

# ETUDE DE LA PARTICIPATION ET DE LA COMMUNICATION VERBALE DANS DES CLASSES D'ENFANTS HANDICAPES DE L'OUÏE ET DE LA VUE

Par CLOES M., PIERON M., DELPORTE M., & WARNIER D.  
Institut Supérieur d'Education Physique - Université de Liège

L'enseignement à l'enfant exceptionnel souffrant de handicaps divers constitue un domaine de l'éducation où la relation pédagogique prend une dimension particulièrement importante. Il est généralement admis que la relation éducative vécue au sein de classes de handicapés présente des caractéristiques qui la différencient des situations habituelles.

Dans le domaine de l'enseignement des activités physiques, l'intérêt pour le développement de programmes spécifiques destinés à des populations souffrant de divers types de handicaps s'est accru au cours de ces dernières années. Toutefois, le nombre d'études analysant la relation d'enseignement avec ces élèves reste peu élevé. Elles concernent l'analyse des comportements des élèves, des enseignants et de leur interactions.

Les résultats disponibles proviennent de recherches conduites dans deux situations particulières : (1) des classes spéciales comportant exclusivement des élèves handicapés (Lirette, Paré, Caron & Black, 1983; Paré, Lirette & Caron, 1983); (2) des classes intégrées au sein desquelles des enfants handicapés participent aux activités avec d'autres élèves (Aufderheide, McKenzie & Knowles, 1982; Shute, Dodds, Placek, Rife & Silverman, 1982).

Les classes homogènes de handicapés ont été observées à l'aide d'instruments qui visaient à identifier et à décrire les comportements de l'enseignant, ainsi que celui des élèves. Cette démarche tentait de déterminer la spécificité de l'enseignement dans ce type de classe. Les classes intégrées ont surtout été

analysées dans la perspective de la participation de leurs élèves ou de l'interaction spécifique de l'enseignant avec les élèves handicapés. Les objectifs de ces dernières études consistaient à déterminer les caractéristiques de leur intégration au sein de classes hétérogènes.

## LA PARTICIPATION DES ELEVES

Plusieurs recherches réalisées dans le cadre de l'enseignement général ont identifié le temps d'engagement de l'élève comme l'une des variables les plus représentatives de la réussite pédagogique (Berliner, 1979; Bloom, 1979; Rosenshine, 1980). En éducation physique, l'activité motrice spécifique s'est avérée être en corrélation positive avec les acquisitions des élèves ou capable de distinguer des classes aux apprentissages supérieurs (Piéron & Graham, 1984). Il arrive même que l'on propose le temps d'engagement moteur à un niveau de réussite élevé comme variable de substitution à la mesure du progrès des élèves (Siedentop, Birdwell & Metzler, 1979).

La plupart des études concernant l'engagement moteur des élèves souffrant de handicaps divers font appel à un système d'observation dérivé du plan d'observation «Academic Learning Time-Physical Education» (ALT-PE) (Siedentop, Tousignant & Parker, 1982).

Shute et al. (1982) ont observé 20 classes intégrées. Ils ont mis en évidence que les élèves handicapés passaient approximativement la même proportion de temps dans des situations spécifiques à l'éducation physique que

les enfants normaux. Par contre, les premiers se trouvaient engagés pour une part nettement moindre dans des réponses motrices simples (6% contre 13%). Ce type d'engagement moteur étant considéré comme celui qui permet de produire le plus de gain en apprentissage, cela signifierait que les tâches proposées ne s'avèrent pas particulièrement bien adaptées au niveau des élèves.

Paré et al. (1983) ont analysé les comportements des élèves dans trois types de classes comportant : (a) des perturbés ou mésadaptés socio-affectifs légers, moyen ou graves (9 classes, 73 élèves); (b) des déficients mentaux légers (6 classes, 70 élèves), au niveau de l'enseignement primaire et (c) des élèves en difficultés majeures d'apprentissage (6 classes, 82 élèves), au niveau secondaire.

Les trois types d'élèves observés participaient à des situations d'enseignement directement orientées vers les activités physiques dans des proportions proches de celles qui étaient mentionnées par les auteurs précédents, 76,6% en moyenne. Cette situation correspond à ce qui existe dans les classes normales du même milieu culturel (Godbout, Brunelle & Tousignant, 1983).

L'engagement moteur, en moyenne 24%, atteignait également des valeurs comparables à ce qui a été observé en éducation physique avec des élèves normaux. Toutefois, des différences très sensibles, de l'ordre de 10% apparaissaient entre les perturbés ou mésadaptés socio-affectifs (28,93%), les débiles mentaux légers (21,07%) et les élèves du

secondaire en difficultés majeures d'apprentissage (12,87%). Ces résultats portent à croire que l'engagement moteur pourrait encore être augmenté avec ce type d'élèves.

Aufderheide et al. (1982) ont étudié les effets d'un enseignement individualisé sur des élèves handicapés et non-handicapés dans des classes intégrées d'éducation physique du niveau primaire. Ils ont observé 60 handicapés et 60 élèves normaux. Les handicaps des élèves relevaient principalement du domaine mental ou affectif.

Dans cette étude, les élèves handicapés participaient moins souvent à des activités motrices à niveau de réussite élevé que les élèves normaux : 23,07 et 27,52%. L'intégration d'enfants souffrant de handicaps divers, dans des classes normales, déterminerait une différence de quantité de participation selon les catégories d'élèves.

L'analyse de la relation éducative dans des classes d'éducation physique de l'enseignement spécial a concentré son attention sur des handicapés mentaux ou affectifs. Nous n'avons pas connaissance de l'existence d'une recherche concernant des élèves souffrant de handicaps de la vue ou de l'ouïe. Le handicap dont ils souffrent devrait influencer leur degré de participation aux activités physiques.

#### LA COMMUNICATION VERBALE DES ELEVES HANDICAPES

L'interaction verbale relève de trois catégories. L'une passive, relative à la réception du message émis par l'enseignant, les deux autres actives, consistant en un appel à la communication en provenance de l'élève, et en interactions verbales proprement dites vers le professeur ou vers des condisciples.

La communication verbale des élèves handicapés a surtout été envisagée à partir des interventions des enseignants. L'accent a donc essentiellement été placé sur l'aspect passif de l'interaction verbale des élèves.

Lirette et al. (1983) ont utilisé le système d'observation d'Anderson & Barrette (1978). Ils ont analysé les interventions des enseignants à partir d'enregistrements magnétoscopés.

Le mode d'intervention le plus employé par l'enseignant reste évidemment la parole qui représente souvent plus de 50% des unités d'observation. Il semble bien que l'utilisation d'un modèle (démonstration du professeur, élève employé comme démonstrateur, aide audio-visuelle), soit peu fréquente. De même, l'aide kinesthésique ne figure pas parmi les comportements réguliers de l'enseignant. On peut considérer qu'un manque de variété dans l'utilisation de divers modes de communication constitue une caractéristique peu adaptée à la relation d'enseignement, particulièrement avec ces élèves. Un appel à toutes les possibilités de perception de l'enfant lui permettrait de se placer dans le faisceau de communication le plus bénéfique selon son handicap.

Il apparaissait clairement que l'élève pris individuellement constituait la cible préférentielle de l'intervenant. L'échange verbal dirigé vers le groupe et la combinaison «élève et groupe» représentaient respectivement 31,9 et 21,1% des interventions.

Le type de handicap des élèves semble influencer la répartition des échanges. Dans les classes d'élèves en difficultés majeures d'apprentissage, les interventions prenaient un caractère nettement plus collectif qu'avec les deux autres types d'élèves.

Ce type d'étude fournit naturellement peu d'indications sur la nature du comportement verbal des enfants exceptionnels. Cet aspect de la relation éducative représente pourtant un intérêt particulier dans le sens où l'un des objectifs de l'enseignement spécial vise leur intégration dans la société.

A cet égard, il nous a semblé utile de placer l'élève handicapé au centre de l'observation et de déterminer le caractère de ses relations avec autrui dans le cadre des leçons d'éducation physique.

Nous considérons que le type de handicap dont souffrent les élèves provoquerait une modification de la nature et de la quantité de leurs communications verbales. Nous avons choisi d'étudier des comportements d'enseignement dans des classes d'élèves souffrant de handicaps de l'ouïe et de la vue.

Les caractéristiques de ces élèves déterminent, en effet, le choix d'objectifs spécifiques pour le cours d'éducation physique. Le comportement des élèves devrait dépendre du jeu des variables de contexte et de programme que nous avons soulignées.

#### CONDITIONS D'OBSERVATION

Nous avons observé des leçons d'éducation physique dans des classes d'aveugles et mal-voyants, de sourds et mal-entendants, élèves des niveaux primaire et secondaire de l'Institut Royal pour Handicapés de l'Ouïe et de la Vue. Cette institution relève de l'enseignement communal liégeois. Le cours d'éducation physique recherche une intégration des jeunes handicapés dans la vie sociale et professionnelle. Un programme spécifique en fixe les objectifs. Ceux-ci varient notablement selon le handicap considéré.

Nos observations portent sur un total de 47 leçons d'éducation physique. Au niveau primaire, 24 leçons d'éducation physique ont été données par le même professeur féminin à deux classes d'aveugles et mal-voyants et à deux classes de sourds et mal-entendants. Au niveau secondaire, deux classes d'élèves handicapés de la vue et une de handicapés de l'ouïe ont été suivies. Ces classes étaient placées sous la responsabilité d'une deuxième enseignante.

La description des caractéristiques des différentes classes figure au tableau 1.

TABLEAU 1 - CARACTERISTIQUES DES CLASSES OBSERVEES

Primaire : 1 professeur féminin, 4 classes, 24 leçons observées

Classe	Handicap	Age	Nbre Elès	F	G	Nb Obs. Tot.	Salle	Natation
1	vue	7-13	8	6	2	6	4	2
2	vue	11-13	8	3	5	6	2	4
3	ouïe	8-13	6	2	4	5	3	2
4	ouïe	8-13	8	5	3	7	4	3

Secondaire : 1 professeur féminin, 3 classes, 23 leçons observées

Classe	Handicap	Age	Nbre Elès	F	G	Nb Obs. Tot.	Salle	Natation
1	vue	15-16	7	2	5	6	6	0
2	vue	14-15	6	3	3	6	5	1
3	ouïe	17	5	5	0	11	9	2

L'observation se centre sur un élève choisi au hasard, pendant des périodes de trois minutes. Le système d'analyse consiste en une adaptation du plan d'observation OBEL/ULg (Piéron & Cloes, 1981). Il permet notamment de mieux rendre compte du type d'activité dans lequel l'élève se trouve engagé. Nous avons déterminé trois dimensions : (1) la situation d'enseignement; (2) le comportement de l'élève; (3) le comportement de l'enseignant envers l'élève observé.

Nous répartissons les activités proposées aux élèves en trois catégories :

- (1) activités physiques traditionnelles;
- (2) activités physiques spécifiques au handicap;
- (3) les activités en natation.

Les comportements des élèves se distribuent en quatre catégories :

- (1) engagement moteur;
- (2) interaction verbale active;
- (3) interaction verbale passive;
- (4) hors contenu.

Les comportements de l'enseignant sont groupés en trois catégories :

- (1) interaction directe avec l'élève;
- (2) observation silencieuse;
- (3) hors interaction.

L'observation s'effectue directement sur le terrain. Les prises de note concernant les trois dimensions du système s'effectuent toutes les cinq secondes. Un dispositif pré-enregistré envoyant un signal sonore indique à l'observateur le moment de prendre note du comportement prédominant de la période qui l'a précédé.

Nous avons utilisé le «Mann-Whitney U Test» (Siegel, 1956), un traitement statistique non paramétrique, pour déterminer la probabilité des différences constatées entre les groupes d'élèves.

La fidélité interobservateur a été calculée au moyen de la formule du pourcentage d'accords selon Bellack. Dix séquences de trois minutes ont été analysées par deux observateurs indépendants. Les niveaux de fidélité atteignent 100, 81 et 89,5% pour les trois dimensions : l'identification des activités proposées à l'élève, son comportement et celui de l'enseignant.

Avant d'aborder la présentation et la discussion des résultats, une description sommaire des caractéristiques des élèves observés s'impose. Les objectifs de leur cours d'éducation physique seront cités.

Chez les handicapés de l'ouïe, on distingue, selon l'importance du déficit auditif :

- \* les mal-entendants ou hypoacoustiques;
- \* les demi-sourds;
- \* les personnes à déficience auditive sévère;
- \* les sourds profonds.

La population scolaire déficiente de la vue se subdivise en :

- \* aveugles absolus (n'ont jamais vu);
- \* aveugles à faibles perceptions lumineuses (n'ont jamais vu davantage);
- \* aveugles absolus après avoir vu normalement;
- \* aveugles à faibles perceptions (après avoir vu normalement);
- \* amblyopes ou présentant une faiblesse de la vision.

Les enfants atteints des handicaps que nous venons de décrire souffrent parfois aussi d'autres troubles tels que :

- \* atteintes ophtalmologiques, amblyopie ou cécité, (dans le cas des sourds);
- \* atteintes neurologiques;
- \* débilité mentale.

Ils sont aussi caractérisés par des retards et des comportements spéciaux qui découlent de leur handicap.

On trouvera chez les sourds :

- \* l'absence d'un langage organisé;
- \* un retard de développement intellectuel;
- \* un retard de développement physique : les carences de l'oreille interne privent l'enfant d'informations concernant son équilibre. La marche, notamment, sera souvent retardée.

Leur comportement se caractérise par :

- \* une imprécision motrice;
- \* une mobilité du regard;
- \* une curiosité extrême;
- \* de l'exubérance (mimiques caricaturales).

L'aveugle se différencie beaucoup moins que le sourd de l'individu normal. On constate cependant quelques caractères comportementaux spécifiques :

- \* le verbalisme : accumulation de connaissances purement formelles et verbales;
- \* le maniérisme, les «blindismes» : essentiellement des tics moteurs nés de l'inhibition motrice (sans oublier que la vue intervient en plus dans les phénomènes d'équilibration);
- \* l'égoïsme : l'intérêt pour le milieu, le sens de l'imitation sont réduits par manque de stimulations visuelles.

Les objectifs du cours d'éducation physique présentent plusieurs particularités en fonction de la population envisagée. Rappelons-les sommairement :

Chez les handicapés de l'ouïe, le développement individuel du rythme, la stimulation du besoin de parler dans une participation à des activités de groupes prédominent. Les jeux et activités proches des sports collectifs figurent parmi les procédés recommandés dans le programme des activités.

Chez les mal-voyants, les objectifs spécifiques de l'éducation physique visent le développement de l'équilibre, de la perception du schéma corporel et de la représentation de l'espace.

L'enseignement de l'éducation physique avec des enfants handicapés n'est pas chose aisée. En effet, chaque élève constitue un cas d'espèce qu'il convient de traiter individuellement. C'est aussi une caractéristique inéluctable de l'enseignement spécial d'avoir une grande hétérogénéité des classes, d'où la difficulté de choisir des activités de groupe qui conviennent à chacun.

## RESULTATS ET DISCUSSION

Dans un premier temps, nous étudierons la participation des élèves dans les différentes classes. Nous envisagerons à ce propos l'analyse des situations d'enseignement proposées aux élèves et leur engagement moteur. Nous nous intéresserons ensuite à leur communication verbale.

### 1. PARTICIPATION DES ELEVES

Une première constatation se dégage de l'observation des activités choisies et de leur répartition : la diversité de celles-ci diminue considérablement lorsque l'on passe du niveau primaire au niveau secondaire.

Cette tendance se concrétise notamment par :

(1) Une proportion quatre fois plus importante, au niveau secondaire, des activités globales telles que le saut en hauteur, la danse chez les aveugles, le net-ball chez les sourds; ou le travail d'endurance, en natation;

(2) La disparition presque totale des activités préparatoires aux sports individuels ou collectifs, ainsi qu'à la natation en passant du niveau primaire au secondaire;

(3) Une évolution différente des activités spécifiques au handicap dans les groupes étudiés.

Aux deux niveaux d'enseignement, les aveugles sont surtout engagés dans des activités spécifiques au handicap et dans des exercices d'échauffement ou de musculation.

Chez les sourds, au niveau primaire, la participation se distribue entre les activités visant à améliorer l'adresse, le rythme sans nécessairement présenter un caractère spécifique au handicap et plusieurs activités préparatoires ou globales. Les classes du secondaire se caractérisent par un emploi quasi exclusif de jeux et d'activités globales.

Le cas de la natation mérite que l'on s'attache à distinguer les différences.

Au niveau primaire, chez les aveugles, les activités relèvent pour une part relativement faible de l'accoutumance à l'eau (13,7%), pour une proportion importante à l'apprentissage des techniques de nage (64,8%), et au travail d'endurance (21,5%). Chez les sourds, les activités se répartissent d'une manière différente : accoutumance (41,1%), apprentissage (48,7%) et endurance (10,2%). Rappelons que les pourcentages sont exprimés en fonction du temps d'observation.

Au niveau secondaire, le développement de l'endurance représente l'unique activité des aveugles et entre en ligne de compte pour près de 75% chez les sourds. Ceux-ci continuent à pratiquer quelques activités d'apprentissage.

Les activités pratiquées correspondent étroitement au niveau d'habileté atteint par les élèves. L'amélioration de ce dernier entre les niveaux primaire et secondaire amènerait une modification de la programmation des tâches enseignées. Par ailleurs, les caractéristiques du comportement des deux types d'élèves expliqueraient les répartitions différentes des situations d'enseignement. Les aveugles manifestent un désir plus grand de progresser. En effet, ils éprouvent un besoin de sécurité pour évoluer à l'aise dans l'eau. Dès lors, ils parviennent plus rapidement à un niveau de pratique élevé. Les sourds s'amuse bien dans l'eau même sans être capables de nager, ils courent, sautent, parient et ceci paraît leur suffire. Puisque le cours d'éducation physique vise à faciliter la communication, il ne convient donc pas de s'inquiéter de voir ces enfants s'attarder à un stade technique moins évolué que les aveugles. On s'attend en effet qu'il leur assure le plus de possibilités de s'exprimer verbalement. La communication verbale s'établirait plus difficilement pendant les exercices d'apprentissage et moins encore dans le cas du travail de l'endurance.

Plusieurs éléments entrent en ligne de compte lorsque l'on considère l'engagement moteur de l'élève. Celui-ci peut pratiquer des activités en relation directe avec des apprentissages moteurs, d'autres qui servent simplement à une mise en train ou à le maintenir en activité. L'enseignant peut aussi lui demander de réaliser une démonstration ou de fournir une assistance manuelle.

Lorsque l'enseignement vise à l'apprentissage d'habiletés motrices, toutes les activités physiques auxquelles l'élève participe ne semblent pas mises à profit de la même manière.

Le temps de pratique spécifique et le succès qui y est rencontré s'avèrent être des variables parmi les plus importantes (Phillips & Carlisle, 1983; Piéron, 1982a).

Sur l'ensemble des leçons observées, la valeur moyenne du pourcentage de temps passé en activité par les élèves handicapés (50,3%) paraît supérieure à celle enregistrée dans des classes normales. Le plus souvent, l'élève passe de 15 à 20% de son temps utile en activité motrice (Brunelle et al., 1980; McLeish, Howe & Jackson, 1983; Piéron, 1982a, 1982b, 1986).

La différence entre ces études s'explique par la réduction du nombre d'élèves dans les classes de handicapés.

Paré et al. (1983) soulignaient que, sous son aspect quantitatif, la participation des élèves handicapés ne se différencie pas de celle d'élèves normaux.

Le temps d'engagement moteur présente des valeurs moyennes supérieures chez les aveugles par rapport aux handicapés de l'ouïe (figure 1). Cette différence se marque à chaque niveau d'enseignement.

La proportion de temps d'engagement moteur varie nettement moins d'une population à l'autre au niveau secondaire. Elle reste cependant plus grande chez les aveugles que chez les sourds (figure 1). Les différences de taux de participation entre les deux types d'élèves n'atteignent cependant le seuil de probabilité de cinq pour cent que pour les activités en salle, au niveau primaire ( $U = 4$ ;  $p = 0,007$ ).

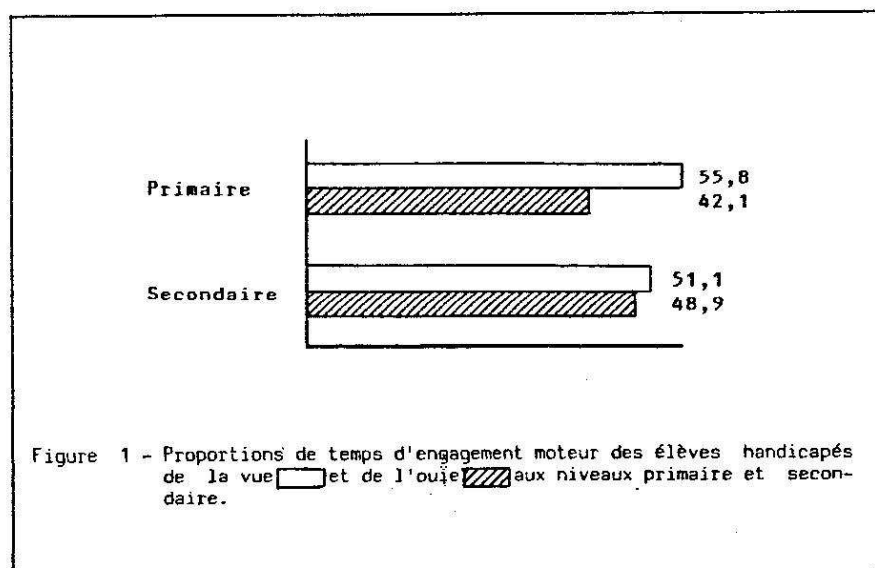
Nous ferons appel à plusieurs facteurs explicatifs des tendances mises en évidence :

(1) Les caractéristiques spécifiques dues au handicap. On constate que l'enfant sourd fait preuve de plus d'imprécision dans sa réalisation d'habiletés motrices. Il paraît souvent désordonné et généralement bruyant. Ces trois éléments provoquent fréquemment une perturbation de l'organisation de la classe qui tend à réduire le temps d'activité motrice.

(2) Le type d'activité proposée par l'enseignant, particulièrement en salle. Les formes d'organisation dans lesquelles les activités se pratiquent exercent une influence directe sur la quantité d'engagement moteur des élèves. Ainsi, les formations en files, fréquemment utilisées dans les exercices de psychomotricité avec les sourds ont pour effet de réduire leur participation.

(3) Les objectifs poursuivis. L'enseignant tend à favoriser la communication dans les classes de sourds. Dès lors, il lui arrive d'attendre plus longtemps avant de relancer une activité, avant d'intervenir lorsque les élèves présentent un comportement verbal inapproprié.

L'évolution de la participation des élèves du niveau primaire au secondaire diffère selon le type de handicap dont ils souffrent (figure 1). Les aveugles restent à un niveau d'activité semblable alors que les sourds augmentent leur temps d'engagement moteur ( $U = 11$ ;  $p = 0,025$ ).





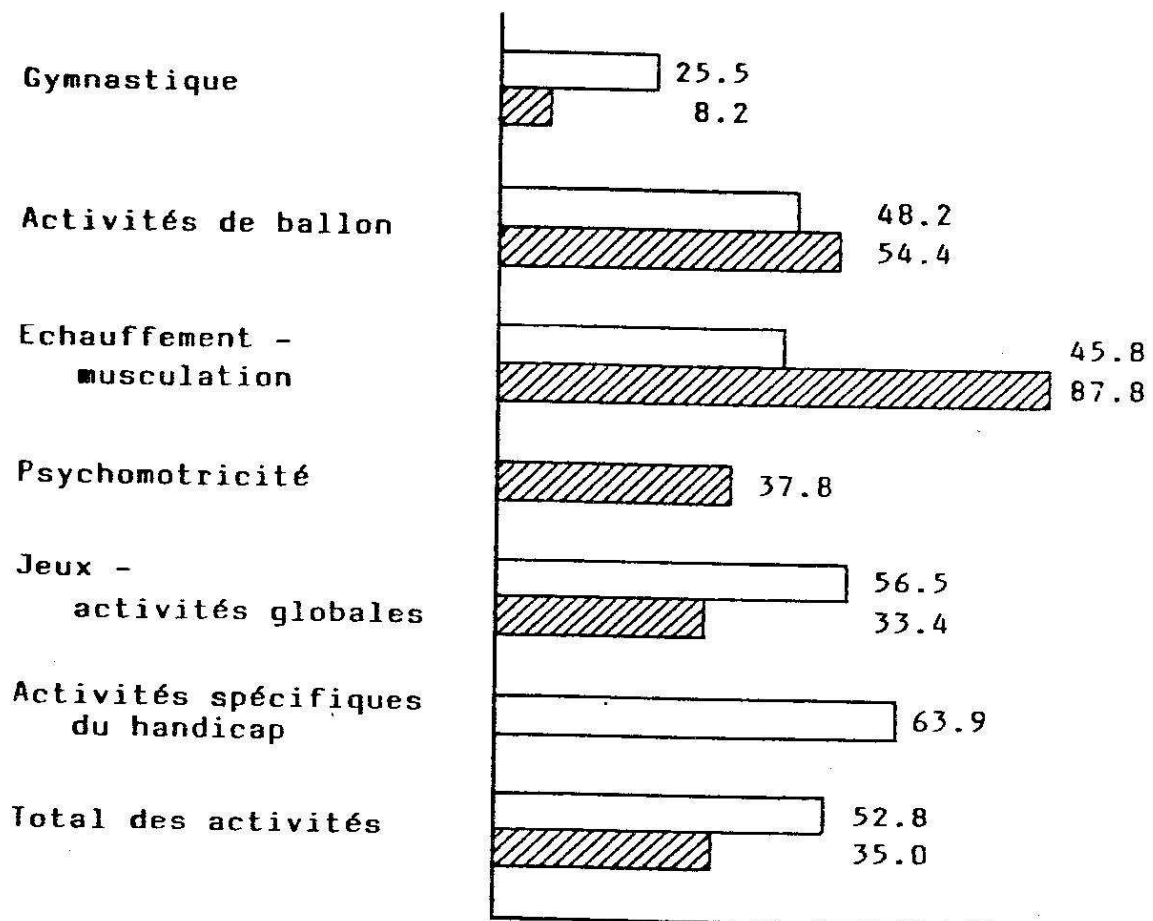


Figure 2 - Proportions d'engagement moteur en fonction du temps disponible pour la pratique dans différentes activités pratiquées en salle par les aveugles  et les sourds  (niveau primaire).

Au niveau secondaire, l'enseignant s'adresse à des élèves plus âgés. Il tente d'affiner leur adaptation à la vie sociale et professionnelle et accorde dès lors, moins d'attention aux objectifs liés à leur développement fondamental. Ainsi, les sourds réalisent essentiellement des activités globales ou des jeux. Ces situations d'enseignement solliciteraient davantage la participation des élèves que celles qui étaient proposées dans le primaire.

Ceci nous conduit à envisager l'influence du type d'activité proposé aux élèves sur les variations des proportions de temps d'engagement moteur.

C'est dans les classes de sourds de niveau primaire que cette variable présente la marge

de variation la plus importante (figure 2). La proportion de temps d'engagement moteur passe de 8,2% au cours d'exercices de gymnastique ou de préparation à des sports individuels à 87,8% pour les exercices d'échauffement ou de musculation. L'organisation du travail adoptée dans les diverses activités explique largement ces variations.

En effet, l'enseignant passe d'un travail où les élèves réalisent l'exercice demandé l'un après l'autre à une organisation collective d'échauffement où tous participent simultanément. Les multiples facteurs de variation du temps d'engagement moteur dont on a pu constater l'effet dans des classes normales agissent le plus souvent dans le même sens chez des handicapés.

On ne perdra pas de vue que la poursuite des objectifs du cours d'éducation physique s'effectue par le mouvement et que c'est lui qui devrait aider à surmonter le handicap dont souffrent les élèves. Dans plusieurs situations, les temps d'inactivité motrice nous portent à croire que l'engagement moteur pourrait être accru sans mettre en péril d'autres aspects des objectifs poursuivis par les enseignants.

Comme cela se constate avec des élèves de classes «normales», nous relevons une quantité d'activité supérieure en natation par rapport aux activités de salle, à la seule exception des classes d'aveugles du niveau secondaire. Notons cependant que la différence ne s'avère significative que pour les classes de sourds au niveau primaire ( $U = 0; p = 0,001$ ).

Dans cette discipline sportive, il est logique de constater un temps d'engagement moteur élevé pendant les activités d'endurance puisqu'au cours de celles-ci, les élèves réalisent un travail de nage où les arrêts sont théoriquement limités. Les sourds montrent une tendance, surtout au niveau primaire, à multiplier les pauses de récupération (figure 3). Il semble que leur professeur n'intervienne pas aussi rapidement pour relancer le travail que chez les aveugles, ceci afin de leur laisser des possibilités de communication.

Plus encore qu'avec des élèves d'autres types d'enseignement, la grande disparité entre les élèves handicapés indique que le temps d'engagement moteur devrait être assorti et précisé d'un indice qualitatif. Cette manière de procéder soulignerait l'implication de ces différences pour la méthodologie d'enseignement aux élèves handicapés.

## 2. COMMUNICATION VERBALE

Comparé au niveau primaire, la proportion de temps passé en communication représente près du double des comportements des élèves du niveau secondaire (20.1% pour 11.7%). Cette différence se présente chez les deux types d'élèves à l'exception de la natation chez les sourds (figure 4). Pour les activités en salle, les différences sont significatives ( $p < 0.025$ ). Nous ne disposons pas de données suffisantes pour déterminer un niveau de signification statistique dans le cas de la natation.

Cette augmentation s'expliquerait par : (1) la programmation au niveau secondaire d'habiletés plus complexes nécessitant davantage d'informations de la part de l'enseignant; (2) la modification du comportement général des élèves qui interviennent plus fréquemment de manière verbale à ce niveau.

Pour une activité donnée et un même niveau d'enseignement, les proportions de temps passé en communication par les deux types d'élèves ne se différencient pas de manière significative ( $p > 0.05$ ). La natation au niveau primaire reste la seule exception ( $U = 5$ ;  $p = 0.041$ ).

Il semblerait dès lors que les objectifs du cours d'éducation physique liés à la communication verbale des élèves ne soient pas totalement mis en œuvre par les enseignants. Il convient cependant de détailler la communication verbale en fonction de l'auteur du message.

Globalement, l'enseignant représente la source principale des interactions verbales dans lesquelles l'élève est engagé. On observe cependant une répartition différente

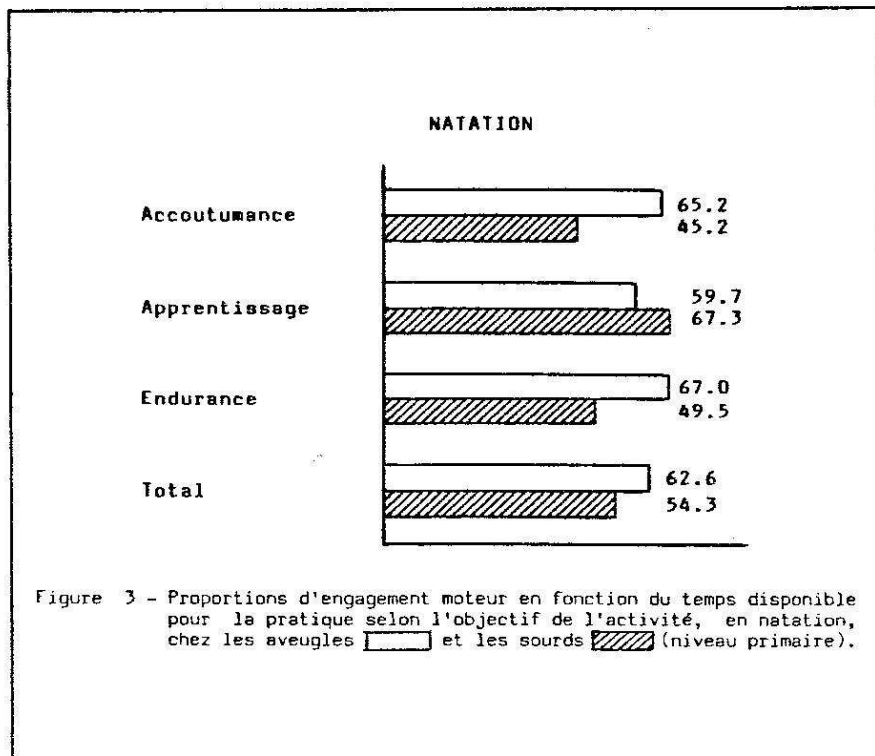


Figure 3 - Proportions d'engagement moteur en fonction du temps disponible pour la pratique selon l'objectif de l'activité, en natation, chez les aveugles (□) et les sourds (▨) (niveau primaire).

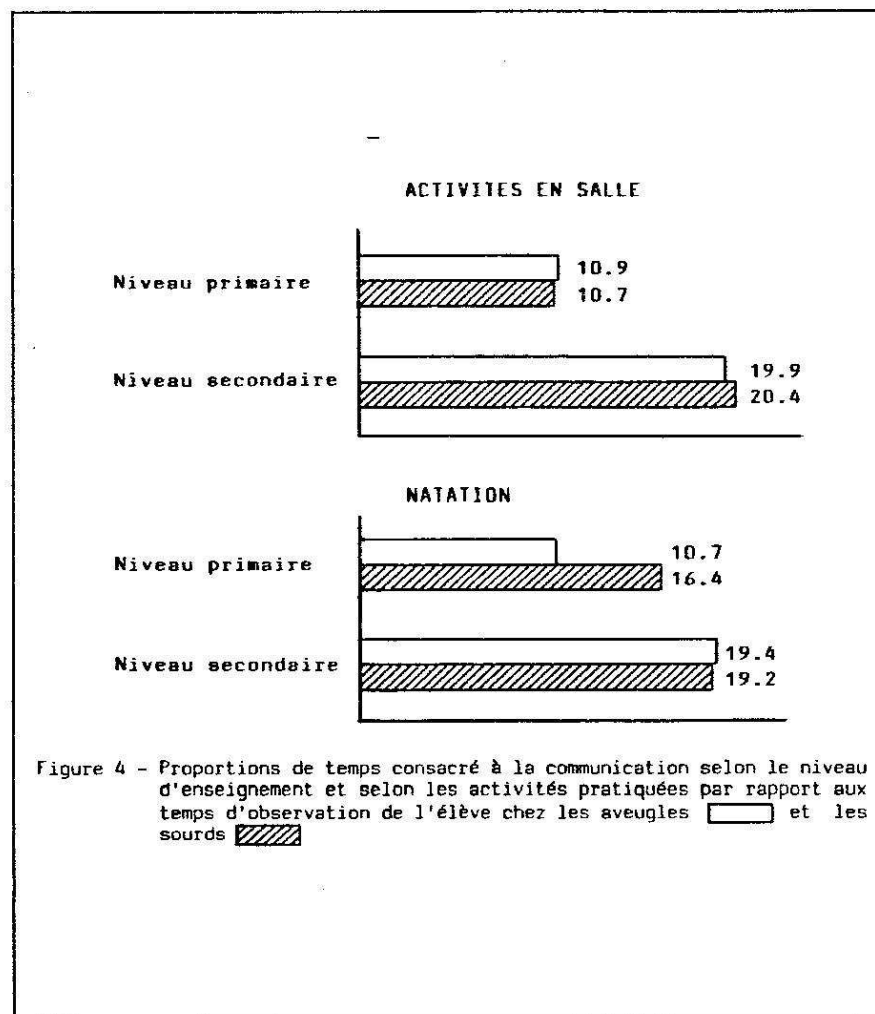


Figure 4 - Proportions de temps consacré à la communication selon le niveau d'enseignement et selon les activités pratiquées par rapport aux temps d'observation de l'élève chez les aveugles (□) et les sourds (▨)

selon le handicap. Chez les aveugles, la balance penche nettement en faveur de l'enseignant, soit près de 60% de la communication verbale. Chez les sourds, la différence se marque moins (55% au niveau secondaire) ou se trouve largement à l'avantage des élèves (40% d'interactions verbales passives) au niveau primaire.

Dans les classes de sourds, les interactions verbales actives présentent des proportions plus importantes que chez les aveugles (figure 5).

Ces différences s'expliqueraient de plusieurs manières :

(1) par les caractéristiques des élèves : exubérance du sourd, égocentrisme de l'aveugle;

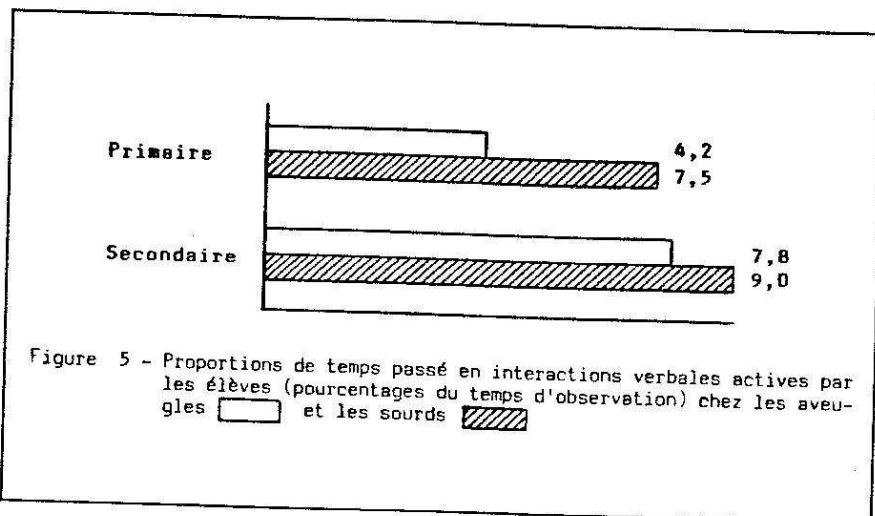
(2) par le choix d'une organisation plaçant l'accent sur la communication active pour les élèves handicapés de l'ouïe : limitation des rappels à l'ordre en natation, utilisation fréquente de jeux et de situations globales dans le cas des activités en salle.

Chez les sourds, ces situations d'enseignement sont celles où l'on rencontre le plus d'interactions verbales à l'initiative de l'élève, exception faite de la natation.

L'activité pratiquée influence particulièrement la communication verbale active des élèves. Dans les activités en salle, l'enseignant constitue la source la plus habituelle de la communication. L'élève tient ce rôle en natation. Cela se vérifie avec les deux types d'élèves à une exception près. Au niveau primaire, les sourds présentent des proportions équivalentes de communication verbale active et passive.

En salle, l'enseignant contrôle davantage les relations verbales de la classe. Il a en effet l'occasion de pénétrer au sein du groupe, de se mouvoir rapidement d'un élève à l'autre. En natation, il établit plus difficilement un contact verbal avec les élèves. Le milieu aquatique s'y prête moins.

Les enseignants fournissent essentiellement des informations de contenu. Elles représentent entre 46,5% et 100% de leurs interventions verbales avec les élèves. Ces derniers reçoivent proportionnellement moins de feedback (de 0 à 22,4% des informations verbales).



Les classes d'aveugles du niveau primaire observées en natation reçoivent plus de feedback que d'information de contenu, respectivement 2, 6 et 48,3% de l'ensemble des communications passives des élèves. Cette constatation se trouve vraisemblablement liée aux caractéristiques des élèves. Dans le milieu étranger et particulièrement insécurisant que représente l'eau pour les aveugles, il s'avère nécessaire que les enseignants interviennent régulièrement afin de les guider et de les soutenir dans la réalisation de leurs actions motrices.

La natation semble inciter l'élève à établir plus fréquemment une communication verbale avec autrui que les activités de salle. Cette constatation s'expliquerait par l'influence du milieu, l'excitation des élèves se trouvant dans une situation inhabituelle, les difficultés de contrôle et de communication entre l'enseignant et les élèves.

En natation, les situations d'accoutumance ne se caractérisent pas par des taux importants de communication verbale active des élèves comme on aurait pu s'y attendre. Ils semblaient particulièrement concentrés sur leurs prestations au cours de ces activités.

La plus forte proportion d'interactions verbales au départ de l'élève (22,6%) s'observe lors des activités d'endurance pratiquées en natation par les sourds des classes primaires. Cette constatation semble liée aux nombreux arrêts que les élèves marquaient entre les longueurs de bassin programmées par l'enseignant et mises à profit pour converser avec les voisins.

## CONCLUSIONS

L'observation de comportements d'enseignement dans des classes de handicapés de la vue et de l'ouïe souligne combien il est important d'accorder notre attention à ce domaine de l'éducation.

Nos résultats mettent en évidence que les objectifs prévus pour les cours d'éducation physique par les programmes d'enseignement se répercutent sur le comportement moteur des élèves, leurs interactions verbales, et le comportement de l'enseignant envers les élèves pris individuellement.

Au niveau de l'enseignement primaire, les activités proposées aux élèves répondent à un choix délibéré et déterminent des différences notables de leur comportement. Globalement, il apparaît que les aveugles participent davantage que les sourds. Par contre, ceux-ci présentent des proportions supérieures de temps passé en communication active.

Dans les classes du secondaire, ces différences se marquent de manière moins prononcée, en raison du niveau d'adaptation supérieur des élèves.

Plus encore qu'avec des élèves d'autres types d'enseignement, la grande disparité entre les élèves handicapés indique que les valeurs purement quantitatives de temps d'engagement moteur devraient être assorties et précisées d'un indice qualitatif. Il apparaît également indispensable d'envisager le développement d'instruments d'observation spécifiques destinés à mieux saisir les aspects particuliers de l'enseignement à l'enfant exceptionnel.

## BIBLIOGRAPHIE

ANDERSON, W. & BARRETTE, G. (1978). Teacher behavior. In W. Anderson, & G. Barrette (Eds), *What's going on in gym : descriptive studies of physical education classes*. Monograph 1. Motor skills : theory into practice, 25-38.

AUFDERHEIDE, S., MCKENZIE, T., & KNOWLES, C. (1982). *Effect of individualized instruction of handicapped and nonhandicapped students in elementary physical education classes*. Journal of Teaching in Physical Education, 1, 3, 51-57.

BERLINER, D. (1979). Tempus educare. In P. Peterson, & H. Waiberg (Eds), *Research on Teaching : Concept, Findings and Implications*. Berkeley, Calif : Mc Cutchan, 120-135.

BLOOM, B. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Ed. Labor.

BRUNELLE, J., GODBOUT, P., TOUSIGNANT, M., BRUNELLE, J.P. & TRUDEL, P. (1985). *Relations entre les habiletés initiales, le temps d'apprentissage et les gains réalisés par les participants*. La Revue Québécoise de l'Activité Physique, 3, 3, 92-100.

GODBOUT, P., BRUNELLE, J., & TOUSIGNANT, M. (1983). *Academic learning time in elementary and secondary physical education classes*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 54, 1, 11-19.

LIRETTE, M., PARE, C., CARON, F., & BLACK, P. (1983). *Considérations sur l'Enseignement de l'Activité Physique aux Elèves en Difficulté d'Adaptation et d'Apprentissage*. In R. Eason, T. Smith, & F. Caron (Eds), *Adapted Physical Activity : from Theory to Application*. Champaign, Ill. : Human Kinetics. 287-299.

MCLEISH, J. HOWE, B., & JACKSON, J. (1981). *Effective teaching in physical education*. Faculty of Education, University of Victoria, B.C.

PARE, C., LIRETTE, M., & CARON, F. (1983). *L'analyse du temps de pratique active chez des élèves du secteur adaptation scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, 9, 3, 401-417.

PHILIPS, D., & CARLISLE, C. (1983). *A comparison of physical education teachers categorized as most and least effective*. Journal of Teaching in Physical Education, vol. 2, 55-67.

PIERON, M. (1982a). *Effectiveness of teaching a psycho-motor task. Study in a micro-teaching setting*. In M. Piéron, & J. Cheffers (Eds), *Studying the Teaching in Physical Education*. Liège : A.I.E.S.E.P., 79-89.

PIERON, M. (1982b). *Analyse de l'enseignement des activités physiques*. Bruxelles : Ministère de l'Education Nationale et de la Culture Française.

PIERON, M. (1986). *Enseignement des activités physiques. Observation et Recherche*. Liège : Presses Universitaires de Liège.

PIERON, M. & CLOES, M. (1981). *Interactions between teachers and students in selected sports activities : the student as a starting point*. Artus (Rio de Janeiro), 9/11, 185-188.

PIERON, M., & GRAHAM, G. (1984). *Research on Physical Education Teacher Effectiveness : The Experimental Teaching Units*. International Journal of Physical Education, 21, 3, 9-14.

ROSENSHINE, B. (1980). *How time is spent in elementary classroom*. In Denham C., & Lieberman A. (Eds), *Time to learn*. Washington, National Institute of Education, 107-126.

SHUTE, S., DODDS, P., PLACEK, J. RIFE, F., & SILVERMAN, S. (1982). *Academic Learning Time in elementary school movement education : a descriptive analytic study*. Journal of Teaching in Physical Education, 1, 2, 3-14.

SIENDENTOP, D., BIRDWELL, D., & METZLER, M. (1979). *A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education*. Paper delivered at the AAHPERD research symposium. New Orleans.

SIENDENTOP, D., TOUSIGNANT, M., & PARKER, M. (1982). *Academic Learning Time — Physical Education, 1982 Revision, Coding Manual*. Ohio State University.

SIEGEL, S. (1956). *Non parametric statistics for the behavioral sciences*. New York, McGraw Hill Book cy.

## LIVRE NOUVEAU

SWALUS P., CARLIER G., FLORENCE J., RENARD J.P., SCHEIFF A. — *Regards sur l'éducation physique — Analyse de son enseignement à l'école primaire* — Université catholique de Louvain — Institut d'Education Physique et de Réadaptation — Louvain-La-Neuve — 1988 — 195 p. — 42 réf. bibliographiques. Prix : 400 FB.

(70 FF.) + 50 FB. (20 FF.) de port à verser au Compte

n° 271-0368845-83 de J.P. Renard — IEPRL-UCL-Louvain-La-Neuve.

Comment juger la qualité et l'efficacité d'un enseignement ?

C'est le premier problème à résoudre pour une recherche du type de celle que décrit cet ouvrage. Les co-auteurs ont finalement choisi l'observation systématique basée sur un modèle établi par PIERON (1985), légèrement modifié par l'introduction d'une variable de SIEDENTOP, BIRDWELL ET METZLER (1979).

La recherche a porté sur 124 classes, et uniquement des classes où l'enseignement de l'E.P. était assuré par des maîtres spéciaux.

On peut comprendre les raisons déontologiques de ce choix. Mais il est regrettable que l'efficacité de cet enseignement par l'instituteur ou l'institutrice n'ait pu être évalué. Or, dans la majorité des cas, il n'y a pas de maître spécial.

Après avoir décrit la méthodologie de la recherche, les auteurs étudient diverses variables :

- les temps de la leçon
- les caractéristiques des exercices et les types de séance
- quelques comportements d'enseignement (prise en main, organisation, présentation de l'activité, consignes d'accompagnement, enseignement des exercices nouveaux, feed back)
- comportement de l'élève.

Chacun des chapitres comporte des conclusions et l'ouvrage se termine par des réflexions finales. Ces réflexions apportent des éléments de satisfaction mais aussi font apparaître certaines lacunes qui pourraient sans aucun doute être comblées. Les réflexions des auteurs interpellent les Maîtres Spéciaux : ceux-ci ont intérêt à étudier cet ouvrage. Il les aidera à porter sur leur enseignement et sur leurs élèves, un regard nouveau et critique et, à partir de là, à repenser leur action pédagogique.

M.V.