

# L'engagement d'élèves déficients mentaux pendant des séances d'éducation physique

Jocelyn Gagnon, Marielle Tousignant et Denis Martel

Volume 16, numéro 2, 1990

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900665ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900665ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gagnon, J., Tousignant, M. & Martel, D. (1990). L'engagement d'élèves déficients mentaux pendant des séances d'éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 16(2), 273–286. <https://doi.org/10.7202/900665ar>

Résumé de l'article

Les auteurs décrivent les types d'engagement d'élèves déficients mentaux moyens pendant des séances d'éducation physique. Vingt-neuf élèves, choisis au hasard parmi cinq groupes à effectif réduit, ont fait l'objet d'une observation directe systématique. Leurs comportements ont été classifiés selon quatre degrés d'intensité d'engagement : déviance, inconsistance, application, enthousiasme. Les résultats révèlent que les élèves passent près de la moitié du temps à attendre sans pouvoir s'engager dans une activité. Cependant, ils manifestent généralement beaucoup d'application lorsqu'ils s'engagent dans les tâches proposées par l'enseignant.

# L'engagement d'élèves déficients mentaux pendant des séances d'éducation physique

Jocelyn Gagnon, Marielle Tousignant et Denis Martel\*

**Résumé** — Les auteurs décrivent les types d'engagement d'élèves déficients mentaux moyens pendant des séances d'éducation physique. Vingt-neuf élèves, choisis au hasard parmi cinq groupes à effectif réduit, ont fait l'objet d'une observation directe systématique. Leurs comportements ont été classifiés selon quatre degrés d'intensité d'engagement: déviance, inconsistance, application, enthousiasme. Les résultats révèlent que les élèves passent près de la moitié du temps à attendre sans pouvoir s'engager dans une activité. Cependant, ils manifestent généralement beaucoup d'application lorsqu'ils s'engagent dans les tâches proposées par l'enseignant.

**Abstract** — The authors describe the types of involvement shown by moderately mentally retarded students in physical education classes. A systematic observation was conducted of 29 students chosen randomly from among five groups with limited enrollment (special education). The behaviors were classified according to four levels of participation: deviant, inconsistent, applied, enthusiastic. The results show that these students spend almost half of the time allotted waiting without being allowed to participate in an activity. However, these subjects generally show high levels of applied participation in those tasks proposed by the teacher.

**Resumen** — Los autores describen los tipos de participación activa de alumnos deficientes mentales medianos durante clases de educación física. 29 alumnos, escogidos al azar entre cinco grupos de estudiantes, fueron observados directa y sistemáticamente. Sus conductas fueron clasificada según cuatro grados de intensidad de participación: desvianza, inconsistencia, aplicación, entusiasmo. Los resultados indican que los alumnos pasan cerca de la mitad del tiempo sin participar en una actividad. Sin embargo, hay una gran dedicación de los alumnos cuando ellos participan a las actividades propuestas por el docente.

**Zusammenfassung** — Die Verfasser beschreiben die Art der Beteiligung geistig behinderter Schüler während des Turnunterrichts. 29 willkürlich in fünf Gruppen mit begrenzter Schülerzahl ausgewählte Schüler wurden systematischer Direktbeobachtung unterzogen. Ihr Verhalten wurde nach vier Gradstufen der Beteiligung klassifiziert: Nichtbeteiligung, Unbeständigkeit, Eifer und Begeisterung. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler beinahe die Hälfte der Zeit mit Warten verbringen, unfähig, an einer Übung (von sich aus) teilzunehmen. Sie beweisen jedoch im allgemeinen viel Eifer, wenn sie einmal an den von der Lehrkraft vorgeschlagenen Übungen teilnehmen.

---

\* Gagnon, Jocelyn: étudiant de 3<sup>e</sup> cycle, Université Laval  
Tousignant, Marielle: professeure, Université Laval  
Martel, Denis: professeur, Université du Québec à Trois-Rivières.

### *Problématique*

La présente étude s'inscrit dans le courant de recherche portant sur la description des comportements des élèves. Ce type de recherche constitue la première étape à franchir dans l'investigation d'un domaine ou d'un milieu dont on ne sait pas très bien encore de quelles réalités précises l'on parle (Dussault, 1973). L'enseignement de l'éducation physique auprès d'élèves déficients mentaux représente l'un de ces domaines sur lequel il existe relativement peu d'information. Les interactions entre les enseignants et les élèves dans le contexte de l'éducation physique adaptée ont fait l'objet de quelques rares études qui portaient sur l'évaluation de la qualité du temps passé par des élèves déficients mentaux à s'engager dans des activités d'apprentissage (DePaepe, 1985; Paré, Lirette et Caron, 1983; Webster, 1987). Les résultats de ces études révèlent que le temps d'apprentissage est moins élevé dans des classes pour élèves déficients mentaux légers et moyens que dans des classes régulières, malgré le fait que les classes spéciales observées comptaient seulement un petit nombre d'élèves.

### *La déficience mentale*

La définition de la déficience mentale fait l'objet de multiples débats. Cependant, une bonne partie des spécialistes se rallie à la définition proposée par l'Association américaine de la déficience mentale (Grossman, 1983). Cette définition a été développée selon une approche descriptive et comporte trois critères: un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, un déficit du comportement adaptatif et le fait que la déficience doit se manifester durant la période de développement. Elle présente donc des manifestations essentielles de la déficience mentale sans toutefois faire mention des causes. À cet égard, la définition suggérée par Ionescu (1987) nous semble la plus explicite car elle comprend à la fois la description proposée par l'AADM ainsi qu'une spécification quant aux causes qui provoquent la déficience mentale. Cet auteur définit donc la déficience mentale comme suit:

Un arrêt, un ralentissement ou un inachèvement du développement, se manifestant par la présence concomitante d'un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne et d'un comportement adaptatif déficitaire, déterminés par des facteurs étiologiques, biologiques et/ou socioenvironnementaux qui peuvent agir à partir du moment de la conception jusqu'à la fin de la maturation psychomotrice (p. 29).

Un fonctionnement intellectuel général inférieur à la moyenne est considéré lorsqu'un individu obtient un résultat de 70 ou moins en quotient intellectuel (QI) lors d'un test standardisé d'intelligence. Le déficit du comportement adaptatif se réfère à l'incapacité d'un individu de répondre aux normes de maturité, d'apprentissage, d'indépendance personnelle et de responsabilité sociale qui sont attendues de lui compte tenu de son âge et de son groupe culturel. La maturation psychomotrice pour un sujet normal est atteinte vers l'âge de trois ans. Une

déficience mentale est diagnostiquée lorsqu'un déficit se manifeste à la fois au plan du QI et du comportement adaptatif. Le QI permet de préciser le niveau de déficience. Il s'échelonne de 35-40 à 50-55 pour la déficience moyenne (Grossman, 1983). Cette étude porte plus spécifiquement sur l'observation des comportements des apprenants en termes de quantité, de qualité et d'intensité de l'engagement manifesté par des élèves déficients mentaux moyens lors de la réalisation de tâches proposées par l'enseignant pendant des séances d'éducation physique.

### *Le temps d'apprentissage: quantité et qualité de l'engagement*

Le choix d'observer les apprenants pour rendre compte des conditions d'apprentissage qui leur sont offertes est inspiré des succès obtenus par les études qui ont utilisé cette approche dans l'analyse de l'enseignement, ainsi que par des programmes de recherche importants qui ont contribué à valoriser le temps consacré à l'apprentissage par les élèves comme variable associée à l'efficacité de l'enseignement: Beginning Teacher Evaluation Study (Fisher, Berliner, Filby, Marliave, Cahen et Dishaw, 1981); Juniper Gardens Children's Project (Hall, Delquadri et Harris, 1977). De plus, Siedentop (1983) souligne que la meilleure définition de l'enseignement se réfère à ce que fait l'élève et que s'il fallait évaluer un enseignement à partir d'un seul critère, il faudrait regarder ce que font les élèves plutôt que ce que font les enseignants.

En éducation physique, Siedentop, Birdwell et Metzler (1979) furent les premiers à s'intéresser au concept «du temps d'apprentissage» que nous appelons également «temps d'engagement productif». Celui-ci représente la proportion du temps pendant laquelle un apprenant est engagé dans une tâche d'apprentissage, tout en obtenant un bon degré de réussite (Siedentop, Tousignant, Parker, 1982).

Les chefs de file dans l'analyse de l'enseignement de l'éducation physique au Québec furent Brunelle, Tousignant et Godbout. Ces chercheurs ont observé de façon systématique les comportements d'élèves de niveaux primaire et secondaire pendant des cours d'éducation physique (Godbout, Brunelle et Tousignant, 1983). Sous leur leadership, les membres du groupe de recherche en intervention du département d'Éducation physique de l'Université Laval ont également réalisé des études descriptives des conditions d'apprentissage offertes aux participants lors de stages de perfectionnement dispensés par diverses fédérations sportives québécoises: hockey sur glace, volleyball et handball (Godbout, Brunelle, Tousignant, 1987), ainsi que dans un programme d'enseignement des arts martiaux (taekwondo).

L'observation des conditions d'apprentissage sous l'angle du temps d'apprentissage permet de décrire ce que font les élèves pendant les séances d'éducation physique, donc de quantifier l'engagement des élèves et d'apprécier la qualité de leurs réponses motrices. C'est en ce sens que Brunelle, Drouin, Godbout et Tousignant (1988) mentionnent que le temps d'apprentissage est «une affaire de quan-

tité et de qualité». Les études articulées selon cette approche se sont multipliées au cours de la dernière décennie (Dodds et Rife, 1983).

### *L'intensité de l'engagement*

Un groupe de chercheurs du département d'Éducation physique de l'Université Laval a entrepris récemment l'étude de l'intensité de l'engagement des apprenants dans le contexte de l'enseignement de diverses activités physiques, et ce en observant les comportements de ces apprenants lorsqu'ils exécutent des tâches proposées par l'intervenant. Cette nouvelle approche a donné naissance à une notion de «climat d'apprentissage» défini comme étant «l'ambiance de travail qui règne pendant le déroulement de séances d'enseignement ou d'entraînement et qui se manifeste par le degré d'implication des participants dans la réalisation des tâches» (Martel, Brunelle, Godbout et Spallanzani, 1988). Le degré d'implication que nous avons choisi d'appeler intensité de l'engagement, concerne la vivacité avec laquelle les individus s'engagent en termes d'attention, d'intérêt et d'ardeur au travail (Cheffers, Brunelle et Von Kelsch, 1980).

L'intensité avec laquelle les élèves s'engagent dans les activités d'apprentissage reflète l'état de disponibilité physique et intellectuel dans lequel ils se trouvent au moment où ils participent aux exercices présentés. L'intensité de l'engagement représente donc, selon nous, une variable déterminante et constitue un indice précieux pour vérifier si les situations d'apprentissage proposées conviennent vraiment aux élèves. Elle prend encore plus d'importance dans un milieu d'enseignement particulier comme celui de l'éducation physique adaptée pour élèves déficients mentaux, où les difficultés d'apprentissage sont nombreuses. Le défi de l'enseignant est alors double, car il doit créer un environnement qui s'adapte aux capacités de ses élèves et qui permette en plus de vaincre l'inertie causée par la lenteur intellectuelle et le peu d'autonomie de ces derniers.

L'objectif de la présente étude est donc de décrire les types d'engagement manifesté par des élèves déficients mentaux moyens lors de la réalisation de tâches proposées par l'enseignant pendant des séances d'éducation physique.

Elle vise plus spécifiquement à décrire:

1. Le profil de l'intensité de l'engagement manifesté par les élèves;
2. La répartition du temps de non-engagement des élèves par rapport aux situations d'apprentissage proposées par l'enseignant;
3. L'intensité de l'engagement des élèves lorsqu'ils réalisent des tâches motrices, cognitives ou organisationnelles.

## *Méthodologie*

### *Les sujets*

Trois enseignants en éducation physique et 29 élèves déficients mentaux moyens, provenant de trois écoles de la région de Québec, ont fait l'objet d'une observation systématique. Ces trois écoles furent sollicitées en vue de prendre part au projet de recherche parce qu'elles comptaient plusieurs classes en déficience mentale. Les élèves étaient assignés dans des groupes pour élèves déficients mentaux moyens sur la base des informations contenues dans leur dossier scolaire comportant essentiellement les appréciations de leur aptitudes faites par les divers intervenants de l'institution. Ils provenaient d'un milieu socio-économique moyen et ne présentaient pas de handicap physique apparent. Les 29 élèves-cibles ont été choisis au hasard parmi 36 élèves issus de cinq groupes à effectif réduit (trois de niveau primaire et deux de niveau secondaire). Ces groupes étaient constitués de cinq à neuf élèves âgés entre huit et 13 ans au primaire, et entre 16 et 21 ans au secondaire.

Deux enseignants étaient diplômés en éducation physique alors que la troisième détenait un baccalauréat en enseignement avec majeure en enfance inadaptée et mineure en éducation physique. Leur expérience dans l'enseignement de l'éducation physique adaptée était respectivement de quatre, 10 et 15 années. Ces enseignants planifiaient généralement leur enseignement à partir du programme d'éducation physique au primaire du ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ, 1980). Le programme d'éducation physique offert à trois des cinq groupes comportait deux cours par semaine, comparativement à quatre séances par cycle de 14 jours pour les deux autres.

### *Le prélèvement des données*

Le prélèvement des données relatives aux comportements des élèves en situation d'apprentissage a été réalisé à l'aide du Système d'évaluation du temps d'apprentissage et de l'intensité de l'engagement «SETA-IE». Ce système d'observation à catégories prédéterminées provient du résultat de la fusion des principaux éléments du Système d'évaluation du temps d'apprentissage «SETA» (Brunelle, Tousignant et Spallanzani, 1985) et de celui du climat d'apprentissage «SECA» (Martel *et al.*, 1988). Son originalité repose sur le fait qu'en plus de décrire ce que font les élèves, il permet de préciser l'intensité avec laquelle ces derniers s'engagent dans ce qu'ils ont à faire.

Ce système d'observation utilise une stratégie d'observation par intervalles (sept secondes pour l'observation et huit secondes pour le codage) et permet d'identifier: a) le type de situation d'apprentissage offerte au groupe (tableau 1); b) la nature de l'engagement des élèves-cibles dans la situation d'apprentissage présentée (tableau 2); c) le degré d'intensité de l'engagement manifesté par les élèves-cibles dans la réalisation des tâches proposées par l'enseignant (tableau 3).

**Tableau 1**  
**Types de situations offertes au groupe**

- **SITUATION PRÉPARATOIRE.** Situation pendant laquelle la majorité des élèves participent à des activités préalables aux apprentissages. Ces activités concernent l'organisation du groupe et du matériel, l'échauffement, la gestion administrative du groupe ou les moments de pause.
- **DÉVELOPPEMENT DE CONNAISSANCES.** Situation où la majorité des élèves reçoivent de l'information sur la matière enseignée. Celle-ci peut comporter des explications ou des démonstrations relatives à des éléments techniques ou stratégiques, des règlements, des notions d'éthique, des informations complémentaires sur l'activité enseignée.
- **DÉVELOPPEMENT MOTEUR.** Période pendant laquelle la majorité des élèves pratiquent des activités d'apprentissage moteur concernant des gestes techniques, des habiletés stratégiques, des situations compétitives ou des exercices de conditionnement physique.

**Tableau 2**  
**Catégories de comportements des élèves en rapport  
avec le temps d'apprentissage**

- **ENGAGÉ MOTEUR PRODUCTIF.** Période où l'élève-cible exécute la tâche reliée à la matière enseignée avec un niveau satisfaisant de succès.
- **ENGAGÉ MOTEUR NON PRODUCTIF.** Période où l'élève-cible exécute une activité motrice peu ou pas compatible avec l'apprentissage parce que celle-ci est manifestement trop facile ou trop difficile pour lui.
- **ENGAGÉ COGNITIF.** Période où l'élève-cible écoute attentivement les informations qui lui sont transmises.
- **S'ORGANISE EN GROUPE.** Période où l'élève-cible exécute correctement une tâche pendant les situations préparatoires.
- **DÉVIANT.** Période où l'élève-cible adopte un comportement non approprié par rapport à l'activité qui se déroule.
- **ASSISTE.** Période où l'élève-cible est impliqué dans une activité motrice non reliée à la tâche d'apprentissage dans le but d'aider un ou d'autres élèves à réaliser les tâches.
- **S'ORGANISE INDIVIDUELLEMENT.** Période où l'élève-cible est impliqué dans des activités qui ne sont pas reliées à l'apprentissage mais qui font partie du déroulement de l'activité en cours.
- **ATTEND.** Période où l'élève-cible est visiblement non engagé par rapport à l'activité qui se déroule.

**Tableau 3**  
**Types d'intensité de l'engagement**

- **ENTHOUSIASME.** Les comportements d'enthousiasme correspondent aux moments pendant lesquels l'élève observé adopte des comportements manifestant du plaisir et de la satisfaction tels que: crier de joie après la réussite d'une tâche motrice difficile, se taper dans les mains en signe de satisfaction, rire ou sourire tout en réalisant la tâche en cours avec application, encourager les autres élèves.
- **APPLICATION.** Les comportements d'application sont enregistrés lorsque l'élève-cible se conforme aux exigences de la tâche en cours de façon à favoriser le bon déroulement de la séance.
- **INCONSISTANCE.** Les comportements d'inconsistance sont notés lorsque l'élève observé s'engage de façon intermittente ou démontre de la nonchalance dans la réalisation de ce qu'il doit faire.
- **DÉVIANCE.** Les comportements de déviance sont enregistrés lorsque l'élève adopte un comportement non approprié par rapport à l'activité qui se déroule.

Le prélèvement des données quantitatives de l'étude fut complété par des descriptions qualitatives des activités présentées et des modes d'organisation utilisés pendant chaque séance.

Un total de 30 séances ont été observées sur une période de quatre mois à raison de six séances par groupe. La durée des séances variait entre 45 et 65 minutes selon les écoles. Les enseignants qui avaient accepté de participer à l'étude ne savaient pas cependant à quel moment les codeurs se présenteraient pour les observer, de manière à réduire les risques qu'une visite anticipée influence le déroulement naturel des séances.

#### *La fidélité des observateurs*

Deux observateurs préalablement entraînés ont codé «en direct» les comportements des élèves-cibles. Ces analystes ont procédé à cinq tests de fidélité (un par groupe) pendant la collecte des données et ont obtenu un coefficient de fidélité moyen de 88 % pour une étendue des résultats variant entre 84 % et 92 %. Le coefficient de fidélité a été obtenu en calculant le pourcentage d'accord, intervalle par intervalle, entre les données obtenues par deux analystes observant simultanément et de façon indépendante les mêmes séances d'éducation physique.

#### **Résultats**

Les résultats cumulés à l'aide du «SETA-IE» permettent de décrire a) le profil de l'intensité de l'engagement manifesté par les élèves; b) la répartition du temps de non-engagement des élèves dans les divers types de situations offertes par l'enseignant; c) l'intensité de l'engagement des élèves lorsqu'ils réalisent des tâches motrices, cognitives ou organisationnelles.

*Le profil de l'intensité de l'engagement manifesté par les élèves*

L'examen du tableau 4 montre que les élèves du primaire et du secondaire ont passé en moyenne 43 % et 47 % du temps de séance à attendre tout bonnement de pouvoir s'engager dans des activités d'apprentissage. Des différences marquées entre les groupes sont notables en ce qui concerne l'absence d'engagement des élèves du primaire puisque les pourcentages moyens pour l'ensemble des groupes varient entre 27 % et 64 % du temps de séance. Ces fluctuations reflètent surtout les différences individuelles observées entre les enseignants, en ce qui a trait à leur habileté à mener efficacement (a) la gestion de leur plateau de travail et du matériel ainsi que (b) l'organisation de leur groupe.

Tableau 4

Résultats en pourcentage moyen de l'intensité de l'engagement manifesté par des élèves déficients mentaux du primaire (3 groupes) et du secondaire (2 groupes)

Type d'engagement	Degré d'intensité d'engagement	Primaire		Secondaire	
		$\bar{X}$ (%)	Étendue (%)	$\bar{X}$ (%)	Étendue (%)
ENGAGÉ	Enthousiaste	11	4-16	12	4-21
	Appliqué	36	20-47	30	26-35
	Inconsistant	6	4-8	6	3-10
	Déviant				
	(1) n'exécute pas la tâche demandée	3	1-5	4	2-6
	(2) perturbe le déroulement de la séance	1	0-1	1	0-1
	Total:	57		53	
NON ENGAGÉ	Attend	43	27-64	47	39-56

L'engagement des élèves pendant les séances correspond donc à seulement 57 % du temps de séance au primaire et 53 % au secondaire. Les élèves ont toutefois passé la plus grande partie de ce temps à s'engager de façon appropriée, comme l'indiquent les pourcentages d'application (primaire: 36 %, secondaire: 30 %) et d'enthousiasme (primaire: 11 %, secondaire: 12 %). Ces résultats témoignent du bon niveau d'intérêt et d'attention démontré par les élèves dans la réalisation des tâches proposées par l'enseignant.

Les élèves ont manifesté de l'inconsistance pendant seulement 6 % du temps de séance en s'engageant de façon intermittente dans la réalisation de la tâche présentée ou en exécutant celle-ci nonchalamment.

Les manifestations de déviance ont constitué en moyenne seulement 4 % (primaire) et 5 % (secondaire) du temps de séance et se traduisaient plus particulièrement par des refus d'exécuter une tâche (primaire: 3 %, secondaire: 4 %) ou de façon très occasionnelle, par des comportements susceptibles de perturber le déroulement normal de la séance (1 %).

*Le non-engagement des élèves dans les situations offertes au groupe*

Le tableau 5 présente la répartition du temps de non-engagement des élèves selon les diverses situations offertes aux groupes. Les plus hauts taux de non-engagement observés chez les élèves (primaire: 48 %, secondaire: 50 %) se situent pendant les activités d'apprentissage moteur qui ont occupé en moyenne les trois quarts du temps de séance. Les élèves ont ainsi passé près de la moitié du temps consacré aux situations de développement moteur à attendre sans pouvoir s'engager activement dans ces activités. L'utilisation fréquente par les enseignants de modes d'organisation permettant la participation d'un seul élève à la fois dans la tâche proposée constitue, à notre avis, la principale cause du faible taux d'engagement des élèves.

Il est à noter également que plusieurs des élèves observés s'engageaient rarement dans l'action s'ils n'étaient pas invités régulièrement à le faire par l'enseignant. Cette dépendance des élèves déficients mentaux aux sollicitations de l'adulte constitue le deuxième facteur majeur qui explique la présence de nombreux moments de non-engagement pendant les situations de développement moteur.

**Tableau 5**  
**Résultats en pourcentage moyen du non-engagement**  
**des élèves du primaire et du secondaire**  
**dans les situations de groupe offertes en éducation physique**

Non-engagement	Situations préparatoires (21 %)*	Développement de connaissances (4 %)	Développement moteur (75 %)
Primaire	41 %	0 %	48 %
Secondaire	41 %	31 %	50 %

\* Les chiffres entre parenthèses correspondent aux pourcentages moyens de temps de séance consacré aux diverses situations offertes au groupe.

Les situations préparatoires aux activités d'apprentissage ont aussi été ponctuées de plusieurs moments de non-engagement (41 %) pendant lesquels l'enseignant préparait seul le matériel ou donnait des consignes d'organisation à un ou à deux élèves seulement.

D'autre part, les élèves du secondaire n'ont pas été engagés sur le plan cognitif, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été sollicités en vue d'écouter des explications en rapport avec la matière enseignée, et ce pendant 31 % du temps accordé aux situations de développement de connaissances comparativement à 0 % du temps pour les élèves du primaire. Cette différence est due au fait que les élèves du secondaire devaient parfois attendre pendant que l'enseignant donnait des informations spécifiques à un seul d'entre eux pendant un épisode d'explication. Il importe de souligner que ces périodes d'explication étaient de courte durée et que les enseignants s'adressaient généralement à l'ensemble de leur groupe.

### *L'intensité de l'engagement pendant la réalisation des tâches*

Les résultats du tableau 6 représentent les pourcentages de temps pendant lesquels les élèves ont manifesté de l'enthousiasme, de l'application ou de l'inconsistance lors de la réalisation des diverses activités proposées par l'enseignant. L'intensité de l'engagement est présentée en fonction des comportements directement reliés et non directement reliés aux tâches d'apprentissage.

#### **A. Les comportements directement reliés aux tâches d'apprentissage**

Ces comportements concernent les moments où les élèves exécutent une tâche motrice (engagé moteur), reçoivent des explications en rapport avec la matière enseignée ou observent une démonstration (engagé cognitif). L'engagement moteur est catégorisé en fonction de la réussite (productif) ou de la non-réussite (non productif) des élèves dans la réalisation de la tâche motrice proposée.

##### **(a) L'engagement moteur**

Les élèves ont manifesté beaucoup d'intérêt et d'intensité en réalisant des tâches motrices avec succès, comme l'indiquent les taux d'enthousiasme (16 %) et d'application (77 %) observés pendant les périodes d'engagement moteur productif. Les manifestations d'inconsistance étaient peu fréquentes (7 %) lorsque les élèves exécutaient adéquatement les tâches motrices. Il importe de rappeler que le temps d'engagement moteur productif a constitué en moyenne 16 % du temps de séance.

Il est révélateur de constater que le taux d'inconsistance le plus élevé (37 %) fut associé aux moments d'engagement moteur non productif des élèves. Ceux-ci étaient donc beaucoup moins appliqués lorsqu'ils ne réussissaient pas les activités proposées. On remarque également moins de manifestations d'enthousiasme pendant les moments d'insuccès. Il faut toutefois mentionner que le temps d'engagement moteur non productif a occupé seulement 6 % du temps de séance. On observe aussi des variations importantes entre les groupes pour les trois types d'implication associés au temps d'engagement moteur non productif.

La relation entre la non-réussite des tâches motrices et l'intensité de l'engagement des élèves est probablement réciproque. Le fait de s'impliquer avec peu

Tableau 6

Résultats en pourcentage moyen de l'intensité de l'engagement manifesté par les élèves lorsqu'ils exécutent les tâches proposées par les enseignants

Comportements des élèves	Comportements directement reliés aux tâches d'apprentissage			Comportements non directement reliés aux tâches d'apprentissage	
	Engagé moteur		Engagé cognitif	S'organise en groupe	S'organise individuellement
	Productif	Non productif			
Degrés d'intensité de l'engagement	(16 %)* $\bar{X}(\%)$	(6 %) $\bar{X}(\%)$	(4 %) $\bar{X}(\%)$	(11 %) $\bar{X}(\%)$	(10 %) $\bar{X}(\%)$
Enthousiaste	16 (10-22)**	8 (0-14)	12 (0-23)	11 (5-15)	16 (10-29)
Appliqué	77 (63-86)	55 (30-74)	81 (76-86)	80 (73-86)	63 (47-76)
Inconsistant	7 (2-15)	37 (18-70)	7 (0-24)	9 (2-22)	21 (10-32)

\* Les pourcentages entre parenthèses correspondent au temps de séance consacré à des catégories de comportement d'élèves du Système d'évaluation du temps d'apprentissage «SETA».

\*\* Les chiffres entre parenthèses indiquent l'étendue des résultats.

d'attention et d'intensité rend plus difficile l'atteinte de l'objectif visé, tandis que la pratique d'une tâche motrice trop facile ou trop difficile peut créer un désintérêt chez les élèves et les inciter à s'engager sans trop de vigueur dans la réalisation de cette tâche.

#### (b) L'engagement cognitif

Les élèves ont semblé très attentifs aux explications des enseignants puisqu'ils se sont engagés de façon appliquée (81 %) ou enthousiaste (12 %) pendant la majeure partie du temps consacré à l'engagement cognitif. Il faut cependant noter qu'il existe des écarts importants entre les groupes en ce qui a trait aux manifestations d'enthousiasme (0-23) et d'inconsistance (0-24) observées pendant les périodes d'explication. Ces variations reflètent des différences individuelles importantes dans la capacité de concentration des élèves déficients mentaux.

#### B. Les comportements non directement reliés aux tâches d'apprentissage

Ces comportements concernent le moment où les élèves s'organisent avant ou après une activité d'apprentissage (organisation en groupe) ou pendant le déroulement de celle-ci (organisation individuelle).

Il est intéressant de noter que les élèves manifestaient plus d'application pendant l'organisation en groupe (80 %) que lorsqu'ils devaient s'organiser individuellement (63 %). On remarque plus d'enthousiasme (16 %) et également plus d'inconsistance (21 %) chez les élèves aux moments où ils avaient à s'organiser individuellement pendant le déroulement des situations d'apprentissage. Il semble que les élèves soient portés à s'engager de façon plus appropriée lorsqu'ils exécutent des tâches organisationnelles de groupe dirigées par l'enseignant. L'organisation pendant les activités d'apprentissage est souvent moins structurée et elle semble être fortement influencée par le niveau d'autonomie des élèves de sorte que l'on observe moins de constance dans l'intensité manifestée par ces derniers. Ainsi, les élèves plus autonomes et plus stimulés par les tâches proposées démontraient plus d'enthousiasme en s'organisant individuellement alors que ceux qui étaient moins motivés et plus dépendants de l'enseignant prenaient plus de temps pour se réorganiser pendant les activités d'apprentissage.

### *Discussion et conclusion*

L'objectif de cette étude était de décrire les types d'engagement manifesté par des élèves déficients mentaux moyens lors de la réalisation de tâches proposées par l'enseignant pendant des séances d'éducation physique. Les résultats obtenus par l'analyse des comportements adoptés par les élèves permettent de faire certains constats en regard des conditions d'apprentissage offertes dans les milieux étudiés et de formuler quelques recommandations pour aider les enseignants soucieux d'améliorer leur pratique professionnelle.

1. La comparaison des résultats des niveaux primaire et secondaire révèle des similitudes marquées dans les comportements adoptés par les élèves. Le profil d'engagement des élèves est pratiquement le même et il est caractérisé principalement par des taux d'attente très élevés tant au primaire qu'au secondaire. La répartition du non-engagement dans les diverses situations offertes en éducation physique est également à peu de chose près semblable pour les deux niveaux scolaires. La différence d'âge ne constitue donc pas un facteur qui influence cet aspect des conditions d'apprentissage offertes dans les milieux observés.

2. Les résultats qui ont trait à l'intensité de l'engagement permettent d'attirer l'attention sur certains aspects positifs de l'enseignement de l'éducation physique auprès d'élèves déficients mentaux.

A. L'apparition fréquente de comportements d'application et d'enthousiasme dans la plupart des situations offertes par les enseignants dénote une attitude généralement favorable et positive chez les élèves pour l'apprentissage de l'éducation physique.

B. L'absence presque totale de comportements déviants susceptibles de perturber le déroulement de séances et le fait que les élèves font habi-

tuellement ce qui est demandé par l'enseignant font état d'une attitude respectueuse des règlements établis au gymnase et des consignes émises par l'enseignant pendant les cours.

C. Le degré de difficulté des tâches motrices proposées par les enseignants semble correspondre au niveau d'habileté des élèves car ceux-ci obtiennent plus souvent du succès dans l'exécution des exercices lorsqu'ils s'y impliquent avec application ou enthousiasme que lorsqu'ils s'y engagent avec inconsistance.

3. Cette étude permet également de faire ressortir certaines dimensions de l'enseignement sous forme de questions et d'hypothèses de travail à considérer pour améliorer les conditions d'apprentissage offertes aux élèves déficients mentaux dans les cours d'éducation physique.

A. En ce qui concerne l'engagement en terme de quantité, le fait que des élèves faisant partie de groupes à effectif réduit passent en moyenne près de la moitié du temps de séance sans être engagés d'une façon ou d'une autre dans la réalisation d'une tâche, serait-il un indice qu'il y aurait avantage à :

- (a) expérimenter des modes d'organisation et d'évolution qui permettent l'engagement de plusieurs élèves à la fois dans l'exécution de la tâche proposée?
- (b) présenter simultanément deux ou plusieurs tâches motrices dont certaines permettent la participation autonome des élèves lorsque l'enseignant doit assister constamment, pour des raisons de sécurité, un seul d'entre eux à la fois dans la réalisation d'autres exercices proposés?

B. Enfin, en termes de qualité et d'intensité de l'engagement, la proportion élevée d'inconsistance (37 %) lorsque les élèves exécutent incorrectement les tâches motrices (non productif) serait-elle un indice à considérer pour :

- (a) amener l'élève à prendre conscience du but à atteindre en lui expliquant ce qui est attendu de lui afin qu'il puisse participer, selon ses capacités, à son projet éducatif?
- (b) adopter des stratégies d'observation active afin de déceler rapidement l'à-propos de la tâche présentée et de l'adapter sur-le-champ, pour maintenir chez les élèves, un bon niveau d'application dans la réalisation de celle-ci?
- (c) développer un répertoire d'expressions d'encouragement non stéréotypées et les utiliser de façon circonstanciée afin d'inciter les élèves à maintenir une bonne intensité d'engagement pendant les activités d'apprentissage?

En définitive, cette étude met en lumière la difficulté des enseignants observés à créer des conditions d'apprentissage qui permettent aux élèves de s'engager le plus souvent possible dans des tâches d'apprentissage. Offrir une bonne

quantité d'occasions d'apprendre constitue selon nous un préalable à un engagement intense de la part de ces derniers. Nous croyons en ce sens, qu'une augmentation significative de l'engagement en termes de quantité devrait contribuer à maintenir et éventuellement à améliorer la qualité et l'intensité de leur engagement.

#### RÉFÉRENCES

- Brunelle, J., D. Drouin, P. Godbout et M. Tousignant, *La supervision de l'intervention en activité physique*, Montréal: Gaëtan Morin Éditeur, 1988.
- Brunelle, J., M. Tousignant et C. Spallanzani, *Description des catégories du système d'évaluation du temps d'apprentissage*, Document de travail, département d'Éducation physique, Québec: Université Laval, 1985.
- Cheffers, J. T. F., J. Brunelle et R. von Kelsch, Measuring student involvement, in G. Schilling et W. Baur (éd.), *Moyens audiovisuels dans le sport*, Magglingen, Suisse: Birkhauserverlag, 1980, p. 216-229.
- DePaape, J. L., The influence of three least restrictive environments on the content motor-ALT and performance of moderately mentally retarded students, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 5, no 1, 1985, p. 34-41.
- Dodds, P. et F. Rife, Time to learn in physical education: History, completed research, and potential future for academic learning time in physical education, *Journal of Teaching in Physical Education*, monographie 1, été 1983.
- Dussault, G., La recherche sur l'enseignement: perspectives historiques et épistémologiques, in G. Dussault, M. Leclerc, J. Brunelle et C. Turcotte (éd.), *L'analyse de l'enseignement*, Québec: Presses de l'Université du Québec, 1973, p. 13-27.
- Fisher, C. W., D. C. Berliner, N. N. Filby, R. Marliave, L. S. Cohen et M. M. Dishaw, Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview, *Journal of Classroom Interaction*, vol. 17, no 1, 1981, p. 2-15.
- Godbout, P., J. Brunelle et M. Tousignant, Who benefits from passing through the program? in G. T. Barrette, R. S. Feigold, C. R. Rees et M. Piéron (éd.), *Myths, models, methods in sport pedagogy*, Champaign, IL: Human Kinetics Publishers, 1987, p. 183-197.
- Godbout, P., J. Brunelle et M. Tousignant, Academic learning time in elementary and secondary physical education classes, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, vol. 54, no 1, 1983, p. 11-19.
- Grossman, H. J., *Classification in Mental Retardation*, Washington, D.C.: American Association on Mental Deficiency, 1983.
- Hall, R. V., J. C. Delquadri et J. W. Harris, *Opportunity to respond: A new focus in the field of applied behavior analysis*, Communication présentée à la Midwest Association of Applied Behavior Analysis, Chicago, IL, 1977.
- Ionescu, S., *L'intervention en déficience mentale*, Bruxelles: Pierre Mardaga Éditeur, 1987.
- Martel, D., J. Brunelle, P. Godbout et C. Spallanzani, *Établissement des qualités métriques d'un système d'évaluation du climat d'apprentissage*, Soumis pour publication, 1988.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Programme d'études: primaire, éducation physique*, Québec: DGDP, septembre, 1980.
- Paré, C., M. Lirette et F. Caron, L'analyse du temps de pratique active chez des élèves du secteur adaptation scolaire, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. IX, no 3, 1983, p. 401-417.
- Siedentop, D., *Developing Teaching Skills in Physical Education*, Palo Alto, CA: Mayfield, 2<sup>e</sup> édition, 1983.
- Siedentop, D., D. Birdwell et M. Metzler, *A process approach to measuring teaching effectiveness in physical education*, Communication présentée à AAHPER Research Symposium, New Orleans, mars, 1979.
- Siedentop, D., M. Tousignant et M. Parker, *Academic Learning Time-Physical Education*, Columbus, Ohio: The Ohio State University, École HPER, 2<sup>e</sup> édition, 1982.
- Webster, G. E., Influence of peer tutors upon academic learning time-physical education of mentally handicapped students, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 6, 1987, p. 393-403.