastiques puis au tableau pour apprendre à écrire la lettre.	
	Education sonore	L'éducatrice et l'apprenant s'assoient face-à-face, séparés par une table, puisque l'apprenant n'arrive pas à parler, l'éducatrice essayait de fixer les yeux de l'apprenant sur ses lèvres en chantant	

		l'hymne nationale , lisant des surates coraniques, et en faisant des duaas.	
	Simulation	L'éducatrice montre à l'apprenant les habitudes matinales et elle lui demande de l'imiter, se lever du lit, laver les mains, laver les dents, paginer les cheveux ...	
	Travaux manuels	Lors de notre visite au siège de l'association, la séance des travaux manuels n'était pas programmée dans le planning de la journée.	
	Pour le timing, chaque séance durait 25 minutes, et après chaque séance ils faisaient une pause de 5 minutes dans le hall.		
Les interactions	Educatrice/Apprenant	Auxiliaire éducative/Apprenant	Educatrice/ Auxiliaire éducative
	Des interactions sous forme de stimulus/réponse et corrections.	L'auxiliaire intervient dans les situation de blocage, de peur ou d'obstination.	Lors des séances, il n'y avait aucune interaction.

Tableau n°04 : grille d'observation n ° 01.

b. L'analyse de la première grille d'observation

A travers cette observation nous avons remarqué que le travail de l'enseignant d'un enfant autiste est très normatif dans le cadre où il suit à la lettre la répartition affichée par les responsables de l'association, et vu que la méthodologie adoptée considère l'élève comme une machine. Dans le cas de perturbation, le rôle de l'enseignant est se retirer d'être remplacé par le rôle de l'auxiliaire éducative.

Aussi, nous remarquons que la qualité des interactions entre apprenant/éducatrice et apprenant/auxiliaire éducative sont de type « autoritaire ».

c. La synthèse

A travers les observations et l'analyse détaillées de cette grille, nous pouvons déduire les résultats suivants :

D'abord, notre participation à cette enquête par observation en situation avec un élève qui est à ses débuts d'intégration scolaire n'était pas un choix exprès, mais il nous a aidé à arriver

au résultat suivant : le niveau primaire du programme adapté à cet apprenant pourrait nous servir lors de la rédaction du contenu de notre programme qui sera destiné à un public débutant dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Aussi, la séance du préscolaire nous a offert des propositions pour la rédaction du prétest pour expérimenter notre problème de recherche.

Enfin, pour rédiger un programme de formation de qualité, il nous a paru que l'observation en cette situation et une technique moins suffisante pour recueillir toutes les données nécessaires, d'une part, du profil de l'apprenants et ses besoins langagiers, surtout en classe ordinaire, d'autre part, des stratégies d'enseignement qui marchent avec le profil et les besoins de cet élève.

A ce stade, il nous semble nécessaire de choisir une autre technique d'investigation qui éclairera cette ambiguïté.

3.1.2 L'analyse des besoins par le questionnaire-interview

Comme deuxième technique d'investigation scientifique, nous avons opté pour l'enquête par questionnaire-interview, un formulaire de question posées verbalement par nous-mêmes aux interviewés, dont le nombre est très limité.

Dans cette partie, nous nous intéressons aux attitudes des enseignants en primaire relatifs aux conditions favorisant l'intégration scolaire des élèves autistes. La recherche, inspirée d'une méthodologie mixte, comprend un volet qualitatif de type phénoménologique, ainsi qu'un volet quantitatif descriptif.

a. Le contexte du questionnaire-interview

La collecte des données, qui est menée par nous-mêmes, s'est effectuée auprès de 7 enseignant(e)s provenant de cinq écoles de la wilaya d'El-Oued ; 3 enseignant(e)s de la langue française et 4 enseignant(e)s de la langue arabe.

L'école	Circonscription français cycle primaire	Le nombre des enseignant(e)s	La matière
El Nadjeh	5 ^e circonscription	1	Français
Gatte Sadok	5 ^e circonscription	1	Français
Lebihi Abdelhamid	1 ^e circonscription	1	Français
Rida Houhou	5 ^e circonscription	2	Arabe Français
Zelaci Djilani	1 ^e circonscription	2	Arabe Français

Tableau n°5 : identification du public : nombre, matière et lieux d'exercice.

Le choix de ce type d'enquête résulte du fait que certains des enseignants concernés sont des enseignants de langue française et de la langue arabes qui ne maîtrisent pas la langue française, ce qui nous oblige à leur traduire les questions.

L'objectif principale de l'enquête par le questionnaire-interview est double :

- D'une part, il nous permet de recueillir les données les plus pertinents qui nous conduisent à bien cerner notre public dans le contexte du travail ;
- D'autre part, cette technique constitue un moyen pour mesurer la situation première du public cible par excellence, autrement dit, mesurer le point de départ de la situation.

Cette enquête a été menée le mois de février de l'année scolaire 2018/2019.

b. La forme générale et l'identification des éléments du questionnaire-interview

Ce questionnaire est présenté en trois pages de format A4, il est composé de 15 questions qui se divisent en quatre parties intitulées et numérotées dans le formulaire, qui portent tous sur un thème précis, celui de l'adaptation de l'élève autiste en classe, en particulier en classe de langue, mais chacune traite un sujet particulier du thème en question. La première partie traite le profil de l'enseignant ainsi que son expérience avec le public en question. La

deuxième partie traite les comportements de l'élève en classe. La troisième traite l'évaluation du plan académique de l'élève. Enfin, la quatrième partie traite l'évaluation du plan cognitif de l'élève.

Ce formulaire contient trois types de questions ; questions fermés, questions ouvertes et questions à choix multiple, ainsi que quatre questions filtres (Voir annexes).

c. L'administration du questionnaire-interview

Avant l'administration du questionnaire, nous avons visité les enseignants pour demander la permission et pour fixer la date pour effectuer une rencontre de face-à-face. Pour accélérer l'exécution, nous avons effectué l'enquête, avec deux enseignantes par un appel téléphonique. La durée de la rencontre s'est étendue entre 15 minutes et 25 minutes.

d. L'analyse des données du questionnaire-interview

Avant de se lancer dans la présentation des résultats, il est recommandé de mener à terme le type d'analyse suivi. Pour ce faire, une méthode analytique se voit rentable dans la présente situation. Vu la fréquence des questions ouvertes dans le formulaire, nous avons précisé le type d'analyse en choisissant une analyse compréhensive qui vise « à saisir la réalité à travers les significations données par les individus eux-mêmes à leurs conduites. » (Maurice Angers, 2015, p :357).

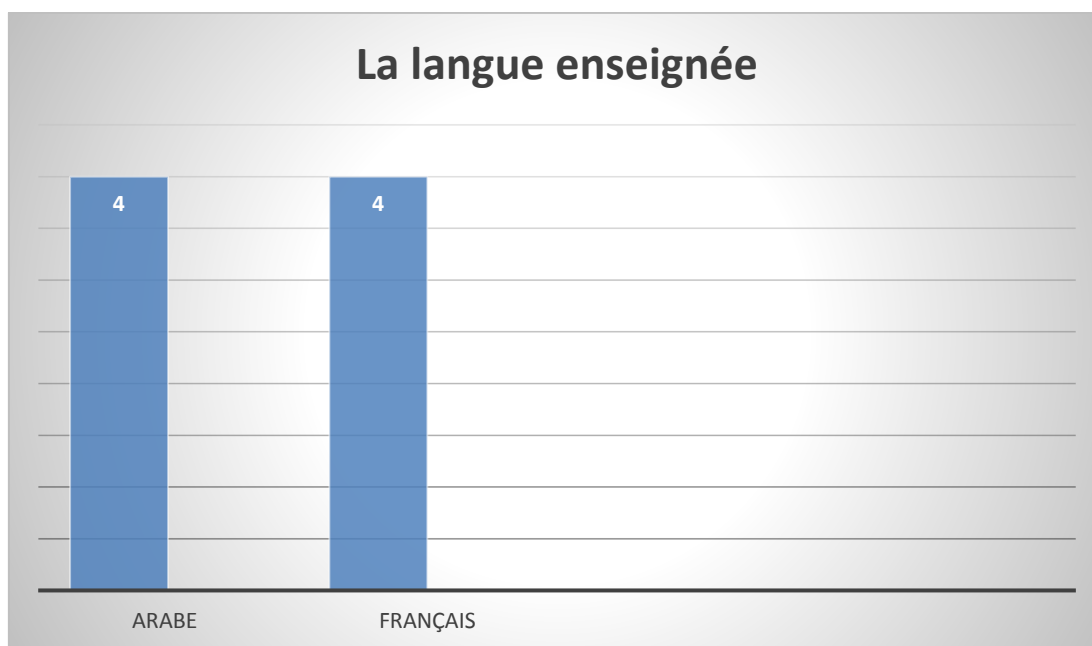
Puisque plusieurs questions laissent libre la formation des réponses, la comparaison des réponses est implémentée lors de l'analyse des données. Cette opération a été réalisée en faisant recours à un manuel de codage (Voir chapitre IV, p :55) où chaque exemplaire est codifié par le même code que l'apprenant concerné porte.

I. Le profil de l'enseignant(e) :

Item n ° 01 : vous êtes enseignant(e) en

Arabe	Français
4/8	4/8

Tableau n° 06 : la matière enseignée.



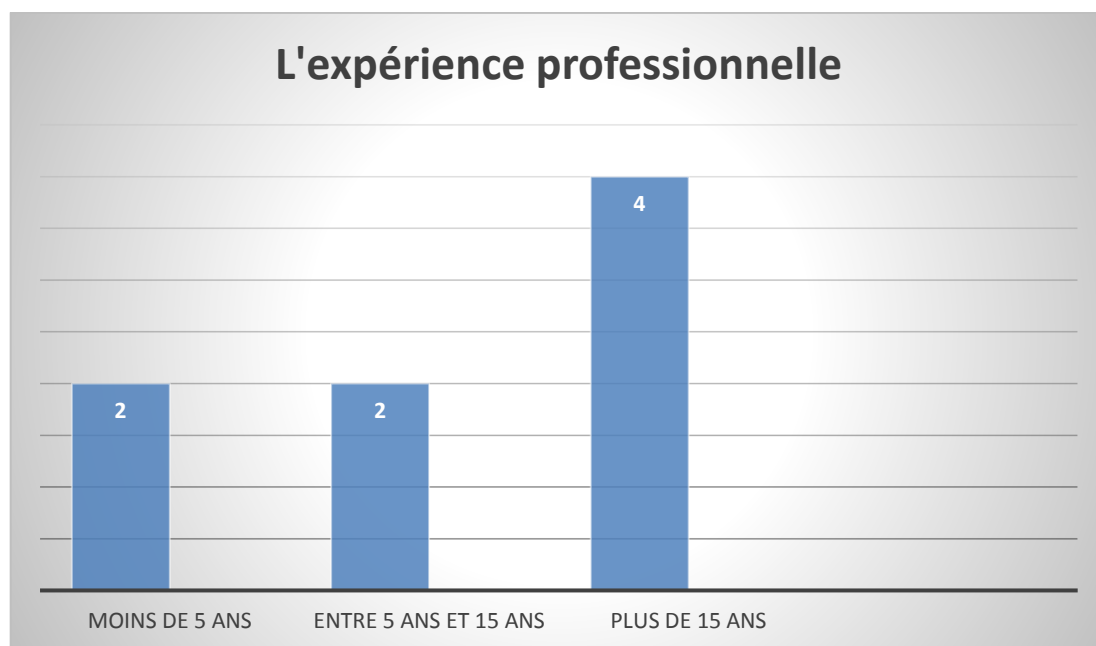
Graphique n° 01 : Diagramme en bâtons représentant la langue enseignée.

Le but de poser cette question est de distinguer, d'abord, les apprenants ayant déjà des connaissances sur la langue française, ainsi, ces résultats nous servent par la suite un repère de comparaison sur la rentabilité des élèves en classe de langue maternelle et en classe de langue étrangère. Par hasard, les résultats ont démontré que la moitié des élèves ont déjà vécu des séances en langue étrangère, ce qui constituera une comparaison plus claire et plus facile.

Item n° 02 : vous exercez le métier d'enseignant(e) depuis combien d'années ?

Moins de 5 ans	Entre 5 ans et 15 ans	Plus de 15 ans
2/8	2/8	4/8

Tableau n°07 : l'expérience professionnelle des enseignants.



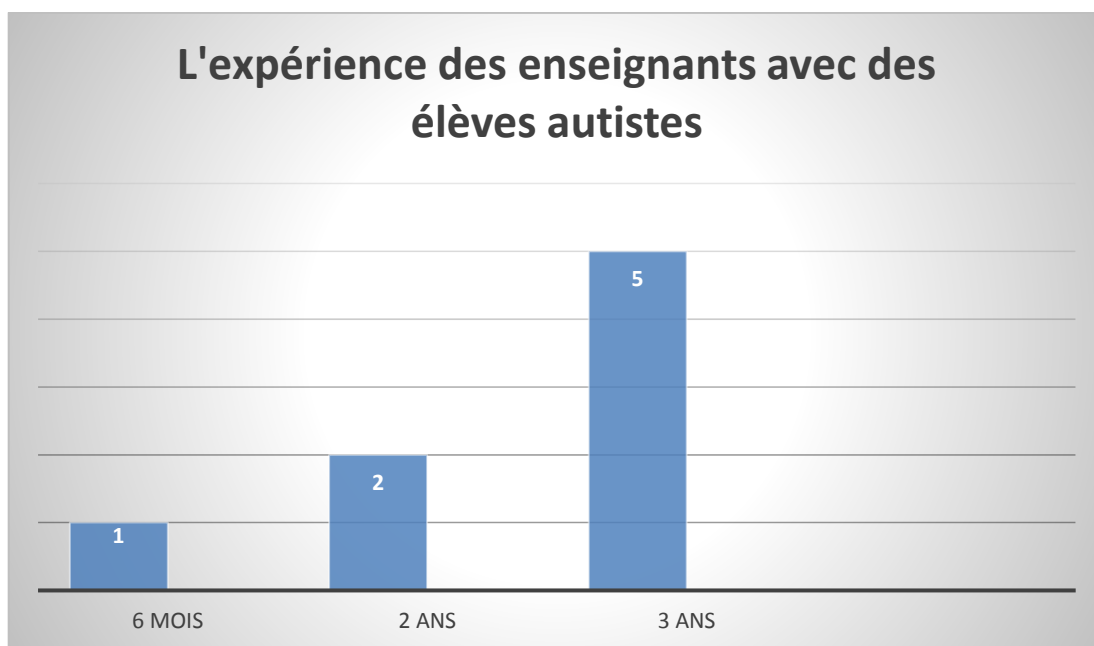
Graphique n° 02 : diagramme en bâtons représentant l'expérience professionnelle des enseignants.

Nous avons voulu connaître par cette question l'expérience professionnelle de chaque enseignant(e) car à la longueur de son parcours s'ajoute la chance d'être expérimenté avec les élèves en difficulté en générale, et en particulier, avec les élèves atteints d'autisme. Dans ce cas, la moitié des enseignants bénéficie d'une expérience de plus de 15 ans d'enseignement ce qui signifie leurs maitrises de la classe dans de différents contextes (niveaux, endroits, nombre d'élèves, niveaux d'élèves, etc.). Quant au premier quart, ayant moins de 5 ans d'expérience, ils représentent un public débutant qui n'est pas encore mis correctement sur les rails.

Item n° 03 : durant votre expérience d'enseignant(e), combien d'années avez-vous enseigné un élève atteint d'autisme ?

Enseignant(e) A	Enseignant(e) B	Enseignant(e) C	Enseignant(e) D	Enseignant(e) E	Enseignant(e) F	Enseignant(e) G	Enseignant(e) H
3 ans	3 ans	3 ans	2 ans	3 ans	6 mois	3 ans	2 ans

Tableau n°08 : l'expérience des enseignants avec des élèves autistes.



Graphique n° 03 : diagramme en bâtons représentant l'expérience des enseignants avec des élèves autistes.

Les dates convergentes de l'expérience des enseignants avec des élèves autistes remontent au commencement des activités d'intégration scolaire de l'association Basmat Baraa en 2014 qui est considérée parmi les premières associations qui se chargent de l'intégration scolaire de ce public dans la wilaya El-Oued, voire même en Algérie. Alors, nous ne voyons, dans ces résultats, une expérience considérable des enseignants avec des élèves atteints d'autisme.

Item n° 04 : depuis combien du temps travaillez-vous avec l'élève en question ?

Enseignant(e) A	Enseignant(e) B	Enseignant(e) C	Enseignant(e) D	Enseignant(e) E	Enseignant(e) F	Enseignant(e) G	Enseignant(e) H
1 ans	3 ans	3 ans	2ans	3ans	6 mois	3ans	2 ans

Tableau n°09 : l'expérience des enseignants avec les élèves en question.

Nous remarquons à travers les réponses de l'item n°3 et l'item n°4 que, à l'exception de l'enseignant A, l'expérience des tous les enseignants dans le travail avec les autistes a

commencé avec les élèves en question. Donc, nous pouvons dire que même les enseignants ont des méconnaissances en matière de la préoccupation de cette catégorie. Ce qui donne lieu d'organiser des conférences et des journées d'études destinées aux enseignants qui portent sur la préoccupation des élèves autistes en classe ordinaires.

II. A travers votre observation sur le comportement de cet élève

Item n° 01 : cet élève en classe est

Actif	Passif	Autre
5/8	1/8	2/8

Tableau n° 10 : l'activité de l'élève en classe.



Graphique n° 03 : diagramme en bâtons représentant l'activité de l'élève en classe.

Quatre sur cinq enseignants qui ont répondu que l'apprenants autiste est actif en classe sont des enseignants de la langue arabe. Le seul enseignant du français qui a répondu que son élève est actif, il a ajouté par la suite que son comportement en classe est perturbant du fait qu'il n'est pas accompagné par une auxiliaire éducative.

Pour ceux qui ont choisi la case autre, un a répondu qu'il est actif dans les activités qui lui plaisent et passif dans le reste. Le second a déclaré qu'en présence de l'auxiliaire éducative,

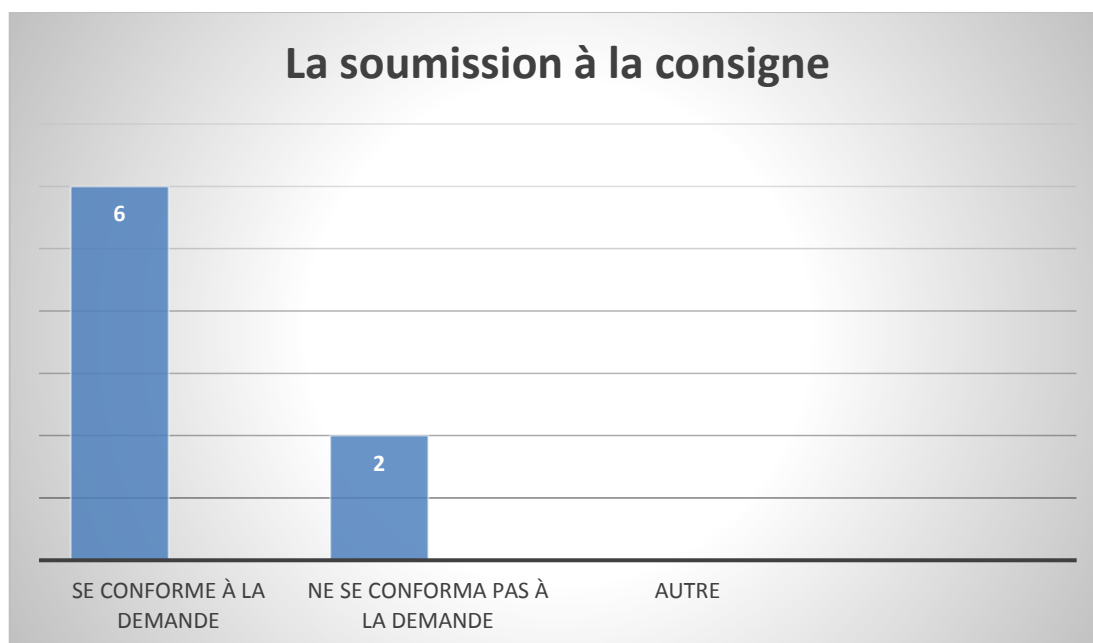
l'élève est passif, en cas de son absence, son comportement devient actif voire même perturbant.

Et à travers notre courte expérience dans l'enseignement de la langue française, même les élèves ordinaires se sentent, dans la plupart des cas, incapables de réagir dans les séances de la langue française, alors qu'ils sont moins actifs par rapport à leurs activités en langue arabe.

Item n° 02 : lorsque vous adressez des consignes à la totalité de la classe, vous remarquez que cet élève

Se conforme à la demande	Ne se conforme pas à la demande	Autre
6/8	2/8	/

Tableau n° 11 : la soumission de l'élève autiste à la demande.



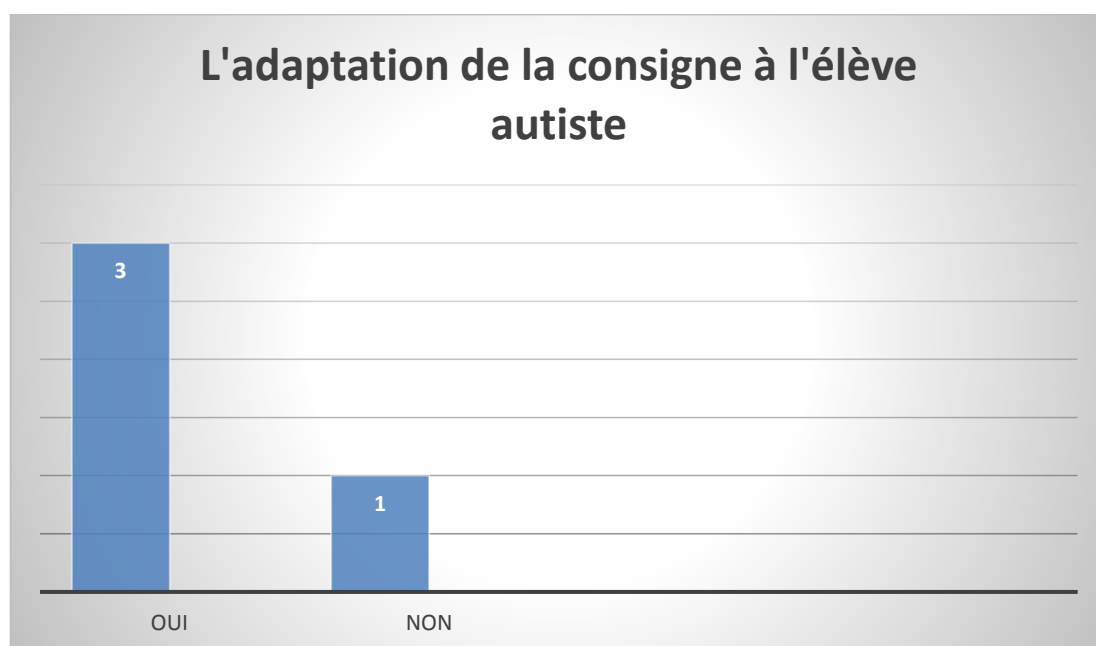
Graphique n° 04 : diagramme en bâtons représentant la soumission de l'élève autiste à la consigne.

La quasi-totalité des élèves se conforment à la consigne du fait que les autistes ont une capacité considérable à l'imitation, alors, leur soumission à la consigne, pour eux, c'est l'imitation des collègues sans compréhension.

Item n° 03 : si vous êtes enseignant(e) du français, essayez-vous d'adapter la consigne à l'élève?

oui	non
3/4	1/4

Tableau n° 12 : l'adaptation de l'élève autiste à la consigne par l'enseignant du français.



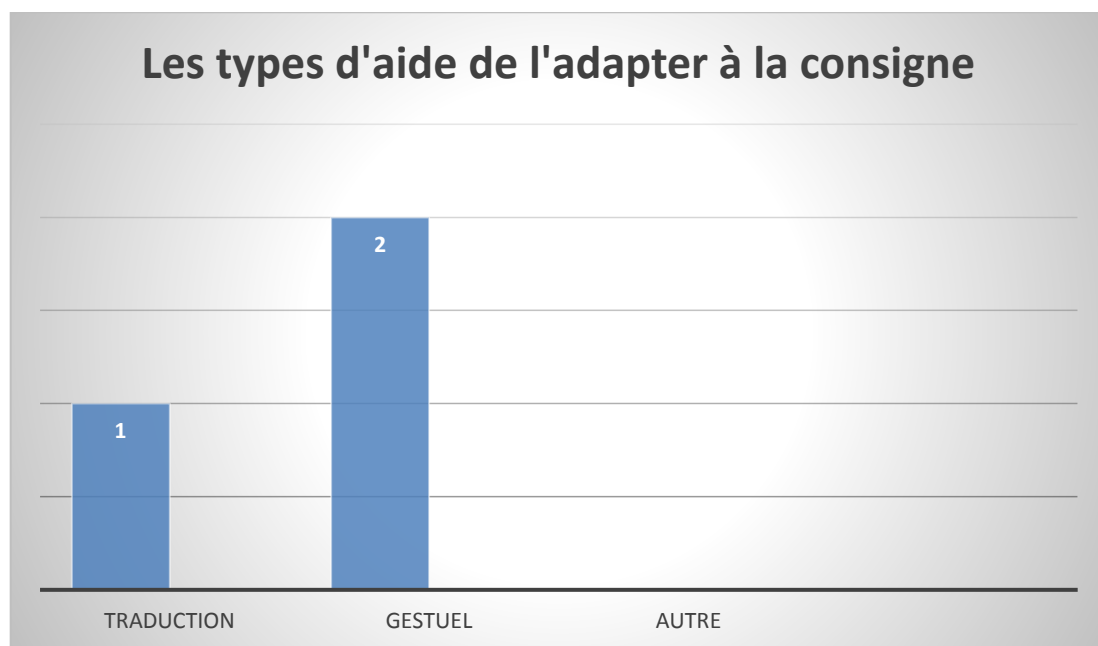
Graphique n° 05 : diagramme en bâtons représentant l'adaptation de l'élève autiste à la consigne par l'enseignant du français.

Dans les situations de blocage, la plupart des enseignants de français font des tentatives à adapté la consigne à l'élève, car, deux élèves parmi ces trois ne sont pas accompagnés par des auxiliaires éducatives en classe. Quant à celui qui a répondu par non, cet élève est accompagné par une auxiliaire éducative qui est sa mère, et qui est une enseignante du français retraitée, alors, l'adaptation à la consigne c'est le travail de sa mère.

Item n° 04 : si oui, faites-vous recours à quel type d'aide ?

Traduction	Gestuel	Autre
1/3	2/3	/

Tableau n° 13 : les types d'aide à l'adaptation de la consigne, utilisés par l'enseignant du français auprès les élèves autistes.



Graphique n° 06 : diagramme en bâtons représentant les types d'aide de l'adaptation de la consigne, utilisés par l'enseignant du français auprès les élèves autistes.

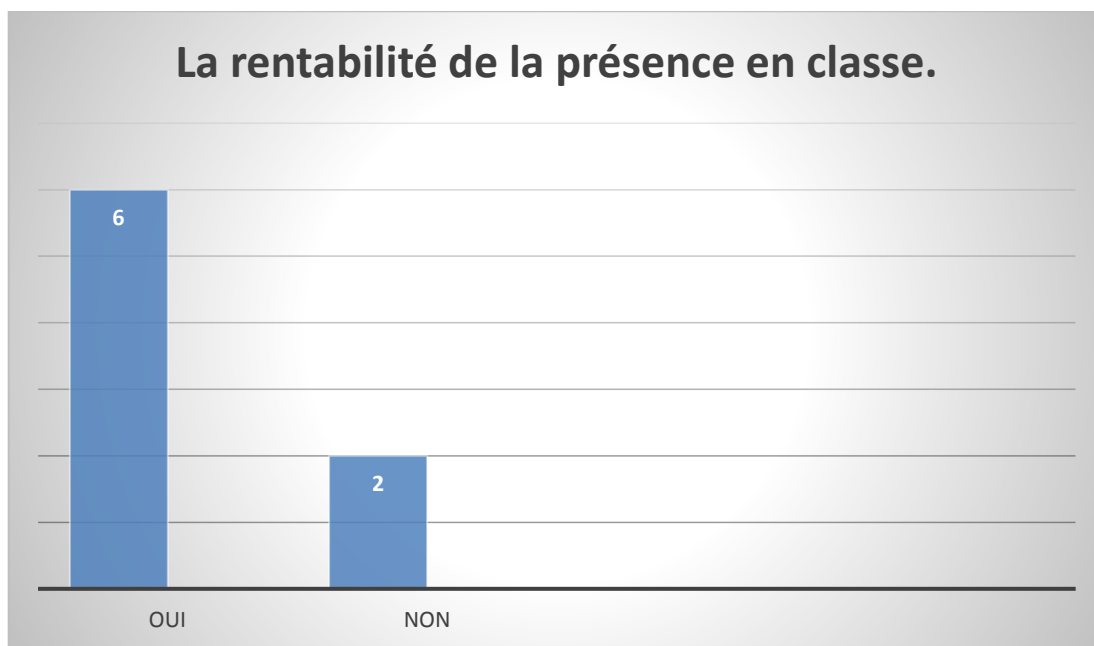
La traduction est un moyen d'aide à un élève qui a un niveau avancé en langue arabe. Et en plus, le recours à la langue arabe dans une classe de langue même pour aider un élève en difficulté, risque de devenir un moyen d'aide pour certains autres élèves sans que l'enseignant ne fasse attention.

III. A travers votre observation sur le plan académique de cet élève

Item n° 01 : estimez-vous que cet élève bénéficie de sa présence en classe ?

Oui	Non
6/8	2/8

Tableau n° 14 : le rendement de la présence de l'élève autiste en classe.



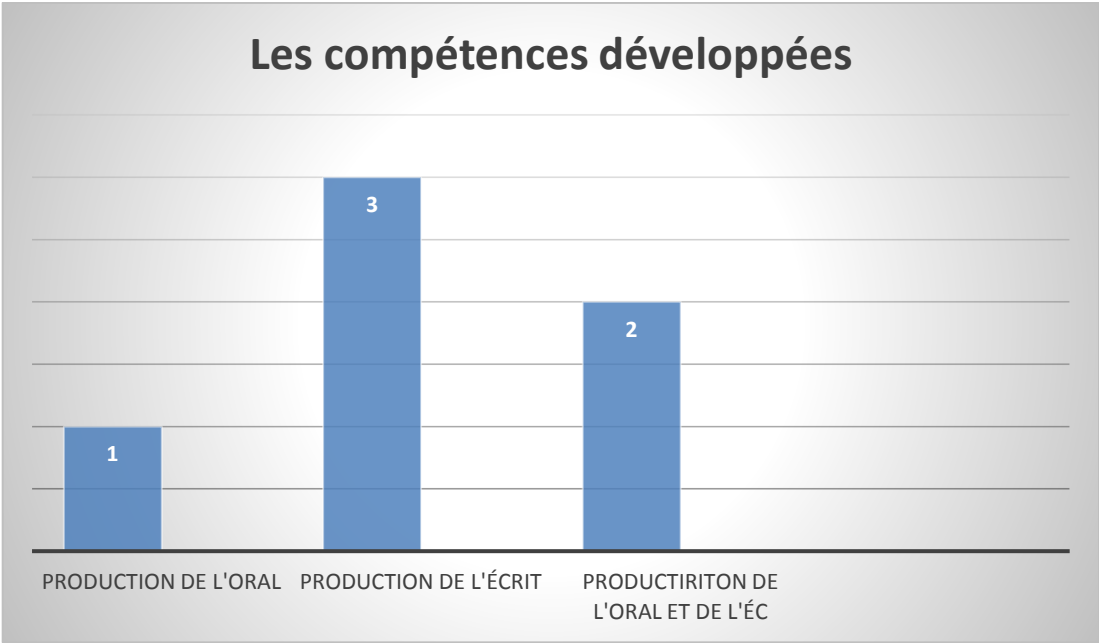
Graphique n° 07 : diagramme en bâtons représentant le rendement de la présence de l'élève autiste en classe.

Si nous parlons de la rentabilité d'un autiste, et surtout dans le groupe avec lequel nous travaillons, nous désignons un profit qui s'estime entre 1% et 10%. Le taux de six élève sur huit bénéficiant de leurs présences en classe, interprète que le processus de leurs sélection et scolarisation est réussi. Pour le reste, ajoute le premier enseignant, que les capacités intellectuelles de cet élève sont très limitées et touchent le néant. Pour le second cas, justifie l'enseignant sa réponse que les capacités intellectuelles de cet élève ne sont pas assez limitées mais il n'est pas encore qualifié à être scolarisé.

Item n° 02 : si oui, quelle compétence voyez-vous qu'il développe le plus ?

Enseignant(e) A	Enseignant(e) B	Enseignant(e) C	Enseignant(e) D	Enseignant(e) E	Enseignant(e) F	Enseignant(e) G	Enseignant(e) H
Production de l'oral		Production écrite	Production de l'oral et de l'écrit	Production écrite		Production de l'écrit	Production de l'oral et de l'écrit

Tableau n° 15 : les compétences développées par l'élève autiste en classe.



Graphique n° 08 : diagramme en bâtons représentant les compétences développées par l'élève autiste en classe.

La totalité des enseignants ont trouvé cette question un peu difficile à y répondre, car, il est difficile à classer une personne instable. Mais nous avons résolu le problème en choisissant les activités dans lesquelles l'élève se voit plus actif.

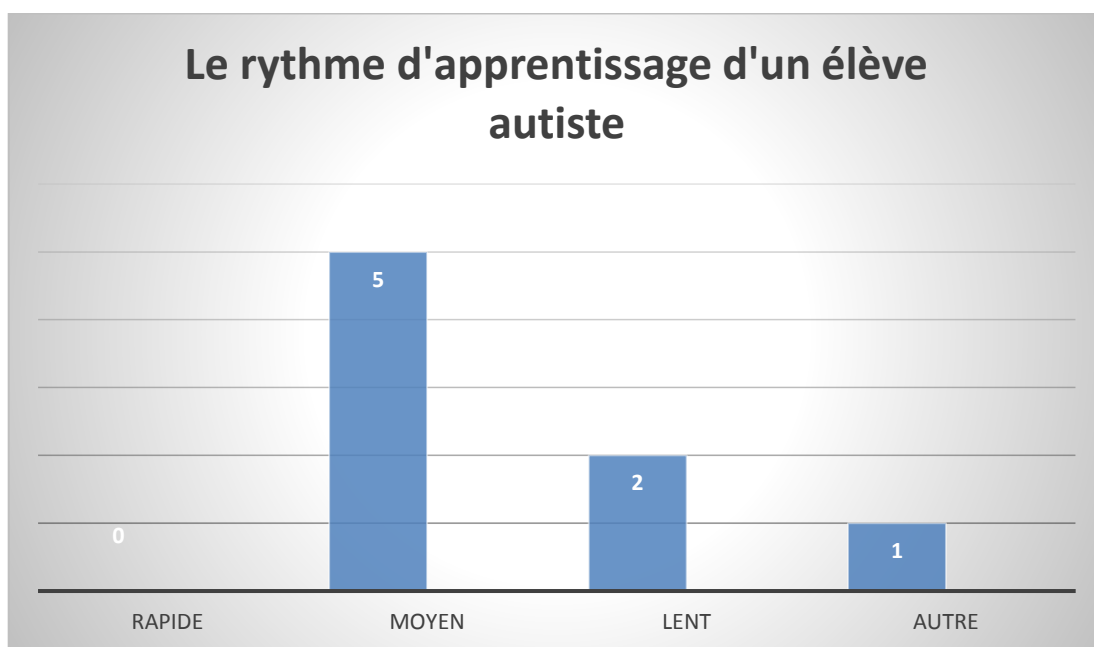
Lorsque nous parlons d'une compétence développée par un élève autiste, nous désignons une maîtrise minime par rapport à un élève sain. Dans ces réponses, nous voyons une absence totale des compétences de compréhension. Pour les activités de production orale, la production des élèves n'est pas assez saine, voire même incomprise, mais les échanges entre

les élèves les motivent et leurs aident à améliorer d'une façon ou d'une autre leurs productions. Quant aux activités de production, les enseignants ont précisé qu'ils désignent les activités de classification, de groupage et de lier avec des flèches.

Item n° 03 : son rythme d'apprentissage est-il

Rapide	Moyen	Lent	Autre
/	5/8	2/8	1/8

Tableau n° 16 : le rythme d'apprentissage d'un élève autiste.



Graphique n° 09 : diagramme en bâtons représentant le rythme d'apprentissage d'un élève autiste en classe.

Dans cette question, les enseignants ont également eu des difficultés à répondre, car, ont ajouté presque tous les enseignants, qu'ils sont moyens dans des activités, et lents dans des autres, la rapidité n'existe plus. A la fin, ils ont fait recours à la comparaison avec les élèves faibles en classe et ont donné leurs réponses.

Dans les activités qui demandent une lecture profonde et des analyses, les élèves sont lents, voire bloqués où certaines auxiliaires ont annulé ces séances et les ont remplacées par le travail individuel dans les chambres des sources.

Pour l'enseignante qui a choisi autre, le rythme de cet élève au début des séances de la langue française était rapide mais plus les cours s'avancent, plus son rythme se baisse.

Item n° 04 : si vous êtes enseignant(e) en française, quelles sont les compétences langagières nécessaires à cet élève pour une meilleure intégration en classe de langue ?

Notre objectif par cette question est de choisir des sujets pour le contenu du programme. Les réponses à cette question étaient comme suite :

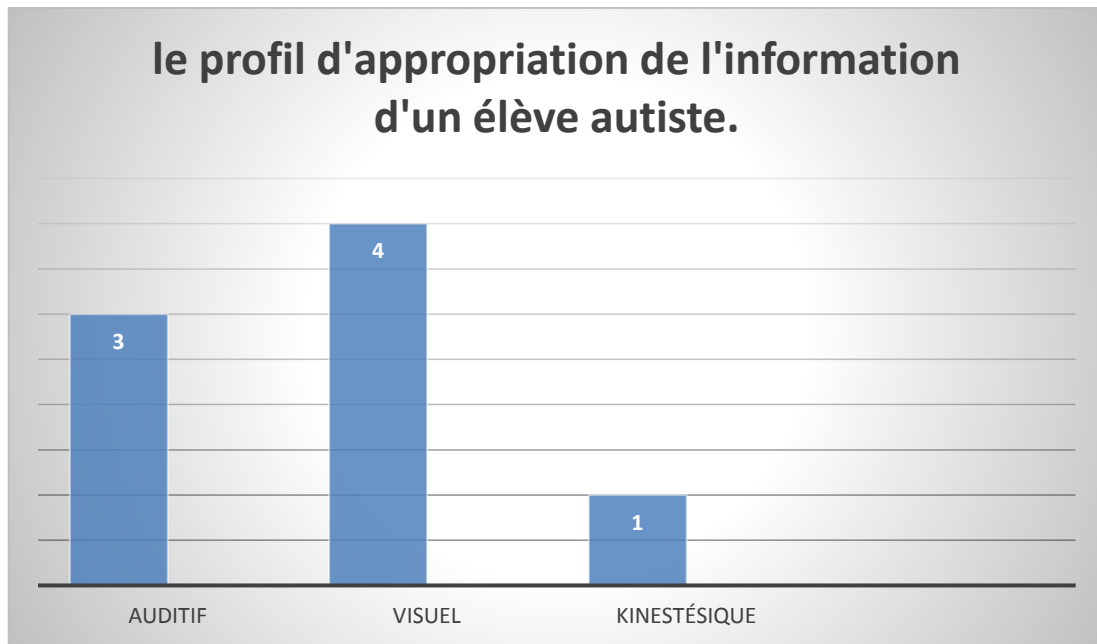
- Il a un besoins d'un accompagnement proche et spécialisé (psychique et langagier) ;
- Il a besoin de savoir comment décortiquer la consigne ;
- Il a besoin du langage nécessaire pour se présenter (dire son âge, les noms de ses parent, frères et sœurs), réciter l'alphabet ;
- Il a besoin d'un accompagnement de la part d'un expert en psychologie et qui maitrise bien la langue française, car cet élève est dans une situation de blocage en langue étrangère.

IV. A travers votre observation sur le plan cognitif de cet élève

Item n° 01 : quel type de profil d'appropriation des informations possède-t-il ?

Visuel	Auditif	Kinesthésique
4/8	3/8	1/8

Tableau n° 17 : le profil de l'appropriation des informations d'un élève autiste.



Graphique n° 10 : diagramme en bâtons représentant le profil de l'appropriation des informations d'un élève autiste.

La moitié des élèves ont un profil visuel, ce qui nécessite de faire une grande attention de la part de l'enseignant aux éléments perturbants dans la classe et même dans les vêtements de l'enseignant car ils ont une observation précise qui les conduit à ignorer l'enseignant et les cours et se concentrer avec un petit détail.

Item n° 02 : en rapport avec son profil d'appropriation des informations, vous faites recours à quel type d'outil pédagogique ?

En raison de la surcharge du programme, des classes qui dépassent les 25 élèves, les enseignants n'optent à aucun outil spécial à ces élèves lors de l'explication des leçons.

Item n° 03 : afin d'évaluer ses apprentissages, pour quel moyen optez-vous ?

Pour des raisons administratives, et surtout pour les élèves de 5 AP (voire annexes), les enseignants évaluent les élèves par des examens adaptés, soit rédigés par leurs auxiliaires, soit par les enseignants eux-mêmes.

Chapitre IV

La mise en œuvre

*« Les problèmes d'évaluation de la formation ne peuvent être résolus correctement
que s'ils sont traités dès la conception des actions de formation. »*

(le Boterf, 2006, p :319)

Après avoir présenté dans le chapitre précédent les premiers pas de la démarche d'ingénierie, entre détermination des ressorts de l'action et la création des conditions de l'action, et en vue de mettre en œuvre le phénomène étudié, dans ce présent chapitre, nous présentons les étapes de la réalisation en faisant recours à l'expérimentation comme technique d'investigation. Enfin, le travail se clos par l'étape de l'évaluation qui est tournée d'une part, vers l'apprenant, et d'autre part, vers le système de la formation d'une manière générale.

1. La réalisation par la technique de l'expérimentation

L'expérimentation comme technique directe d'investigation scientifique dans notre travail de recherche assure le contrôle détaillé de l'évolution des compétences des apprenants, alors, elle permet un prélèvement qualitatif. En vue d'expliquer et de prédire statiquement les phénomènes, l'expérimentation permet un prélèvement quantitatif en interprétant les résultats donnés sous forme chiffrée et observable.

1.1 Le contexte spatio-temporel de l'expérimentation

Dans le but d'intégrer un apprenant autiste en classe de FLE, il nous a paru pertinent de choisir l'école à laquelle l'apprenant cible est inscrit comme terrain de l'expérimentation afin de faciliter l'étape de l'évaluation.

L'expérimentation est assurée dans les écoles suivantes :

L'école	La circonscription d'El-Oued français cycle primaire n °	Le lieu
Gat Sadok	5	Cité Bab El Chargui, Guémar, El-Oued
Ridha Houhou	5	Cité de la poste, Guémar, El-Oued
Zelaci Djilani	1	Cité 400 logements, El-Oued
Lebihi abdelhamid	1	Cité Rimel, El-Oued

Tableau n°18 : les écoles primaires dans lesquelles s'est déroulée l'expérimentation.

- Le terrain

Dans les écoles de Ridha Houhou et Gatte Sadok, les cours sont assurés dans des salles appelées « salles des sources », équipées par le matériel nécessaire par l'association Basmat Baraa, et décorée de la même façon que les ateliers de l'association (voire chapitre III).

Dans le reste des écoles, les cours sont assurés dans des classe ordinaires.

- Le temps

L'expérimentation s'est déroulée en neuf semaines, du 07 février au 25 avril en raison de deux séance par semaine pour chaque apprenant.

1.2 Le groupe expérimental

Au début, le nombre du groupe expérimental était prévu d'être composé de dix personnes, mais deux parents ont refusé de faire participer leurs enfants à notre travail pour des raisons personnelles.

Notre public donc est constitué de huit élèves dont deux filles et six garçons. Par respect à l'éthique scientifique et la vie privée du public de la recherche¹⁰, nous avons assuré l'anonymat en leurs remplaçant leurs noms par des lettres. Pour ce faire, un manuel de codage¹¹ est recommandé pour faire l'analyse et l'interprétation des données. Dans ce présent travail, le manuel de codage est comme suit :

Nom et prénom	Age	Sexe	Année scolaire	code
.....				

Tableau n°19 : la version vierge du manuel de codage adopté.

1.3 Le groupe contrôle

Ce groupe est constitué de huit apprenants, quatre filles et quatre garçons, qui bénéficient d'une prise en charge de la part de l'association Basmat Baraa.

¹⁰ Selon Maurice Angers (2005, p :76) « on parle du non-respect de la vie privée quand le chercheur ou la chercheuse n'assure pas l'anonymat des personnes qui acceptent de participer à la recherche en dévoilant leurs noms. ».

¹¹ Le manuel de codage est une liste qui contient les codes utilisés et leurs signification justifiée.

2. L'évaluation

Contrairement de ce qui est répandu, que l'évaluation est l'étape terminale d'une ingénierie. L'évaluation est toujours connectée du contexte de l'ingénierie et de l'expérimentation. Dans tout processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluation sert de moyen de contrôle permanent et continu. La multiforme de l'évaluation lui a donnée un caractère multidimensionnel où l'acte d'évaluer est devenu synonyme de « vérifier », « situer », ou « juger ». (T.Ardouin, 2012)

2.1 L'évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique est effectuée avant l'action de l'expérimentation. Elle est un moyen de *vérification* de la présence ou l'absence de quelque chose d'attendu. Elle a pour objectif d'informer les gérants de l'expérience du profil primaire du public cible.

Pour ce faire, nous avons assuré cette évaluation par l'administration d'un prétest Ce type de test se fait passer aux sujets de l'expérience avant l'introduction de la variable indépendante (voire chapitre II).

2.1.1 Description du prétest

Ce prétest est composé de sept items présentés sous forme des tableaux à double entrée, à remplir par les gérants de l'expérimentation. Les thèmes sont partagés en trois : préscolaire, cognitif et connaissance générale.

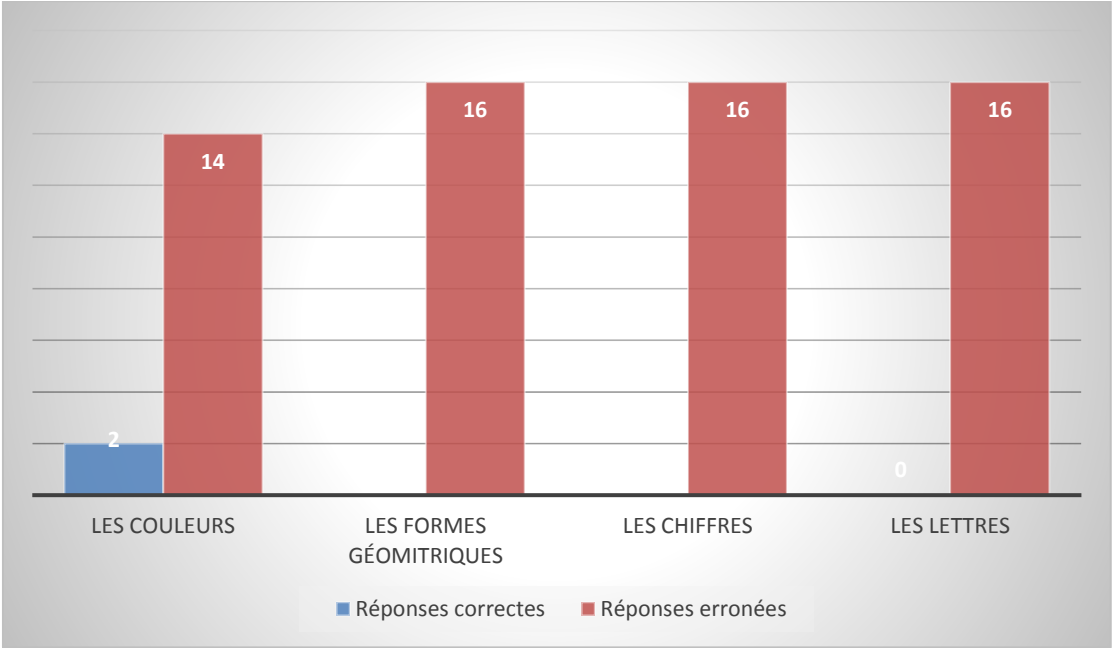
Les quatre premiers tableaux sont consacrés à l'aspect préscolaire, le cinquième pour l'aspect cognitif et les deux derniers pour l'aspect de connaissance générale (Voire annexe n°...).

2.1.2 Analyse et interprétation des résultats

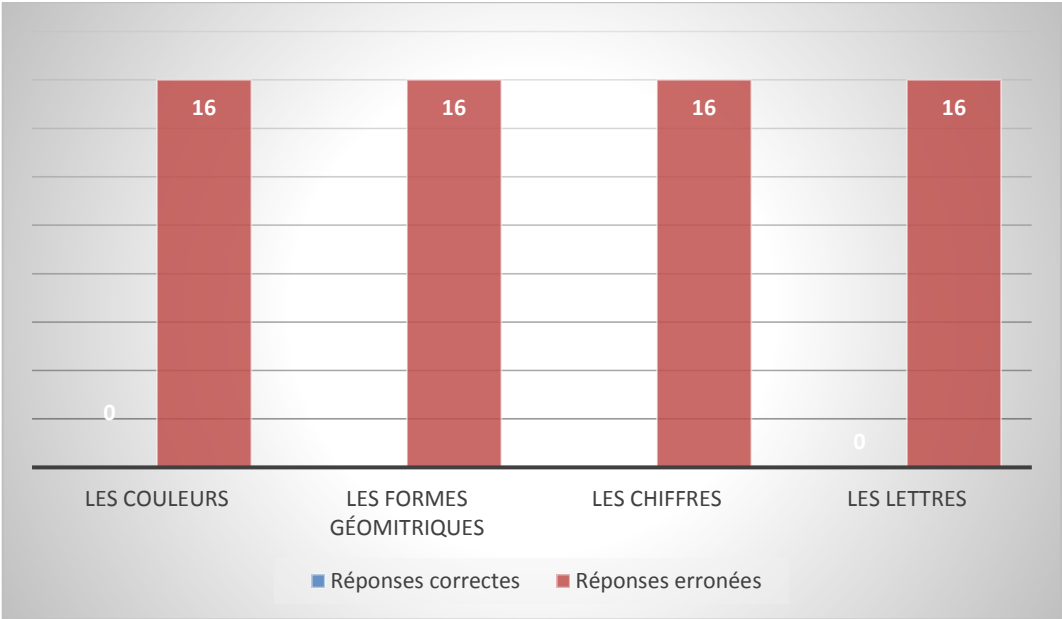
a. Les réponses du groupe expérimentale

Pour analyser les résultats obtenus dans les tableaux, il nous a paru recommandé de les convertir sous forme de diagrammes en bâtons, car ils aident à monter clairement les résultats pour en faire une analyse quantitative ainsi qu'ils englobent les résultats de plusieurs tableaux et de les analyser une fois pour toute. Pour plus de détails dans les commentaires et l'interprétations, il est admis de faire un retour aux colonnes des tableaux.

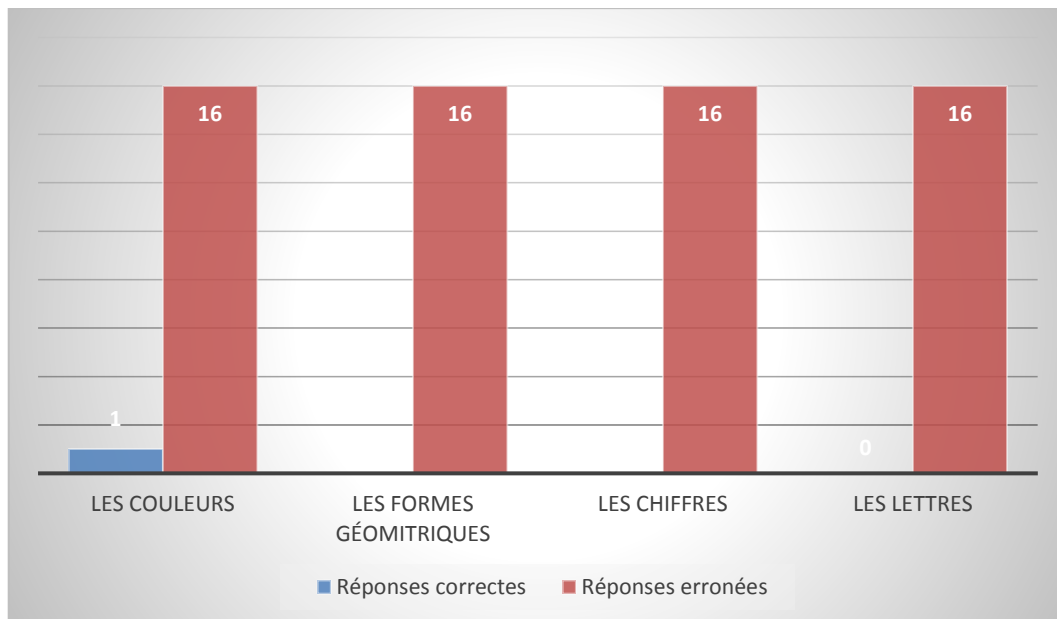
- L'analyse des réponses sur l'aspect « préscolaire »



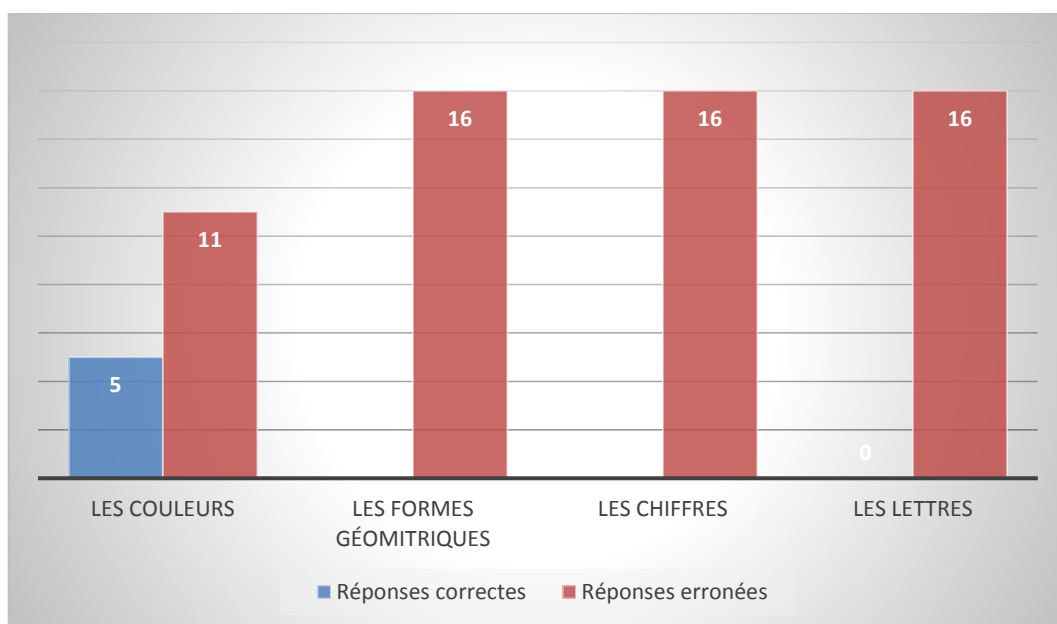
Graphique n°11 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l’élève A.



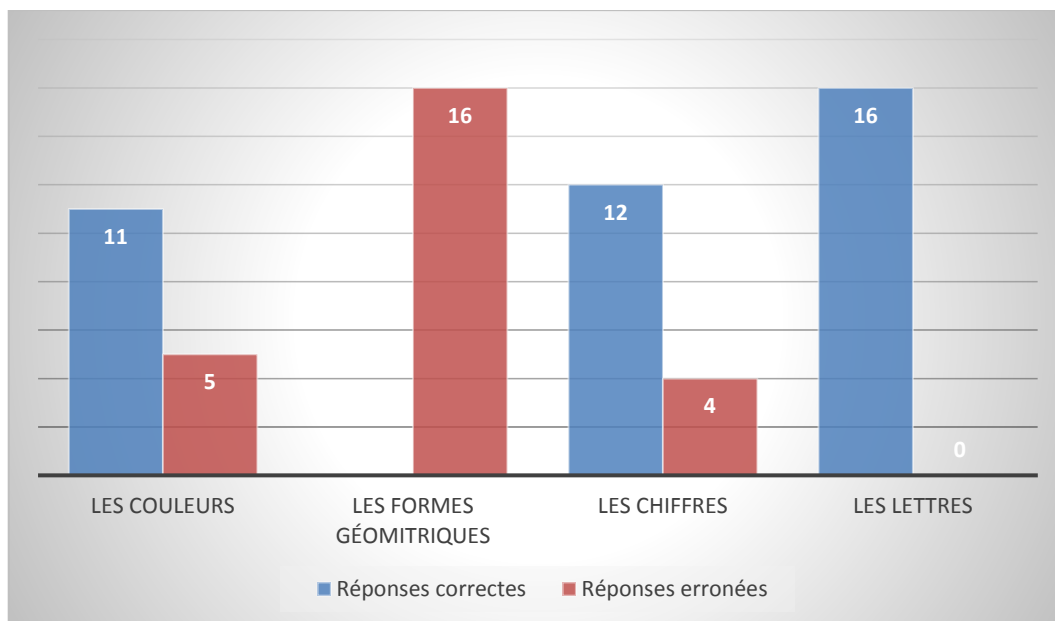
Graphique n°12 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l’élève B.



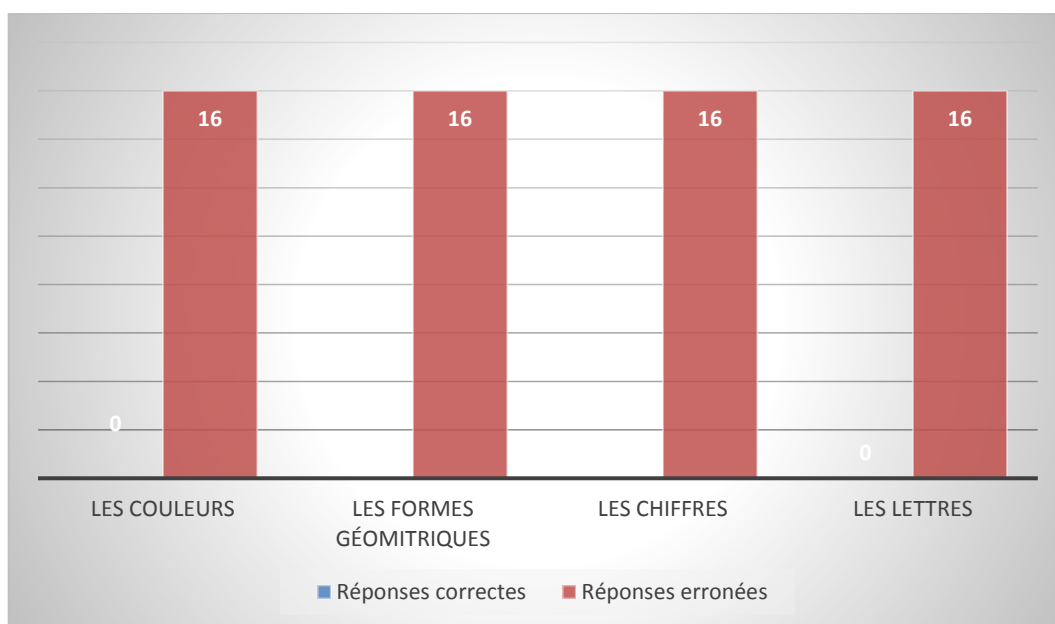
Graphique n°13 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève C.



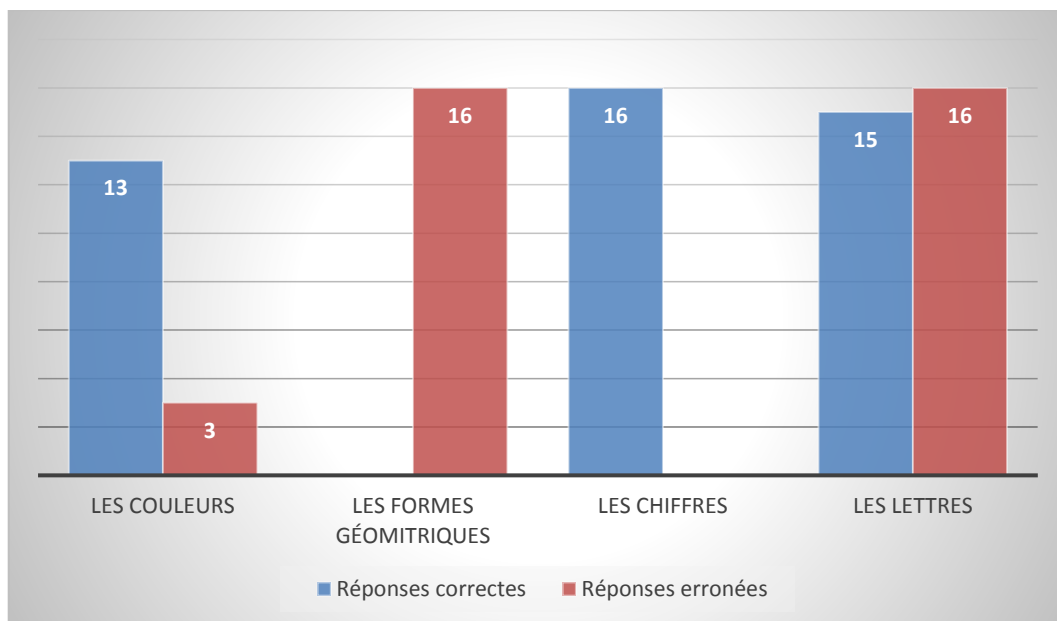
Graphique n°14 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève D.



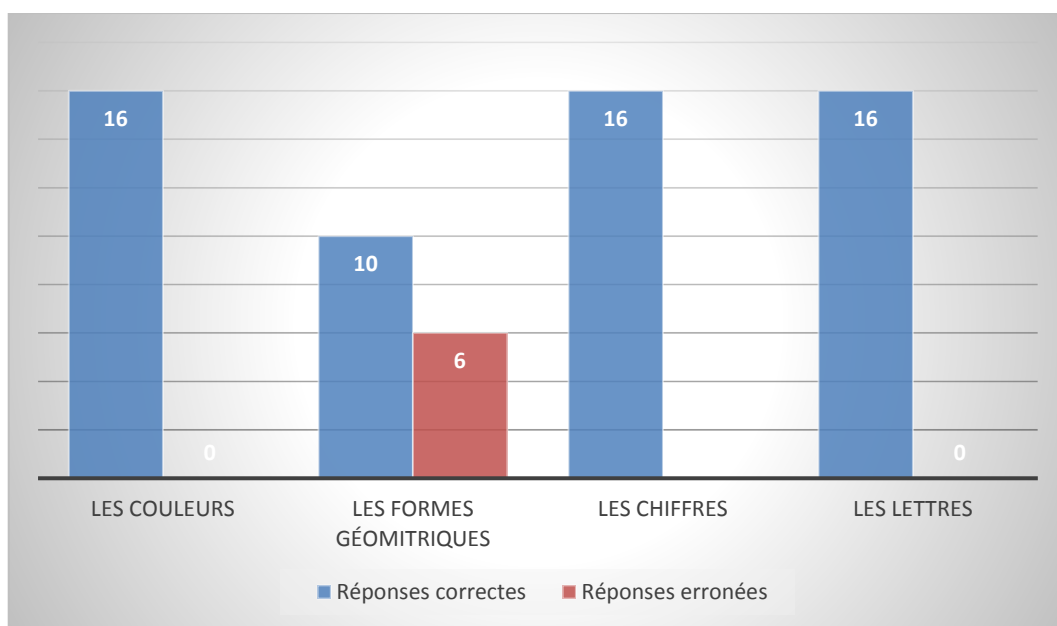
Graphique n°15 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève E.



Graphique n°16 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève F.



Graphique n°17 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève G.



Graphique n°18 : diagrammes en bâtons représentant les résultats du test du préscolaire de l'élève H.

Dans le test de l'aspect du préscolaire, nous avons divisé les activités sur trois. D'abord, dans l'activité du test des couleurs, nous avons présenté sur la table une gamme de stylos-marqueurs colorés et nous avons demandé à l'élève de distinguer quatre couleurs : bleue, rouge, verte et jaune, et nous avons demandé chaque couleur quatre fois.

Pour l'activité du test des formes géométriques, nous avons présenté un tableau en bois dans lequel les formes géométriques sont sculptés. Nous avons demandé quatre fois à l'élève de démontrer le triangle, le cercle, le rectangle et le losange.

Pour les activités des chiffres et des lettres, ont avons écrit sur le tableau les chiffres 1, 2, 3, 4 et 5 et nous avons demandé quatre fois d'encrer le chiffre demandé. Puis nous avons répété l'opération avec les lettres A, B, C et D.

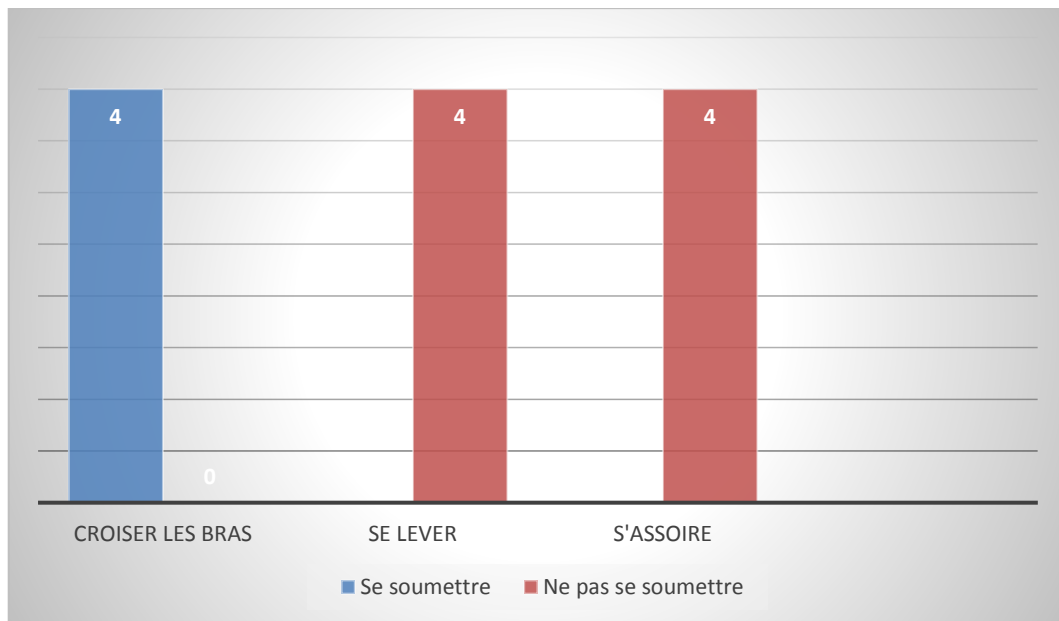
L'objectif des demandes répétées quatre fois et de vérifier l'existence de l'information dans les mémoires des élèves car l'information peut être présente mais oubliée dans la première répétition ou de s'assurer des réponses correctes qu'elles ne sont pas le produit du hasard.

Dans les réponses des élèves A, B, C, D et F nous remarquons que l'intégralité des réponses sont erronées, même pour les réponses correctes, elles sont dues par hasard.

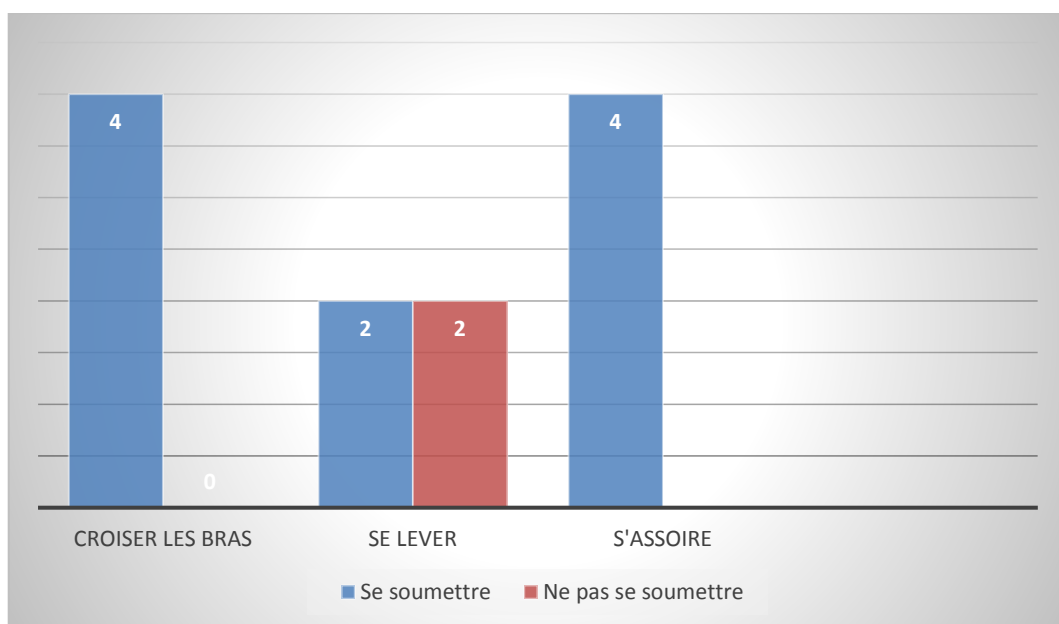
Pour les élèves E, G et H, nous remarquons que l'intégralité des réponses sont correctes sauf dans le test des formes géométriques.

A travers la comparaison entre tous ces résultats, les réponses des élèves E, G et H nous signalent la possibilité de réussir l'opération.

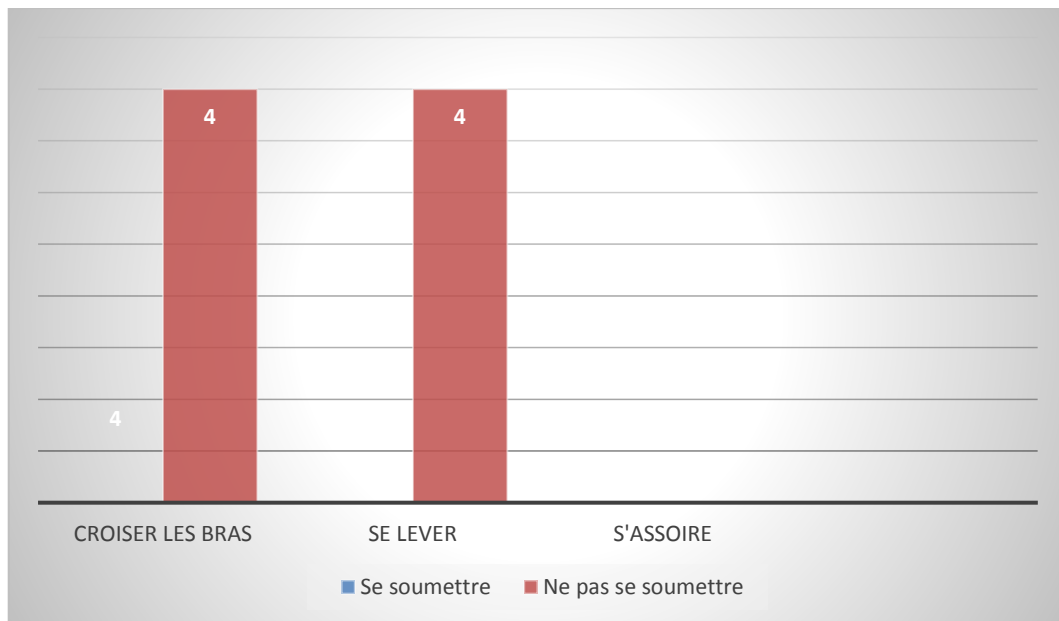
- L'analyse des réponses sur l'aspect « cognitif »



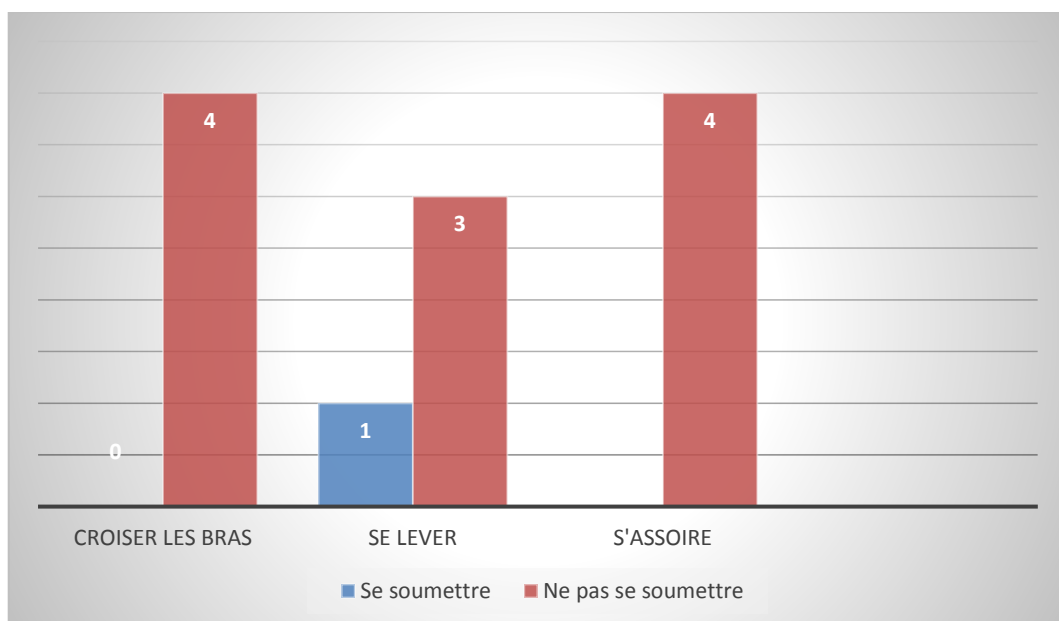
Graphique n° 19 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève
A.



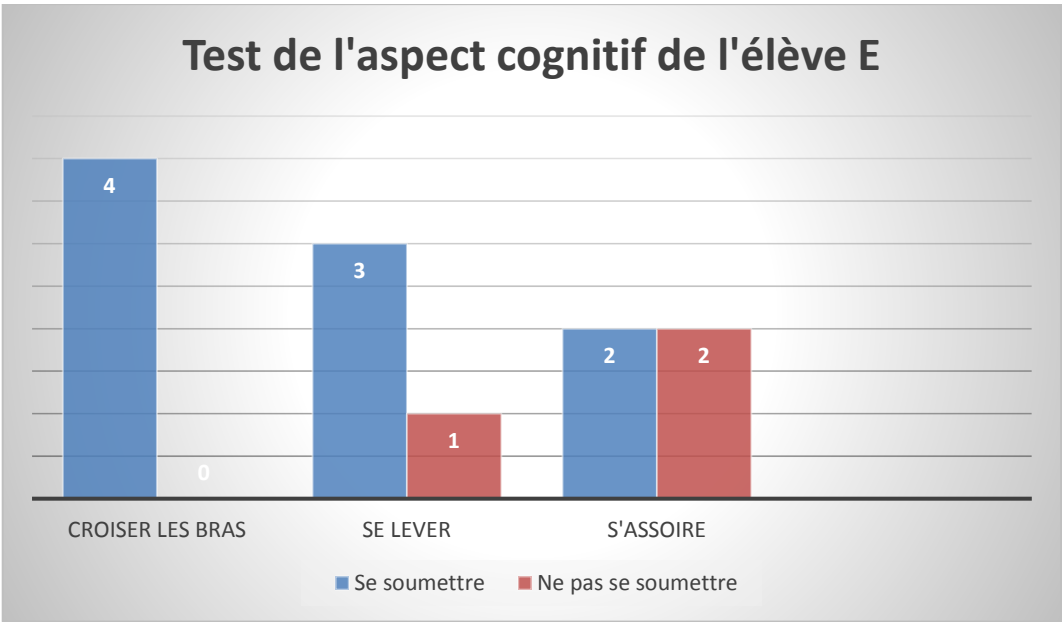
Graphique n° 20 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève
B.



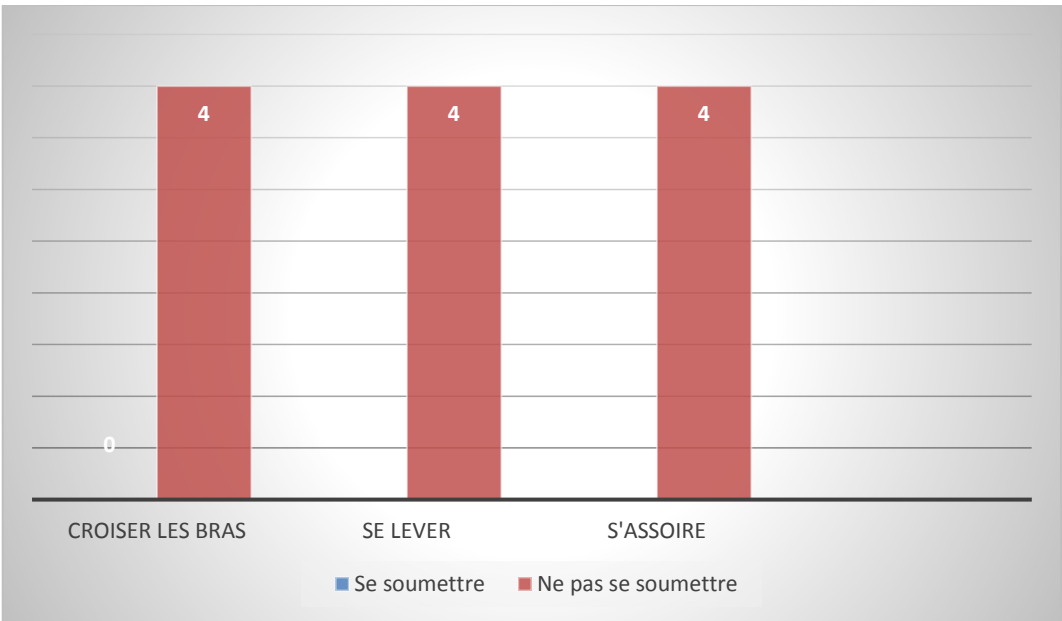
Graphique n° 21 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève C.



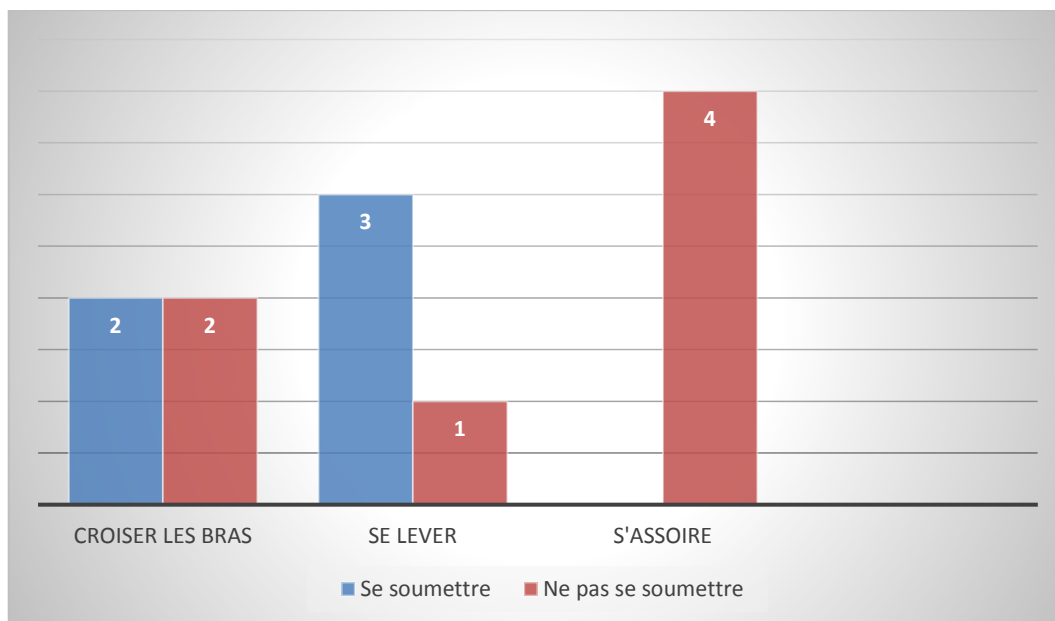
Graphique n° 22 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève D.



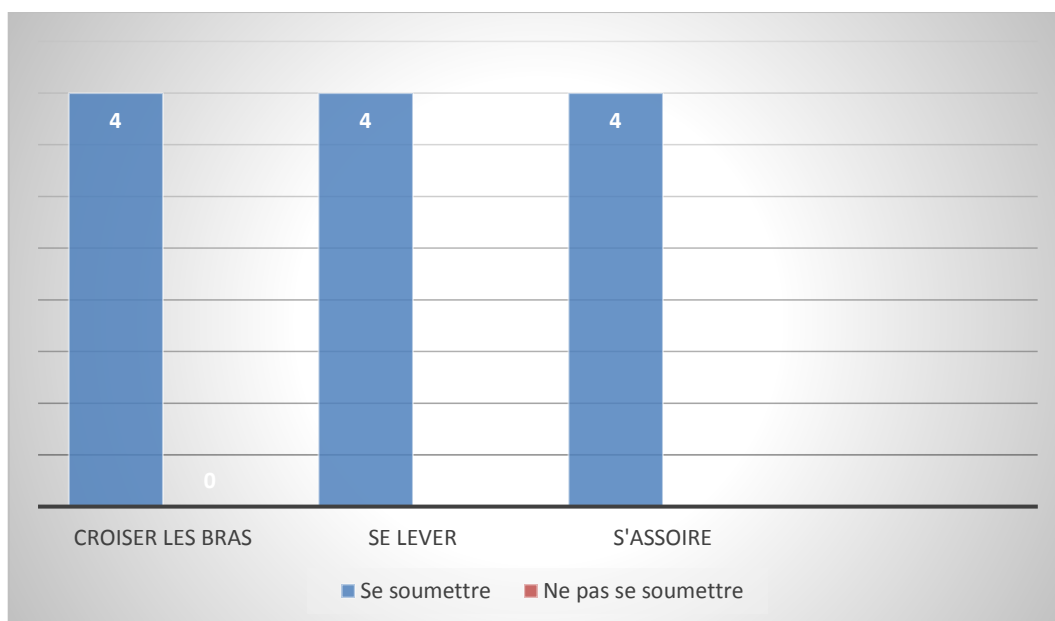
Graphique n° 23 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l’aspect cognitif de l’élève E.



Graphique n° 24 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l’aspect cognitif de l’élève F.



Graphique n° 25 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève G.

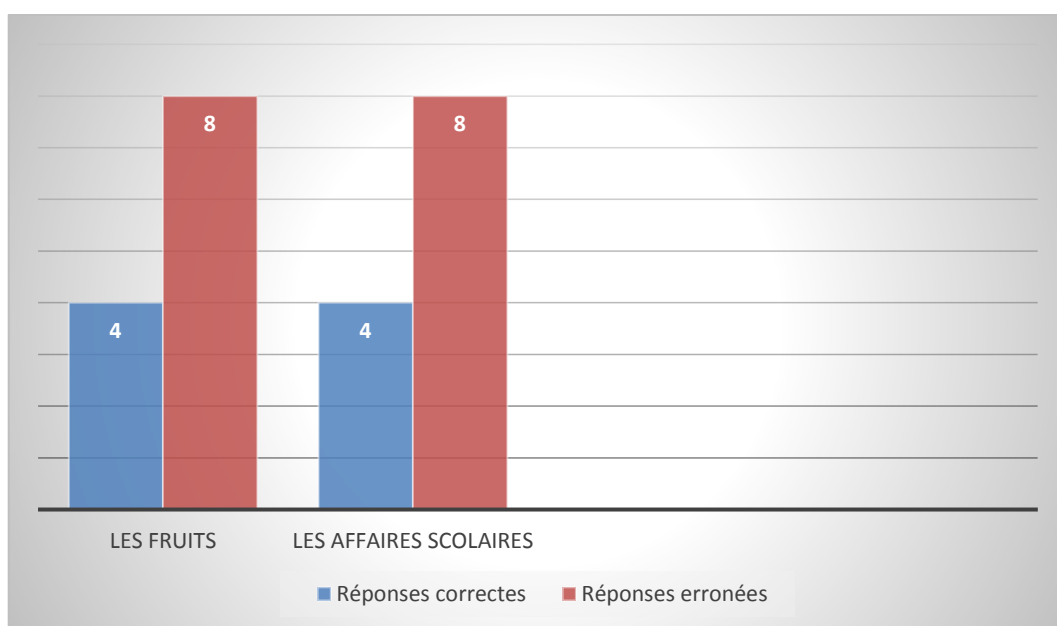


Graphique n° 26 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect cognitif de l'élève H.

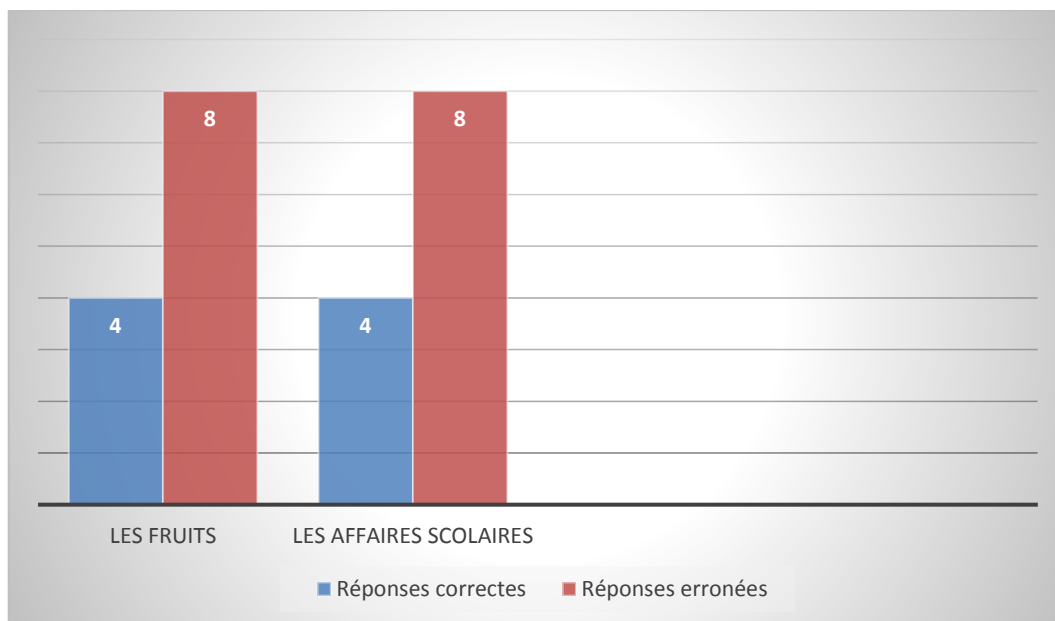
Dans le test de l'aspect cognitif, nous nous sommes assis face à l'élève, chacun sur une chaise, séparés par une table, et nous avons demandé quatre fois aux élèves de croiser les bras, de se lever et de s'asseoir.

Les élèves qui ont su effectuer la tâche l'ont déjà appris en classes de langue dans leurs écoles par l'imitation de leurs camarades, raison pour laquelle nous observons une fréquence des réponses erronées.

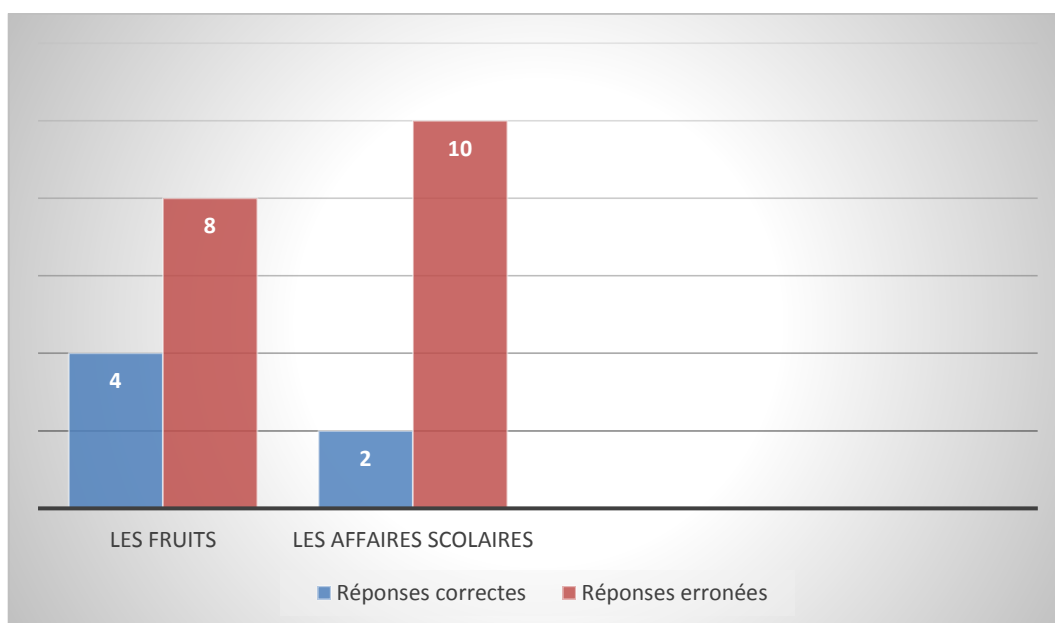
- L'analyse des réponses sur l'aspect « connaissance générale »



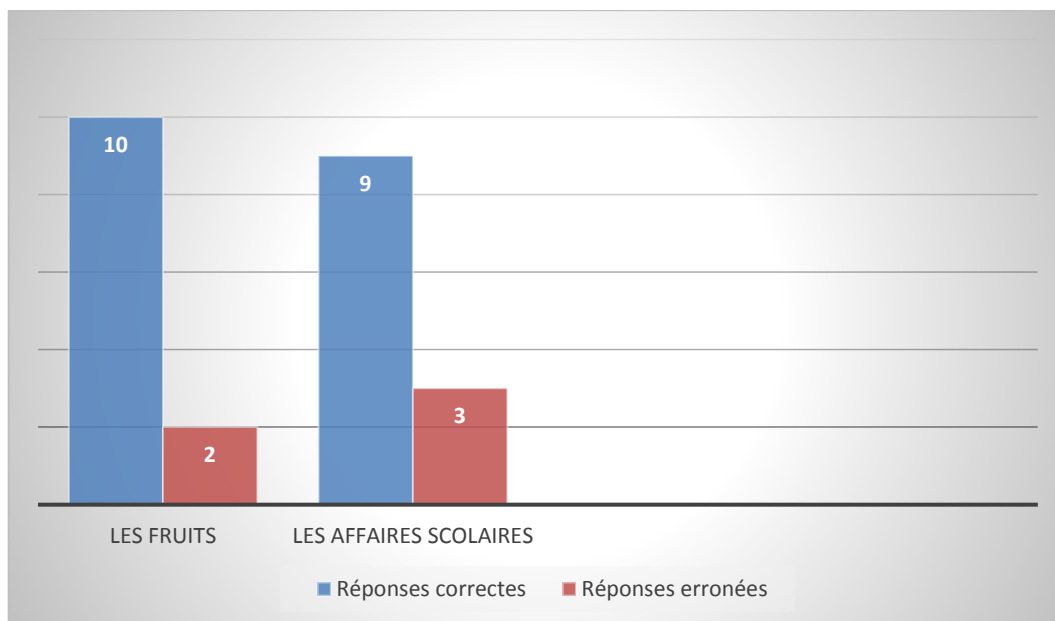
Graphique n° 27 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève A.



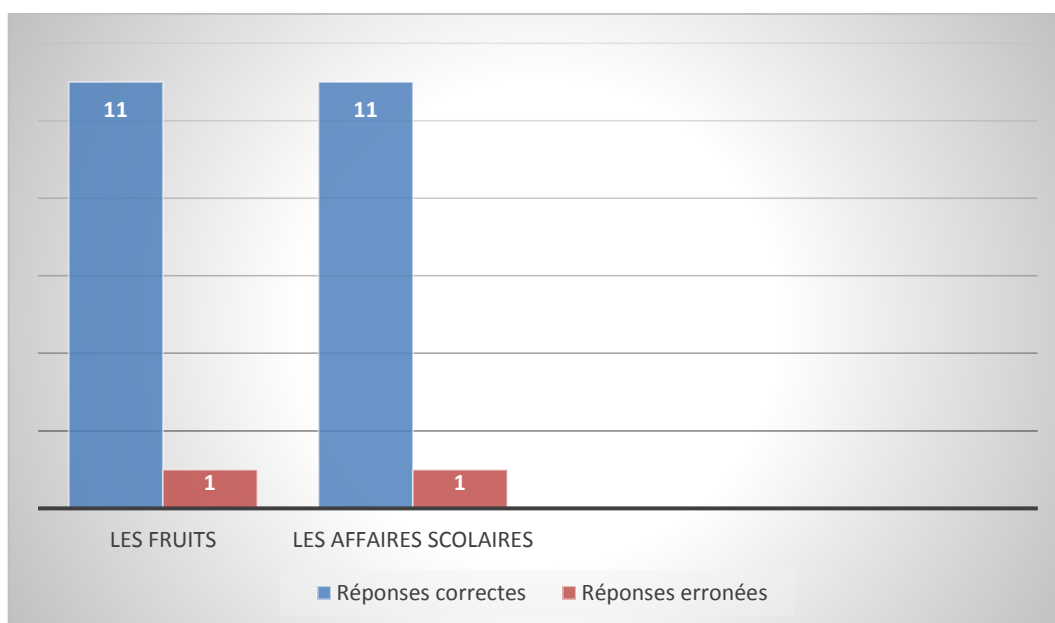
Graphique n° 28 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève B.



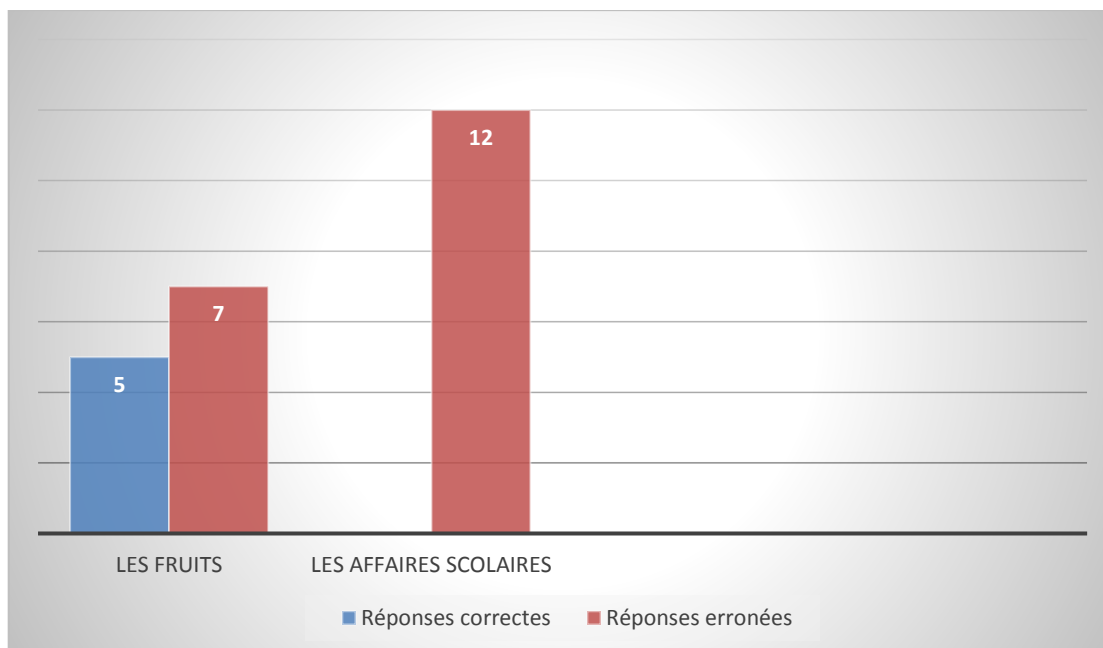
Graphique n° 29 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève C.



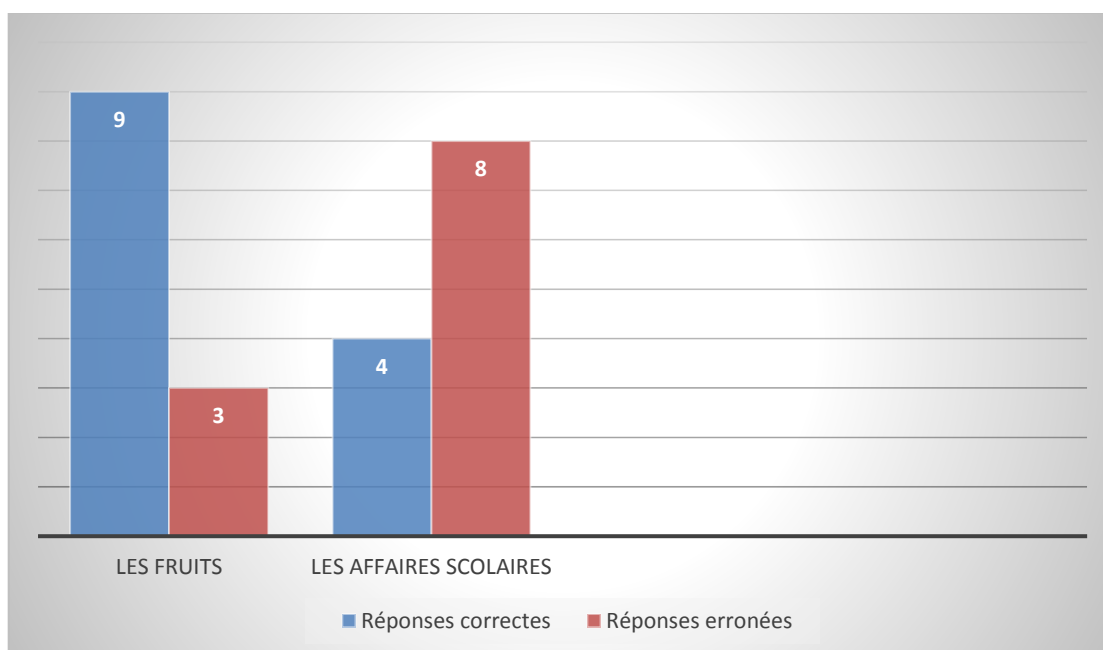
Graphique n° 30 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève D.



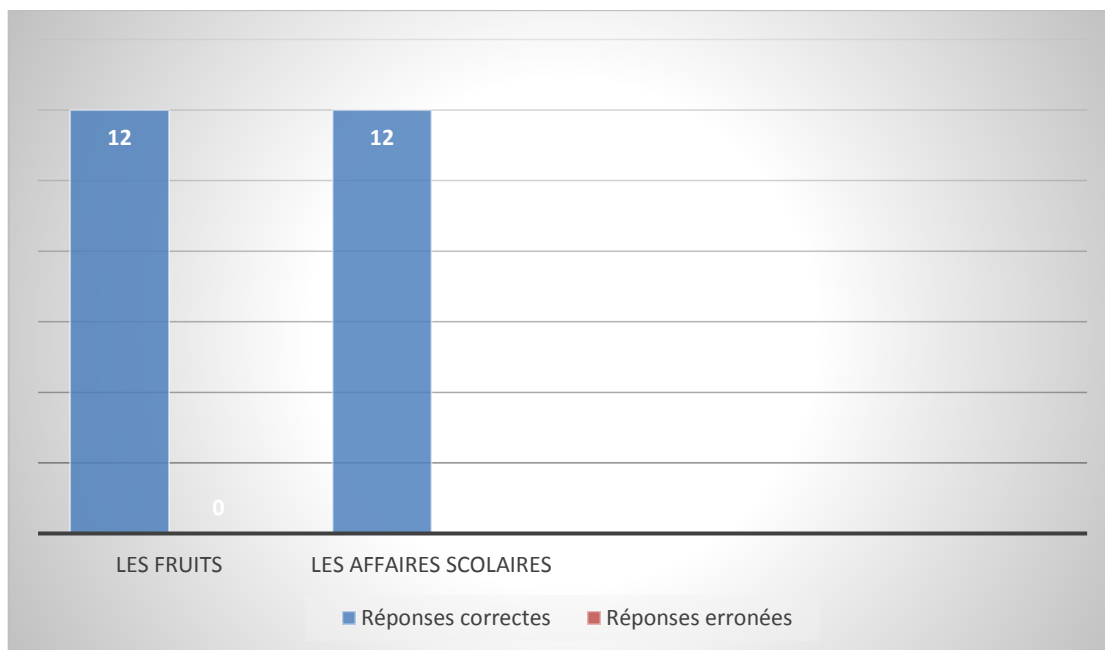
Graphique n° 31 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève E.



Graphique n° 32 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève F.



Graphique n° 33 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève G.



Graphique n° 34 : diagramme en bâtons représentant les résultats du test de l'aspect connaissance générale de l'élève H.

Dans le test des connaissances générales, comme dans les activités premières, nous avons présenté des fruits en plastique : pomme, orange et banane, et des affaires scolaires : stylo, règle et cahier, puis nous avons demandé à l'élève quatre fois de nous donner l'objet demandé.

Nous observons ici que la majorité des élèves ont eu un nombre important de réponses correctes du test des fruits qui étaient le résultat de plusieurs facteurs. D'abord, dans le prétest, l'orange était le premier fruit demandé, et puisque c'était en début de l'hiver, la saison de ce fruit, les élèves le prennent inconsciemment et sans même entendre la consigne. Aussi pour le banane, dans le dialecte local de la région, ce fruit est appelé « Banène », une prononciation déformée de l'appellation française, raison qui a conduit les élèves à le distinguer.

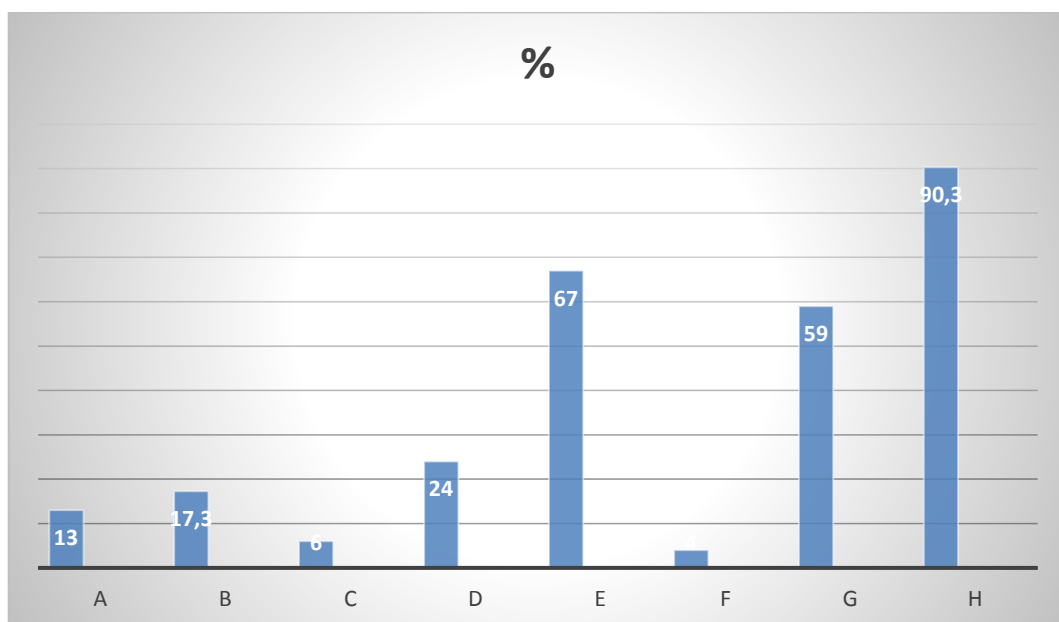
Aussi pour les affaires scolaires, la distinction du stylo parmi d'autres affaires n'était pas trop difficile car dans le quotidien, le stylo est appelé de sa traduction française.

Ces données nous ont conduit de réaliser le tableau suivant qui nous sert d'abord, un outil de comparaison des réponses du prétest et du post-test d'une part, et les réponses du groupe expérimental et le groupe témoin d'autre part. Egalement, ce tableau nous aide à sélectionner

les élèves qui ont eu moins de 80% de réponses correctes qui seraient le public de notre expérimentation.

Elève	Taux de réponses correctes
A	13%
B	17.30%
C	6%
D	24%
E	67%
F	4%
G	59%
H	90.30%

Tableau n° 20 : présentation du taux de réponses correctes du prétest de chaque sujet du groupe expérimental.



Graphique n° 35 : diagramme en bâtons représentant le pourcentage des réponses correctes du prétest du groupe expérimental.

Après avoir rédigé et analysé ce tableau, nous avons décidé de :

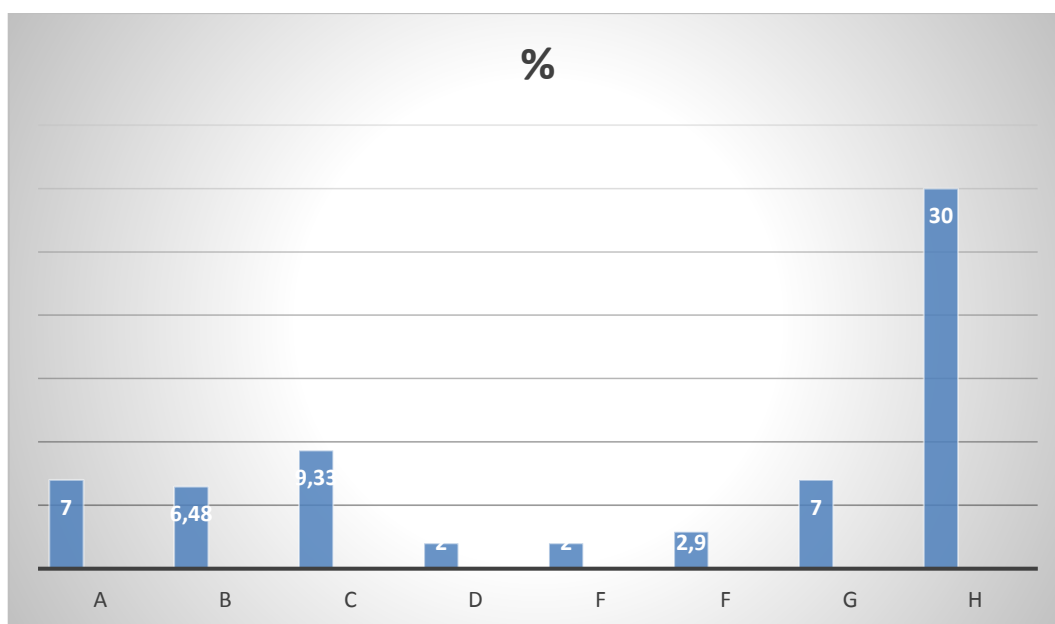
- Exclure l'élève H de l'expérimentation, vu son taux de réponses correctes qui dépasse 80%.
- Le programme des élèves E et G ne sera pas le même que les autres, vu la divergence dans leurs niveaux.

b. Les réponses du groupe témoin

Les résultats du groupe témoin constituent un repère de comparaison et de contrôle sur les résultats obtenus avec le groupe expérimental. Afin de résumer les étapes du protocole de l'administration du prétest de ce public, nous avons opté à présenter ses résultats sous forme d'un tableau :

Elève	Taux de réponses correctes
a	7%
b	63.48%
c	9.33%
d	2%
e	2%
f	2.9%
g	7%
h	30%

Tableau n° 21 : présentation du taux de réponses correctes du prétest de chaque sujet du groupe témoin.



Graphique n° 36 : diagramme en bâtons représentant le pourcentage des réponses correctes du prétest du groupe témoin.

Le niveau faible des résultats de ce public renvoie à un facteur important. La moitié de ces élèves sont pris en charge dans l'association, même le taux de leurs réponses ne reflète pas la vérité, et toutes les réponses sont le produit du hasard.

2.2 L'évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue pendant la période de l'apprentissage qui a pour objectif, comme l'affirmait Charles Hadji (Anaïs Boyer, 2012) de permettre *la situation* de l'apprenant dans ses apprentissages et de savoir ce que nous attendons de lui.

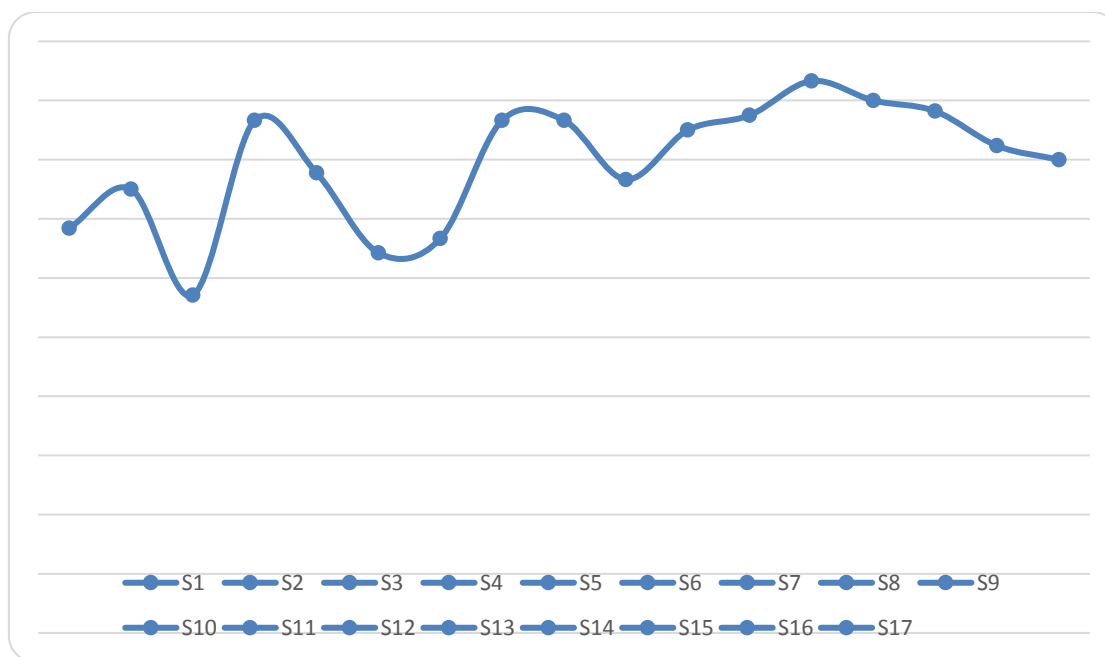
Dans une évaluation de la formation, l'évaluation formative représente un moyen d'évaluation directe¹² qui permet l'évaluation des acquis pédagogiques des apprentissages. Afin d'interpréter les résultats de cette évaluation, nous avons fait recours, pour une deuxième fois, à une grille d'observation (voire annexes). Cette observation est dissimulée, elle se fait par recours aux enregistrements audiovisuels (vidéos) pris lors du déroulement des cours afin de pouvoir bien analyser et répéter et s'assurer de l'exactitude des résultats, ainsi que l'observation à travers les vidéos garantie la gestion du temps consacré à la présentation des leçons.

¹² Dans une formation, il existe deux types d'évaluation : évaluation directe, pendant laquelle se fait l'évaluation des acquis pédagogiques et des apprentissages, et l'évaluation différée à travers laquelle s'évaluent le transfert de la situation professionnelle à une situation sociale. (T.Ardouin, 2012).

En vue de rendre plus claire l'analyse des données recueillis, nous avons transcrit les résultats sous forme chiffrée en les présentant dans des tableaux. Et en vue de bien démontrer la phase de l'évolution, les données présentées dans les tableaux seront suivies par des graphiques sous forme de lignes avec des marques.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	13/19	12/16	8/14	13/15	14/18	9/14	10/15	13/15	13/15	13/15	17/20	14/16	14/15	18/20	15/17	14/17	16/20
Moyenne sur 20	13.68	15	11.42	17.33	15.55	12.85	13.33	17.33	17.33	15.33	17	17.5	18.66	18	17.64	16.47	16

Tableau n° 22 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant A durant toutes les séances.

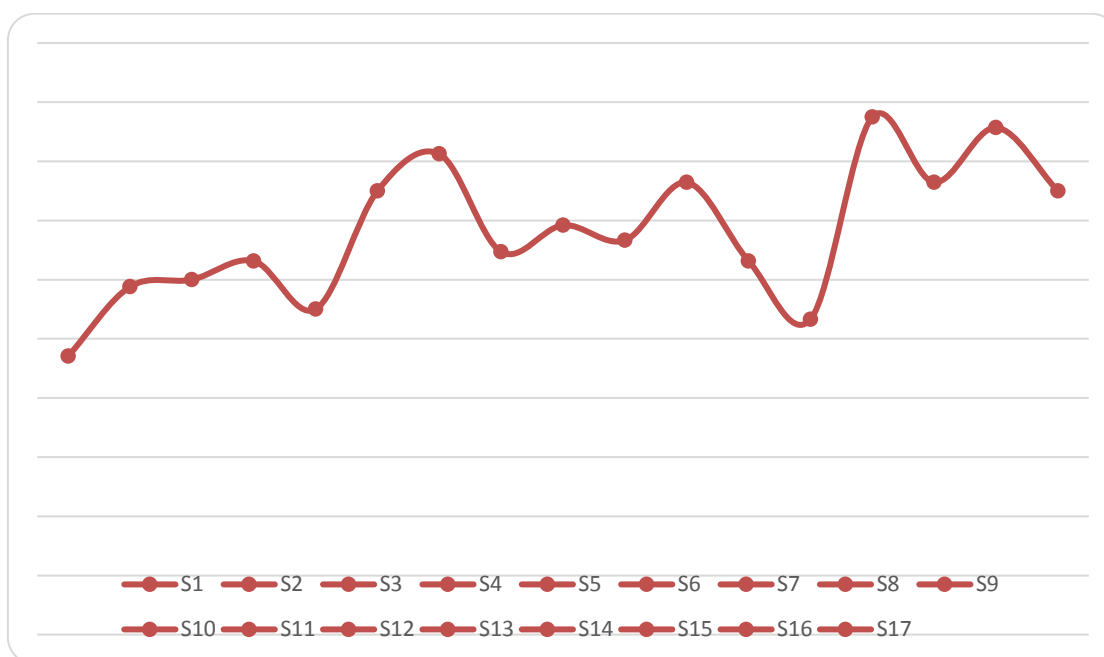


Graphique n° 37 : des lignes avec des marques présentant le nombre de réponses correctes de l'apprenant A durant toutes les séances.

Dans les deux premières séances, nous constatons que cet élève s'est engagé d'une manière satisfaisante, malgré que ce soit la première année qu'il apprend la langue française en classe (élève en 3 AP). La chute que nous remarquons dans la troisième séance résulte du changement de la salle dans l'établissement ce qui a influé sur la production de l'apprenant. Dans une nouvelle leçon, les réponses correctes se diminuent, comme nous le remarquons dans la cinquième, sixième et dixième séance.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	8/17	10/17	9/15	12/19	11/20	12/16	13/16	11/17	9/13	10/15	13/17	12/19	8/15	14/16	13/17	12/14	15/20
Moyenne sur 20	9.41	11.76	12	12.63	11	15	16.25	12.94	13.84	13.33	15.29	12.63	10.66	17.5	15.29	17.14	15

Tableau n° 23 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant B durant toutes les séances.

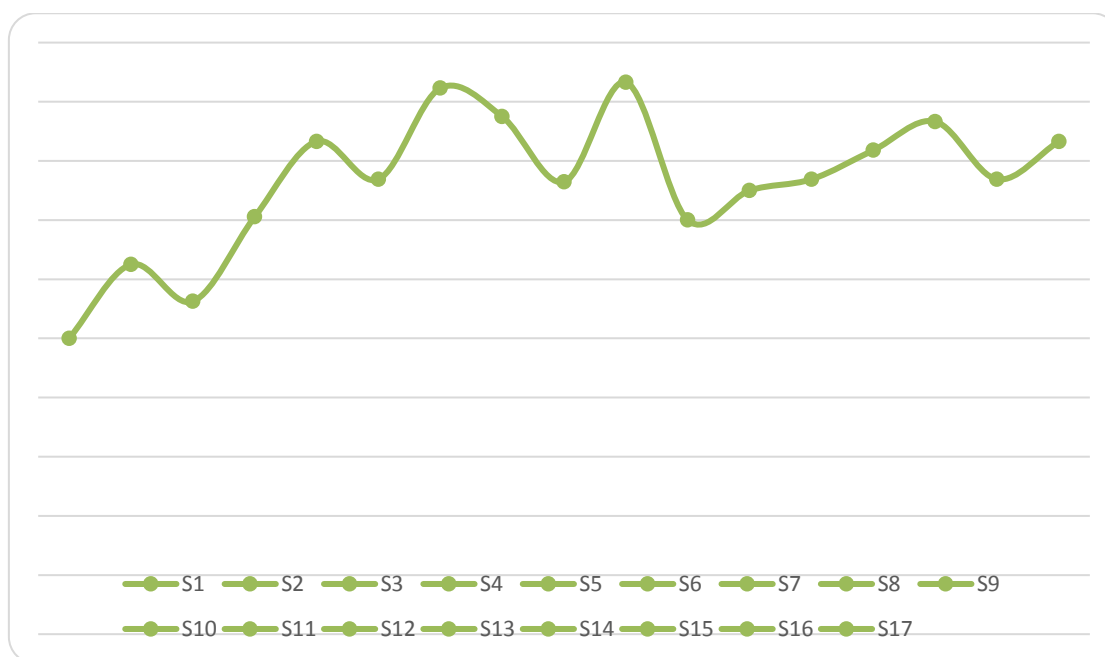


Graphique n° 38 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant B durant toutes les séances.

En observant les résultats, nous trouvons que cet apprenant s'est difficilement engagé dans les cours. Par la suite, les situations d'amélioration sont suivies presto d'une chute considérable, pourtant cet apprenant a fait trois années langue française en classe (élève en 5AP). Mais vue son caractère tempéramental qui renvoie à la période de l'adolescence, et ainsi ses absences répétitives aux séances de la langue, nous sentons quelque peu de démotivation surtout dans les premières séances. Mais à la fin, cet apprenant a sensiblement amélioré son niveau.

Réponses correctes	8/16	10/16	9/16	12/17	15/18	10/13	12/13	14/16	13/17	14/15	7/10	6/8	10/13	9/11	13/15	10/13	11/15
Moyenne sur 20	10	12.5	11.25	14.11	16.66	15.38	18.46	17.5	15.29	18.66	14	15	15.38	16.36	17.33	15.38	16.66

Tableau n° 24 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant C durant toutes les séances.

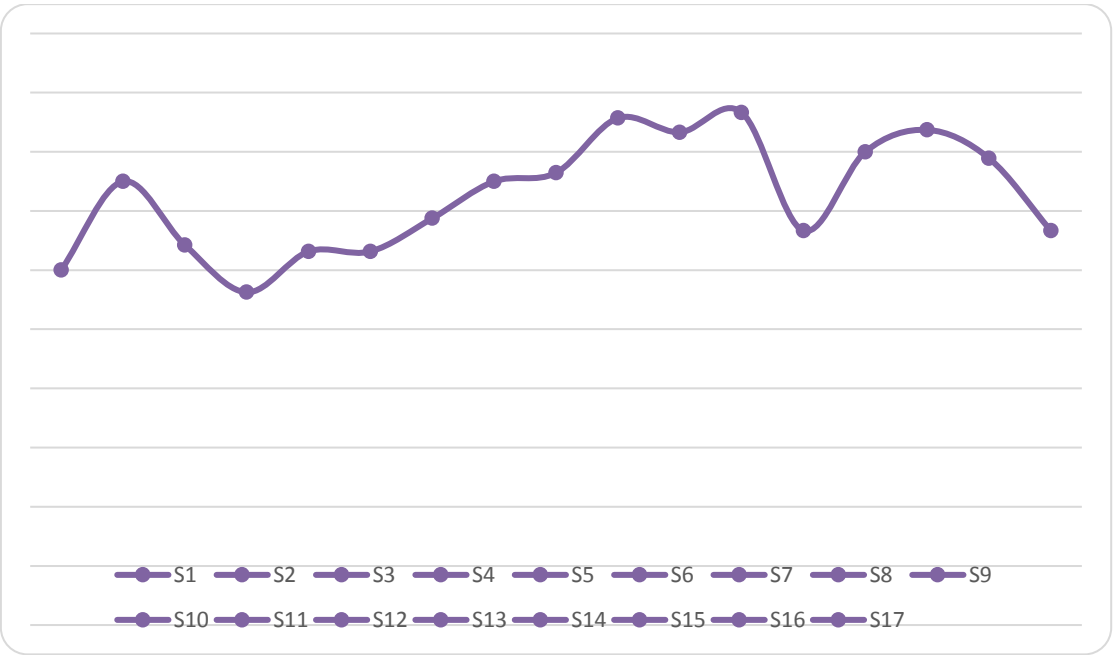


Graphique n° 39 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant C durant toutes les séances.

Ces résultats sont d'un élève en 3 AP mais qui est exclu d'assister aux séances de langue. bien que cet apprenant ait un autisme classe trois (état agressif), il s'est rapidement engagé dans les cours avec une motivation remarquable. L'amélioration du niveau de cet apprenant montre la réussite de la formation et de l'adaptation du programme.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	9/15	10/13	9/14	9/16	12/19	12/19	11/16	12/16	13/17	12/14	10/12	13/15	12/18	16/20	14/17	15/19	10/15
Moyenne sur 20	12	15	12.85	11.25	12.63	12.63	13.75	15	15.29	17.14	16.66	17.33	13.33	16	16.47	15.78	13.33

Tableau n° 25 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant D durant toutes les séances.

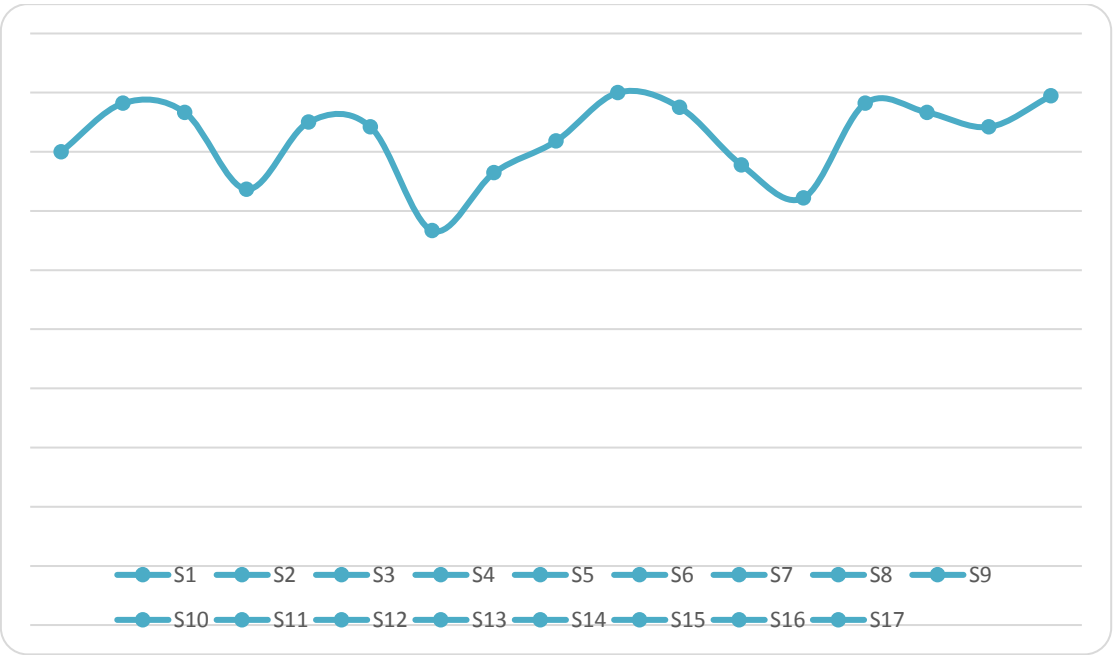


Graphique n° 40 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant D durant toutes les séances.

L'évolution remarquable qu'a marqué cet apprenant renvoie aux efforts de son auxiliaire éducative qui est sa mère, en dépit du fait qu'il n'a jamais appris la langue ni à l'école (élève en 2 AP) ni en dehors. D'ici, nous arrivons à dire que le rôle de l'auxiliaire éducative qui maîtrise un minimum de la langue a un effet fort important dans la réussite de l'apprentissage de l'apprenant.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	12/15	15/17	13/15	14/19	17/20	16/19	8/12	13/17	9/11	9/10	14/16	14/18	13/18	15/17	13/15	16/19	17/19
Moyenne sur 20	16	17.64	17.33	14.73	17	16.84	13.33	15.29	16.36	18	17.5	15.55	14.44	17.64	17.33	16.84	17.89

Tableau n° 26 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant E durant toutes les séances.

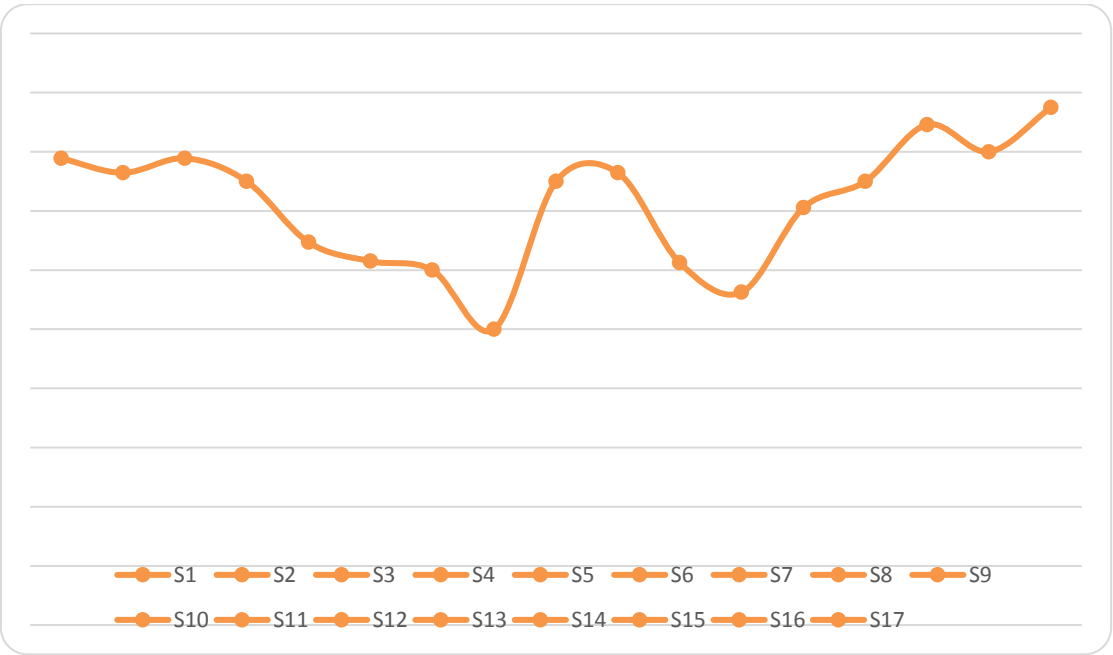


Graphique n° 41 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant E durant toutes les séances.

Vue le niveau élevé de cet apprenant que nous avons marqué à travers les résultats du prétest, nous lui avons élevé le niveau du programme en modifiant quelques activités de ce dernier. Les résultats qu'il a donnés sont excellents malgré qu'il lui manque un auxiliaire éducatif.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	15/19	13/17	15/19	12/16	11/17	8/13	12/20	10/20	12/16	13/17	10/16	9/16	12/17	12/16	11/13	16/20	14/16
Moyenne sur 20	15.78	15.29	15.78	15	12.94	12.30	12	10	15	15.29	12.25	11.25	14.11	15	16.92	16	17.5

Tableau n° 27 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant F durant toutes les séances.

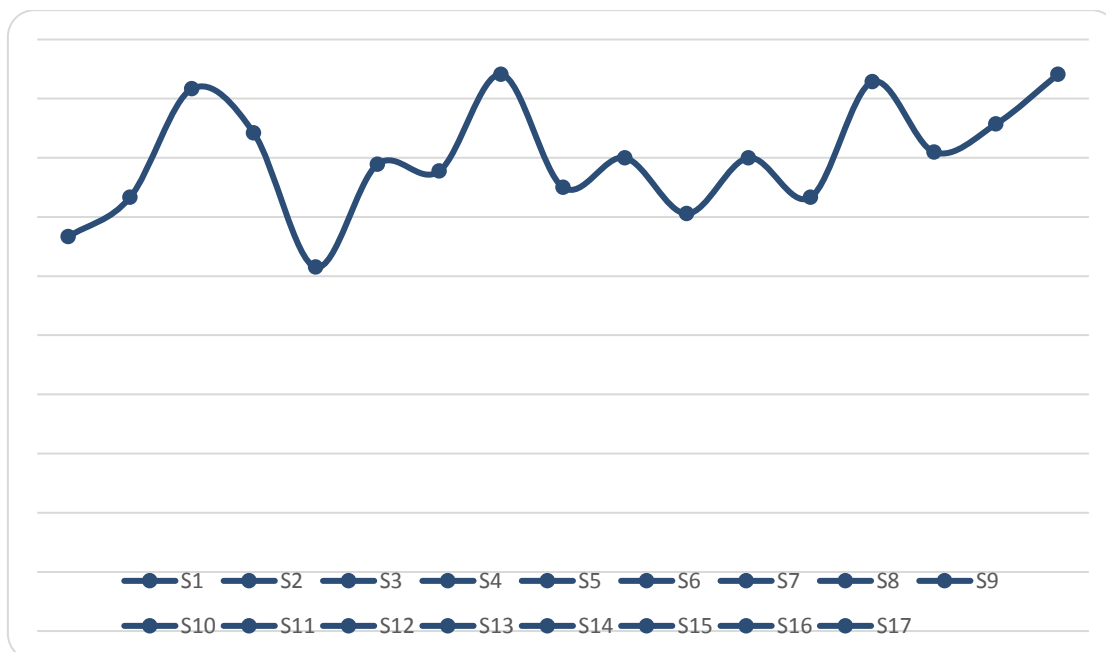


Graphique n° 42 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant F durant toutes les séances.

A travers ces lignes, nous remarquons que cet apprenant était interactif dans les quatre premières séances puis il a fait un recul jusqu'à la huitième séance. Cela renvoie une fois à sa motivation dans des leçons et sa démotivation dans d'autres, et pour des raisons inconnues, cet apprenant a repris des rails de l'évolution après les vacances du printemps.

	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17
Réponses correctes	12/18	11/15	11/12	16/19	8/13	15/19	14/18	16/17	15/20	8/10	12/17	16/20	11/15	13/14	17/21	12/14	16/17
Moyenne sur 20	13.33	14.66	18.33	16.84	12.30	15.78	15.55	18.82	15	16	14.11	16	14.66	18.57	16.19	17.14	18.82

Tableau n° 28 : présentation du nombre de réponses correctes de l'apprenant G durant toutes les séances.



Graphique n° 43 : des lignes avec des marques présentant du nombre de réponses correctes de l'apprenant G durant toutes les séances.

A travers ces lignes, nous remarquons une fréquence dans les résultats de cet apprenant. Le caractère perturbant de cet apprenant laisse son évolution non-stable, pourtant ses capacités son supérieures par rapport aux autres sujets.

2.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est une évaluation terminale se situant à la fin de l'action. Elle fournit un bilan de connaissances acquises. C'est l'étape du *jugement* de la réussite ou l'échec de la formation.

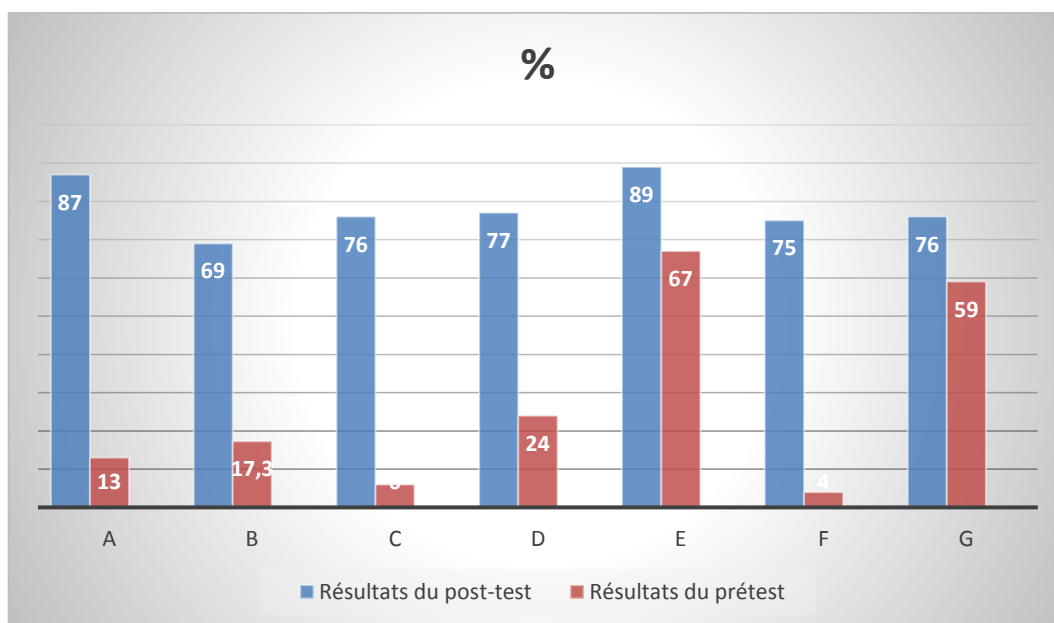
2.3.1 Le post-test

Pour assurer l'évaluation sommative, nous avons administré le post-test, ce dernier sert à nouveau à mesurer l'état des sujets en vue de faire une comparaison entre la situation du départ et la situation finale des sujets pour s'assurer de la réussite du programme de la formation.

a. Les réponses du groupe expérimental

Elève	Taux de réponses correctes
A	87%
B	69%
C	76%
D	77%
E	89%
F	75%
G	76%

Tableau n° 29 : présentation du taux de réponses correctes du post-test de chaque sujet du groupe expérimental.



Graphique n°44 : diagramme en bâtons représentant le pourcentage des réponses correctes des deux tests du groupe expérimental.

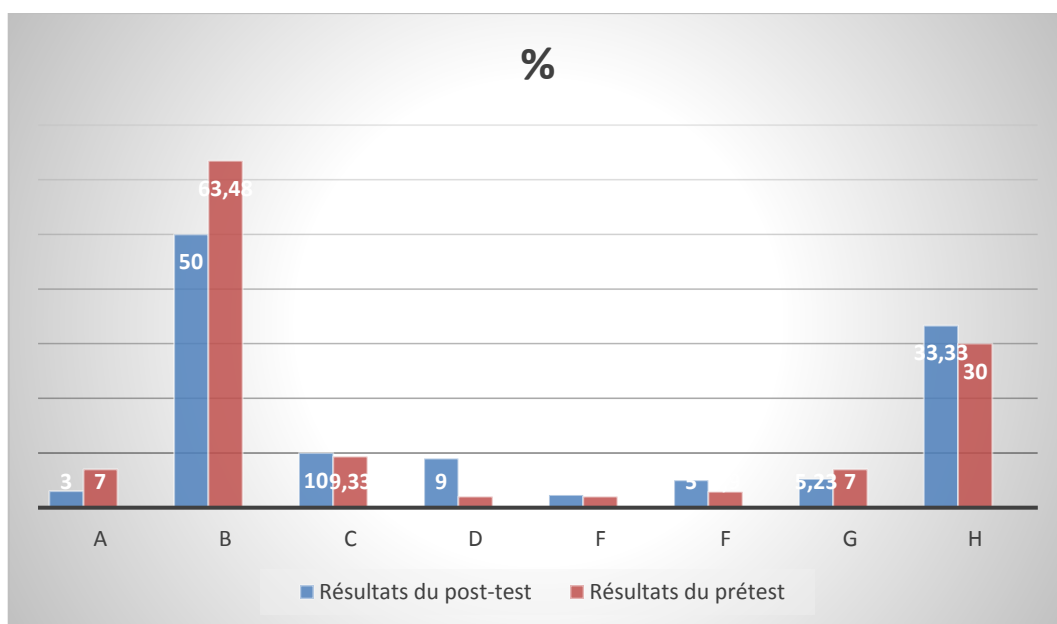
Entre la situation de départ et la situation terminale, nous observons une nette amélioration du niveau des sujets de l'expérimentation. Théoriquement, l'expérimentation n'a réussi qu'avec les apprenants A, E dont le pourcentage de leurs réponses correctes dépasse les

80%. Mais une amélioration de plus de 50% d'un seul apprenant se considère comme un repère de réussite.

b. Les réponses du groupe témoin

Elève	Taux de réponses correctes
a	3%
b	50%
c	10%
d	9%
e	2.33%
f	5%
g	5.23%
h	33.33%

Tableau n° 30 : présentation du taux de réponses correctes du post-test de chaque sujet du groupe témoin.



Graphique n° 45 : diagramme en bâtons représentant le pourcentage des réponses correctes des deux tests du groupe témoin.

Comme nous avons déjà signalé dans l'analyse des résultats du prétest du groupe témoin, les résultats de ce groupe ne reflètent pas la réalité de leurs niveaux. Entre la situation première et la situation seconde, nous observons un certain nombre de changement insensé hasardant.

3. Synthèse comparative

Afin d'évaluer ce travail de recherche et avant de le clore, nous considérons que l'application des programmes globaux d'intervention dans l'enseignement des langues étrangères notamment du français est réussie ce qui est confirmé dans le chapitre précédent. La confrontation des résultats soulignés dans le travail pratique et les normes suivies dans le travail théorique nous mène à dire :

- Afin d'évaluer une expérimentation, les résultats de cette dernière peuvent déboucher sur les normes théoriques pour confirmer leur réussite ;
- L'enseignement d'une langue étrangère à un autiste, pour qu'il soit réussi, nécessite que le sujet en question doit être déjà avancé dans la langue arabe, chose qui lui développe l'habileté de l'apprentissage ;
- L'auxiliaire éducatif a un rôle primordial dans la réussite de cette expérience, alors, il y a lieu de mettre la lumière sur son niveau de langue lors de la phase de l'analyse ;
- L'exclusion d'un élève autiste de la séance de langue est une pratique qui se doit être mise en cause par les enseignants, les auxiliaires et les associations.

Conclusion

L'enseignement du français à un élève autiste et son intégration en classe de langue est une idée qui est née avec l'intégration des autistes dans les écoles primaires dans le but de leur casser les barrières de leur solitude. Mais l'échec de cette intégration est marqué au niveau de la 3 AP, où l'élève commence à apprendre la première langue étrangère. C'est à partir de ces observations que nous avons ressenti l'importance de créer un programme de formation en FLE dédié à ce public.

Il convient de rappeler que ce travail de recherche est interdisciplinaire par son objet de recherche qui se situe en premier lieu dans le domaine de la didactique des langues appliquées, en particulier la didactique du FLE, mais il investit aussi celui de la psychologie.

Nous tenons à rappeler également que l'objectif de cette recherche est double, d'une part de trouver les moyens adéquats pour développer leurs compétences communicatives, du public visé, en langue française, et d'autre part, de vérifier la possibilité de l'intégration des élèves autistes en classe du FLE. Ce faisant, notre problématique est centrée sur la résolution de ce problème en s'interrogeant sur les méthodes d'enseignement et d'intervention éducatives et pédagogiques, proposées sur le plan international aux enfants atteints d'autisme comme une méthode efficace de l'enseignement du FLE. Afin de résoudre ce problème, nous avons étudié sous, sous plusieurs angles, les notions de méthodes d'intervention et l'élaboration du programme. Nos questions annexes étaient:

- Quels sont les besoins réels de notre public et comment pouvons-nous les déterminer dans le cadre de cette démarche ?
- Quelle démarche à suivre pour élaborer un programme de formation dédiée un public dont les capacités intellectuelles sont particulières ?

Nous sommes donc partis des deux hypothèses suivantes :

- Les méthodes d'enseignement et d'intervention éducatives et pédagogiques, proposées sur le plan international aux enfants atteints d'autisme peuvent être au service de l'enseignement du FLE au public en question en prenant en considération, des différentes méthodes d'intervention, les points forts qui servent les besoins des apprenants.

- L'ingénierie de la formation constitue un moyen efficace qui résume toutes les démarches de l'organisation de la formation, de l'analyse des besoins à l'évaluation du programme et la formation.

Etant donné que notre sujet de recherche porte sur l'enseignement du FLE aux autistes en Algérie, un sujet qui est nouvellement travaillé, et afin de vérifier les hypothèses soulevées, nous avons opté pour une investigation qui se tourne vers une méthode qualitative.

D'abord, nous avons mené une enquête par observation lors de l'analyse du contexte, l'observation du terrain de travail et l'exploitation des moyens par les éducatrices ainsi l'observation des pratiques des éducatrices et leurs interactions avec les apprenants. Et puis, l'observation intervient également lors de l'évaluation formative des apprenants au cours de l'expérience.

Ensuite, nous avons mené une enquête par questionnaire-interview auprès des enseignants de notre public qui s'est déroulée dans les écoles primaires où les apprenants sont scolarisés.

Enfin, par le biais de l'expérimentation, nous avons mené une expérience qui nous a assuré l'application et l'évaluation du programme dans une formation qui a duré neuf semaines dans les écoles où chaque apprenant est inscrit.

Grâce aux résultats obtenus à travers l'analyse descriptives des données recueillis à l'issue des trois investigations signalées, nous sommes arrivées à dire que les hypothèses avancées semblent être confirmées :

- Les méthodes d'enseignement et d'intervention éducatives et pédagogiques, proposées sur le plan international aux enfants atteints d'autisme sont au service de l'enseignement du FLE au public en question ce qui est affirmé par les résultats de l'évaluation formative et surtout l'évaluation sommative où presque tous les apprenants ont fait une évolution d'environ 80%.
- L'ingénierie de la formation constitue un moyen efficace et adéquat qui résume toutes les démarches de l'organisation de la formation, de l'analyse des besoins à l'évaluation du programme et la formation.

Alors, par le biais de cette recherche, nous sommes arrivées à confirmer la réussite de l'enseignement du FLE aux autistes ainsi leurs intégrations en classe de langue en faisant

recours aux méthodes d'intervention éducatives et pédagogiques adoptées par le centre où se fait la prise en charge de l'apprenant.

Cependant, comme tout travail de recherche, ce travail compte des limites et des insuffisances. En effet, la première limite de ce travail se situe au niveau des malentendus avec les familles des enfants concernant l'utilisation de la caméra et leur prise de position de la formation elle-même comme nous avons déjà signalé dans le quatrième chapitre, ce qui nous a obligé de restreindre le nombre de notre public.

S'ajoute à cela, la contrainte et la limitation temporelle qui nous ont empêchés de mieux finaliser le travail, ainsi que la situation générale du pays, et les grèves subites résultantes des manifestations du peuple algérien et le « Hirak » qui ont influé sur le déroulement des cours et sur le temps consacré à la formation.

Vu la spécificité de notre public de recherche, nous avons fait l'étude de chaque apprenant d'une manière individuelle. Raison pour laquelle, le volume de mémoire a dépassé le nombre de pages autorisées.

En dernier lieu, nous ambitionnons que cette recherche ait un impact même modeste sur le domaine de la didactique et qu'elle ouvre de nouvelles perspectives et pistes de recherche, à la lumière des résultats obtenus et des contraintes confrontées.

Donc, il est à suggérer aux chercheurs soit en didactique ou en psychologie de s'y intéresser et de trouver de nouvelles idées pour l'enseignement des langues aux autistes afin d'aider le public en question non seulement à apprendre des incitatives de la langue et de l'intégration en classe de langue mais de lui avancer le niveau et de lui adapter le manuel scolaire.

Bibliographie

1. Bibliographie

- 1) Chantal PARPETTE & Jean-Marc MANGEANTE. (2014). Le français sur objectifs spécifiques : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours (6^e édition). Hachette, France.
- 2) Christophe PARMENTIR. (2012). L'ingénierie de la formation (2^e édition). EYROLLES, Paris/ France.
- 3) Daniel COSTE & Robert GALISSON. (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette, Paris/ France.
- 4) Danielle MARQUIZ, Luisette LAVOIE. (1998). Enseignement programmé, enseignement modulaire. Presse de l'université de Québec, Québec / Canada.
- 5) Guey Le BOTERF. (2008). Repenser la compétence. EYROLLES, Paris/ France.
- 6) Guey Le BOTERF. (2006). Ingénierie et évaluation des compétences (5^e édition). EYROLLES, Paris/ France.
- 7) Jean-Pierre CUQ & Isabelle GRUCA. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG, France.
- 8) Jean-Pierre CUQ. (2003). Dictionnaire du français langue étrangère et seconde. CLE international, Paris/ France.
- 9) Leila OUALI. (12 mars 2017). 24 000 enfants aux besoins spécifiques scolarisés. El Watan n ° 8005. P :05.
- 10) Mahmoud OULD-TALEB. (2012). Manuel de la pédopsychiatrie (4^e édition). Office des publications universitaires, Place centrale- Ben Aknoun- Alger / Algérie.
- 11) Maurice ANGERS. (2015). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Edition Casbah, Alger/ Algérie.
- 12) Micro Robert : Dictionnaire du français primordial. (Aout 1982). France : Robert.

- 13) Pierre MARTINEZ. (1996). La didactique des langues étrangères (6^e édition). Que sais-je ? , Paris/ France.
- 14) Pluridictionnaire LAROUSSE. (Juin 1977). Larousse, Paris/ France.
- 15) Robert GALISSON, Elisabeth BAUTIER, Daniel COSTE, Jean HEBRAND, Denis LEHMAN, Luis POCHER & Eddy ROULET. (1980). Lignes de force du renouveau actuel en didactique des langues. CLE international, Paris/ France.
- 16) Thierry ARDOUIN. (2012). Ingénierie de formation pour l'entreprise (3^e édition). DUNOD, Paris/ France.

2. Sitographie

- 1) Académie Clémon Ferron, Centre académique de formation continue d'Auvergne CAFOC, Le ministère de l'éducation nationale de France & le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche de France. Le modèle ADDIE pour la conception d'une ingénierie pédagogique hybride. [En ligne] https://www.funmooc.fr/c4x/ENSCachan/.../s2_ressourcesutiles_modeleADDIE.pdf. Consulté le : 10/12/2018.
- 2) Anaïs BOYER. (2012). L'évaluation Ou comment évaluer pour améliorer l'action didactique ?. ISFEC Auvergne. [En ligne] https://isfecauvergne.org/IMG/pdf/L_evaluation_pdf.pdf. Consulté le : 12/04/2019.
- 3) Amaria BAGHDADLI, Charles AUSSILOX & Magali YONER. (Juin 2007). Interventions éducatives, pédagogiques et thérapeutiques proposées dans l'autisme. Centre Régional pour l'enfance et l'adolescence : Montpellier/ France. [En ligne] <https://www.autisme-ressources-lr.fr/IMG/pdf/autisme-interventions-educatives-pedagogiques-therapeutiques-baghdadli.pdf> . Consulté le : le 14/10/2018.
- 4) Noémie CORDEY. (2011). L'intégration des élèves atteints d'autisme en classe ordinaire. (Mémoire professionnel) Haute école pédagogique, Lausanne. [En ligne] https://doc.rero.ch/record/30581/files/mp_bp_p18459_2011.pdf. Consulté le 20 décembre 2018.

- 5) Nations Unis. (13 décembre 2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. [En ligne] <https://handicap.nc/wp-content/uploads/2018/09/ONU-Convention-des-droits-des-personnes-handicap%C3%A9es.pdf> consulté le 27 décembre 2018.
- 6) Luca BUMBEN. (Mai 2014). L'autisme, aspects descriptifs et historiques. Repères théoriques. [En ligne] <cms.psymas.fr/sites/all/modules/fichiers/reperes.../autisme-descriptif-historique.pdf>
- 7) Yasmine DERBAL. (2017,09 décembre). Prise en charge des enfants autistes: Le centre spécialisé de la Cnas a accueilli 245 enfants depuis septembre. L'écho d'Algérie, (n°1590). [En ligne] <http://lechodalgerie-dz.com/prise-en-charge-des-enfants-autistes-le-centre-specialise-de-la-cnas-a-accueilli-245-enfants-depuis-septembre/>. Consulté le : 30 novembre 2018.

Annexes

Enquête auprès d'enseignants du cycle primaire ayant des élèves autistes en classes

Dans le cadre de la rédaction de notre projet de fin d'étude en Master II en didactique des langues appliquées, intitulé « **L'enseignement du FLE aux enfants autistes : Ebauche d'élaboration d'un programme de formation** », et en vue de préparer une étude pratique qui fait partie du projet en question, nous avons besoin de votre collaboration pour accomplir et réussir notre travail. Nous vous prions de répondre à ce formulaire en toute sincérité. L'anonymat est assuré.

Merci à l'avance.

NEMSI Fatma Zohra / TLIBA Amira.

I. Profil de l'enseignant (e)

1. Vous êtes enseignant(e) en : ☐ Arabe ☐ Français
2. Vous exercez le métier d'enseignant depuis combien d'années :
☐ Moins de 5 ans ☐ Entre 5 et 15 ans ☐ Plus de 15.
3. Durant votre expérience d'enseignement, combien d'années avez-vous enseigné un élève atteint d'autisme ? :
4. Depuis combien du temps travaillez-vous avec l'élève en question ? :

II. A travers votre observation sur le comportement de cet élève

1. Cet élève en classe est : ☐ actif ☐ passif
Autre :
.....
.....
.....
.....

2. Lorsque vous dressez des consignes à la totalité de la classe, vous remarquez que cet élève : ☐ Se conforme à la demande ☐ Ne se conforme pas à la demande.

Autre :

.....

.....

.....

.....

.....

3. Si vous êtes enseignant (e) du français, essayez-vous d'adapter à la consigne à l'élève? : ☐ Oui ☐ Non

4. Si oui, faites-vous recours à quel type d'aide ? : ☐ La traduction ☐ Le gestuel.

Autre :

.....

.....

.....

.....

.....

III. A travers votre observation sur le plan académique de cet élève

1. Estimez- vous que cet élève bénéficie de sa présence en classe ?:

☐ Oui ☐ Non

2. Si oui, quelle compétence voyez-vous qu'il développe le plus ?

.....

.....

.....

.....

3. Son rythme d'apprentissage, est-il : ☐ Rapide ☐ Moyen ☐ Lent

Autre :

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4. Si vous êtes enseignant (e) en langue française, quels sont les besoins langagiers nécessaires à cet élève pour une meilleure intégration en classe de langue ?

.....
.....
.....
.....
.....

IV. A travers votre observation sur le plan cognitif de cet élève

1. Quel type de profil d'appropriation des informations possède-t-il?
☐ Visuel ☐ Auditif ☐ Kinesthésique.

2. En rapport avec son profil d'appropriation, vous faites recours à quel type d'outils pédagogiques ?

.....
.....
.....
.....
.....

3. Afin d'évaluer ses apprentissages, pour quel moyen optez-vous ?

.....

.....

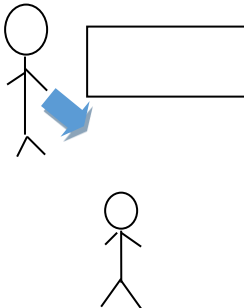
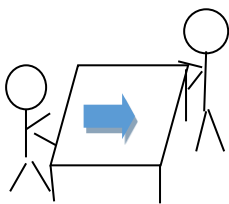
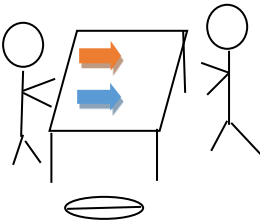
.....

.....

.....

MERCI DE VOTRE COLLABORATION.

Exemplaire d'une fiche technique d'une séance pédagogique

Niveau	Activité	Durée	Lieu
Cours 1	Apprendre les couleurs	Variable selon les capacités des apprenants	Association Basmat Baraa
Matériel didactique	Des stylos / des couvertures des cahiers /une trousse		
Objectif pédagogique	Apprendre la couleur bleue "stylo, couverture de cahier "		
Phases d'apprentissage	Situation d'application	plans	Conditions de réussite
Phase de préparatoire	A une distance d'1m, la formatrice se tient en face de l'apprenant puis elle commence à le monter le stylo blue, puis elle lui passe le stylo bleu à l'apprenant. Par la suite, elle demande à ce dernier de le redonner.		Une fois la formatrice donne ou demande le stylo, elle doit prononcer « le stylo bleu ».
	La formatrice et l'apprenant se séparent d'une table sur laquelle se trouve le stylo bleu. La formatrice demande de l'apprenant de la donner le stylo bleu.		C'est la formatrice qui doit entamer l'exercice, après, c'est le tour de l'élève.
Phase formative	Même exercice mais en impliquant un autre stylo de couleur différente, puis elle demande à l'apprenant de la donner le stylo bleu et le mettre dans la trousse.		Il est exigé de ne pas mettre un objet différent que les stylos sur la table.

	A une distance de 2m elle met plusieurs stylos de couleurs différentes, puis elle demande à l'apprenant de mettre le stylo bleu dans la trousse.		Aucun obstacle entre l'apprenant et les stylos.
--	--	--	---

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'enseignement et de la recherche scientifique

Université Echahid Hamma Lakhdar El-Oued

Faculté de lettres et des langues

Département des lettres et de la langue française

Niveau : master II

Option : didactique des langues appliquées



**Programme de formation des apprenants de l'association Basmat Baraa
pour l'autisme et les déficiences intellectuelles.**

	préscolaire	Le cognitif « Les fruits »	L'imitation
Séquence 1 « objets quotidiens »	La couleur bleue /rouge/ verte et jaune	Orange	Croiser les bras
	Apprendre les 3 premiers lettres de son nom	Pomme	Se lever
	Les chiffres 1/2/3	Banane	S'asseoir

	préscolaire	Le cognitif « les affaires scolaires »	L'imitation
Séquence 2 « le climat de la classe »	Les formes géométriques : cercle/ triangle/ rectangle	stylo	Jetez la poubelle
	Les chiffres 4/5/6	cahier	Lever le doigt
	le reste de l'alphabet	règle	Ramasser les affaires

Test de niveau de langue française des apprenants de l'association « Basmat Baraa » pour l'autisme et l'arrière mentale

Année scolaire : 2018/2019

Nom et prénom de l'apprenant :

Age :

Classe :

Code :

1. Préscolaire :

Les couleurs	Bleu	Rouge	Vert	Jaune
Répétition1				
Répétition2				
Répétition3				
Répétition4				

Les formes géométriques	Triangle	Cercle	Rectangle	Losange
Répétition1				
Répétition2				
Répétition3				
Répétition4				

Les chiffres	0	1	2	3	4	5
Répétition1						
Répétition2						
Répétition3						
Répétition4						

2. Le cognitif :

Les lettres	A	B	C	D
Répétition1				
Répétition2				
Répétition3				
Répétition4				

Actions	Croise les bras	Lève toi	Assis toi
Répétition1			
Répétition2			
Répétition3			
Répétition4			

3. Connaissances générales :

Famille de fruits	Orange	Pomme	Banane
Répétition1			
Répétition2			
Répétition3			
Répétition4			

Famille des affaires scolaires	Stylo	Règle	Cahier
Répétition1			
Répétition2			
Répétition3			
Répétition4			

Grille d'observation de chaque séance

Elève :		Date :	
Age :		Heure :	
Séance n ° :		Lieu :	
Organisation de la salle			
Outils didactiques			
Evaluation diagnostique	Révision des couleurs	Révision des fruits	Révision des réactions envers les autres
Apprendre la couleur « Bleue »	Nombre de réponses justes	Nombre de réponses injustes	Remarques
Distinguer l'orange d'autres fruits	Nombre de réponses justes	Nombre de réponses injustes	Remarques
Réagir devant les ordres : Croiser les bras	Réactions par imitation	Réaction par ordre oral	remarques

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

قرار رقم 4 مؤرخ في الموافق 22 مارس 2018

يعدد إجراء استثنائيا للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط
ومن مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي
لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة

إن وزيرة التربية الوطنية،

- بمقتضى القانون رقم 08 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 الموافق 23 يناير سنة 2008 والمتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية،
- وبمقتضى المرسوم الرئاسي رقم 17- 243 المؤرخ في 25 ذي القعدة عام 1438 الموافق 17 غشت سنة 2017، والمتضمن تعيين أعضاء الحكومة،
- وبمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 94- 265 المؤرخ في 29 ربيع الأول عام 1415 الموافق 06 سبتمبر 1994 الذي يحدد صلاحيات وزير التربية الوطنية؛
- وبمقتضى القرار رقم 33 المؤرخ في 17 سبتمبر 2006 المحدد لكيفيات تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط،
- وبمقتضى القرار رقم 22 المؤرخ 2 سبتمبر 2007 المحدد لكيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي؛

تقرر:

- المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى تحديد إجراء استثنائي للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط ومن مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.
- المادة 2: يقبل في مستوى السنة الأولى متوسط كل تلميذ متمدرس في مستوى السنة الخامسة ابتدائي. ينتمي إلى فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المذكورة في المادة 4 اذناد، تحصل في التقييم المستمر على معدل سنوي يساوي أو يفوق 10/5.

المادة 3: يقبل في مستوى السنة الأولى ثانوي كل تلميذ متمدرس في مستوى السنة الرابعة متوسط، ينتمي إلى فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المذكورة في المادة 4 أدناه، تحصل في التقييم المستمر على معدل سنوي يساوي أو يفوق 20/10.

المادة 4: يقصد بفئة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة المعنيين بهذا الإجراء:

التلاميذ ذوو إعاقة حسية المكفوفون والصم البكم،

التلاميذ ذوو إعاقة ذهنية (التريزوميا 21).

التلاميذ المصابون بالتوحد.

المادة 5: توضح ناشير لاحقة عند الإقتضاء أحكام هذا القرار.

المادة 6: يكلف كل من مديري التربية بالولايات ومديري المؤسسات التعليمية المعنية بتنفيذ هذا القرار الذي ينشر في النشرة الرسمية للتربية الوطنية.

حرر بالجزائر في 22 مارس 2018

وزيرة التربية الوطنية

نورية بن غبريط



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ملف رقم: 18/05/2018
رقم: 1888
تاريخ: 18/05/2018

الأمين العام

السيدات والسادة مديرو التربية ، للتنفيذ

17 جون 2018

الموضوع: إجراء استثنائي لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

المرجع: القرار الوزاري رقم 57 المؤرخ في 22 مارس 2018، الذي يحدد إجراء استثنائيا للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط ومن مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة.

بناء على القرار الوزاري المشار إليه في المرجع أعلاه، والمتعلق بالإجراء الاستثنائي للانتقال من مرحلة التعليم الابتدائي إلى مرحلة التعليم المتوسط ومن مرحلة التعليم المتوسط إلى مرحلة التعليم الثانوي لفائدة تلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة، وعملا بمبدأ الانصاف و تكافؤ الفرص بين جميع التلاميذ، وتطبيقا لمبدأ التمييز الإيجابي، يتم قبول كل تلميذ تحصل في التقييم المستمر على معدل سنوي عام يساوي أو يفوق 20/10 بالنسبة للتلاميذ السنة الرابعة متوسطة، ويساوي أو يفوق 10/05 بالنسبة لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي. ينتمي لفئة التلاميذ ذوي إعاقة حسية (المكفوفون والصم والبكم) أو إعاقة ذهنية (التريزوميا 21) أو اضطراب التوحد، بعد الرجوع إلى ملفه الصحي والتأكد فعلا من الإعاقة أو الاضطراب من الجهات المخولة قانونا، وذلك تقديرا للجهد الإضافي الذي يبذونه بالرغم من إعاقاتهم أو اضطراباتهم. وتشجعا لهم على مواصلة الدراسة.

وعليه، أطلب منكم إعلام مديري المؤسسات التعليمية (الابتدائيات، المتوسطات والثانويات) ومديري مراكز التوجيه والإرشاد المدرسي بهذا الإجراء، لتمكين كل التلاميذ المعنيين من الاستفادة به. كما أطلب منكم موافاة مديرية التعليم الأساسي بوضعية إحصائية عن التلاميذ المستفيدين من هذا الإجراء حسب الفئة والمرحلة التعليمية.



نسخة إلى:

السيدة وزيرة التربية الوطنية، على سبيل عرض حال؛

السيد رئيس الديوان، للإعلام؛

السيد المفتي العام للبيدافوجيا، للإعلام والتبليغ؛

السيد المفتي العام، للإعلام والمتابعة؛

السيد مدير التعليم الأساسي للمتابعة.

Résumé

Dans le cadre de son intégration dans les écoles primaires ordinaires, et surtout après son arrivée à la 3 AP, où il commence à apprendre le français, l'élaboration d'un programme de formation en FLE dédié à un élève autiste devient une nécessité pour permettre d'une part, de développer ses compétences communicatives en langue française, et d'autre part, de lui intégrer en classe du FLE.

Les techniques d'investigations utilisées sont : l'observation en situation, le questionnaire-interview et l'expérimentation. Cela nous a permis d'apporter une réponse à la problématique de recherche et de prouver la validité de l'hypothèse voulant que les méthodes de l'enseignement et de l'intervention éducatives et pédagogiques adoptées dans l'enseignement de la langue maternelle aux élèves autistes peuvent constituer un moyen efficace de leur enseigner le français comme langue étrangère.

Mots-clés

didactique du FLE, autisme, méthodes d'enseignement et d'intervention éducative et pédagogique, behaviorisme, ingénierie.

الملخص

في إطار دمج في المدارس الابتدائية العادية، خاصة عند وصوله السنة الثالثة ابتدائي حينما يبدأ بتعلم اللغة الفرنسية، يعد إنشاء برنامج لتعليم اللغة الفرنسية خاص بالتلميذ التوحدي خطوة ضرورية لتمكينه، من ناحية، من تطوير قدراته التواصلية باللغة الفرنسية، ومن ناحية أخرى، من الاندماج في حصص الفرنسية كلغة أجنبية.

وقد لجأنا لإنجاز هذا العمل إلى تقنيات البحث التالية : مراقبة الحصص، الاستبيان عن طريق المقابلة و التجربة. مما سمح لنا من الوصول الى الإجابة عن مشكلة البحث وإثبات صحة الفرضية والتي تفضي الى أن طرق التدخل التربوي والبيداغوجي المعتمدة في تدريس اللغة الأم للتلاميذ التوحدين بإمكانها أن تشكل وسيلة فعالة في تعليمهم اللغة الفرنسية.

الكلمات المفتاحية

تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية، التوحد، طرق التعليم و التدخل التربوي والبيداغوجي، السلوكية، الهندسة.

