

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'INTÉRÊT EN SITUATION D'ÉLÈVES DU SECONDAIRE DANS UNE
SITUATION D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DIFFÉRENCIÉE EN
COOPÉRATION EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

CASSANDRE OUELLET

DÉCEMBRE 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

En préambule à ce mémoire, je tiens à offrir mes plus sincères remerciements à des personnes clés qui m'ont soutenue et apporté leur aide tout au long de ma maîtrise.

D'abord, je veux remercier mon conjoint, Hugo, qui m'a amenée à développer mon autonomie. Il m'a encouragé à chercher les réponses à mes questions par moi-même, à mieux apprendre l'anglais et à prendre part à des projets qui m'ont sortie de ma zone de confort. Cela a aiguisé mon sens critique et m'a donné confiance.

Ensuite, je souhaite remercier mon père Serge et ma mère Christine qui m'ont toujours encouragé dans les projets que j'ai entrepris. Ils m'ont transmis des valeurs tels qu'avoir du plaisir au travail, ce qui m'a encouragée à poursuivre des études supérieures et ils m'ont montré à être dévoué aux projets qui me tiennent à cœur.

En outre, je tiens à remercier ma sœur jumelle Évelyne, qui, par ses engagements en sport, dans ses études et dans son travail, m'a toujours amené à dépasser mes limites. Nous partageons une grande complicité qui pourra peut-être mener à des projets dans nos carrières.

Enfin, je veux remercier mes directrices de maîtrise, Claudia et Johanne, qui m'ont donné la piqure pour la recherche. Pour se faire, elles ont été constructives en tout temps en me poussant à fond et en m'offrant des opportunités pour développer ma carrière de chercheuse. Un jour, j'aimerais suivre leurs pas et mettre en application les valeurs qu'elles m'ont transmises via leur pédagogie et leurs habiletés à coopérer.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	i
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	i
GLOSSAIRE.....	i
RÉSUMÉ	ii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	3
1.1 La pratique régulière d'activité physique	4
1.2 Les habitudes de vie des élèves ayant des besoins particuliers	5
1.3 L'éducation inclusive en éducation physique et à la santé	8
1.3.1 Les bienfaits de l'éducation inclusive chez tous les élèves.....	9
1.3.2 Les défis de l'éducation inclusive en éducation physique et à la santé	9
1.4 Le but de la recherche.....	11
CHAPITRE II REVUE DE LA LITTÉRATURE	12
2.1 La motivation des élèves en éducation physique et à la santé	12
2.1.1 Le plaisir des élèves	13
2.1.2 L'autonomie des élèves.....	15
2.1.3 L'appartenance sociale des élèves	15
2.2 Les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers sur l'éducation physique et à la santé.....	18
2.2.1 Les sources d'appréciation positive des élèves ayant des besoins particuliers.....	18
2.2.2 Les sources d'appréciation négative des élèves ayant des besoins particuliers.....	21

2.3	Le développement des habiletés sociales des élèves en éducation physique et à la santé.....	24
2.3.1	L'apprentissage coopératif en éducation physique et à la santé	25
2.3.2	L'apprentissage coopératif et les élèves ayant des besoins particuliers..	25
2.4	La conclusion.....	27
CHAPITRE III CADRE THÉORIQUE.....		29
3.1	L'intérêt en situation.....	30
3.2	Les cinq dimensions de l'intérêt en situation	31
3.3	La question de recherche	32
3.4	La pertinence de la recherche	33
3.5	Les objectifs de la recherche.....	34
CHAPITRE IV MÉTHODOLOGIE.....		35
4.1	L'approche méthodologique.....	36
4.2	Le contexte spécifique de la recherche	36
4.3	Les aspects déontologiques et éthiques	37
4.4	Le déroulement	37
4.5	Le canevas d'entrevue	38
4.6	La méthode d'analyse de données	39
CHAPITRE V RÉSULTATS.....		41
5.1	Les participants.....	41
5.2	Les propos des participants au regard de l'intérêt en situation.....	42
5.2.1	Le défi	45
5.2.2	Le plaisir instantané	49
5.2.3	La nouveauté	53
CHAPITRE VI DISCUSSION		56
6.1	La motivation chez les élèves ayant des besoins particuliers et ordinaires	56
6.1.1	Le choix des rôles et l'utilisation de l'humour par les élèves ayant des besoins particuliers.....	57

6.1.2	L'appréciation variable des élèves ordinaires quant à la compétition	58
6.2	L'influence du contexte d'apprentissage	60
6.2.1	L'utilisation de la différenciation pédagogique par les choix	61
6.2.2	Le modèle d'apprentissage coopératif	62
6.2.3	Les planifications de défis optimaux pour les élèves.....	63
6.2.4	Utilisation de modalités d'évaluation flexibles.....	64
6.2.5	Rôle de l'enseignant.....	65
6.3	Les limites de l'étude.....	66
CHAPITRE VII CONCLUSION.....		67
ANNEXE A DESCRIPTION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION.....		71
ANNEXE B CERTIFICAT D'ÉTHIQUE		72
ANNEXE C CANEVAS D'ENTREVUE		73
BIBLIOGRAPHIE		80

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
5.2 Répartition des énoncés dans les dimensions de l'intérêt en situation	43

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
5.1 Caractéristiques des élèves	43
5.2 Les perceptions des élèves selon les dimensions de l'intérêt en situation...	44

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ÉBP	Élèves ayant des besoins particuliers
ÉPS	Éducation physique et à la santé
IS	Intérêt en situation
SAÉ	Situation d'apprentissage et d'évaluation
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

GLOSSAIRE

Contexte inclusif : contexte scolaire auquel chacun appartient. Chaque élève est accepté, supporté, soutenu par ses pairs et les autres membres de la communauté scolaire afin de répondre à ses besoins éducatifs (Stainback et Stainback, 1990).

Différenciation pédagogique : réponse planifiée par l'enseignant pour s'ajuster à la diversité des besoins manifestés par les élèves dans le but de maximiser leur apprentissage (Caron, 2003; Sousa et Tomlinson, 2013).

Intérêt en situation : « L'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen *et al.*, 2006, p. 3). L'intérêt en situation se compose de cinq dimensions, soit la nouveauté, le défi, l'intention d'exploration, la demande d'attention et le plaisir instantané (Chen *et al.*, 1999).

Modèle d'apprentissage coopératif : modèle pédagogique dans lequel les élèves travaillent dans des équipes petites, structurées et hétérogènes pour réaliser une tâche d'apprentissage (Dyson, 2002). Ce modèle veut amener chaque membre de l'équipe à s'entraider pour apprendre afin d'atteindre les objectifs du groupe (Johnson et Johnson, 1989). Le modèle d'apprentissage coopératif se compose de cinq éléments clés : interdépendance positive entre les coéquipiers, responsabilité individuelle, interactions en face à face, utilisation des compétences interpersonnelles, régulation du processus de travail. Il ne consiste donc pas à simplement placer les élèves en équipes (Johnson et Johnson, 1989).

Situation d'apprentissage : déroulement opérationnel d'une situation pédagogique dans laquelle un élève chemine pour atteindre les objectifs (Legendre, 2005). Des chercheurs ajoutent qu'en plus d'exister lorsqu'un élève est confronté à un objet d'apprentissage, la situation d'apprentissage existe également lorsqu'il entreprend de se l'approprier (Chevrier *et al.*, 2000).

RÉSUMÉ

Les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) sont plus à risque de ne pas atteindre les recommandations d'activité physique en raison leurs limitations. Le cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) devient une initiative éducative importante pour la santé des élèves. Cette discipline vise en effet l'adoption d'un mode de vie sain et actif tout au long de la vie des élèves. Toutefois, beaucoup d'ÉBP sont inclus dans les classes ordinaires et l'éducation inclusive peut être un défi pour les enseignants. Cette situation a des répercussions sur la motivation de tous les élèves, et ce, même si l'éducation inclusive s'associe à des bénéfices pour tous.

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif est de comprendre la motivation des élèves en ÉPS en contexte d'éducation inclusive et de contraster la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires. La revue de la littérature expose plusieurs théories motivationnelles utilisées par les chercheurs pour étudier la motivation des élèves, comme l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), la théorie des buts d'accomplissement (Ames, 1992) et l'intérêt en situation (IS) (Chen *et al.*, 1999). Elle soutient que le plaisir ainsi que la satisfaction des besoins d'autonomie ou d'appartenance sociale motivent les élèves ordinaires. Spécifiquement pour les ÉBP, ils vivent des expériences positives lorsqu'ils ont le sentiment d'être inclus. Bien que la littérature n'ait pas contrasté la motivation des ÉBP avec celle des élèves ordinaires, elle suggère que tous pourraient être motivés par des sources semblables. Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont au cœur de la motivation des élèves en ÉPS. Le modèle d'apprentissage coopératif est notamment exposé comme une piste de solution pour motiver tous les élèves. Malgré ces constats, il demeure des questions quant à la motivation des élèves en contexte d'éducation inclusive étudiée sous l'angle de la théorie de l'IS et d'un devis qualitatif.

Dans cette recherche, des entrevues semi-dirigées ont été réalisées auprès de trois groupes mixtes du secondaire composés d'ÉBP ($n=4$) et d'élèves ordinaires ($n=8$). Chaque groupe a vécu des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) distinctes qui ont suivi le modèle d'apprentissage coopératif (Johnson *et al.*, 1994). Les questions d'entrevues ont porté sur les cinq dimensions de l'IS (nouveau, défi, demande d'attention, intention d'exploration et plaisir instantané) (Chen *et al.*, 1999). La méthode d'analyse de contenu de L'Écuyer (1990) a été utilisée. Les propos des participants révèlent que la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires est semblable. En cohérence à la théorie de l'IS, ils ont tous été motivés par le contexte

d'apprentissage flexible reflété par des pratiques différenciées en coopération. Cela leur a permis de réaliser des défis optimaux. Le rôle de l'enseignant sur l'établissement d'un climat de classe positif a aussi motivé les élèves. En contraste, les ÉBP ont particulièrement aimé avoir des opportunités d'occuper différents rôles pour les élèves moins habiles et blessés et recourir à l'humour dans leur SAÉ. Pour les élèves ordinaires, l'aspect compétitif de leur SAÉ a été plus ou moins apprécié en raison des conflits entre les élèves et des comportements négatifs des pairs.

Mots clés : Élèves ayant des besoins particuliers, élèves ordinaires, intérêt en situation, éducation inclusive, éducation physique et à la santé

Keywords : students with special needs, students without special needs, situational interest, inclusion, physical education

INTRODUCTION

Dans cette introduction se trouve mon contexte personnel qui explique mes sources de motivation à accomplir cette maîtrise en recherche.

D'aussi loin que je me souviens, le cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) a toujours été pour moi une matière de plaisir, de défis et surtout, de détente. Lors de ce cours, j'arrivais à mettre de côté mon anxiété, puisque je me sentais compétente et que j'étais valorisée par mes pairs et mes enseignants. Contrairement aux autres matières, si je me laissais distraire lors des explications des tâches, en raison de tous les stimuli attrayants des gymnases, je pouvais facilement me rattraper en prenant exemple sur les autres. C'était pour moi un cours d'une grande importance, puisque j'avais peine à atteindre le seuil de passage des matières de base. Mes parents se questionnaient d'ailleurs à mon sujet pour tenter de m'aider. J'ai dû passer plusieurs évaluations avec des spécialistes pour finalement comprendre que j'étais une personne anxieuse. Cette anxiété m'a donné du fil à retordre particulièrement au secondaire où j'étudiais dans le Programme d'éducation internationale, qui regroupait majoritairement dans mon milieu des élèves performants. Malgré ma volonté à vouloir accomplir ce programme, je ne m'y sentais pas nécessairement à ma place, alors que certains enseignants pouvaient manquer de soutien et de compréhension. J'avais parfois l'impression qu'ils me percevaient comme une élève qui manquait de motivation et qui ne donnait pas les efforts nécessaires.

Puisque j'étais caractérisée antérieurement comme une élève à risque, j'ai toujours été sensibilisée aux élèves ayant des besoins particuliers. Avec un baccalauréat en

ÉPS, mon objectif de départ était de motiver tous les élèves pour leur transmettre mes passions et les amener à persévérer à l'école par l'entremise d'expériences positives en ÉPS. Toutefois, lors de mes stages, je me suis vite rendu compte que l'ÉPS n'était pas la matière préférée de tous et que chaque élève avait des besoins spécifiques. J'avais certaines difficultés à répondre à tous leurs besoins pour favoriser leur motivation à mes cours dans un contexte d'éducation inclusive. J'ai donc décidé d'embarquer dans l'aventure de la recherche à la ma maîtrise avec comme premier objectif de devenir une meilleure pédagogue pour étudier la motivation tant des élèves ayant des besoins particuliers que celle des élèves ordinaires dans le domaine de la différenciation pédagogique, un aspect peu abordé dans ma formation initiale au baccalauréat.

Ce mémoire expose d'abord la problématique de la recherche pour justifier l'importance de s'intéresser aux élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS suivi de la revue de la littérature pour relever les connaissances actuelles en ce qui a trait aux sources de motivation des élèves en ÉPS. Ensuite, il met en lumière le cadre théorique utilisé dans la recherche qui décrit la théorie de l'intérêt en situation pour après présenter la méthodologie de la recherche qui s'inscrit dans un devis qualitatif interprétatif. En outre, il relève les résultats de la recherche qui présentent l'analyse du point de vue des élèves recueilli selon la théorie de l'intérêt en situation. Par la suite, il expose la discussion qui traite des principaux résultats obtenus en lien avec la littérature scientifique et des limites de la recherche. Il termine avec la conclusion qui résume les grandes lignes de la recherche.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre justifie l'importance de s'intéresser aux élèves ayant des besoins particuliers dans un contexte d'éducation physique et à la santé (ÉPS) inclusive. Il expose d'abord la pratique d'activité physique chez les élèves ayant des besoins particuliers, leurs habitudes de vie et leurs difficultés motrices, cognitives, sociales et comportementales qui peuvent affecter leur motivation et leur participation en contexte d'activité physique, comme en ÉPS. Ensuite, il met en lumière le contexte scolaire avec l'éducation inclusive pour exposer ses bienfaits sur tous les élèves. Ce chapitre montre aussi les défis associés à l'ÉPS en contexte d'éducation inclusive. Il se termine avec le but de la recherche.

À des fins de précisions, dans ce mémoire, le terme élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) sera utilisé plutôt que celui employé par le ministère de l'Éducation : élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Ce terme représente l'élève au-delà du diagnostic et permet d'éviter de le percevoir négativement (ex. défectueux ou anormal) (Haslett et Smith, 2020) ou d'être influencé par ses stéréotypes socioculturels (Danforth et Navarro, 2001; Lavoie *et al.*, 2013). En ce sens, les besoins particuliers réfèrent aux différentes variables qui caractérisent l'hétérogénéité des élèves plutôt que l'écart qui existe entre leur rendement et les compétences attendues (Caron, 2003). Cela appelle donc à intervenir pour répondre aux besoins de

la personne elle-même (Lavoie *et al.*, 2013; Haslett et Smith, 2020) et pour réduire la ségrégation (Lavoie *et al.*, 2013).

1.1 La pratique régulière d'activité physique

Selon Murphy et Carbone (2008), les bienfaits associés à la pratique d'activité physique sont pour tous les élèves, dont les ÉBP. Cependant, la pratique d'activité physique chez les élèves du secondaire montre un écart prononcé avec les recommandations de divers organismes experts. Les données de la dernière Enquête canadienne sur les mesures de la santé montrent qu'entre 2007 et 2015, seulement 33 % des jeunes de 6 à 17 ans suivaient les recommandations de 60 minutes d'activité physique par jour d'une intensité modérée à vigoureuse (Colley *et al.*, 2017).

Malgré que la pratique d'activité physique s'associe à des bienfaits sur les plans physique et psychologique pour les ÉBP (Fitzgerald *et al.*, 2003; Li *et al.*, 2016), ils sont tout de même plus à risque comparativement à leurs pairs de ne pas atteindre les seuils de pratique d'activité physique bénéfiques pour la santé. Par exemple, certains chercheurs ont trouvé qu'ils sont moins susceptibles de pratiquer de l'activité physique régulièrement qu'ils sont plus sédentaires et qu'ils sont en moins bonne condition physique comparativement à leurs pairs n'ayant pas de difficultés (Brazendale *et al.*, 2019; Damiano, 2006; Nosek *et al.*, 2006; Pan, 2014; Tyler *et al.*, 2014). Une étude américaine qui se compose de 45 897 jeunes âgés de 10 à 17 ans trouve que ceux avec un trouble d'apprentissage, un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) et ceux qui ont ces deux troubles combinés étaient respectivement 33 %, 57 % et 39 % moins susceptibles d'être physiquement actifs comparativement à leurs pairs (Cook *et al.*, 2015). De même, des chercheurs (Pan, 2014; Tyler *et al.*, 2014) ont comparé les compétences motrices et la condition physique d'élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme et de leurs pairs par l'intermédiaire de tests physiques (ex. test de motricité fine, de coordination

manuelle, de coordination bilatérale, d'endurance cardiovasculaire en course à pied, etc.). Les résultats ont démontré que les élèves atteints du trouble du spectre de l'autisme avaient des performances inférieures dans les tests associés aux compétences motrices, à l'endurance cardiovasculaire, à la force et à l'endurance musculaire du haut du corps ainsi qu'à la flexibilité du corps. Ces élèves étaient aussi moins actifs que leurs pairs (Pan, 2014; Tyler *et al.*, 2014). Considérant que l'ÉPS est l'une des principales sources d'activité physique en contexte scolaire (Marita, 2018), certains chercheurs soulignent l'importance de ce cours pour offrir aux élèves des occasions de pratiquer de l'activité physique d'intensité modérée à vigoureuse (Lonsdale *et al.*, 2016).

1.2 Les habitudes de vie des élèves ayant des besoins particuliers

Au Québec, une personne sur 10 présente une incapacité modérée ou grave qui peut se manifester sur les plans physique, intellectuel, émotionnel, psychologique, etc. Cela peut être une barrière à la pratique d'activité physique (Institut de la statistique du Québec, 2013) même si cette question est peu étudiée. Des études portant spécifiquement sur les ÉBP exposent qu'ils sont plus à risques de présenter de l'obésité que leurs pairs (Centers for Disease Control and Prevention, 2018; McCoy et Morgan, 2020; Pan, 2014). Cette prévalence augmente à l'âge adulte (Centers for Disease Control and Prevention, 2018; Pan, 2014). La participation de ces jeunes à des activités physiques à l'extérieur de l'école est restreinte en raison de leurs limitations, comme leurs difficultés motrices, sociales, cognitives ou leur déficit comportemental (King *et al.*, 2009; Pan, 2014). En raison de ces difficultés, les ÉBP ont tendance à opter pour des activités de type sédentaire pendant leurs temps libres (Fitzgerald *et al.*, 2003; McCoy et Morgan, 2020). Afin de soutenir l'importance de l'ÉPS pour les ÉBP, cette section fait donc un portrait des difficultés en relation avec la motivation et la participation en contexte d'activité physique.

Premièrement, il est fréquent que les ÉBP vivent des difficultés motrices concomitantes à leur trouble principal (Goulardins *et al.*, 2013; Goulardins *et al.*, 2017; Green *et al.*, 2009; Vuijk *et al.*, 2011). La probabilité de vivre des difficultés motrices varie en fonction du trouble principal des élèves. Par exemple, Goulardins et ses collègues (2013) exposent que des problèmes moteurs surviennent chez 30 % à 50 % des élèves ayant un TDAH. Généralement, les ÉBP ont une moins bonne motricité globale comparativement à leurs pairs (Westendorp *et al.*, 2011a), car les difficultés motrices affectent la coordination (Vuijk *et al.*, 2011), la vitesse de réponse motrice (Hartman *et al.*, 2010) l'équilibre statique et dynamique (Vuijk *et al.*, 2010), ou les habiletés de locomotion et les habiletés de contrôle d'objets (Westendorp *et al.*, 2011a; Westendorp *et al.*, 2011b). Les élèves ayant un trouble primaire concomitant avec des difficultés motrices sont entre autres ceux qui présentent un TDAH (Goulardins *et al.*, 2013; Goulardins *et al.*, 2017), des troubles d'apprentissage (Hartman *et al.*, 2010; Vuijk *et al.*, 2011; Vuijk *et al.*, 2010; Westendorp *et al.*, 2011a; Westendorp *et al.*, 2011b) ou le trouble du spectre de l'autisme (Green *et al.*, 2009; Kaur *et al.*, 2018; Pan, 2014). Une étude effectuée aux Pays-Bas trouve que 35 % de leur échantillon de 137 élèves âgés de 7 à 12 ans avec des troubles d'apprentissage présentent des troubles moteurs sévères et que 15,4 % de ces élèves présentent des difficultés motrices à la limite des seuils de signification cliniques des tests de dextérité manuelle, de manipulation de balles, d'équilibre statique et dynamique (Vuijk *et al.*, 2011). De leur côté, Green et ses collègues (2009) identifient dans leur échantillon de 101 élèves âgés de 9 à 10 ans avec le trouble du spectre de l'autisme que 70 % d'entre eux présentent des problèmes moteurs sévères et que 10 % présentent des difficultés motrices pour ces mêmes variables.

Deuxièmement, les difficultés motrices concomitantes aux troubles principaux des ÉBP peuvent avoir un impact en contexte d'activité physique, comme en ÉPS (Block, 2016). Cela peut être un obstacle à l'adoption de la pratique régulière d'activités

physiques (Kwan *et al.*, 2016; MacDonald *et al.*, 2020). En effet, les compétences motrices peuvent être une source de motivation importante pour être physiquement actif et prendre part à des jeux sociaux et physiques, comme les tâches proposées en ÉPS. Les élèves ayant des difficultés de coordination peuvent être isolés et solitaires en contexte d'activité physique (Ericsson, 2011). Pour expliquer cette situation, Ericsson (2011) utilise l'analogie d'un cercle vicieux. Ces élèves ont besoin de plus d'entraînement pour acquérir des habiletés motrices, mais puisqu'ils ont des difficultés dans ce domaine, ils sont moins motivés à pratiquer des sports ou d'autres activités physiques. Cette situation les amène à un déclin de leurs habiletés motrices ou à un écart entre leurs habiletés motrices et celles de leurs pairs. Ils sont ensuite piégés dans une spirale qui combine une diminution de leurs habiletés motrices, de leur condition physique et de leur motivation à pratiquer une activité physique.

Troisièmement, en plus des difficultés motrices, d'autres difficultés liées aux dimensions cognitives, sociales et comportementales, peuvent amener les ÉBP à vivre des situations d'échecs sur le plan des apprentissages et des relations avec leurs pairs (Potvin *et al.*, 2007). Ce phénomène se retrouve aussi en ÉPS (Block et Obrusnikova, 2007; Goodwin et Watkinson, 2000). Par exemple, certains ÉBP peuvent manquer d'autonomie (Causgrove Dunn et Zimmer, 2020; Potvin *et al.*, 2007) ou d'autocontrôle, ce qui peut engendrer des problèmes comportementaux et sociaux (ex. indisciplines, relations difficiles avec les pairs) (Potvin *et al.*, 2007). Ces difficultés peuvent agir comme des obstacles supplémentaires à leur participation en ÉPS (Causgrove Dunn et Zimmer, 2020; Goodwin et Watkinson, 2000; Tapin *et al.*, 2018). De plus, certains ÉBP sont plus passifs lors de l'exécution des tâches demandées, ce qui s'observe par une diminution de l'engagement et de la persévérance lors des tâches d'apprentissage (Al-Dababneh et Al-Zboon, 2018; Potvin *et al.*, 2007). Ils sont également à risque d'avoir des comportements impulsifs qui peuvent occasionner des difficultés d'organisation et de planification (Al-

Dababneh et Al-Zboon, 2018). Spécifiquement, ceux qui ont ces difficultés d'adaptation sont portés à être intolérants et sensibles aux frustrations (Rosen *et al.*, 2019). Ces éléments sont autant de facteurs susceptibles de nuire à l'engagement et aux relations sociales dans les cours d'ÉPS.

En somme, en raison de ces nombreuses difficultés, les ÉBP sont moins motivés et moins engagés en contexte d'activité physique. Puisque l'activité physique est au cœur des cours d'ÉPS, les ÉBP peuvent être également moins motivés et moins engagés dans ce contexte. Des chercheurs mentionnent qu'il faut contrer les barrières associées aux difficultés des ÉBP pour les motiver et les engager efficacement en contexte d'activité physique (Durstine *et al.*, 2000; Jaarsma et Smith, 2018). Ainsi, il est primordial que les ÉBP aient des cours d'ÉPS de qualité (Block *et al.*, 2011), puisqu'il s'agit de l'une des seules sources d'activité physique pour eux (Fitzgerald *et al.*, 2003). Ils doivent tirer le meilleur parti de l'activité physique (Block et Obrušnikova, 2007), compte tenu des avantages physiques et psychologiques associés (Fitzgerald *et al.*, 2003; Li *et al.*, 2016).

1.3 L'éducation inclusive en éducation physique et à la santé

Selon la Politique de l'adaptation scolaire établie au Québec en 1999, l'intégration des ÉBP est souhaitée en milieu scolaire. Depuis l'énoncé de cette politique, le concept d'intégration scolaire a évolué pour faire place à l'éducation inclusive qui est désignée comme suit :

Dans les situations d'éducation inclusive, l'école cherche à s'adapter a priori à la diversité des élèves dans leur ensemble. On parle aussi de pédagogie inclusive ou de pédagogie universelle. En agissant sur les obstacles à l'apprentissage, l'école cherche à développer le plein potentiel de chacun selon ses aptitudes et ses champs d'intérêt, dans une perspective d'apprentissage tout au long et au large de la vie (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

1.3.1 Les bienfaits de l'éducation inclusive chez tous les élèves

L'éducation inclusive a des bienfaits sur les plans académique et social, puisqu'elle développe la sensibilité de tous les élèves et leur ouverture d'esprit (Rousseau *et al.*, 2017). Pour les chercheurs, l'ÉPS a un grand potentiel inclusif (Tant *et al.*, 2018), ce qui est aussi soutenu par l'UNESCO (McLennan et Thompson, 2015). Par exemple, les enseignants peuvent amener les élèves ordinaires à être plus sensibles aux difficultés vécues par les ÉBP (Nowicki et Brown, 2013) et être généreux et tolérants à leur égard (Lee et Low, 2013). Cela peut contribuer à une meilleure participation sociale de tous lors des cours d'ÉPS, ce qui peut se produire lorsque tous les élèves sont acceptés socialement (Nowicki et Brown, 2013).

Également, l'ÉPS en contexte d'éducation inclusive promeut le développement du sentiment d'appartenance des ÉBP (Goodwin et Watkinson, 2000), favorise les interactions sociales entre tous les élèves (Akelaitis et Malinauskas, 2016) et leur fait vivre des expériences personnelles pour les préparer à la vie en société (Tant et Watelain, 2018). Toutefois, il ne suffit pas de grouper les ÉBP avec les élèves ordinaires pour assurer l'éducation inclusive (Adderley *et al.*, 2015). Les pratiques éducatives mises en œuvre par les enseignants sont essentielles aux expériences positives et à la socialisation des ÉBP (Qi et Ha, 2012; Wilhelmsen *et al.*, 2019). En ce sens, les chercheurs recommandent d'utiliser des stratégies éducatives comme la différenciation pédagogique (Caron, 2003), le modèle d'apprentissage coopératif, le tutorat ou encore l'enseignement par les pairs (Metzler, 2011).

1.3.2 Les défis de l'éducation inclusive en éducation physique et à la santé

Enseigner aux ÉBP en contexte d'éducation inclusive peut représenter des défis pour les enseignants d'ÉPS (Rekaa *et al.*, 2018; Tapin *et al.*, 2018). D'abord, les ÉBP ont différents besoins sur les plans physique, moteur, cognitif, social et comportemental.

De plus, un grand nombre d'ÉBP compose les classes ordinaires au Québec (Conseil supérieur de l'éducation, 2017) et l'enseignant en ÉPS les rencontre chaque semaine. Cette hétérogénéité des groupes et la grande diversité des besoins des élèves peuvent être des sources de stress, de problèmes et de défis pour les enseignants (Bergeron, 2014). Par ailleurs, les cours en ÉPS se déroulent dans des environnements vastes, ouverts et changeants. Un enseignant peut, par exemple enseigner en milieu aquatique, dans un gymnase, en plein air, sur une patinoire, etc. Ces environnements complexifient les exigences de supervision et augmentent d'autant plus la charge de travail et les adaptations requises par les enseignants (Morley *et al.*, 2005). Les difficultés à répondre aux besoins des élèves peuvent amener les enseignants à avoir un faible sentiment d'efficacité personnelle. Cela peut par la suite influencer la réussite scolaire et la motivation des élèves (Gaudreau *et al.*, 2012).

Bref, les habitudes de vie sédentaires des ÉBP peuvent s'expliquer par les difficultés vécues qui se reflètent sur les plans moteur, cognitif, social et comportemental en contexte d'activité physique, comme en ÉPS. Ainsi, leur motivation et leur participation lors de ce cours peuvent être affectées. De plus, l'éducation inclusive semble poser des difficultés aux enseignants lorsque plusieurs ÉBP sont inclus dans des classes ordinaires en ÉPS. Cette situation a des répercussions sur la motivation de tous les élèves, même si l'éducation inclusive est associée à des bénéfices pour tous. À la lumière de la littérature recensée, il n'est pas possible de relever les sources de motivation des ÉBP qui pourraient nuancer ces obstacles à l'engagement. Ainsi, il faut comprendre les obstacles à leur engagement et l'influence sur leur motivation en ÉPS afin de les aider à profiter pleinement de ce cours.

1.4 Le but de la recherche

Le but de cette recherche est de comprendre la motivation des élèves en ÉPS en contexte d'éducation inclusive et de contraster la motivation des ÉBP et la motivation des élèves ordinaires.

CHAPITRE II

REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre consiste en premier lieu à relever les connaissances actuelles entourant les sources de motivation des élèves en éducation physique et à la santé (ÉPS). Peu d'études distinguent les élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) et les élèves ordinaires parmi leurs participants. Ainsi, cette première partie s'intéresse à la motivation des élèves en général pour ensuite présenter plus spécifiquement les perceptions des ÉBP sur l'ÉPS pour mieux comprendre leur motivation. Ce chapitre expose ensuite la pertinence du cours d'ÉPS qui soutient le développement des habiletés sociales de tous les élèves, ce qui semble intéressant pour soutenir l'inclusion des ÉBP. Il se termine par la présentation du modèle d'apprentissage coopératif, puisqu'il s'agit d'une piste d'action à explorer pour motiver tous les élèves en ÉPS.

2.1 La motivation des élèves en éducation physique et à la santé

Pour commencer, puisque les élèves ordinaires sont considérés dans la recherche, il s'avère pertinent de tenir compte de leur motivation en ÉPS. Cela qui justifie l'idée de faire une revue de la littérature plus générale sur la motivation des élèves. Plusieurs études s'intéressent à la motivation des élèves en ÉPS et elles s'appuient sur différentes théories motivationnelles. Entre autres, elles utilisent les théories de l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), des buts d'accomplissement (Ames, 1992)

et de l'intérêt en situation (IS) (Chen *et al.*, 1999). Plus particulièrement chez les adolescents, les études exposent plusieurs sources motivationnelles, dont le plaisir, l'autonomie et le sentiment d'appartenance.

2.1.1 Le plaisir des élèves

D'abord, le plaisir est un élément qui influence les expériences des élèves (Karagiannidis *et al.*, 2015), leur taux de participation (Wallhead et Buckworth, 2004) et leur engagement positif en ÉPS (Gråstén *et al.*, 2012). Il s'agit de l'un des sentiments positifs les plus importants pour que les élèves soient motivés à s'engager dans les cours d'ÉPS (Cairney *et al.*, 2012). Scanlan et Simons (1992) définissent le plaisir comme une réponse affective positive à l'expérience sportive qui entraîne des sentiments généralisés, comme la joie, l'amusement et l'appréciation. Le plaisir en ÉPS est étudié sous l'angle de plusieurs théories motivationnelles. De ce fait, la littérature montre qu'il est influencé par divers facteurs dont le climat motivationnel, la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Jaakkola *et al.*, 2015) et les caractéristiques des tâches d'apprentissage (Roure et Pasco, 2018).

Jaakkola et ses collègues (2015) étudient la motivation en ÉPS de 4397 élèves âgés de 14 à 15 ans en Finlande au regard de deux théories motivationnelles, soit les théories des buts d'accomplissement et de l'autodétermination. Dans cette étude à devis quantitatif, les chercheurs évaluent les perceptions des élèves sur le climat motivationnel en ÉPS et leur plaisir lors des cours à l'aide de questionnaires. Ils trouvent que les élèves qui perçoivent un climat qui valorise l'effort, l'apprentissage et le développement personnel éprouvent plus de plaisir. De cette façon, les auteurs proposent aux enseignants de valoriser ces concepts et de miser sur la coopération entre les élèves pour promouvoir des effets positifs afin de favoriser le but de maîtrise chez les élèves. Également, ils trouvent que les élèves qui perçoivent des possibilités

de liberté dans leurs actions et des possibilités d'interaction avec autrui ressentent plus de plaisir.

Ces résultats sont en accord avec l'étude de Lagestad (2017) auprès d'élèves de 14 à 19 ans. Dans cette recherche à devis mixte, ce chercheur utilise une approche de triangulation afin d'expliquer les différences du niveau de plaisir des élèves à l'aide de questionnaires et d'entrevues. Il trouve que la satisfaction des besoins de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale (Deci et Ryan, 2000) est associée à l'engagement des élèves, car ils favorisent le plaisir et le développement de la motivation intrinsèque (Curran et Standage, 2017; Lagestad, 2017). Des chercheurs mettent toutefois l'accent sur les besoins d'autonomie et d'appartenance sociale pour augmenter le plaisir (Cox *et al.*, 2009; Cox *et al.*, 2008; Jaakkola *et al.*, 2015).

L'étude de Roure et Pasco (2018) soutient aussi que le plaisir est un élément important pour motiver les élèves en ÉPS. Ces chercheurs étudient la motivation de 601 élèves âgés de 11 à 18 ans en France à l'aide de la théorie de l'IS. Dans cette étude à devis quantitatif, les chercheurs examinent les relations entre les cinq dimensions de l'intérêt en situation (nouveau, défi, intention d'exploration, demande d'attention et plaisir instantané) et l'intérêt total. De cette façon, ils veulent démontrer quelles dimensions sont liées à l'intérêt total et déterminer quelles dimensions agissent comme médiateurs. Les élèves répondent au questionnaire de l'Échelle française de l'intérêt en situation suite à des tâches d'apprentissage vécues lors de leurs cours d'ÉPS. Avec les résultats de l'étude, les chercheurs font une représentation graphique du modèle structurel de l'intérêt en situation. Ce modèle expose que le plaisir instantané est la dimension la plus fortement liée à l'intérêt total. Il est à noter que la définition du plaisir instantané est quelque peu différente de celle du concept du plaisir. Le plaisir instantané réfère plutôt aux caractéristiques qui amènent l'apprenant à vivre un sentiment instantané et positif d'être satisfait lors d'une tâche d'apprentissage (Chen *et al.*, 1999). À la suite des résultats de l'étude, les

chercheurs recommandent aux enseignants d'ÉPS de favoriser les sentiments positifs et le plaisir lorsque les élèves sont engagés dans des situations d'apprentissage.

2.1.2 L'autonomie des élèves

À l'adolescence, les jeunes aspirent à l'indépendance (Spear et Kulbok, 2004). Ainsi, il est intéressant de permettre aux élèves d'influencer les tâches d'apprentissage en les amenant à prendre des décisions par eux-mêmes et à faire des choix (Assor *et al.*, 2002; Dupont *et al.*, 2010; Jaakkola *et al.*, 2015).

L'étude d'Assor et ses collègues (2002) se compose de 862 élèves israéliens âgés de 8 à 14 ans et se base sur la théorie de l'autodétermination. L'étude à devis quantitatif a comme objectif d'identifier les types de comportements des enseignants pour prédire les sentiments d'engagement des élèves lors des travaux scolaires. Les résultats des questionnaires remplis par les élèves relèvent que les choix donnés doivent avoir du sens à leurs yeux pour qu'ils les trouvent significatifs et intéressants. D'autres chercheurs en contexte d'ÉPS enrichissent ce résultat et indiquent qu'en plus de leur offrir des choix, les enseignants doivent faire preuve d'empathie envers les élèves, être à l'écoute de leurs besoins et comprendre leurs buts et leurs intérêts (Curran et Standage, 2017; Dupont *et al.*, 2010; Tessier, 2006).

2.1.3 L'appartenance sociale des élèves

L'engagement des adolescents en contexte d'activités physiques est influencé par les aspects sociaux des activités, par la possibilité d'affiliation avec autrui, par l'appartenance au groupe et le statut social au sein du groupe que cela peut leur offrir (Wallhead *et al.*, 2013). L'ÉPS au secondaire promeut plusieurs opportunités d'interactions sociales entre les élèves. Contrairement aux environnements en classe où chacun est assis à son bureau, la structure de travail en ÉPS favorise les relations

sociales, puisque les élèves apprennent en interrelations dans un espace commun (Garn *et al.*, 2011). La motivation des adolescents en ÉPS est reliée à leur sentiment d'appartenance sociale et à la qualité des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs lors de leurs cours (Cox *et al.*, 2009). Cela s'associe également au plaisir et à la volonté de bien performer lors des expériences vécues en gymnase (Cox *et al.*, 2009) et à la valeur positive attribuée à l'école (Nelson et DeBacker, 2008).

En plus de la qualité des relations avec les pairs, des chercheurs relèvent l'importance d'entretenir de bonnes relations avec l'enseignant d'ÉPS. L'étude de Cox et Ullrich-French (2010) se compose de 244 élèves (moyenne d'âge de 13 ans) qui proviennent des États-Unis et se base sur la théorie de l'autodétermination. Cette étude à devis quantitatif a comme objectif d'identifier des profils de pairs en ÉPS (qualité de l'amitié, acceptation par les pairs), puis de tester la motivation des élèves associés à des profils émergents pour distinguer leur différence. Pour se faire, les élèves ont répondu à un questionnaire. Parmi les profils déterminés, les chercheurs identifient le « profil positif ». Ils trouvent que les élèves associés à ce profil tendent à entretenir de bonnes relations sociales avec leurs pairs, mais aussi avec leur enseignant d'ÉPS. Ces élèves ont obtenu les scores les plus élevés dans la perception de l'autonomie, du sentiment d'appartenance sociale, du plaisir, de l'effort déployé lors des cours et de la valeur associée à cet effort, ce qui amène des expériences positives et motivantes. Il est ainsi suggéré de favoriser les relations positives entre les élèves, mais également entre l'enseignant et les élèves lors des cours d'ÉPS.

Entretenir des relations sociales de qualité en ÉPS s'associe d'ailleurs à un meilleur engagement des élèves lors du cours. L'étude de Garn et ses collègues (2011) a un échantillon de 105 élèves (moyenne d'âge de 15 ans) qui provient des États-Unis et elle se base sur la théorie des buts d'accomplissement. L'étude à devis quantitatif a comme objectif d'examiner par des questionnaires, les relations entre l'accomplissement des buts, les orientations de la motivation sociale et les efforts

faits en ÉPS. Dans l'étude, un sentiment positif des élèves quant à leur réussite sociale s'associe à un meilleur engagement de leur part lors du cours d'ÉPS. Pour augmenter l'engagement positif des élèves et leur motivation au cours d'ÉPS, les chercheurs recommandent aux enseignants de bien comprendre les relations sociales entretenues par les élèves dans leurs groupes lorsqu'ils planifient des tâches d'apprentissage. Ils suggèrent aussi aux enseignants de favoriser les interactions positives (ex. proposer aux élèves des jeux coopératifs) et de réduire les expériences sociales négatives (ex. éviter les exclusions publiques).

En résumé, la littérature soulève plusieurs sources de motivation des élèves au secondaire en ÉPS. D'abord, la motivation repose sur le plaisir qui est à la base des expériences positives vécues en ÉPS. Les enseignants doivent favoriser des sentiments positifs et miser sur un climat qui valorise l'effort, l'apprentissage, le développement personnel et la coopération des élèves pour soutenir le plaisir de leurs élèves. La satisfaction des besoins d'autonomie et d'appartenance sociale promeut aussi le plaisir et la motivation. Il est recommandé que les enseignants leur donnent l'opportunité de faire des choix et de prendre des décisions à propos des tâches d'apprentissage pour encourager leur autonomie. Les élèves qui sont en mesure d'entretenir de bonnes relations avec leurs pairs et leur enseignant en ÉPS tendent à être plus motivés lors de ce cours et à y mettre davantage d'effort. Les enseignants doivent comprendre et prendre en compte les relations sociales entretenues par les élèves dans leurs groupes pour planifier des tâches d'apprentissage qui favorisent les interactions positives et qui réduisent les expériences sociales négatives afin d'augmenter l'engagement des élèves.

2.2 Les perceptions des élèves ayant des besoins particuliers sur l'éducation physique et à la santé

Les ÉBP ont le sentiment d'être inclus lorsqu'ils vivent des expériences positives en ÉPS (Coates et Vickerman, 2008). Ainsi, pour comprendre la motivation des ÉBP, il faut connaître ce qu'ils apprécient et ce qu'ils apprécient moins lors de leurs cours d'ÉPS. Les études citées dans cette partie sont spécifiques aux ÉBP.

2.2.1 Les sources d'appréciation positive des élèves ayant des besoins particuliers

Les ÉBP vivent des expériences positives lorsqu'ils développent un sentiment d'appartenance à leur groupe, profitent des bénéfices des cours d'ÉPS sur les plans physique, social, cognitif et psychologique et se sentent capables de réaliser les tâches.

D'abord, l'étude de Goodwin et Watkinson (2000), expose que ressentir un sentiment d'appartenance au groupe est perçu comme une expérience positive. Leur étude inclut neuf enfants âgés de 10 à 12 ans avec un handicap physique. L'étude à devis qualitative a comme objectif de recueillir les perceptions d'ÉBP sur leurs expériences en ÉPS en contexte d'éducation inclusive par des entrevues en sous-groupe. Les chercheurs mettent en lumière un sentiment d'appartenance qui émerge chez les ÉBP lors des interactions avec les pairs et les enseignants. Les chercheurs relèvent que parfois, les cours en ÉPS sont perçus comme ennuyeux et limitants pour la socialisation des ÉBP. Les enseignants d'ÉPS avec des groupes ordinaires peuvent proposer des tâches plus attrayantes à leurs yeux. Les ÉBP peuvent se sentir bien et être fiers de côtoyer les élèves ordinaires lors de la pratique des tâches avec eux. Les chercheurs exposent qu'un sentiment d'appartenance est aussi renforcé lorsqu'il y a un soutien par les pairs, à l'aide des propos recueillis par les élèves. Par exemple, les pairs peuvent aider les ÉBP avec l'équipement requis lors du cours ou les encourager lors des tâches. Le soutien par les pairs est aussi perçu positivement à l'égard de

l'ÉPS en contexte d'éducation inclusive par des ÉBP participants à l'étude récente de Wang (2019). Pour leur part, Oğuzhan et Hunuk (2017) étudient lors d'une recherche-action les expériences de douze élèves (sept ÉBP et cinq élèves ordinaires) âgés de 11 à 12 ans dans une unité en mini-volleyball de seize semaines. La collecte de données se fait par l'entremise du journal de réflexions de l'enseignant, de discussions hebdomadaires entre l'enseignant et un chercheur expert, d'entretiens de groupe avec les élèves et d'observations des habiletés des élèves en volleyball pendant les cours à l'aide d'une grille. Les résultats montrent que les ÉBP sont heureux de faire partie d'une équipe, d'avoir des responsabilités spécifiques et d'obtenir de l'attention positive de la part de leurs coéquipiers et de leur capitaine qui s'intéressent davantage à eux lorsqu'ils les côtoient dans ce contexte. Ces relations positives ont d'ailleurs tendance à se reproduire à l'extérieur de l'école. Contrairement à Goodwin et Watkinson (2000) qui traitent du sentiment d'appartenance, Wang (2019) et Oğuzhan et Hunuk (2017) abordent plutôt le sentiment d'être inclus dans le groupe. Les résultats décrits dans cette section de la revue de la littérature en lien avec ces trois études sont tout de même semblables et c'est pourquoi leurs résultats ont été mis en relation avec le sentiment d'appartenance.

Ensuite, les études exposent que les ÉBP participent activement au cours d'ÉPS lorsqu'ils y développent des aptitudes et des habiletés, y acquièrent des connaissances et y vivent des relations sociales positives (Goodwin et Watkinson, 2000; Kristén *et al.*, 2002). Les ÉBP reconnaissent aussi que les cours d'ÉPS contribuent à leur bien-être physique et psychologique, ce qu'ils apprécient (Coates et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000).

De plus, les ÉBP vivent des expériences positives lorsqu'ils participent à des tâches et qu'ils se sentent compétents, ce qui favorise le développement d'un sentiment de compétence qui s'enrichit par le regard de leurs pairs (Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019). Ils se sentent, par exemple, valorisés lorsqu'ils démontrent devant leur

groupe des habiletés qu'ils maîtrisent et qu'ils sentent qu'ils impressionnent les élèves ordinaires (Goodwin et Watkinson, 2000). De leur côté, Bertills et ses collègues (2018) relèvent qu'un haut sentiment d'efficacité personnelle perçu en ÉPS est primordial pour la participation des ÉBP, puisqu'ils doivent parfois travailler au-delà de leurs capacités.

En outre, bien que peu d'études sur les ÉBP en ÉPS s'appuient directement sur des théories motivationnelles (Causgrove Dunn et Zimmer, 2020), l'étude de Wilhelmsen et ses collègues (2019) utilise les théories des buts d'accomplissement et de l'autodétermination et suggèrent des pistes de motivation pour ces élèves. Avec son échantillon de 64 ÉBP norvégiens âgés de 7 à 16 ans, cette étude transversale a comme objectif d'identifier des voies de motivation qui supportent l'inclusion sociale et pédagogique en ÉPS. Une analyse qualitative est effectuée à la suite de la collecte des questionnaires complétés par les élèves et leurs parents. L'étude indique que des stratégies pédagogiques doivent être mises en place pour favoriser l'inclusion des ÉBP et que leur présence physique en ÉPS en contexte d'éducation inclusive n'est pas suffisante. Ils proposent que les tâches d'apprentissage valorisent l'effort et le progrès pour favoriser le développement du but de maîtrise. Ils suggèrent aux enseignants de créer des opportunités de collaboration entre les élèves lors des tâches afin de développer un sentiment d'appartenance sociale. Finalement, ils proposent aux enseignants de créer des tâches avec un niveau de défi optimal pour favoriser le sentiment d'autonomie. Pour se faire, ils leur suggèrent de leur donner des choix basés sur leurs intérêts et leurs habiletés. Les résultats de l'étude de Wilhelmsen et ses collègues (2019) qui s'appuie sur des théories motivationnelles amènent l'idée que les ÉBP pourraient être motivés par des sources semblables aux motivations des élèves ordinaires en ÉPS. Ces sources motivationnelles soutiennent aussi leur inclusion.

En résumé, les ÉBP ont le sentiment d'être inclus lorsqu'ils vivent des expériences positives en ÉPS. Ces expériences positives se produisent lorsqu'ils développent un

sentiment d'appartenance à leur groupe, lorsqu'ils profitent des bénéfices du cours sur les plans physique, social, cognitif et psychologique et lorsqu'ils se sentent compétents, ce qui s'enrichit par le regard de leurs pairs. D'ailleurs, un haut niveau d'efficacité personnelle perçu en ÉPS par les ÉBP est important, puisqu'ils doivent parfois travailler au-delà de leurs capacités. En outre, des chercheurs amènent l'idée que les ÉBP et les élèves ordinaires pourraient être motivés par des sources semblables.

2.2.2 Les sources d'appréciation négative des élèves ayant des besoins particuliers

Les expériences négatives des ÉBP en ÉPS peuvent se caractériser par le sentiment d'être isolé socialement, une participation restreinte au cours d'ÉPS et une remise en question des compétences.

D'abord, les ÉBP peuvent se sentir isolés socialement lors de leurs cours d'ÉPS. Certains se sentent rejetés (ex. quand des pairs se moquent d'un ÉBP, ce qui mène à une isolation sociale) ou négligés (ex. quand les pairs ignorent un ÉBP) (Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019). L'étude de Place et Hodge (2001) se compose de 22 élèves âgés de 13 à 14 ans (trois ÉBP et 19 élèves ordinaires). Cette étude de cas à devis qualitatif a comme objectif de décrire les comportements relatifs à l'inclusion sociale en éducation physique. Les données sont recueillies par l'intermédiaire de vidéos, d'observations et d'entrevues auprès des élèves. L'étude montre que le pourcentage des interactions entre les ÉBP et leurs pairs pendant un cours de balle molle est de 2 % du temps en dialogue social. Moins de 1 % du temps des interactions entre ces mêmes élèves était consacré aux compliments, à l'utilisation du prénom, aux rétroactions et aux contacts physiques. Presque la totalité des interactions des ÉBP se faisait entre eux. Des ÉBP font aussi l'objet de curiosité discriminatoire (ex. lorsque les pairs regardent de façon fixe un ÉBP, ce qui entraîne

des sentiments négatifs, comme de l'embarras) (Coates et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000).

Par ailleurs, en plus d'avoir des relations sociales limitées, un autre obstacle repose sur les risques de vivre de l'intimidation lors des cours d'ÉPS. L'étude d'Healy et ses collègues (2013) se compose de 20 élèves âgés de 9 à 13 ans qui ont le trouble du spectre de l'autisme et qui sont inclus dans des groupes ordinaires. Cette étude à devis qualitatif consiste à obtenir l'opinion des élèves sur l'ÉPS par l'intermédiaire d'entrevues. L'un des résultats relevé est la présence d'intimidation, alors qu'un élève mentionne se faire intimider physiquement et verbalement par des pairs lors d'une tâche en coopération. L'intimidation est d'ailleurs un phénomène souvent évoqué par les ÉBP (Goodwin et Watkinson, 2000; Haegele *et al.*, 2018; Jiménez-Barbero *et al.*, 2020; Spencer-Cavalière et Watkinson, 2010), ce qui a un impact négatif sur le plaisir de ces élèves en ÉPS (Jiménez-Barbero *et al.*, 2020).

Ensuite, les ÉBP semblent vivre une participation restreinte au cours d'ÉPS. L'étude de Wang (2019) le démontre. Elle se compose de 20 ÉBP du secondaire âgés de 12 à 16 ans en Chine. Cette étude à devis qualitatif a comme objectif d'explorer les perceptions de ces élèves sur leurs expériences en ÉPS en contexte inclusif et d'identifier les facteurs qui favorisent ou qui restreignent leur inclusion. Les données sont recueillies par l'intermédiaire d'entrevues semi-dirigées. Les résultats, appuyés par d'autres chercheurs qui étudient des élèves du primaire et du secondaire, montrent que les élèves vivaient de l'exclusion totale (ex. les ÉBP sont absents lors des cours d'ÉPS) (Bredahl, 2013; Wang, 2019), de l'exclusion sociale (ex. les ÉBP restent assis à regarder les autres) (Casebolt et Hodge, 2010; Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019) ou de l'exclusion fonctionnelle (Bredahl, 2013; Rybova et Kudlacek, 2013; Wang, 2019). L'exclusion fonctionnelle est un type d'exclusion plus subtil que l'exclusion totale. Ce type d'exclusion donne l'illusion d'une inclusion sociale des ÉBP, alors que ces derniers ont une proximité physique avec les élèves ordinaires.

Les enseignants font de l'exclusion fonctionnelle lorsqu'ils donnent des rôles périphériques aux ÉBP, ce qui ne leur permet pas d'atteindre les objectifs des tâches d'apprentissage. Des rôles tels qu'être observateur, arbitre, chronométrateur ou encore marqueur de points peuvent être employés (Tripp *et al.*, 2007; Wang, 2019). Dans ces conditions, les ÉBP ont moins d'opportunités d'apprentissage et une participation sociale très limitée qui ne développent pas leur bien-être physique, social et mental (Tant et Watelin, 2015). Les formes d'exclusion totale, sociale et fonctionnelle génèrent des sentiments de tristesse et de colère (Blinde et McCallister, 1998; Wang, 2019).

De plus, les ÉBP peuvent se faire juger négativement par leurs pairs et leur enseignant d'ÉPS lorsqu'ils réalisent des tâches. Les élèves ordinaires et les enseignants peuvent percevoir les ÉBP comme incapables d'atteindre les standards de performance lors d'une activité et se questionner sur leurs capacités à participer aux tâches en les sous-estimant (Coates et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019). Plusieurs études mentionnent que les représentations positives des enseignants sont cruciales pour l'inclusion des ÉBP (Blinde et McCallister, 1998; Fitzgerald, 2005; Goodwin et Watkinson, 2000; Hersman et Hodge, 2010; Pocock et Miyahara, 2018; Rybova et Kudlacek, 2013). Entretenir des attitudes négatives envers les ÉBP peut entraîner les enseignants à apporter peu d'aménagement pour soutenir leurs apprentissages, ce qui nuit au succès de l'éducation inclusive (Block et Obruchnikova, 2007). De plus, les attitudes favorables à l'inclusion des ÉBP des enseignants sont associées à la mise en place d'expériences positives (Haeghele *et al.*, 2018) ce qui a ensuite une influence sur la participation des ÉBP (Haeghele et Sutherland, (2015).

Bref, les ÉBP vivent de l'isolation sociale due au rejet, à la curiosité discriminatoire, à la négligence et à l'intimidation. Ils vivent aussi une participation restreinte au cours d'ÉPS, ce qui peut s'expliquer par de l'exclusion totale, sociale et

fonctionnelle. En outre, ils peuvent être sujets à des jugements négatifs de la part de leurs pairs et leur enseignant d'ÉPS sur leur compétence. Ce vécu peut teinter négativement les expériences et les apprentissages en ÉPS. Ainsi, il risque d'influencer le niveau de motivation des élèves.

2.3 Le développement des habiletés sociales des élèves en éducation physique et à la santé

Pour se sentir inclus et ainsi vivre des expériences positives en ÉPS, les ÉBP doivent entre autres interagir avec les autres élèves et se sentir appartenir à leur groupe (Goodwin et Watkinson, 2000; Oğuzhan et Hunuk, 2017; Wang, 2019). L'ÉPS peut promouvoir la socialisation de tous les élèves. Par exemple, les activités ou jeux collectifs ou les tâches demandant de la synchronisation entre les coéquipiers, comme les chorégraphies de danse, sont utilisés pour développer, entre autres, la socialisation et les relations interpersonnelles (Gülay *et al.*, 2010). Par l'intermédiaire des activités collectives, l'ÉPS peut aussi favoriser la communication, l'affirmation de soi, l'adaptation sociale et la coopération (Akelaitis et Malinauskas, 2016). D'ailleurs, le modèle d'apprentissage coopératif (Johnson, *et al.*, 1994) qui s'applique en ÉPS peut aussi promouvoir le développement des compétences sociales (Akelaitis et Malinauskas, 2016), influencer la motivation des élèves (Jaakkola *et al.*, 2015; Patrick *et al.*, 2007) et soutenir l'éducation inclusive (André et Deneuve, 2011; Metzler, 2011; Mougenot, 2020 et Qi et Ha, 2012). Le modèle d'apprentissage coopératif semble être une piste d'enseignement pertinente à exploiter lors des tâches d'apprentissage en ÉPS, en raison des bienfaits qui y sont associés. Ainsi, la section qui suit expose ses bienfaits sur les ÉBP et les élèves ordinaires.

2.3.1 L'apprentissage coopératif en éducation physique et à la santé

Le modèle d'apprentissage coopératif consiste à favoriser une interdépendance positive entre les coéquipiers, une responsabilité individuelle de chaque membre, des interactions en face à face, une utilisation des compétences interpersonnelles, et une régulation fréquente du processus de travail (Johnson et Johnson, 1989). Il s'agit de l'un des modèles d'enseignement qui favorise l'inclusion de tous les élèves en ÉPS (Qi et Ha, 2012; Metzler, 2011). Le modèle d'apprentissage coopératif soutient la motivation des élèves (Garrett et Wrench, 2018; Patrick *et al.*, 2007), favorise le plaisir (Garrett et Wrench, 2018), l'autonomie et les relations sociales (André et Deneuve, 2011).

Gülay et ses collègues (2010) étudient 44 adolescentes âgées de 14 à 15 ans (22 élèves participent aux jeux coopératifs et 22 élèves participent aux cours d'ÉPS réguliers). L'étude à devis quantitatif s'intéresse aux effets des jeux coopératifs sur les habiletés sociales et les attitudes des élèves envers l'ÉPS pendant des cours de jeux coopératifs qui s'étalent sur 12 semaines. Un questionnaire d'inventaire des habiletés sociales (Riggio, 1986) est utilisé en pré et en post test pour évaluer les habiletés sociales des participants. Les résultats exposent des améliorations significatives en ce qui a trait à l'expression des émotions, à la sensibilité sociale et au contrôle social des élèves qui ont participé aux cours de jeux coopératifs.

2.3.2 L'apprentissage coopératif et les élèves ayant des besoins particuliers

En ÉPS, l'acceptation et les interactions positives avec les pairs sont considérées comme des facteurs importants pour les expériences positives des ÉBP. En ce sens, les tâches d'apprentissage devraient leur permettre de dialoguer avec leurs pairs et de participer à la réussite du groupe (Goodwin et Watkinson, 2000; Piran, 2018). En

raison de l'interdépendance exigée entre les élèves (André et Deneuve, 2011), le modèle d'apprentissage coopératif peut donc soutenir les interactions positives entre les ÉBP et leurs pairs en ÉPS (Qi et Ha, 2012).

André et Deneuve (2011) étudient l'impact du modèle d'apprentissage coopératif en ÉPS sur les relations entre les ÉBP et leurs pairs chez 114 élèves de 11-12 ans (86 élèves ordinaires et 28 ÉBP). Cette étude à devis quantitatif a deux objectifs. Le premier est d'étudier l'impact de l'apprentissage coopératif sur l'évolution de l'acceptation des ÉBP. Le second est d'étudier les relations entre l'acceptation et la performance des ÉBP à la situation d'apprentissage qui suit le modèle d'apprentissage coopératif. Les élèves sont placés en équipe de quatre ou de cinq qui inclue toujours un ÉBP et conçoivent une chorégraphie collective en danse. Deux questionnaires sociométriques sont remplis par les élèves avant et après les séances de danse. Le premier mesure l'acceptation des pairs (chaque élève évalue sur une échelle de Likert à cinq points l'acceptation sociale de chacun de ses pairs). Le second mesure le statut d'amitié (chaque élève doit identifier un nombre limité de trois meilleurs amis dans leur groupe). Les résultats montrent que l'apprentissage coopératif a un grand impact sur l'acceptation des ÉBP. Les chercheurs montrent que l'interdépendance entre les élèves permet de structurer les échanges entre eux, ce qui est important pour les ÉBP qui peuvent avoir des difficultés de communication. L'apprentissage en coopération permet aussi de valoriser tous les élèves du groupe et même les ÉBP, puisqu'elle tient compte du point de vue de tous.

En somme, l'ÉPS est un contexte qui peut favoriser le développement des habiletés sociales et affectives de l'ensemble des élèves, particulièrement les ÉBP. Elle peut aussi permettre le développement de plusieurs compétences sociales, comme l'expression des émotions, la sensibilité sociale et le contrôle social. Le cours d'ÉPS semble donc intéressant pour soutenir l'inclusion des ÉBP, puisqu'il peut favoriser les interactions entre tous les élèves et répondre à leur besoin d'appartenance. Le

modèle d'apprentissage coopératif semble avoir le potentiel de favoriser l'inclusion sociale des ÉBP, puisqu'il suscite les échanges entre les élèves et qu'il les amène à développer une complicité pour l'atteinte d'un but commun. Le modèle d'apprentissage coopératif pourrait être envisagé comme une piste d'action pour faire vivre des expériences positives aux ÉBP afin de les motiver en ÉPS.

2.4 La conclusion

Cette revue de la littérature a d'abord permis de déterminer les sources de motivation des élèves en général et des ÉBP. Le plaisir et la satisfaction des besoins d'autonomie et d'appartenance sociale semblent être des sources de motivation importantes pour l'ensemble des élèves. De façon spécifique, les perceptions positives des ÉBP face aux cours d'ÉPS sont en relation avec le sentiment d'appartenance au groupe, le fait de profiter des bénéfices du cours sur les plans physique, social, cognitif et psychologique et le sentiment d'être compétent lorsqu'ils font valoir leurs habiletés auprès des pairs. Au regard des résultats d'études qui s'appuient sur différentes théories motivationnelles, les sources de motivation des ÉBP pourraient être semblables à celles des élèves ordinaires en ÉPS. En écho à ces résultats, les chercheurs proposent de créer des tâches d'apprentissage qui favorisent le développement du but de maîtrise et de supporter leur besoin d'appartenance et d'autonomie. Néanmoins, les ÉBP peuvent entretenir des perceptions négatives envers l'ÉPS. En effet, certains vivent de l'isolation sociale, une participation restreinte au cours ou une remise en question de leurs compétences par autrui. L'ÉPS soutient aussi le développement des relations sociales de tous les élèves. Ce cours semble intéressant pour soutenir l'inclusion des ÉBP. Entre autres, il favorise les interactions entre tous les élèves et il peut répondre au besoin d'appartenance sociale des ÉBP.

D'ailleurs, le modèle d'apprentissage coopératif favorise l'autonomie, les relations sociales, le plaisir et l'éducation inclusive, ce qui peut susciter la motivation tant des élèves ordinaires que des ÉBP en ÉPS. Il a des impacts positifs sur les habiletés sociales et affectives qui permettent de développer les compétences sociales. Spécifiquement pour les ÉBP, il encourage leur acceptation sociale, les interactions positives entre tous les élèves et la prise de responsabilités équitable qui favorise les échanges. Il s'agit d'une piste d'action intéressante à explorer pour comprendre les sources de motivation en ÉPS.

CHAPITRE III

CADRE THÉORIQUE

En éducation physique et à la santé (ÉPS), plusieurs théories ont inspiré des pratiques pour motiver les élèves. Plusieurs chercheurs se sont employés à comprendre l'influence des sources individuelles sur la motivation (ex. Ames, 1992; Deci et Ryan, 2000). Or, pour un enseignant, il peut être difficile de prendre en compte les différences individuelles de chacun pour motiver tous les élèves (Hidi et Renninger, 2006). En effet, en ÉPS, les enseignants côtoient un grand nombre d'élèves qui ont des intérêts, des capacités et des expériences antérieures variés (Verret *et al.*, 2017). Des chercheurs soutiennent qu'il peut être plus facile de manipuler les caractéristiques de l'environnement plutôt que de tenter d'individualiser les stratégies pour motiver chaque élève (Chen et Ennis, 2004). En écho à ces propositions, la théorie de l'intérêt en situation (IS) permet de manipuler les caractéristiques des situations d'apprentissage et susciter la motivation des élèves par le biais de leur intérêt envers ces manipulations (Hidi et Renninger, 2006). Toutefois, il s'agit d'une théorie encore peu explorée dans la littérature, particulièrement en contexte d'éducation inclusive. De plus, les chercheurs ne semblent pas avoir étudié le modèle d'apprentissage coopératif au regard de l'IS en ÉPS. Dans leur ouvrage, Roure et Pasco (2020) proposent tout de même plusieurs tâches d'apprentissage collaboratives dans lesquelles ils manipulent les caractéristiques de l'environnement. Par exemple, les chercheurs proposent une tâche d'apprentissage en ultimate frisbee dans laquelle les équipes sont amenées à faire des choix pour marquer dans plusieurs zones et à

assurer différents rôles à jouer. De cette façon, les chercheurs soutiennent que cette tâche est susceptible de susciter la motivation des élèves. Des études supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre l'impact de l'utilisation du modèle d'apprentissage coopératif jumelé avec la théorie de l'IS sur la motivation des élèves en ÉPS. Ce chapitre présente la théorie de l'IS et met en lumière ses cinq dimensions pour finalement présenter la question de recherche, sa pertinence et ses objectifs.

3.1 L'intérêt en situation

L'intérêt est une variable motivationnelle, qui dépend d'un contenu ou d'un objet (Renninger et Hidi, 2016). Ce concept renseigne sur les sources de motivation des élèves à s'engager dans une tâche d'apprentissage et à apprendre un savoir déterminé (Renninger et Hidi, 2016). L'IS se définit comme « l'effet attrayant des caractéristiques d'une activité sur les individus » (Chen *et al.*, 2006, p. 3). Dans cette perspective, il est possible de manipuler les caractéristiques spécifiques de l'environnement d'apprentissage immédiat (Murphy et Alexander, 2000). L'IS représente une option réaliste pour la conception des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) pour les enseignants d'ÉPS (Hidi et Anderson, 1992). Cette théorie pourrait avoir un potentiel motivationnel élevé, car les enseignants peuvent manipuler les caractéristiques de l'environnement dans leur conception des situations d'apprentissage afin d'augmenter l'IS de leurs élèves (Chen et Ennis, 2008; Høgheim et Reber, 2015). En ÉPS, l'IS semble être une source de motivation puissante pour les élèves et il est fortement relié au contenu enseigné (Chen *et al.*, 2012). Par exemple, il a été montré que l'utilisation de l'IS associé à un programme d'enseignement motivait les élèves et prédisait ainsi le développement des connaissances en ÉPS (Chen *et al.*, 2006; Zhu *et al.*, 2009). D'autres études associent l'IS au développement des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves, puisqu'ils sont motivés à

accomplir les tâches et ainsi à explorer les stratégies lors du cours (Roure *et al.*, 2019; Shen et Chen, 2006; 2007).

3.2 Les cinq dimensions de l'intérêt en situation

En ÉPS, Chen et ses collègues (1999) sont considérés comme des pionniers dans le domaine de l'IS. Ils distinguent cinq dimensions conceptuelles sous-jacentes à l'intérêt total, soit la nouveauté, le défi, la demande d'attention, l'intention d'exploration et le plaisir instantané. La nouveauté fait référence au déficit d'information entre les informations connues et inconnues. Le défi se définit par le niveau de difficulté relatif aux compétences de chacun. La demande d'attention désigne la concentration cognitive et l'énergie mentale nécessaire lors de l'apprentissage d'une activité. Quant à elle, l'intention d'exploration se conceptualise comme les aspects d'apprentissage qui poussent un apprenant à explorer et à découvrir. Enfin, le plaisir instantané réfère aux caractéristiques qui amènent l'apprenant à vivre un sentiment instantané et positif d'être satisfait. En plus des cinq dimensions, l'IS comprend également l'intérêt total. Il s'agit de l'évaluation globale de l'IS envers une tâche faite par l'élève. Concrètement, les élèves peuvent avoir un IS élevé lorsqu'ils participent à une tâche d'apprentissage s'ils la perçoivent comme nouvelle, porteuse de défi, qui demande un haut niveau d'attention, qui amène à explorer leur environnement et qui offre un plaisir immédiat (Roure et Pasco, 2018).

En résumé, l'IS permet de développer des pratiques pour motiver les élèves en ÉPS. Cette théorie, qui a été peu étudiée en contexte d'éducation inclusive, est liée à des effets positifs sur le développement des connaissances en ÉPS et au développement des stratégies d'apprentissage utilisées par les élèves. Elle permet aux enseignants de concevoir des tâches en prenant en compte les cinq dimensions dans un environnement d'apprentissage (nouveauté, défi, demande d'attention, intention

d'exploration et plaisir instantané). Ces dimensions qui sont susceptibles de motiver les élèves peuvent favoriser leur intérêt total.

3.3 La question de recherche

La revue de littérature expose les sources de motivation des élèves en ÉPS, comme le plaisir et la satisfaction des besoins d'autonomie et d'appartenance sociale. Spécifiquement pour les ÉBP, la littérature montre qu'ils vivent des expériences positives lorsqu'ils ont un sentiment d'appartenance à leur groupe, obtiennent les bénéfices du cours sur les plans physique, social, cognitif et psychologique et se sentent compétents à réaliser les tâches, ce qui s'enrichit avec le regard de leurs pairs. Des études portent à croire que les sources de motivation des ÉBP pourraient être semblables à celles des élèves ordinaires en ÉPS. La littérature soulève aussi que le cours d'ÉPS peut permettre l'inclusion des ÉBP, puisqu'il favorise le développement des relations sociales. Il amène les élèves à interagir entre eux, ce qui peut répondre au besoin d'appartenance sociale des ÉBP. D'ailleurs, l'apprentissage coopératif est un modèle d'enseignement et d'apprentissage inclusif qui peut favoriser la motivation de tous. Le cadre théorique met en lumière la théorie de l'IS qui soutient la motivation des élèves en ÉPS. Son utilisation semble aussi concrète pour les enseignants, puisque la théorie est fortement reliée au contenu enseigné. Toutefois, cette théorie est peu explorée en ce qui a trait à l'éducation inclusive et au modèle d'apprentissage coopératif. À la lumière de ces informations, la question de recherche est la suivante : *comment des élèves du secondaire perçoivent-ils des situations d'apprentissage différenciées en coopération fondées sur la théorie motivationnelle de l'intérêt en situation en éducation physique et à la santé en contexte inclusif ?*¹

¹ Se référer au glossaire pour consulter les définitions des concepts clés qui composent la question de la recherche.

3.4 La pertinence de la recherche

Sur le plan scientifique, les études sur la motivation sont nécessaires pour comprendre l'engagement comportemental, cognitif et émotionnel lors des apprentissages des élèves (Curran et Standage, 2017). Pour les ÉBP, la présente recherche permettra de documenter et comprendre leurs sources de motivation. Elle ouvrira à des pistes d'action de stratégies pédagogiques favorisant le développement de leurs compétences pour soutenir leur réussite dans les cours d'ÉPS et le transfert de leurs apprentissages pour qu'ils adoptent éventuellement un mode de vie sain et actif. Cette recherche pourrait également à terme contribuer aux solutions pour contrer le cercle vicieux évoqué en problématique. Selon Ericsson (2011), les difficultés vécues en contexte d'activité physique par les ÉBP peuvent les entraîner à être piégés dans une spirale qui combine une diminution de leurs habiletés motrices, de leur condition physique et de leur motivation. De plus, tant le modèle d'apprentissage coopératif que l'IS semblent avoir un potentiel motivationnel élevé (Chen et Ennis, 2008; Høgheim et Reber, 2015). En ce sens, il semble pertinent de contraster la motivation des ÉBP et de leurs pairs en contexte d'apprentissage coopératif.

Sur le plan social, les nouvelles connaissances pourront avoir des retombées sur la formation initiale et continue en ÉPS, puisqu'elles offriront des pistes de nouvelles approches pédagogiques motivationnelles. Enfin, plusieurs chercheurs recommandent d'utiliser un devis qualitatif dans les futures recherches (André et Deneuve, 2011; Gülay *et al.*, 2010; Qi et Ha, 2012; Rekaa *et al.*, 2018; Tant *et al.*, 2018), ce qui peut permettre de comprendre le phénomène plus en profondeur (Rekaa *et al.*, 2018). Coates et Vickerman (2008) mentionnent d'ailleurs que les chercheurs doivent se baser sur les perceptions des ÉBP qui sont essentielles pour le succès de l'éducation inclusive.

3.5 Les objectifs de la recherche

Cette recherche est ancrée dans la théorie de l'intérêt en situation. Elle poursuit trois principaux objectifs : 1) décrire la motivation des élèves ayant des besoins particuliers, 2) décrire la motivation des élèves ordinaires et 3) contraster la motivation des élèves ayant des besoins particuliers et des élèves ordinaires.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche-action-formation entrepris par la chercheuse Claudia Verret (UQAM; responsable du projet) ainsi que Johanne Grenier (UQAM; co-chercheuse), Line Massé (UQTR; co-chercheuse) et Geneviève Bergeron (UQTR; co-chercheuse). Ce projet de recherche d'envergure, commencé en 2016, visait à outiller les enseignants ainsi que les conseillers pédagogiques en éducation physique et à la santé (ÉPS) à mieux répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP).

Pendant trois ans, des enseignants de cette discipline ont participé à une communauté d'apprentissage professionnelle où ils ont reçu de la formation et un accompagnement sur les pratiques éducatives pour motiver leurs élèves en contexte d'éducation inclusive. L'un des volets de la recherche-action-formation consistait à comprendre la motivation des élèves en ÉPS en contexte d'éducation inclusive et à contraster la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires du primaire et du secondaire. Ce mémoire se concentre sur cet objectif, et souhaite documenter et comprendre les perceptions des élèves du secondaire sur les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) planifiées et pilotées par les enseignants participants. Ce quatrième chapitre présente l'approche méthodologique, le contexte spécifique de la recherche, les

aspects déontologiques, le déroulement de la recherche, le canevas d'entrevue, la méthode d'analyse de données et les limites de la recherche.

4.1 L'approche méthodologique

Afin de répondre aux objectifs de cette recherche, une approche qualitative est privilégiée. Ainsi, cette recherche s'inscrit dans un devis qualitatif interprétatif, car elle vise à mieux comprendre le sens que les élèves donneront à leurs expériences motivationnelles vécues en ÉPS (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018).

4.2 Le contexte spécifique de la recherche

La recherche s'est déroulée dans trois groupes d'ÉPS du secondaire. Ces groupes provenaient de trois écoles d'un centre de service scolaire² de la couronne nord de la région montréalaise. Les trois enseignants du secondaire impliqués ont planifié des SAÉ différenciées en coopération en réponse aux besoins de leurs élèves. Les SAÉ ont été différenciées et elles ont suivi le modèle d'apprentissage coopératif. Les enseignants ont reçu de l'accompagnement et de la formation dans le cadre de la recherche-action pour créer leur SAÉ. Cela a permis un suivi pour s'assurer que ces SAÉ soient différenciées et qu'elles suivent le modèle d'apprentissage coopératif. Les moyens d'action au cœur des SAÉ ont été la danse, la nage synchronisée et le cirque (*voir Annexe A*). Les enseignants ont sélectionné un groupe chacun pour expérimenter la SAÉ et réaliser la collecte de données nécessaire à ce projet de recherche.

² Avant 2020, ces organismes s'appelaient des commissions scolaires.

4.3 Les aspects déontologiques et éthiques

Un certificat d'éthique a été obtenu auprès du comité d'éthique de la recherche de la faculté des sciences de l'UQAM (*voir Annexe B*), ainsi que l'accord de la commission scolaire et des directions des écoles concernées. Tous les participants et leurs parents ont signé le formulaire d'information et de consentement pour participer à l'entrevue. Lors des entrevues, les élèves se sont fait rappeler les intentions de la recherche de façon vulgarisée. Il leur a aussi été mentionné que leur participation était volontaire, qu'ils n'étaient pas obligés de répondre à toutes les questions et qu'ils pouvaient se retirer de l'étude à tout moment. Ainsi, les quatre principes clés des entrevues avec des mineurs de Gallagher (2009) ont été appliqués (acte explicite, éclairé, volontaire et négociable).

4.4 Le déroulement

Les élèves ont vécu les SAÉ en coopération au cours de l'année scolaire 2017-2018. Les enseignants ont choisi à quel moment enseigner leur SAÉ. Au printemps 2018, les enseignants ont chacun déterminé un groupe-classe pour la recherche. Afin de recueillir les perceptions des élèves, une sélection des sous-groupes d'entretien s'est faite en deux étapes. D'abord, dans chacun des groupes, les chercheurs ont sélectionné au hasard quatre élèves volontaires qui devaient obligatoirement parler la langue française, qui avaient donné leur consentement écrit et qui avaient reçu l'approbation de leurs parents. La répartition des élèves dans les sous-groupes d'entretien visait initialement à recruter la moitié des élèves sans déficit et l'autre avec des besoins particuliers (selon la classification de leur enseignant). Il est à noter que cela n'a pas été possible dans le cas de l'un des groupes qui participaient à la recherche (groupe du défi nocturne). Ce groupe était composé d'élèves ordinaires sélectionnés dans un programme enrichi. Ensuite, les enseignants ont dû s'assurer des

affinités des élèves choisis et de leur aisance à discuter ensemble avant que l’entrevue soit conduite. À la suite de la validation de la composition des groupes, les entretiens de 30 à 40 minutes se sont déroulés à l’école dans un moment libre des élèves (dîner, avant ou après les cours) dans le mois qui a suivi l’expérimentation de la SAÉ. Ils ont été réalisés par la chercheuse principale de la recherche-action-formation. Lors des entrevues, des stratégies ont été mises en place pour diminuer les limites associées aux entrevues de groupe. Ces limites concernaient notamment la difficulté de l’animateur à suivre les discours croisés entre les élèves, la monopolisation de la parole par certains (Baribeau et Germain, 2010) et l’influence des pairs sur les réponses des élèves (Boutin 2018). Les stratégies entreprises ont été de faire un tour de parole (Baribeau et Germain, 2010; Baudrit, 1994), d’encourager les élèves à répondre selon leur propre opinion et de leur mentionner qu’ils ne seraient pas jugés selon leurs réponses (Boutin, 2018).

4.5 Le canevas d’entrevue

Le canevas d’entrevue comportait trois sections. Comme conseillé par Boutin (2018), la première question du canevas d’entrevue était ouverte et simple à répondre. Elle questionnait les élèves sur leurs loisirs à l’extérieur de l’école. De cette façon, l’interviewer pouvait s’informer sur les caractéristiques des élèves et briser la glace. Cette stratégie donnait aussi une première impression aux élèves sur la façon de procéder du chercheur. Ensuite, les questions posées lors des entrevues ont porté sur deux principaux thèmes. D’abord, elles visaient à recueillir les perceptions des élèves sur leurs expériences vécues pendant l’année en ÉPS. Puis, elles visaient à recueillir les perceptions des dimensions de la motivation selon la théorie de l’IS (*voir Annexe C*). Afin de répondre aux objectifs de la présente recherche, seules les perceptions recueillies sur le deuxième thème seront analysées.

4.6 La méthode d'analyse de données

Les propos des élèves ont été transcrits en intégralité. Par la suite, la méthode d'analyse de contenu de l'Écuyer (1990) et plus spécifiquement le modèle C qui est le modèle mixte a été utilisé. Cette méthode d'analyse permet de documenter et de comprendre « la communication de sens » qui se trouve dans les données recueillies et de valider des liens théoriques (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Le modèle mixte de l'Écuyer permet de vérifier des catégories dans une analyse de contenu. Les catégories établies au départ sont dites préexistantes, puisqu'elles ne sont pas nécessairement définitives. Il est possible qu'elles disparaissent et qu'elles apparaissent sous une autre forme que celle exprimée dans la littérature. Il se peut aussi qu'elles soient complétées par des catégories émergentes, ce qui signifie qu'elles peuvent être complétées par d'autres catégories qui surgissent des verbatims analysés (L'Écuyer, 1990). Les cinq dimensions de l'IS ont formé les catégories préexistantes (nouveau, défi, demande d'attention, intention d'exploration et plaisir instantané).

Les trois entrevues de groupe ont été codées à l'aide du logiciel NVivo 12. Un journal de codification a été utilisé afin de garder des traces du processus d'analyse de données (ex. noter le contenu saillant et les regroupements de contenu). La tenue de ce journal est recommandée par Paillé et Mucchielli (2016). Afin de s'assurer de la fiabilité de la codification, une définition consensuelle de chacune des catégories a été établie par l'équipe de recherche. Selon, Mukamurera et ses collègues (2006), les définitions consensuelles permettent de clarifier les différentes catégories pour faciliter le classement. Après la codification, une contre-codification interjuge sur 20 % du corpus a été faite afin d'assurer la fidélité des catégorisations. Il est recommandé de prendre un échantillon du corpus, car faire une contre-codification sur l'ensemble est un long processus (Mukamurera *et al.*, 2006). La personne qui a

fait la contre-codification n'a pas participé à l'établissement des définitions consensuelles. Ces définitions lui ont été partagées avant qu'elle entreprenne la contre-codification. En outre, la personne qui a fait la contre-codification a reclassé les énoncés qui se trouvaient dans le second niveau des catégories soit les sous-catégories émergentes pour chacune des cinq dimensions de l'IS. Un taux d'accord de 95 % avec les catégorisations originales a été obtenu lors de la contre-codification interjuge, ce qui est au-delà du seuil de 85 % recommandé (Miles *et al.*, 2014). Les résultats non consensuels ont été soumis à l'avis d'un expert.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

Ce chapitre présente les descriptions des participants de l'étude pour ensuite mettre en lumière les résultats de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990). Les questions posées en entrevue visaient à comprendre la motivation des élèves selon la théorie de l'intérêt en situation (IS). Les énoncés du corpus ont été classés dans les dimensions de l'IS (nouveau, défi, intention d'exploration, demande d'attention et plaisir instantané). Les résultats contrastent aussi la motivation des élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) et des élèves ordinaires dans chacune des dimensions de l'IS.

5.1 Les participants

Trois groupes d'élèves d'école secondaire différentes ont participé à la recherche. Les élèves font partie de programmes à vocations particulières pour lesquels ils sont sélectionnés. Le premier groupe fait partie d'un programme d'éducation internationale. Ils ont réalisé un défi nocturne qui consiste à accomplir plusieurs défis sportifs, intellectuels et artistiques pendant une activité spéciale. Une chorégraphie de danse a été réalisée en équipe par ses élèves et fait principalement l'objet de la discussion de groupe pour la recherche. Le deuxième groupe suit un programme régulier avec option sports. Ils ont donc plus de cours d'éducation physique et à la santé (ÉPS) dans une semaine. Ils ont réalisé une chorégraphie de nage synchronisée

en équipe. Le troisième groupe est dans une école alternative et ils sont en option sciences. Une chorégraphie de cirque a été réalisée en équipe par ces élèves (*voir Annexe A*). À la fin des SAÉ, 12 élèves (quatre par groupe) dont sept filles et cinq garçons ont participé aux entrevues. Selon leurs enseignants, quatre d'entre eux présentaient des besoins particuliers interférant dans deux domaines de développement : trois élèves présentaient des besoins de l'ordre du domaine affectif, comme l'anxiété et un élève présentait des besoins de l'ordre du domaine cognitif comme le trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA). Des prénoms fictifs ont été donnés aux élèves participants pour assurer la confidentialité. Les prénoms fictifs des élèves présentant des besoins liés à l'anxiété commencent par la lettre « A » (Alice, Annabelle et Amélie). Le prénom fictif pour celui qui présente un TDA commence par la lettre « T » (Tristan). Pour les élèves ordinaires, leurs prénoms fictifs commencent par la lettre « O » (Olivia, Odile, Oracio, Oscar, Odette, Octave, Océane, Omer) (Tableau 5.1.).

5.2 Les propos des participants au regard de l'intérêt en situation

Le corpus est composé de 927 énoncés. Cette partie expose la catégorisation dans trois dimensions de l'IS, soit le défi, le plaisir instantané et la nouveauté. Même si des questions lors des entrevues ont ciblé la demande d'attention et l'intention d'exploration, il n'a pas été possible d'isoler ces dimensions dans les propos des participants. Au total, 437 énoncés ont été classés dans le défi; 373 dans le plaisir instantané et 102 dans la nouveauté (Figure 5.2.). Ils sont présentés dans cet ordre dans la section. Les perceptions des élèves selon les dimensions de l'IS ont été résumées avant d'exposer les résultats détaillés (Tableau 5.2.).

Tableau 5.1. Les caractéristiques des élèves

Noms fictifs	SAÉ associée	Statut de l'élève	
		Ordinaire	Trouble spécifique
Olivia	Défi nocturne	X	
Odile	Défi nocturne	X	
Oracio	Défi nocturne	X	
Oscar	Défi nocturne	X	
Odette	Nage synchronisée	X	
Octave	Nage synchronisée	X	
Alice	Nage synchronisée		Anxiété
Annabelle	Nage synchronisée		Anxiété
Tristan	Cirque		TDA
Océane	Cirque	X	
Amélie	Cirque		Anxiété
Omer	Cirque	X	

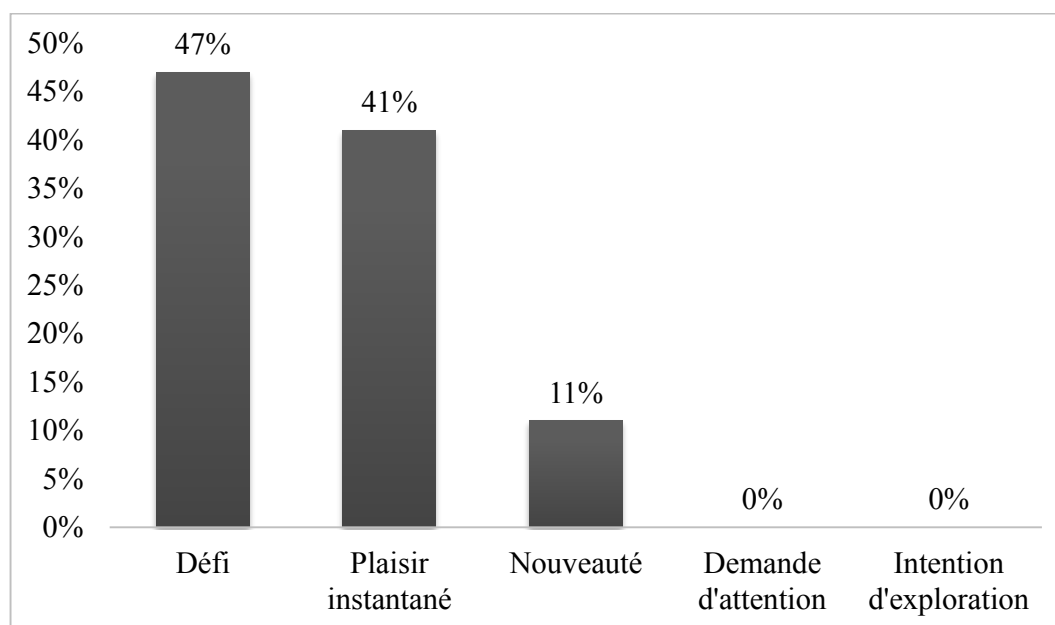


Figure 5.2 La répartition des énoncés dans les dimensions de l'intérêt en situation

Tableau 5.2. Les perceptions des élèves selon les dimensions de l'intérêt en situation

Défi		Plaisir instantané		Nouveauté		
RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES		RÔLE DE L'ENSEIGNANT		RÔLE DE L'ENSEIGNANT		
• Conditions de réussite pour relever les tâches (Connaitre ses coéquipiers; Avoir une équipe équilibrée; Avoir un bon esprit d'équipe^{ÉO}; Choisir son rôle; Avoir des rôles pour les moins habiles^{ÉBP}) • Tâches difficiles à relever (Assurer les rôles de leader et de chorégraphie^{ÉO}; S'entendre avec ses coéquipiers; Coopérer dans une équipe nombreuse)	ÉLÉMENTS ASSOCIÉS AUX TÂCHES • Conditions de réussite pour relever les tâches (Bien gérer le temps; Avoir la possibilité d'ajouter une touche humoristique à sa chorégraphie (cela a aidé les élèves moins confiants et timides^{ÉBP})) • Éléments difficiles à relever (Apprendre de nouvelles techniques; Manquer de ressources; Se synchroniser avec ses pairs) • Éléments appréciés par les élèves (Faire des choix; Aller dans l'humour; Avoir des modalités d'évaluation flexibles)	• Mettre l'accent sur le plaisir et moins sur la compétition • Entretenir un bon lien enseignant-élèves • Avoir une bonne gestion de classe^{ÉO}		ÉLÉMENTS ASSOCIÉS AUX TÂCHES • Entretenir une relation de confiance avec l'enseignant; Présenter la SAÉ^{ÉO} • Éviter la redondance; • Changer les perceptions antérieures négatives		
		RELATIONS ENTRE LES ÉLÈVES				
		• Appréciation positive et sentiments positifs (Aimer le travail d'équipe; Aimer faire un grand spectacle devant ses pairs^{ÉO}; Ressentir de la fierté après avoir présenté sa chorégraphie et être fier de ses coéquipiers) • Appréciation négative (Évaluation les pairs)				
RELATION À LA COMPÉTITION INTERÉQUIPE						
• La compétition favorise le plaisir et les sentiments positifs (Aimer affronter les autres équipes; Vouloir gagner; Ressentir une pression d'équipe positive; Diffuser le classement public de la progression collective; Vivre un succès)^{ÉO} • Appréciation négative quand la compétition prend le dessus (Mécanicité entretenue entre les élèves; Avoir un moins bon esprit sportif; Moins participer aux tâches)^{ÉO}						
ÉLÉMENTS ASSOCIÉS AUX TÂCHES		• Avoir du plaisir à vivre les SAÉ • Aimer que l'objectif des SAÉ soit axé sur le plaisir • Aimer que la participation et l'effort soient valorisés^{ÉO} • S'amuser avec le matériel à disposition				

Note : ÉO = propos seulement abordés par des élèves ordinaires ÉBP = propos seulement abordés par des élèves ayant des besoins particuliers

5.2.1 Le défi

La dimension du défi réfère au niveau de difficulté perçu relatif aux compétences des élèves (Chen *et al.*, 1999). En fonction de cette définition, les énoncés qui ont été classés dans cette catégorie ont soit référé aux éléments qui ont été perçus comme difficiles par les élèves tout au long de la SAÉ, soit aux conditions de réussite pour réaliser les tâches. Plus précisément, les énoncés émis ont concerné les défis liés aux relations entre les élèves et aux éléments associés aux tâches en coopération.

Les défis liés aux relations entre les élèves

Trois éléments d'importance ont été soulignés par les participants quant à l'importance des relations avec les autres pour réussir les tâches.

D'abord, pour les élèves, la formation des équipes, notamment le fait de bien connaître ses coéquipiers s'est révélé important pour réussir.

[Bien connaître ses coéquipiers ça aide dans ces tâches]. Parce que quand tu arrives dans une tâche et qu'il faut que tu te fasses une équipe avec un groupe que tu connais moins, il peut y avoir un malaise (Omer).

Il faut qu'on se connaisse d'avance pour que ça marche bien ce genre d'activités là (Océane).

Des élèves ont aussi mentionné qu'il fallait avoir une équipe équilibrée pour réussir les tâches.

Si on avait fait une équipe de toutes les têtes fortes et avec tous les gars et les filles qui sont bons dans les sports en éducation physique, qui se donnent à fond, on aurait perdu à 110 % (Oscar).

De plus, des élèves ont révélé qu'un bon esprit d'équipe a été important pour réaliser les tâches.

Ensuite, des élèves qui ont participé à la SAÉ en cirque ont apprécié la possibilité de

choisir leur rôle dans l'équipe ce qui a permis de répondre aux divers besoins des élèves. Entre autres, les ÉBP ont aimé qu'il y ait des rôles pour les élèves moins habiles.

Moi j'ai bien aimé qu'il pouvait y avoir des clowns. Si tu n'as pas de talents pour jongler, tu peux faire autre chose pour faire rire, un peu comme dans un cirque. Mais ça c'est bien, parce que moi par exemple, je ne sais pas jongler. Il y a des enseignants des autres années qui nous obligeaient à jongler. Mais dans ce cas, il y a des élèves qui se forcent, mais s'ils ne sont pas capables de jongler, ils ne sont pas capables. Alors que là, notre enseignante elle nous donnait d'autres alternatives (Amélie).

Les élèves ont aussi aimé la possibilité de choisir le rôle d'animateur. Par exemple, ils ont mentionné que des élèves blessés pendant la SAÉ ont pu préparer la mise en scène et animer lors de la prestation finale de leur équipe. Le rôle d'animateur a aussi fait ressortir la créativité de certains élèves moins sportifs.

Ça a laissé la place aux autres qui sont moins sportifs à vraiment laisser leur côté artistique si on veut. Leur côté art dramatique (Tristan).

Par contre, du côté du défi nocturne, les rôles de leader et de chorégraphe devaient être entrepris par des élèves dans chaque équipe. Des élèves interviewés ont expérimenté ces rôles. Ils ont mentionné qu'entreprendre ces rôles lors des tâches était difficile, puisqu'il fallait gérer une équipe nombreuse et qu'il fallait imposer une autorité auprès de ses pairs. Ils ont aussi rapporté que certains de leurs coéquipiers avaient des « têtes fortes » et pour ceux-ci, il a été plus difficile d'accepter les idées des chorégraphes.

En outre, des élèves ont soulevé qu'il y a eu des conflits interpersonnels à régler en raison des comportements perturbateurs de certains membres de l'équipe. Cette situation a semblé se produire lorsque les élèves d'une même équipe étaient de bons amis.

Mais je pense aussi que vous vous connaissiez plus que notre groupe, alors vous vous disiez plus comme « arrête! » (Olivia).

Ouais on était plus à l'aise de s'envoyer promener (Oscar).

Tu sais c'était pas notre groupe. C'était notre gang (Oracio).

De plus, la coopération dans une équipe nombreuse a été perçue comme un défi difficile et cela a pu être une source de conflits, alors que les élèves ont mentionné avoir eu de la difficulté à trouver des consensus et à gérer le tour de parole à l'intérieur de leur équipe.

Les défis liés aux éléments associés aux tâches en coopération

En ce qui concerne la deuxième catégorie émergente liée au défi, cinq éléments liés aux éléments associés aux tâches en coopération ont été perçus comme favorables ou non à la réussite. D'abord, tous les élèves interviewés ont mentionné qu'une première difficulté pour réaliser une chorégraphie a été de bien gérer son temps de travail.

Il fallait y donner tout notre temps. On n'a vraiment pas gaspillé notre temps pour fabriquer notre chorégraphie. Le seul temps qu'on n'a rien fait, c'est pour aller se changer (Annabelle).

Puis aussi c'était de structurer notre temps de travail. Tu sais on disait : « on va trouver des mouvements ». Après ça, pour décompresser on peut « niaiser » un petit peu et après ça on reprend le travail (Alice).

Aussi, certaines contraintes didactiques des tâches d'apprentissage ont été difficiles pour les élèves. Ils ont mentionné avoir dû apprendre de nouvelles techniques pour réaliser des tâches difficiles, notamment en nage synchronisée, puisqu'ils étaient dans la partie profonde de la piscine et qu'ils devaient nager sur place et faire un porté. Selon eux, l'apprentissage des techniques a été le plus difficile de la SAÉ. Ces élèves mentionnent qu'ils auraient aimé avoir eu plus de ressources, comme une personne spécialiste ou des modèles pour apprendre de nouvelles techniques et les exécuter efficacement. Ces élèves ont révélé avoir développé des stratégies pour répondre à

une autre contrainte didactique, soit la synchronisation dans l'eau, ce qu'ils ont trouvé difficile.

Je pense qu'en gros on l'a pas mal eu la synchronisation. On a fait des petits mouvements simples qu'on était capable de faire ensemble (Alice).

En contraste à ces difficultés, les témoignages ont mis en lumière que faire des choix lors des tâches d'apprentissage a été facilitateur.

Normalement, moi je n'aime pas ça faire une routine. Mais ça [le cirque], c'était quand même assez agréable. On a pu travailler en équipe. On a fait nos propres équipes. Ce n'était pas forcé. L'activité en tant que telle était forcée, mais le choix avec qui tu étais et le choix de ce qu'on faisait, si on veut, l'ordre, il n'y avait pas vraiment de limite à ce qu'on pouvait faire. Alors ça, j'ai trouvé ça beaucoup plus agréable (Tristan).

Un autre élément qui a supporté la réussite de la SAÉ a été l'humour. L'une des exigences des enseignants en cirque et en nage synchronisée était de créer une chorégraphie avec une touche humoristique. Par exemple, les élèves pouvaient avoir des costumes et créer des séquences plus théâtrales et faire des blagues dans leur chorégraphie. L'humour a été apprécié par les élèves et a semblé avoir favorisé leur engagement.

Un des gars dans notre équipe avait décidé d'acheter un maillot de bain une pièce léopard. Puis nous [les filles] on avait comme des bandes léopards. Mais c'était notre élément drôle, parce que notre chanson c'était « Eye of the tiger », alors ça marchait, tu sais [rire]. C'était comique et on a apprécié ça (Odette).

Utiliser l'humour a aussi été une condition de réussite pour des ÉBP qui étaient plus timides et qui avaient moins confiance en eux. Alice a mentionné être une personne plus timide et utiliser l'humour lors des tâches lui a permis d'aller vers l'avant. Elle s'est senti prendre plus de place dans son équipe, ce qui a été positif.

Finalement, les élèves ont souligné que les modalités d'évaluation proposées lors des SAÉ n'ont pas généré un grand stress, ce qui en a rassuré plusieurs. Par exemple, les élèves en cirque devaient filmer leur prestation finale, plutôt que de la présenter directement devant leurs pairs. Aussi, ils ont aimé que leur enseignante les prépare à l'évaluation. Elle leur a aussi clairement présenté les critères d'évaluation et elle leur a laissé le temps de s'approprier ces critères. De plus, des élèves ont révélé que des modalités d'évaluation extrinsèques ont suscité leur engagement. Ainsi, l'enseignant donnait des points supplémentaires pour le temps investi dans la préparation de la chorégraphie et pour l'accomplissement des défis plus difficiles. Par exemple, exécuter la chorégraphie dans la partie profonde de la piscine valait plus de points.

5.2.2 Le plaisir instantané

La dimension du plaisir instantané réfère aux caractéristiques qui amènent l'apprenant à vivre un sentiment instantané et positif d'être satisfait. (Chen *et al.*, 1999). Quatre sous-catégories ont composé cette dimension, soit le rôle de l'enseignant, les relations entre les élèves, la relation à la compétition et les éléments associés aux tâches.

Le plaisir lié au rôle de l'enseignant

Les élèves ont indiqué que leur enseignant a entretenu un climat positif lors des cours et qu'il a mis en œuvre des modalités efficaces de gestion de classe. Ces éléments ont soutenu le plaisir. Plus précisément, un élève a aimé que son enseignant mette l'accent sur le plaisir et moins sur la compétition et certains ont aimé avoir un bon lien avec leur enseignante. Par ailleurs, une élève a remarqué que la bonne gestion de classe de son enseignant a favorisé le plaisir vécu lors des cours d'ÉPS.

Un autre point positif c'est la façon dont il [l'enseignant] abordait le sport. Il ne l'a jamais abordé pour que ça soit une compétition. Il l'a abordé : « On a du fun. On va apprendre ensemble et on va monter une

échelle sur un même pied d'égalité. Parce qu'il n'y a personne qui part avec une grande base » (Octave).

On a l'impression qu'elle [l'enseignante] aime ce qu'elle fait. Qu'elle aime son groupe. Alors c'est plus le fun d'être avec elle. Tu peux la rencontrer dans le couloir, tu vas commencer une conversation avec elle. Tu vas être super ami avec elle (Omer).

Bien, il [l'enseignant] est quand même assez autoritaire. Puisqu'on est en multisports, il y a beaucoup de jeunes qui ont besoin de dépenser leur énergie autant verbalement que physiquement. Alors, il est capable de gérer certaines façons dont les gens agissent qui ne sont pas nécessairement corrects. Alors, ça permet aussi que tout le monde puisse jouer avec du plaisir. Tu sais, sans non plus trop avoir de compétition (Odette).

Le plaisir lié aux relations entre les élèves

Les élèves ont souligné que le plaisir était lié aux relations qu'ils ont eues avec les autres élèves. Plus précisément, ils ont aimé travailler avec les autres et ont éprouvé des sentiments de fierté lorsqu'ils ont réussi le défi collectif. Toutefois, ils ont soulevé que l'évaluation sommative par les pairs a nui à leur plaisir.

Pour commencer, ils ont aimé le travail avec les autres. Entre autres, les élèves du défi nocturne ont mentionné avoir aimé présenter leur chorégraphie lors d'un grand spectacle devant leurs pairs. Ils ont préféré le défi nocturne, comparativement à des activités en coopération vécues antérieurement, puisqu'ils étaient dans une équipe nombreuse, ce qui a réduit le stress lors de la prestation de leur chorégraphie. De plus, ils ont aimé l'ambiance de la soirée, car ils se sont fait encourager et applaudir par les autres équipes à la suite de la prestation de leur chorégraphie.

Ensuite, les élèves ont éprouvé des sentiments positifs comme de la fierté lorsqu'ils ont réussi le défi collectif. Notamment, ils ont été fiers de présenter leur chorégraphie à leurs pairs.

Il y a eu une fierté d'équipe. Tu es là, tout le monde est assis, puis ils te regardent, puis là tu dances. Et là, à la fin tu les regardes, puis là leur réaction. C'était vraiment le fun. Puis là, on se pratiquait et on se trouvait « hot ». On avait une fierté (Oscar).

Démontrer ce que tu as fait devant toute la classe c'est vraiment le fun (Annabelle).

Les élèves qui assumaient le rôle de chorégraphe dans la SAÉ du défi nocturne ont aussi mentionné avoir été fiers de leurs coéquipiers.

Mais moi j'étais contente de ce qu'on a fait. Mais surtout avec les gens qu'on avait dans notre groupe [ils étaient moins bons en danse] (Odile).

Aussi, les élèves en nage synchronisée n'ont pas apprécié l'évaluation sommative par les pairs. Ce type d'évaluation ne s'est fait que dans cette SAÉ. Ainsi, le groupe d'élèves interviewés a mentionné avoir reçu une moins bonne note, puisqu'ils avaient moins d'amis dans leur cours, et ce, même s'ils ont mis beaucoup d'effort dans la préparation de leur chorégraphie.

Parce que pour eux [leurs pairs], c'était surtout qui qui était ami avec qui. Je vais leur donner 100 % s'ils sont mes amis (Odette).

Parce que c'est aussi ça, quand on parlait des niveaux de clans, bien il y a aussi les amis des amis. Si s'est pas mon amie, bien je ne l'aime pas et je ne lui donne pas tous ses points qu'elle mérite ou qu'il mérite (Alice).

Les élèves de la nage synchronisée auraient préféré que l'enseignant soit le principal évaluateur et que l'évaluation par les pairs soit formative.

Le plaisir lié à la compétition interéquipe

Les élèves du défi nocturne ont soulevé que le plaisir éprouvé en contexte compétitif a été variable. Ils ont révélé avoir eu du plaisir à affronter les autres équipes du côté des perceptions positives envers la compétition. Ils ont mentionné que le défi nocturne est une activité annuelle d'une grande importance pour les élèves de

cinquième secondaire à cette école. Ils ont expliqué qu'en tant qu'équipe, être vainqueur de cette activité était un grand honneur. La volonté de gagner a assuré la présence et un bon engagement de tous les élèves. Ils ont souligné qu'il y avait une pression positive entre les coéquipiers. Pour cette raison, une élève qui est moins sportive a mentionné avoir donné beaucoup d'effort pour contribuer à la réussite de son équipe. Les propos des élèves ont révélé que le classement public diffusé qui a exposé la progression des équipes lors de la soirée les a aussi motivés. Il a donné du sens à la compétition. Pour terminer, une élève moins sportive a mentionné avoir donné beaucoup d'effort et avoir été motivée lorsqu'elle a vécu des succès au défi nocturne.

Bien que les élèves du défi nocturne ont ressenti du plaisir dans le contexte compétitif, la compétition a aussi engendré des sentiments négatifs qui ont pu nuire à leur plaisir.

Il y en avait qui se lançait des insultes personnelles (Olivia).

Ah il y avait du monde pas gentil. C'était rendu méchant ! (Odile).

L'intensité élevée en contexte compétitif a de même contribué aux conflits interpersonnels, ce qui a réduit la participation de certains élèves. Odile, une élève qui préfère les arts et moins le sport a moins participé dans ce contexte trop compétitif.

Tu sais, normalement les enseignants donnaient tous des points de participation à l'une des deux équipes qui s'étaient affrontées [à la fin d'une partie], mais là il n'y avait juste pas eu de point de participation. C'est parce qu'on était trop intense et c'était comme trop de la rage (Oracio).

Moi je ne suis pas embarqué sur le terrain [au DBL]. C'était un tourbillon ! (Odile).

Le plaisir lié aux éléments associés aux tâches

De façon générale, tous les élèves interviewés ont mentionné avoir eu du plaisir à vivre les SAÉ en coopération. Spécifiquement, des élèves ont perçu le plaisir comme objectif des SAÉ ce qui a amené un climat positif lors des cours d'ÉPS.

Car tu sais, le but du défi nocturne ce n'est pas de nous pratiquer à faire un tel mouvement (Oscar).

C'est avoir du fun (Oracio).

De même, ils ont trouvé que le stress a été réduit lors de l'évaluation, puisque la participation et l'effort donné aux cours ont été valorisés.

Le but je pense que pour lui [l'enseignant] c'était qu'on s'amuse. Puis je pense que nous on s'est vraiment amusé. Puis, on avait juste du fun même si c'était l'évaluation, il n'y avait pas de stress. C'était comme si c'était un cours de préparation (Alice).

Ensuite, des élèves se sont amusés lors des tâches d'apprentissage grâce à tout le matériel à disposition pour créer leur chorégraphie.

On avait de la musique, on avait tout pour nous satisfaire. On avait plein de matériel. On s'amusait. À un moment donné, j'avais mis une salopette pour que je flotte [rire] (Odette).

Même que pour l'évaluation, il [l'enseignant] avait fait des petites pancartes et c'était des « Émojis » [comme si on était un jury qui donnait une appréciation à la fin de la prestation des équipes avec ces pancartes] (Alice).

5.2.3 La nouveauté

Selon la théorie de l'intérêt en situation, la nouveauté réfère au déficit d'information entre les informations connues et inconnues (Chen *et al.*, 1999). Les résultats ont montré que les élèves ont perçu la nouveauté en lien avec quatre aspects.

Premièrement, des élèves ont révélé que la confiance qu'ils ont portée envers l'enseignant les a amenés à vouloir essayer de nouveaux moyens d'action en ÉPS.

Bien on lui fait confiance et puis on sait qu'il a de l'expérience dans ces sports-là, justement (Octave).

Alors on veut essayer des nouvelles choses (Alice).

De plus, un élève a remarqué que l'enseignant a présenté la SAÉ d'une nouvelle façon ce qu'il a semblé apprécier.

Ce n'était pas la première fois [que nous vivions une SAÉ comme ça, que nous pouvions faire des choix et être créatif], mais c'était la fois qui était la plus organisée et qui était la mieux faite, la mieux présentée (Omer).

Ensuite, les élèves ont apprécié la nouveauté des tâches d'apprentissage entre autres pour éviter la redondance.

C'est aussi qu'on voulait essayer quelque chose de nouveau. Moi je suis en multisports depuis secondaire un, puis on faisait tout le temps des longueurs quand on allait à la piscine (Alice).

C'était plate! (Annabelle).

Enfin, l'ensemble des élèves qui ont participé à la nage synchronisée ont mentionné que cette SAÉ a changé leurs perceptions antérieures négatives envers les cours d'ÉPS en milieu aquatique. Après avoir expérimenté cette nouvelle SAÉ, ils ont révélé entretenir maintenant des perceptions positives.

En résumé, les ÉBP et les élèves ordinaires ont abordé des propos similaires. Tous les élèves ont exprimé qu'ils ont été motivés, au regard de la théorie de l'IS, par les relations entre les élèves, par les éléments associés aux tâches et par le rôle de l'enseignant. Spécifiquement, les ÉBP ont surtout aimé choisir leur rôle et plus précisément, qu'il y ait des rôles pour les moins habiles et les blessés. De plus, les ÉBP anxieux ont aimé utiliser l'humour, ce qui a été une condition de réussite. De

leur côté, les élèves ordinaires ont plus ou moins aimé la relation à la compétition interéquipe.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Cette recherche qualitative interprétative ancrée dans la théorie de l'intérêt en situation (IS) poursuivait trois principaux objectifs : 1) décrire la motivation des élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP), 2) décrire la motivation des élèves ordinaires et 3) contraster la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires. Ce chapitre discute d'abord des résultats selon deux principales thématiques : la motivation chez les élèves ayant des besoins particuliers et ordinaires et l'influence du contexte d'apprentissage. Il expose ensuite les limites de la recherche.

6.1 La motivation chez les élèves ayant des besoins particuliers et ordinaires

L'un des principaux constats qui émerge des résultats de la recherche est que les distinctions sont peu marquées entre les énoncés rapportés par les ÉBP et ceux des élèves ordinaires en ce qui a trait aux sous-catégories suivantes : les éléments associés aux tâches, la relation à la compétition et le rôle de l'enseignant.

Dans une perspective plus large, Wilhelmsen et ses collègues (2019) trouvent qu'un climat orienté sur un but de maîtrise qui supporte le sentiment d'appartenance et l'autonomie des ÉBP peut favoriser leur inclusion en éducation physique et à la santé (ÉPS) ainsi que leur motivation. En convergence avec les présents résultats, ces chercheurs appuient l'idée qu'il est possible d'utiliser des stratégies motivationnelles semblables à celles employées avec des élèves ordinaires pour soutenir l'inclusion des ÉBP et leur motivation. Spécifiquement, des chercheurs suggèrent des stratégies

motivationnelles comme le fait de valoriser l'effort et le progrès (Jaakkola *et al.*, 2015), de donner des opportunités de collaboration (Garn *et al.*, 2011) et de donner des choix aux élèves qui tiennent compte de leurs besoins et de leurs intérêts. Ces stratégies sont semblables à celles proposées par les chercheurs qui étudient la motivation des élèves en général (Assor *et al.*, 2002; Curran et Standage, 2017; Dupont *et al.*, 2010; Tessier, 2006).

Quelques éléments présentés ci-dessous ont amené à contraster la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires. Il s'agit du fait que les ÉBP ont aimé choisir leur rôle et plus précisément qu'il y ait des rôles pour les élèves moins habiles et blessés. Ils ont aussi aimé l'utilisation de l'humour. Du côté des élèves ordinaires, ils ont plus ou moins apprécié la compétition interéquipe.

6.1.1 Le choix des rôles et l'utilisation de l'humour par les élèves ayant des besoins particuliers

Malgré cette convergence dans les propos de l'ensemble des élèves, certains aspects spécifiques permettent de rendre compte d'une distinction pour les ÉBP. Ainsi, les résultats exposent deux idées abordées seulement par les ÉBP. La première est qu'ils ont aimé qu'il y ait des rôles pour les élèves moins habiles (ex. clown et animateur en cirque). Cela fait écho aux études qui montrent qu'offrir des choix aux élèves qui tiennent compte de leurs besoins et de leurs intérêts soutient leur autonomie et favorise la motivation (Assor *et al.*, 2002; Curran et Standage, 2017; Dupont *et al.*, 2010; Tessier, 2006; Wilhelmsen *et al.*, 2019). De plus, tenir un rôle spécifique pour contribuer à la réussite de son équipe s'appuie sur l'interdépendance positive entre les élèves et la responsabilité individuelle qui sont au cœur du modèle d'apprentissage coopératif (André et Deneuve, 2011). Cela peut contribuer à éviter l'exclusion sociale (Casebolt et Hodge, 2010; Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019), totale ou fonctionnelle (Tripp *et al.*, 2007) des élèves moins habiles ou blessés dans le cas de la

recherche. De plus, puisque les élèves ont choisi leur rôle dans l'équipe, chacun a pu trouver un défi optimal à ses capacités, ce qui a pu leur faire vivre une expérience positive et ainsi les motiver (Roure et Pasco, 2018; Wilhelmsen *et al.*, 2019). Les ÉBP ont besoin de se sentir compétents et de vivre des succès pour avoir des expériences positives en ÉPS (Goodwin et Watkinson, 2000; Wang, 2019). Cela peut ainsi expliquer que l'opportunité de choisir un rôle pour les élèves moins habiles ait été appréciée, ce qui encourage d'autant plus cette pratique.

La seconde idée abordée seulement par les ÉBP est que l'utilisation de l'humour dans leur chorégraphie a permis aux élèves anxieux qui sont plus timides et moins confiants de se dévoiler davantage, ce qui a été considéré comme une réussite pour eux. Ce résultat concorde avec l'étude de Shahid et Ghazal (2019). Dans leur étude, les chercheurs ont trouvé une relation positive entre l'utilisation de l'humour, la motivation des élèves, la réduction de leur anxiété et leur engagement lors des cours. Permettre aux élèves anxieux d'utiliser l'humour lorsqu'ils créent une chorégraphie semble être une piste intéressante pour leur faire vivre des succès.

6.1.2 L'appréciation variable des élèves ordinaires quant à la compétition

Bien que les élèves ordinaires du défi nocturne aient été les seuls à vivre le modèle d'apprentissage coopératif en contexte compétitif, le plaisir des élèves lié à la compétition interéquipes a été variable. Parfois, ils ont vécu des expériences positives lors de la compétition interéquipe tandis que d'autres fois, ils ont vécu des expériences négatives. Ils ont par exemple aimé affronter les autres équipes, ressentir une pression d'équipe positive, avoir un classement public de la progression collective et vivre des succès. Ils n'ont pas aimé la méchanceté entretenue entre les élèves et le moins bon esprit sportif de certains. Cela a amené des élèves à avoir une participation réduite.

Cette appréciation variable invite à demeurer prudent avec les propositions d'apprentissage sous le mode de la compétition afin d'éviter qu'elle fasse obstacle aux visées du modèle d'apprentissage coopératif. En effet, selon les élèves, les aspects interpersonnels ont été au cœur des difficultés dans la compétition alors qu'elles devraient être le moteur de l'apprentissage coopératif.

Selon la littérature, la compétition qui valorise la performance des élèves (ex. compter le nombre de points) peut entraîner des expériences négatives lorsqu'elle mise sur le fait de gagner ou de perdre lors des cours d'ÉPS plutôt que sur la progression et le développement (Duncan et Kern, 2020). Dans la présente étude, la compétition interéquipes a suscité du plaisir instantané pour certains élèves participants. Comme les élèves qui ont expérimenté le défi nocturne suivaient le Programme d'éducation internationale, il se peut que ces élèves soient performants, puisqu'ils ont été sélectionnés pour être dans ce programme et qu'ils soient habitués à être dans un environnement axé sur la performance. La compétition interéquipe a aussi entraîné des perceptions négatives pour tous les élèves en raison de comportements de méchanceté survenus et d'un moins bon esprit sportif de la part des élèves. Cette situation a freiné la participation de certains, comme Odile qui s'est décrite comme plus artistique et moins sportive au début de son entrevue. Ce mode d'apprentissage bimodal incluant tant la coopération que la compétition, ne semble donc pas répondre aux besoins de l'ensemble des élèves. Ainsi, les élèves ont mentionné que des conflits interpersonnels se sont produits et ont nui au plaisir. Duncan et Kern (2020) expliquent qu'il faut un équilibre entre la compétition et la coopération lors des tâches d'apprentissage. Lorsque la compétition est trop importante, elle peut devenir malsaine et des comportements négatifs des élèves tels que des tensions (Drouet et Jourdan, 2020) et une baisse de la participation peuvent survenir (Duncan et Kern, 2020). Bien que ce résultat ne concerne que les élèves ordinaires, il est à noter que la compétition n'est pas toujours appréciée par les ÉBP,

puisque'ils ne sont pas nécessairement au même niveau que les élèves ordinaires (Wang, 2019). Ainsi, en contexte compétitif, les élèves ordinaires peuvent jouer entre eux et délaisser les ÉBP, puisque leur objectif est de gagner (Wang, 2019). En écho à ces études, il est conseillé d'être avisé avec la compétition en ÉPS afin de garder un équilibre avec la coopération et de promouvoir la participation, la réussite et la motivation de tous les élèves. Par exemple, des chercheurs suggèrent des stratégies en ÉPS pour mobiliser une compétition saine, tels que valoriser le travail d'équipe et la collaboration, promouvoir des opportunités équitables aux participants de vivre des succès et permettre à chaque membre d'une équipe la possibilité de contribuer à la réalisation des objectifs (Constantinou, 2014).

6.2 L'influence du contexte d'apprentissage

Comme il a été exposé, les résultats de la recherche ont démontré majoritairement des similarités entre la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires. Toutefois, un deuxième constat d'importance repose sur l'émergence des éléments associés aux tâches dans trois dimensions de l'IS soit le défi, le plaisir instantané et la nouveauté. Cela est en cohérence avec les visées initiales des enseignants qui ont planifié les SAÉ spécifiquement en coopération afin de répondre aux besoins de leurs élèves. Cela soutient d'autant plus l'idée que la motivation est tributaire du contexte d'apprentissage mis en oeuvre. Entre autres, les enseignants ont utilisé des pratiques d'enseignement flexibles comme les choix différenciés aux élèves et le modèle d'apprentissage coopératif reconnu pour leur potentiel inclusif (Metzler, 2011). Ces éléments ont pu fournir des occasions propices aux élèves pour accomplir des défis répondant à leurs besoins, leurs capacités et leurs intérêts, ce qui peut expliquer pourquoi les multiples associations avec les éléments associés aux tâches ont été trouvées. Le rôle des enseignants s'est révélé comme motivant pour les élèves. Par exemple, tout au long des SAÉ, certains ont mis l'accent sur le plaisir et moins sur la

compétition, entretenu un bon lien enseignant-élèves, une relation de confiance avec les élèves et une bonne gestion de classe. Ils ont aussi présenté les SAÉ d'une nouvelle façon.

6.2.1 L'utilisation de la différenciation pédagogique par les choix

D'abord, les propos des élèves soulignent l'importance d'utiliser des stratégies associées aux pratiques différenciées reflétées dans les choix de contenus et d'organisation offerts aux élèves lors des tâches (ex. choix des coéquipiers, des actions dans la chorégraphie, du matériel, des rôles...) pour soutenir leur IS. Offrir des choix est considéré comme une pratique d'enseignement différenciée et inclusive (Beni *et al.*, 2017; Caron, 2003; Lieberman *et al.*, 2017). Cela offre des chances de répondre aux besoins, aux capacités et aux intérêts divers des élèves, ce qui peut favoriser leur réussite et leur plaisir (Beni *et al.*, 2017). L'étude de Garrett et Wrench (2018) expose qu'offrir des choix à des élèves à risque augmente leur motivation et leur engagement aux cours. Selon ces auteurs, les choix donnés aux élèves les ont amenés à prendre des décisions et prendre un plus grand contrôle ce qui les a conduits à une plus grande maîtrise de leur production finale qui était une chorégraphie collective. Au regard de nombreux choix donnés aux élèves dans la présente recherche, il n'est pas étonnant que cela ait été une pratique motivante. Il s'agit d'ailleurs d'une pratique enseignante recommandée par les chercheurs qui étudient les théories motivationnelles, car elle répond au besoin d'autonomie des élèves (Assor *et al.*, 2002; Jaakkola *et al.*, 2015). Shen (2017) soutient aussi que la pratique différenciée de donner des choix aux élèves lors des tâches, renforce leur IS. Cela concorde avec les résultats de la présente recherche.

6.2.2 Le modèle d'apprentissage coopératif

Le modèle d'apprentissage coopératif est reconnu dans la littérature comme une pratique différenciée (Metzler, 2011), inclusive (André et Deneuve, 2011; Metzler, 2011; Mougenot, 2020 et Qi et Ha, 2012) et motivante (Garrett et Wrench, 2018; Patrick *et al.*, 2007) qui favorise le plaisir (Garrett et Wrench, 2018) et les interactions sociales entre les élèves (André et Deneuve, 2011). Dans la présente recherche, le modèle d'apprentissage coopératif sous forme de chorégraphie à réaliser en équipe (défi nocturne, nage synchronisée et cirque) dans laquelle les élèves ont dû entreprendre différents rôles semble avoir soutenu leur IS. En effet, ils ont mentionné avoir aimé travailler en équipe et tenir des rôles au sein du groupe, ce qui répond à un principe du modèle d'apprentissage coopératif. Ce résultat concorde avec plusieurs études qui soutiennent que l'apprentissage en coopération favorise les relations entre les élèves et les motivent, et ce, autant pour les ÉBP (Wilhelmsen *et al.*, 2019) que pour les élèves ordinaires (Garn *et al.*, 2011).

Également, les trois SAÉ basées sur le modèle d'apprentissage coopératif semblent avoir amené les élèves à percevoir l'importance de l'interdépendance entre leurs coéquipiers. Par exemple, un bon esprit d'équipe a été révélé comme important pour réussir les tâches. Le développement d'un bon esprit d'équipe est observé dans d'autres études qui utilisent le modèle d'apprentissage coopératif, puisque les élèves apprennent à s'encourager pour se soutenir et réussir les tâches (Dyson *et al.*, 2010). Un autre principe du modèle d'apprentissage coopératif a été perçu par les élèves, soit qu'être en équipe hétérogène où les forces de chacun sont équilibrées a été une condition de réussite aux défis. Dyson et ses collègues (2010) relèvent que l'hétérogénéité des groupes amène les membres d'une même équipe à se soutenir pour réaliser ses objectifs. Une variété de tâches ont été proposées aux élèves lors des SAÉ. Les équipes qui étaient composées d'élèves ayant des capacités plus

hétérogènes semblent avoir mieux réussi les défis, puisqu'ils pouvaient profiter des forces de chacun.

Enfin, il est permis de penser que le modèle d'apprentissage coopératif a bien répondu aux besoins des ÉBP qui ont participé à la recherche, puisque tous les élèves participants, même ceux ayant des difficultés de l'ordre de l'anxiété ou de l'attention ont eu généralement des perceptions positives face aux SAÉ vécues. Cela n'aurait peut-être pas été le cas avec d'autres modèles d'enseignement et d'apprentissage. Entre autres, des chercheurs amènent l'idée que ce modèle d'enseignement, combiné avec l'utilisation de pratiques différenciées peut aider à réduire l'anxiété des élèves et les amener à développer une meilleure confiance en soi (Han, 2015; Ismail et Al Allaq, 2019). Ils se sentent soutenus par leur équipe, par exemple, lorsqu'ils réalisent une chorégraphie (Cameron Frichtel, 2017). Avec le modèle d'apprentissage coopératif, les élèves peuvent avoir le sentiment de coopérer dans un environnement convivial, accueillant et sûr qui peut éliminer leur inquiétude et leur anxiété (Han, 2015).

6.2.3 Les planifications de défis optimaux pour les élèves

Comme exposé dans les résultats, la dimension du défi a été la plus abordée par les élèves (47 % des propos). Les témoignages associés à cette dimension portent à penser que les tâches, planifiées sous le modèle d'apprentissage coopératif ont été vécues de façon positive par les élèves. Bien que certains aspects didactiques ont semblé difficiles à relever (ex. rôles de leader et de chorégraphe, équipe nombreuse, synchronisation...), les élèves ont mentionné avoir été fiers de leur chorégraphie finale, ce qui peut amener à penser qu'ils ont réussi les défis demandés.

Le fait que la dimension du défi ait été associée à des expériences positives et qu'elle ait été la plus abordée dans les entrevues est un résultat original, puisque le modèle

structurel de l'IS de Roure et Pasco (2018) expose plutôt une relation négative entre le défi et le plaisir. Les chercheurs avancent en effet l'idée que les élèves qui ne trouvent pas un défi optimal lors des tâches d'apprentissage ressentiraient moins de plaisir. La présente recherche précise et nuance ce résultat, puisque pour amener les élèves à trouver des défis optimaux, il peut être utile de leur offrir un contexte différencié en coopération. En ce sens, il est permis de penser que la flexibilité dans le contexte d'apprentissage étudié pour la recherche (différenciation pédagogique et modèle d'apprentissage coopératif) a donné plusieurs occasions aux élèves de trouver des défis optimaux, ce qui a pu favoriser leur motivation au regard des dimensions de l'IS. Par exemple, ils pouvaient faire des choix et s'appuyer sur les forces de leurs coéquipiers pour accomplir les défis.

6.2.4 Utilisation de modalités d'évaluation flexibles

Les enseignants ont utilisé des modalités d'évaluation flexibles (ex. les élèves ont filmé leur chorégraphie plutôt que de la présenter en direct devant leurs pairs), ce qui a rassuré certains élèves. Ils ont aussi apprécié être bien préparés aux évaluations, ce qui s'est produit lorsque les enseignants les ont amenés à préalablement connaître les critères d'évaluation et ont laissé le temps de se les approprier. Il est attendu des enseignants dans le Programme de formation de l'école québécoise qu'ils guident et préparent les élèves aux évaluations (Gouvernement du Québec, 2007). Faire connaître et préparer les élèves aux critères d'évaluation sont aussi des stratégies pédagogiques recommandées dans la littérature scientifique (Rickwood et Temple, 2010). Selon Rickwood et Temple (2010), cela permet de réduire l'anxiété des élèves et de les orienter vers un but de maîtrise pour les motiver. Par ailleurs, les élèves participants à la recherche sont dans des programmes d'études à vocations particulières et ils sont en cinquième secondaire. Cela peut nuancer les résultats au regard de l'appréciation des modalités d'évaluation. En effet, Cocullo (2014) émet

l'idée que les élèves incluent dans des programmes ayant de hautes exigences et des moyennes de classe élevées, tel que le Programme d'éducation internationale sont plus enclins à vivre de l'anxiété de performance. De plus, il est possible que certains de ces élèves souhaitent appliquer dans des programmes d'études collégiales contingentés l'année suivante. Ce contexte peut expliquer pourquoi les modalités d'évaluation flexibles ont été appréciées et perçues comme rassurantes, car elles permettaient d'avoir une bonne note au bulletin.

6.2.5 Rôle de l'enseignant

Les élèves ont soulevé que le rôle de l'enseignant a supporté leur IS, notamment lorsque leur enseignant a mis l'accent sur le plaisir et la participation et moins sur la compétition. Ce résultat concorde avec l'étude de Jaakkola et ses collègues (2015). Les chercheurs suggèrent de miser sur un climat d'apprentissage qui valorise l'effort, l'apprentissage et le développement personnel pour promouvoir le plaisir des élèves, plutôt que de miser sur un but de performance, comme de placer les élèves en contexte compétitif. En cohésion avec le climat, les témoignages montrent que les élèves apprécient le bon lien enseignant-élèves. Cela rejoint la littérature qui expose qu'une bonne relation avec l'enseignant d'ÉPS augmente la motivation et le plaisir des élèves au cours (Cox et Ulrich-French, 2010) ainsi que leur engagement (Quin, 2017). Selon les élèves, la gestion de classe efficace de l'enseignant a aussi favorisé le plaisir, puisqu'elle a permis de gérer les comportements perturbateurs de certains. De cette façon, ils ont pu vivre les cours d'ÉPS avec plaisir qui n'ont pas trop misé sur la compétition. Dans le même sens, d'autres études exposent que des élèves trouvent qu'une bonne compétence de l'enseignant en gestion de classe les amène à être satisfaits, à éprouver du plaisir et à vivre moins d'ennui lors de leurs cours d'ÉPS (Baena-Extremera *et al.*, 2015).

Les présents résultats révèlent aussi que la nouveauté perçue au travers des moyens d'action originaux mis en œuvre et par la nouvelle façon de présenter la tâche a semblé avoir soutenu l'IS des élèves. Cette appréciation de la nouveauté est en cohérence avec l'étude de Garrett et Wrench (2018). Dans cette étude, la motivation et l'engagement des élèves augmentent lorsque leur enseignante utilise de nouvelles modalités pour présenter une SAÉ en danse (ex. faire venir un élève plus vieux spécialiste en danse hip-hop pour guider les élèves lors des tâches et les amener à créer des séquences de danse).

6.3 Les limites de l'étude

Cette étude présente certaines limites à prendre en compte afin de nuancer la portée des résultats. D'abord, les élèves participants aux SAÉ étudiaient dans des programmes à vocations particulières. Pour être acceptés dans ces programmes, ces élèves ont dû être sélectionnés. En ce sens, ces élèves peuvent être plus habitués à être dans un contexte de performance. Pour ces raisons, il se peut que les résultats obtenus aient été différents avec des élèves d'autres programmes scolaires. Ensuite, bien que des élèves ordinaires ont semblé émettre plus de propos distincts lors des entrevues, ils ont davantage parlé comparativement aux ÉBP. Cette répartition de la représentation des propos dans le corpus a pu orienter les analyses réalisées. En outre, le défi nocturne expérimenté par des élèves était une SAÉ différentes de celle en cirque et en nage synchronisée. Ces élèves ont vécu une soirée spéciale avec plusieurs activités coopératives et compétitives. Les autres SAÉ n'ont pas mis l'accent sur la compétition. Des comparaisons ont été faites entre ces trois SAÉ, mais il n'a pas été possible de contraster certains énoncés, entre autres, en ce qui a trait à la relation à la compétition interéquipe.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Le but de cette recherche à devis qualitatif interprétatif a été de comprendre la motivation des élèves en éducation physique et à la santé (ÉPS) en contexte d'éducation inclusive et de contraster la motivation des élèves ayant des besoins particuliers (ÉBP) à celle des élèves ordinaires. En tout, trois groupes de 12 élèves (quatre ÉBP et huit élèves ordinaires, dont cinq garçons et sept filles) ont été interviewés lors d'entrevues semi-dirigées. Ils ont participé à trois situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) distinctes différenciées et basées sur le modèle d'apprentissage coopératif. Les SAÉ avaient été créées en fonction des besoins des élèves. Pour obtenir les perceptions des élèves, les questions posées dans les entrevues ont concerné les cinq dimensions de la théorie de l'intérêt en situation (IS) (nouveau, défi, demande d'attention, intention d'exploration et plaisir instantané).

La recherche a permis de démontrer, sous le regard de la théorie de l'IS, que la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires est semblable. Ils ont tous été motivés par les relations entre les élèves par les éléments associés aux tâches et par le rôle de l'enseignant. Par exemple, ils ont aimé travailler en équipe, choisir un rôle à accomplir dans leur chorégraphie et faire des choix dans les tâches. Ils ont aussi aimé le climat positif entretenu par leur enseignant et qu'il apporte de nouvelles SAÉ présentées d'une nouvelle façon. La sous-catégorie des éléments associés aux tâches a été reliée à trois dimensions de l'IS distinguées dans la codification, soit le défi, le

plaisir instantané et la nouveauté. Cela amène à penser que les éléments associés aux tâches sont importants pour motiver l'ensemble des élèves en ÉPS.

En outre, la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires a découlé de la flexibilité du contexte d'apprentissage différencié en coopération mis en place pour répondre aux besoins des élèves. Cela leur a permis de choisir des défis optimaux à leurs capacités et à leurs intérêts. Pour contraster la motivation, deux nuances ressortent chez les ÉBP. La première est qu'ils ont aimé choisir leur rôle et plus précisément, qu'il y ait des rôles pour les élèves moins habiles et blessés. La seconde est qu'ils ont aimé utiliser l'humour qui a été une condition de réussite pour les élèves anxieux. Du côté des élèves ordinaires, ils ont plus ou moins apprécié la compétition interéquipe vécue.

Bien que cette recherche ait permis de mieux comprendre la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires en ÉPS, certaines limites ne permettent pas de généraliser les résultats. Notamment, malgré le fait que des questions ont ciblé les cinq dimensions de l'IS pendant les entrevues, aucun propos n'a été classé dans la dimension de la demande d'attention et peu dans l'intention d'exploration. Il se peut que les élèves aient confondu ces dimensions avec les autres dans les questions posées. De plus, les participants étaient dans des programmes d'étude à vocations particulières, les propos des ÉBP en entrevue de groupe étaient plus difficiles à obtenir et il y a eu des distinctions majeures, comme l'aspect compétitif dans la SAÉ du défi nocturne.

Cette recherche apporte de nouvelles connaissances sur le plan scientifique. D'abord, aucune étude à notre connaissance n'a contrasté la motivation des ÉBP à celle des élèves ordinaires. Cette recherche a permis une avancée dans les connaissances scientifiques, puisqu'elle expose que la motivation des ÉBP et des élèves ordinaires est semblable. Ensuite, peu d'études ont étudié la motivation des élèves en contexte d'éducation inclusive avec la théorie de l'IS et sous un devis qualitatif. Il est aussi moins fréquent que les chercheurs recueillent les perceptions des élèves sur leurs

expériences vécues en ÉPS. Ils s'intéressent davantage aux perceptions des enseignants (Rekaa *et al.*, 2018). De plus, plusieurs études portent sur des ÉBP au primaire à besoins spécifiques, comme des handicaps physiques. Toutefois, enseigner à ces élèves semble moins fréquent pour les enseignants d'ÉPS en contexte d'éducation inclusive. De cette façon, les entrevues ont permis de déterminer que des SAÉ différenciées en coopération permettent aux ÉBP et aux élèves ordinaires de trouver des défis optimaux dans les tâches. Finalement, cette recherche a confirmé la pertinence de plusieurs stratégies motivationnelles recommandées dans la littérature en contexte d'éducation inclusive, notamment d'utiliser des pratiques différenciées, de suivre le modèle d'apprentissage coopératif, de tenir compte des besoins des élèves, d'entretenir un climat de classe positif, d'utiliser la nouveauté dans les tâches présentées aux élèves et d'être avisé quant aux retombées de la compétition.

Cette recherche suggère aux enseignants d'ÉPS de créer des SAÉ flexibles en utilisant des pratiques différenciées en coopération et de tenir compte des besoins de leurs élèves. En ce sens, il est recommandé de laisser plusieurs opportunités d'autonomie et de responsabilisation aux élèves, comme de faire des choix et de travailler en équipe. De cette façon, ils pourront trouver par eux-mêmes des tâches qui répondent à leurs besoins, à leurs capacités et à leurs intérêts pour réaliser des défis optimaux. Les enseignants peuvent aussi offrir des modalités d'évaluation flexibles pour rassurer les élèves et entretenir un climat de classe positif. En outre, ils peuvent apporter de nouvelles SAÉ et les présenter d'une nouvelle façon afin d'aller chercher la curiosité des élèves. La recherche évoque que les enseignants doivent être prudents avec l'utilisation de la compétition pour garder un équilibre avec la coopération, puisque des élèves ordinaires ont plus ou moins apprécié l'aspect compétitif de leur SAÉ. La compétition est aussi moins recommandée par les études auprès des ÉBP. Pour favoriser une compétition saine, les enseignants peuvent valoriser le travail d'équipe et la collaboration, promouvoir des opportunités

équitable aux participants de vivre des succès et permettre à chaque membre d'une équipe la possibilité de contribuer à la réalisation des objectifs.

Dans de futures études, il pourrait être intéressant de faire une comparaison entre des ÉBP interviewés en entrevues de groupe et en entrevues individuelles. Cela pourrait permettre de déterminer dans quels contextes ils sont plus enclins à partager leurs expériences, puisque dans la recherche, ils se sont moins exprimés comparativement aux élèves ordinaires. Il serait aussi pertinent de faire une étude semblable avec des élèves du programme scolaire régulier. Finalement, il serait important de faire des comparaisons avec des élèves qui ont vécu des SAÉ dans des contextes d'enseignement et d'apprentissage différents comme dans le modèle d'enseignement explicite ou dans le modèle d'apprentissage individuel qui sont aussi connus pour répondre à certaines visées de l'éducation inclusive.

ANNEXE A

DESCRIPTION DES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

Modalités d'organisation	Défi nocturne	Nage synchronisée	Cirque
Programme d'étude	Programme d'éducation internationale (PEI)	Régulier option sports	École alternative option sciences
Compétence disciplinaire	Interagir dans divers contextes d'activité physique	Interagir dans divers contextes d'activité physique	Interagir dans divers contextes d'activité physique
Modèle d'enseignement	Apprentissage coopératif	Apprentissage coopératif	Apprentissage coopératif
Nombre d'élèves par équipe	Environ 15	5-6	6-8
Modalités d'évaluation sommative	Prestation devant les pairs et évaluation par l'enseignant	Filmer sa prestation et montrer la vidéo aux autres élèves de la classe	Prestation devant les pairs et évaluation par l'enseignant et par les pairs
Particularités de la situation d'apprentissage et d'évaluation	Activité spéciale pendant une soirée. Les élèves ont créé une chorégraphie de danse à l'extérieur des heures de cours pour la présenter à leurs pairs pour relever le premier défi. Pendant la soirée, d'autres défis sportifs, intellectuels et artistiques sont accomplis par les élèves (DBL, footbasket, énigmes...). Les équipes doivent choisir un leader pour gérer l'équipe pendant la nuit et d'un ou de deux chorégraphes pour gérer principalement la création de la chorégraphie de danse.	Création d'une chorégraphie de nage synchronisée. Aucun rôle particulier n'est attribué aux élèves.	Création d'une chorégraphie de cirque. Des rôles sont proposés pour les élèves de tous les niveaux en cirque. Par exemple, les élèves moins habiles dans ce moyen d'action peuvent choisir le rôle de clown et les élèves blessés lors de la SAE peuvent choisir le rôle d'animateur.

ANNEXE B

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE



No du certificat : 2016_e_1004

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM, a examiné le protocole de recherche suivant et jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par la Politique no 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains (décembre 2015).

Protocole de recherche

Chercheur(e) principal(e) : Claudia Verret

Unité de rattachement : Département des sciences de l'activité physique

Équipe de recherche :

Co-chercheurs :

Professeurs : Johanne Grenier (Département des sciences de l'activité physique, UQAM); Line Massé et Geneviève Bergeron (UQTR).

Étudiant(s) réalisant leurs projets de mémoire ou de thèse (incluant les thèses de spécialisation) dans le cadre du présent protocole de recherche : s/o

Titre du protocole de recherche : Recherche action sur l'impact de formations et de l'accompagnement sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé

Sources de financement (le cas échéant): MSRS

Durée du projet : 2016-2018

Modalités d'application

Le présent certificat est valide pour le projet tel qu'approuvé par le CIEREH. Les modifications importantes pouvant être apportées au protocole de recherche en cours de réalisation doivent être communiquées au comité. Tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité ou l'éthicité de la recherche doit être communiqué au comité.

Toute suspension ou cessation du protocole (temporaire ou définitive) doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

Le présent certificat d'éthique est valide jusqu'au **3 novembre 2017**. Selon les normes de l'Université en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique. Le rapport d'avancement de projet (renouvellement annuel ou fin de projet) est requis dans les trois mois qui précèdent la date d'échéance du certificat^a.

Éric Dion, Ph.D.
Professeur
Président

3 novembre 2016

Date d'émission initiale du certificat

^a <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/modifications-apportees-a-un-projet-en-cours.html>

^a <http://recherche.uqam.ca/ethique/humains/rapport-annuel-ou-final-de-suivi.html>

ANNEXE C

CANEVAS D'ENTREVUE

Inclusion scolaire des élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS

Questionnaire pour les entrevues semi-dirigées en sous-groupes

(ÉLÈVES)

Canevas d'entrevue en sous-groupe pour les élèves

AVANT L'ENTREVUE :

- 1) *S'assurer d'avoir Le FIC signé.*
- 2) *S'assurer d'avoir le nom de l'enseignant en ÉPS qui enseigne à ces élèves*
- 3) *S'assurer d'avoir le code des élèves donnés par l'enseignant*
- 4) *S'assurer du démarrage de l'enregistrement audio et de l'enregistrement par caméra*
- 5) *Demander aux élèves d'inscrire leur nom sur une feuille de papier qu'ils placeront devant eux, face à la caméra.*

Faire le plan des places ici (cette feuille devra être gardée avec les données nominales sécurisée)

Nom école :

Niveau scolaire :

Nom et code de l'enseignant (ENSnuméro(M ou F) (P ou S) (niveau) : _____

Date de l'entrevue : _____ *Réalisée par :* _____

Prénom et Codes des participants ELnumero(R ou besoins : MSCA)(MouF)(PouS)(Niveau)

Introduction

Comme vous le savez peut-être, votre enseignant d'ÉPS a proposé cette année des activités nouvelles, des façons nouvelles de faire les cours d'ÉPS comme XXXXX. Aussi, vous avez répondu à des questionnaires durant l'année. Vous vous rappelez, on vous a demandé de nous dire si vous étiez intéressés au cours d'éducation physique et si cela était important pour vous. J'aimerais donc que l'on parle ensemble de vos cours d'ÉPS.

L'entrevue comporte 3 sections. Elle devrait durer entre 30 et 40 minutes. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, seule votre perception en regard des activités réalisées dans vos cours d'ÉPS compte pour nous. Vous n'êtes pas non plus obligé d'être en accord avec tout le monde. Vous êtes en quelque sorte les experts. Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre.

L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement et le traitement des données, mais ne sera pas diffusée. Votre enseignant ne sera jamais en mesure de vous identifier, car toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. Ainsi, pendant l'entrevue, nous utiliserons votre nom, mais celui-ci sera remplacés par un code confidentiel lorsque nous rédigerons les verbatims d'entrevue, soyez assurés que votre anonymat sera préservé.

Avant de commencer, il est important de vous rappeler que votre participation est volontaire. Vous êtes libres d'arrêter l'entretien en tout temps.

Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?

Intentions	Questions
Ouverture de l'entrevue : se présenter, briser la glace, recueillir les attributs et la perception générale de l'ÉPS	<i>D'abord j'aimerais faire un tour de table pour bien vous connaître.</i> 1. <i>À tour de rôle, j'aimerais que vous me disiez votre prénom et votre âge et ce que vous faites comme loisirs (ex. les sports), à l'école ou à la maison, ce qui vous allume...</i> 2. <i>J'aimerais aussi savoir qu'est-ce que c'est pour vous l'ÉPS? C'était comment au primaire? (pour les jeunes du secondaire)</i>

La deuxième section concerne vos expériences et vos apprentissages en ÉPS

Intentions	Questions
Comprendre les expériences vécues pendant l'année en ÉPS, puis les pratiques d'enseignement mises à l'essai	1. <i>En général, qu'est-ce que vous pourriez dire de l'année qui vient de se terminer en ÉPS.</i> 2. <i>Votre enseignant vous a proposé certaines activités différentes, par exemple ... (redire explicitement celle mise à l'essai par l'enseignant)</i> a. <i>Comment ça se passait lors des cours en NOMMER L'ACTIVITÉ MISE À L'ESSAI? Qu'est-ce qui était différent ?</i> i. <i>Qu'avez-vous réalisé ou appris lors de cette situation d'apprentissage?</i> 1. <i>Qu'avez-vous appris sur le plan des compétences motrices?</i> 2. <i>Qu'avez-vous appris sur le plan des relations avec les autres élèves?</i>

	3. <i>Qu'avez-vous appris sur le plan personnel (sentiment de compétence, confiance, autonomie, ...) ?</i> 4. <i>Qu'avez-vous appris sur le plan des connaissances ou des aspects cognitifs?</i> ii. <i>Comment évaluez-vous votre réussite de cette situation d'apprentissage?</i> iii. <i>Pouvez-vous me donner des exemples des réussites ?</i> iv. <i>Pouvez-vous me donner des exemples des non-réussites?</i> v. <i>Qu'est-ce qui a facilité vos apprentissages dans cette situation?</i> vi. <i>Qu'est-ce qui a freiné vos apprentissages dans cette situation?</i>
--	---

La troisième section concerne les effets de la situation d'apprentissage sur la motivation³

Intention	Questions
Recueillir les perceptions des indicateurs de la motivation selon le modèle de l'IS	1. <i>Dans l'activité de XXX, qu'est-ce qui a pu motiver les élèves ou à l'inverse qu'est-ce qui a pu nuire à la motivation des élèves ?</i> 2. <i>Comment avez-vous observé les effets sur la motivation?</i> a. <i>Quel était le niveau de défi de cette tâche pour vous? Quel était son niveau de difficulté?</i> b. <i>Comment la tâche vous a-t-elle ou non donné le goût d'en faire plus, de poursuivre l'apprentissage, d'en savoir plus à ce sujet?</i> c. <i>Qu'est-ce qui était plaisant dans l'activité? Qu'est-ce qui était déplaisant?</i> i. <i>Comment cela s'est-il manifesté, comment l'avez-vous observé?</i> d. <i>Qu'est-ce qu'il y avait de nouveau dans l'activité?</i> e. <i>Quelles étaient les difficultés rencontrées pour réaliser cette tâche? Qu'est-ce</i>

³ Seules les perceptions obtenues à la troisième section seront analysées dans cette recherche. Les autres sections concernent d'autres objectifs qui s'inscrivent dans la recherche-action.

	<i>qui demandait de la concentration et de l'attention ?</i> <i>2. Comment pourrait-on améliorer et bonifier cette situation d'apprentissage? Pour qu'elle soit encore meilleure? Pour qu'elle contribue à susciter la motivation de tous?</i>
--	--

La dernière section concerne les recommandations des élèves et la fermeture de l'entretien

Intentions	Questions
Sonder la perception du participant à l'égard de la poursuite de l'activité d'apprentissage l'an prochain	<i>1. Que diriez-vous de plus sur votre participation à cette situation d'apprentissage ?</i> <i>2. Est-ce que vous recommanderiez à votre enseignant de refaire cette activité avec ses élèves l'an prochain? Pourquoi?</i>
Remercier, donner une dernière possibilité d'ajouter des informations.	<i>C'est ici que se termine notre entrevue, est-ce que vous souhaitez ajouter autre chose, apporter une précision ?</i>
Leur rappeler les procédures de confidentialité.	<i>Je vous remercie de votre collaboration à ce projet de recherche. Je vous rappelle que nous allons retranscrire l'entrevue et que la confidentialité sera assurée par l'utilisation de codes confidentiels.</i>

BIBLIOGRAPHIE

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. et Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106-121. doi: 10.1080/08856257.2014.964580
- Akelaitis, A. V. et Malinauskas, R. (2016). Education of Social Skills among Senior High School Age Students in Physical Education Classes. *European Journal of Contemporary Education*, 18(4), 381-389. doi: 10.13187/ejced.2016.18.381
- Al-Dababneh, K. A. et Al-Zboon, E. K. (2018). Understanding Impulsivity Among Children With Specific Learning Disabilities in Inclusion Schools. *Learning Disability Quarterly*, 41(2), 100-112. doi: 10.1177/0731948717726497
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. doi: 10.1037/0022-0663.84.3.261
- André, A. et Deneuve, P. (2011). Types de dispositifs coopératifs en Éducation Physique et Sportive et acceptation des élèves issus de l'éducation spécialisée. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, (5), 46-57.
- Assor, A., Kaplan, H. et Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278. doi: <http://dx.doi.org/10.1348/000709902158883>
- Baena-Extremuera, A., Granero-Gallegos, A. et Martínez-Molina, M. (2015). Validación española de la Escala de Evaluación de la Competencia Docente en Educación Física de secundaria. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 15(3), 113-122. doi: 10.4321/s1578-84232015000300011
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.

- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, 13(1), 219-229. doi: 10.3406/spira.1994.1902
- Beni, S., Fletcher, T. et Ní Chróinín, D. (2017). Meaningful Experiences in Physical Education and Youth Sport: A Review of the Literature. *Quest*, 69(3), 291-312. doi: 10.1080/00336297.2016.1224192
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives : le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. Récupéré de <http://depot-e.uqtr.ca/7517/>
- Bertills, K., Granlund, M., Dahlström, Ö. et Augustine, L. (2018). Relationships between physical education (PE) teaching and student self-efficacy, aptitude to participate in PE and functional skills: with a special focus on students with disabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(4), 387-401. doi: 10.1080/17408989.2018.1441394
- Blinde, E. M. et McCallister, S. G. (1998). Listening to the Voices of Students with Physical Disabilities: Experiences in the Physical Education Classroom. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69(6), 64-68. doi: 10.1080/07303084.1998.10605578
- Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education* (4 éd.). Baltimore, MD : Brookes.
- Block, M. E. et Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in Physical Education: A Review of the Literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. doi: 10.1123/apaq.24.2.103
- Block, M. E., Taliaferro, A., Campbell, A. L., Harris, N. et Tipton, J. (2011). Teaching the Self-Contained Adapted Physical Education Class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 82(4), 47-52. doi: 10.1080/07303084.2011.10598614
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif: Théorie et pratique* (2 éd.). Canada : Presses de l'Université du Québec.

- Brazendale, K., Randel, A., Sorenson, C., Weaver, R. G., Moore, J. B., Zarrett, N. et Beets, M. W. (2019). Increasing Physical Activity in Youth with Autism and Other Developmental Disabilities in Physical Education. *Neurological Disorders & Epilepsy Journal*, 2(1), 1-9.
- Bredahl, A. M. (2013). Sitting and watching the others being active: The experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30, 40-58.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Veldhuizen, S., Hay, J., Bray, S. R. et Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26), 1-8. doi: 10.1186/1479-5868-9-26
- Cameron Frichtel, M. J. (2017). “We Were the Choreographers; the Dance Teachers Were the Helpers”: Student Perceptions of Learning in a Dance Outreach Program Interpreted Through a Lens of 21st-Century Skills. *Journal of Dance Education*, 17(2), 43-52. doi: 10.1080/15290824.2016.1200722
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les éditions de la Chenelière.
- Casebolt, K. M. et Hodge, S. R. (2010). High School Physical Education Teachers' Beliefs about Teaching Students with Mild to Severe Disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140-155.
- Causgrove Dunn, J. et Zimmer, C. (2020). Self-determination theory. Dans J. A. Haeghele, S. R. Hodge et S. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1 éd., chap. 19, p. 296-312). London : Routledge.
- Centers for Disease Control and Prevention (2018). Disability and obesity. Repéré de <http://www.cdc.gov/ncbddd/disabilityandhealth/obesity.html>
- Chen, A., Darst, P. W. et Pangrazi, R. P. (1999). What Constitutes Situational Interest? Validating a Construct in Physical Education. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 3(3), 157-180.
- Chen, A. et Ennis, C. D. (2004). Goals, Interests, and Learning in Physical Education. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 329-338.

- Chen, A. et Ennis, C. D. (2008). Motivation and achievement in physical education. Dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (dir.), *Handbook on Motivation at School* (chap. 25, p. 553–574). New York, NY : Routledge.
- Chen, A., Ennis, C. D., Martin, R. et Sun, H. (2006). Situational Interest: A Curriculum Component Enhancing Learning in Physical Education. Dans S. A. Hogan (dir.), *New development in learning research* (chap. 11, p. 235–261). New York : Nova Science Publishers.
- Chen, S., Chen, A. et Zhu, X. (2012). Are K-12 learners motivated in physical education? A meta-analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 83(1), 36-48. doi: 10.1080/02701367.2012.10599823
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et Francophonie*, 28(1), 47-72.
- Coates, J. et Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: children with special educational needs and their experiences of Physical Education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175.
- Cocullo, M.-L. (2014). *Performer ... sans anxiété: Programme d'intervention pour réduire l'anxiété de performance en milieu scolaire* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11282>
- Colley, R. C., Carson, V., Garriguet, D., Janssen, I., Roberts, K. C. et Tremblay, M. S. (2017). Physical activity of Canadian children and youth, 2007 to 2015. *Health Reports*, 28(10), 8-16.
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Repéré de <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2017/10/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>
- Constantinou, P. (2014). Promoting Healthy Competition Using Modified Rules and Sports from Other Cultures. *Strategies*, 27(4), 29-33. doi: 10.1080/08924562.2014.918000
- Cook, B. G., Li, D. et Heinrich, K. M. (2015). Obesity, Physical Activity, and Sedentary Behavior of Youth With Learning Disabilities and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 563-576. doi: 10.1177/0022219413518582

- Cox, A., Duncheon, N. et McDavid, L. (2009). Peers and teachers as sources of relatedness perceptions, motivation, and affective responses in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 80(4), 765-773. doi: 10.1080/02701367.2009.10599618
- Cox, A. E., Smith, A. L. et Williams, L. (2008). Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. *Journal of Adolescent Health*, 43(5), 506-513. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.04.020
- Cox, A. E. et Ullrich-French, S. (2010). The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 11(5), 337-344. doi: 10.1016/j.psychsport.2010.04.001
- Curran, T. et Standage, M. (2017). Psychological Needs and the Quality of Student Engagement in Physical Education: Teachers as Key Facilitators. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(3), 262-276. doi: 10.1123/jtpe.2017-0065
- Damiano, D. L. (2006). Activity, Activity, Activity: Rethinking Our Physical Therapy Approach to Cerebral Palsy. *Physical Therapy*, 86(11), 1534-1540. doi: 10.2522/ptj.20050397
- Danforth, S. et Navarro, V. (2001). Hyper Talk: Sampling the Social Construction of ADHD in Everyday Language. *Anthropology & Education Quarterly*, 32(2), 167-190.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. doi: 10.1207/s15327965pli1104_01
- Drouet, O. et Jourdan, S. (2020). Être interdépendant en éducation physique : des approches coopératives. Dans V. Lentillon-Kaestner (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (chap. 3, p. 59-78). France : EME éditions.
- Duncan, C. A. et Kern, B. (2020). Getting Competition under Control. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(2), 33-41. doi: 10.1080/07303084.2019.1693451
- Dupont, J. P., Carlier, G., Delens, C. et Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps*, 88(2). doi: 10.3917/sta.088.0007

- Durstine, J. L., Painter, P., Franklin, B. A., Morgan, D., Pitetti, L. H. et Roberts, S. O. (2000). Physical Activity for the Chronically Ill and Disabled. *Sports Med*, 30(3), 207-219.
- Dyson, B. (2002). The Implementation of Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(1), 69-85.
- Dyson, B. P., Rhodes Linehan, N. et Hastie, P. A. (2010). The Ecology of Cooperative Learning in Elementary Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 113-130. doi: <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.2.113>
- Ericsson, I. (2011). Effects of increased physical activity on motor skills and marks in physical education: an intervention study in school years 1 through 9 in Sweden. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16(3), 313-329. doi: 10.1080/17408989.2010.545052
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. doi: 10.1080/1740898042000334908
- Fitzgerald, H., Jobling, A. et Kir, D. (2003). Listening to the 'Voices' of Students with Severe Learning Difficulties Through a Task-based Approach to Research and Learning in Physical Education. *Support for Learning*, 18(3), 123-129. doi: 10.1111/1467-9604.00294
- Gallagher, M. (2009). Ethics. Dans E. K. Tisdall, J. Davis et M. Gallagher (dir.), *Researching with children and young people: Research design, method and analysis* (chap. 2, p. 11-66). London : Sage Publications.
- Garn, A. C., Ware, D. R. et Solmon, M. A. (2011). Student Engagement in High School Physical Education: Do Social Motivation Orientations Matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84-98. doi: 10.1123/jtpe.30.1.84
- Garrett, R. et Wrench, A. (2018). Redesigning pedagogy for boys and dance in physical education. *European Physical Education Review*, 24(1), 97-113. doi: 10.1177/1356336x16668201

- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements difficiles des élèves. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Goodwin, D. L. et Watkinson, E. J. (2000). Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. doi: 10.1123/apaq.17.2.144
- Goulardins, J. B., Marques, J. C., Casella, E. B., Nascimento, R. O. et Oliveira, J. A. (2013). Motor profile of children with attention deficit hyperactivity disorder, combined type. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 40-45. doi: 10.1016/j.ridd.2012.07.014
- Goulardins, J. B., Marques, J. C. B. et De Oliveira, J. A. (2017). Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Motor Impairment. *Perceptual and Motor Skills*, 124(2), 425-440. doi: 10.1177/0031512517690607
- Gouvernement du Québec (2007). Enseignement secondaire, deuxième cycle : Parcours de formation générale. Parcours de formation générale appliquée. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/junes/pfeq/PFEQ_presentation-deuxieme-cycle-secondaire.pdf
- Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A. et Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine*, 11(2), 260-269. doi: PMC3737880
- Green, D., Charman, T., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Simonoff, E. et Baird, G. (2009). Impairment in movement skills of children with autistic spectrum disorders. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 51(4), 311-316. doi: 10.1111/j.1469-8749.2008.03242.x
- Gülay, O., Mirzeoğlu, D. et Çelebi, M. (2010). Effects of Cooperative Games on Social Skill Levels and Attitudes Toward Physical Education. *Eurasian Journal of Educational Research*, (40), 77-92.
- Haeghele, J., Zhu, X. et Davis, S. (2018). Barriers and facilitators of physical education participation for students with disabilities: an exploratory study. *International Journal of Inclusive Education*, 22(2), 130-141. doi: 10.1080/13603116.2017.1362046

- Haegele, J. A. et Sutherland, S. (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education. A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118
- Han, M. (2015). An Empirical Study on the Application of Cooperative Learning to English Listening Classes. *English Language Teaching*, 8(3), 177-184. doi: 10.5539/elt.v8n3p177
- Hartman, E., Houwen, S., Scherder, E. et Visscher, C. (2010). On the relationship between motor performance and executive functioning in children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468-477. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01284.x
- Haslett, D. et Smith, B. (2020). Viewpoints toward disability Conceptualizing disability in adapted physical education. Dans J. A. Haegele, S. R. Hodge et D. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1 éd., chap. 3, p. 48-64). London : Routledge.
- Healy, S., Msetfi, R. et Gallagher, S. (2013). 'Happy and a bit Nervous': the experiences of children with autism in physical education. *British Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 222-228. doi: 10.1111/bld.12053
- Hersman, B. L. et Hodge, S. R. (2010). High School Physical Educators' Beliefs About Teaching Differently Abled Students in an Urban Public School District. *Education and Urban Society*, 42(6), 730-757. doi: 10.1177/0013124510371038
- Hidi, S. et Anderson, V. (1992). Situational interest and its impact on reading and expository writing. Dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (dir.), *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S. et Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127. doi: 10.1207/s15326985ep4102_4
- Høgheim, S. et Reber, R. (2015). Supporting interest of middle school students in mathematics through context personalization and example choice. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 17-25. doi: 10.1016/j.cedpsych.2015.03.006

- Institut de la statistique du Québec (2013). *Enquête québécoise sur les limitations d'activités, les maladies chroniques et le vieillissement 2010-2011 : Utilisation des services de santé et des services sociaux des personnes avec incapacité*. Repéré de <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/services/incapacites/limitation-maladies-chroniques-utilisation.pdf>
- Ismail, S. A. A. et Al Allaq, K. (2019). The Nature of Cooperative Learning and Differentiated Instruction Practices in English Classes. *SAGE Open*, 9(2), 1-17. doi: 10.1177/2158244019856450
- Jaakkola, T., Wang, C. K. J., Soini, M. et Liukkonen, J. (2015). Students' Perceptions of Motivational Climate and Enjoyment in Finnish Physical Education: A Latent Profile Analysis. *Journal of Sports Science and Medicine*, 14(3), 477-483.
- Jaarsma, E. A. et Smith, B. (2018). Promoting physical activity for disabled people who are ready to become physically active: A systematic review. *Psychology of Sport and Exercise*, 37, 205-223. doi: 10.1016/j.psychsport.2017.08.010
- Jiménez-Barbero, J. A., Jiménez-Loaisa, A., González-Cutre, D., Beltrán-Carrillo, V. J., Llor-Zaragoza, L. et Ruiz-Hernández, J. A. (2020). Physical education and school bullying: a systematic review. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(1), 79-100. doi: 10.1080/17408989.2019.1688775
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN : Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. et Johnson Holubec, E. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Ann Arbor, Michigan : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karagiannidis, Y., Barkoukis, V., Gourgoulis, V., Kosta, G. et Antoniou, P. (2015). The role of motivation and metacognition on the development of cognitive and affective responses in physical education lessons: A self-determination approach. *Motricidade*, 11(1), 135-150. doi: 10.6063/motricidade.3661
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation: Étapes et approches* (4 éd.). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.

- Kaur, M., Srinivasan, S. M. et Bhat, A. N. (2018). Comparing motor performance, praxis, coordination, and interpersonal synchrony between children with and without Autism Spectrum Disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 72, 79-95. doi: 10.1016/j.ridd.2017.10.025
- King, G., Petrenchik, T., Law, M. et Hurley, P. (2009). The Enjoyment of Formal and Informal Recreation and Leisure Activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130. doi: 10.1080/10349120902868558
- Kristén, L., Patriksson, G. et Fridlund, B. (2002). Conceptions of Children and Adolescents with Physical Disabilities about Their Participation in a Sports Programme. *European Physical Education Review*, 8(2), 139-156. doi: 10.1177/1356336x020082003
- Kwan, M. Y. W., King-Dowling, S., Hay, J. A., Faught, B. E. et Cairney, J. (2016). Longitudinal examination of objectively-measured physical activity and sedentary time among children with and without significant movement impairments. *Human Movement Science*, 47, 159-165. doi: 10.1016/j.humov.2016.03.004
- Lagestad, P. (2017). Longitudinal changes and predictors of adolescents enjoyment in physical education. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 9(9), 124-133. doi: 10.5897/ijeaps2017.0523
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 7(2), 93-101. doi: 10.1016/j.alter.2013.01.001
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu: Méthode GPS et concept de soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lee, L. W. et Low, H. M. (2013). 'Unconscious' inclusion of students with learning disabilities in a Malaysian mainstream primary school: teachers' perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(3), 218-228. doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01250.x
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.

- Li, R., Sit, C. H. P., Yu, J. J., Duan, J. Z. J., Fan, T. C. M., McKenzie, T. L. et Wong, S. H. S. (2016). Correlates of physical activity in children and adolescents with physical disabilities: A systematic review. *Preventive Medicine*, 89, 184-193. doi: 10.1016/j.ypmed.2016.05.029
- Lieberman, L., Brian, A. et Grenier, M. (2017). The Lieberman–Brian Inclusion Rating Scale for Physical Education. *European Physical Education Review*, 25(2), 341-354. doi: 10.1177/1356336x17733595
- Lonsdale, C., Lester, A., Owen, K. B., White, R. L., Moyes, I., Peralta, L., . . . Lubans, D. R. (2016). An Internet-supported Physical Activity Intervention Delivered in Secondary Schools Located in Low Socio-economic Status Communities: Study Protocol for the Activity and Motivation in Physical Education (AMPED) Cluster Randomized Controlled Trial. *BMC Public Health*, 16, 1-15. doi: 10.1186/s12889-015-2583-7
- MacDonald, M., Ku, B., Logan, S. W. et Stinson, J. (2020). Motor competence within the discipline of adapted physical education. Dans J. A. Haegerle, S. R. Hodge et S. R. Shapiro (dir.), *Routledge Handbook of Adapted Physical Education* (1 éd., chap. 28, p. 450-463). London : Routledge.
- Marita, J. (2018). *Physical Education, Physical Activity & Academic Achievement: A Longitudinal Study for 1st and 8th Grade Students* (Honors Research Projects). University of Akron. Récupéré de https://ideaexchange.uakron.edu/honors_research_projects/722/
- McCoy, S. M. et Morgan, K. (2020). Obesity, physical activity, and sedentary behaviors in adolescents with autism spectrum disorder compared with typically developing peers. *Autism*, 24(2), 387-399. doi: 10.1177/1362361319861579
- McLennan, N. et Thompson, J. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for policy makers*. Paris : UNESCO Publishing.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3 éd.). Scottsdale, Arizona : Holcomb Hathaway.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. et Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3 éd.). États-Unis : SAGE Publications, Inc.

- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. et Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: teachers' views of including pupils with Special Educational Needs and/or disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. doi: 10.1177/1356336x05049826
- Mougenot, L. (2020). L'inclusion des élèves au profil socioaffectif défavorable en EPS. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 65(2), 133 à 145.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches Qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Murphy, A., N. et Carbone, P. S. (2008). Promoting the Participation of Children With Disabilities in Sports, Recreation, and Physical Activities. *American Academy of Pediatrics*, 121(5), 1057-1061. doi: 10.1542/peds.2008-0566
- Murphy, K., P. et Alexander, P. A. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 3-53. doi: 10.1006/ceps.1999.1019
- Nelson, R. M. et DeBacker, T. K. (2008). Achievement Motivation in Adolescents: The Role of Peer Climate and Best Friends. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 170-189. doi: 10.3200/jexe.76.2.170-190
- Nosek, M. A., Hughes, R. B., Robinson-Whelen, S., Taylor, H. B. et Howland, C. A. (2006). Physical activity and nutritional behaviors of women with physical disabilities: physical, psychological, social, and environmental influences. *Womens Health Issues*, 16(6), 323-333. doi: 10.1016/j.whi.2006.08.002
- Nowicki, E. A. et Brown, J. D. (2013). "A Kid Way": Strategies for Including Classmates With Learning or Intellectual Disabilities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 253-262. doi: 10.1352/1934-9556-51.4.253
- Oğuzhan, N. S. et Hunuk, D. (2017). Experiences of Students with Special Needs on Sport Education Model. *Journal of Education and Training Studies*, 5(13), 70-78. doi: 10.11114/jets.v5i13.2853
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4 éd.). Armand Colin.

- Pan, C. Y. (2014). Motor proficiency and physical fitness in adolescent males with and without autism spectrum disorders. *Autism*, 18(2), 156-165. doi: 10.1177/1362361312458597
- Patrick, H., Ryan, A. M. et Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83
- Piran, N. (2018). A Study of the Physical Education and Inclusion Programs Provided to the Students with Disabilities. *International Journal Series in Multidisciplinary Research*, 4, 9-19.
- Place, K. et Hodge, S. R. (2001). Social Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education: A Behavioural Analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 18, 389-404.
- Pocock, T. et Miyahara, M. (2018). Inclusion of students with disability in physical education a qualitative meta analysis. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 751-766. doi: 10.1080/13603116.2017.1412508
- Potvin, P. L. Fortin, D. Marcotte, É. Royer et R. Deslandes. (2007). Guide de prévention du décrochage scolaire, CTREQ, Québec.
- Qi, J. et Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257–281. doi: 10.1080/1034912X.2012.697737
- Quin, D. (2017). Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387. doi: 10.3102/0034654316669434
- Rekaa, H., Hanisch, H. et Ytterhus, B. (2018). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1-20. doi: 10.1080/1034912X.2018.1435852
- Renninger, K. A. et Hidi, S. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York : Routledge.

- Rickwood, G. et Temple, V. (2010). Establishing Mentally Safe Environments for Children and Adolescents in Physical Education. *PHENex Journal/Revue PhénEPS*, 2(3), 1-13.
- Riggio, R. E. (1986). Assessment of Basic Social Skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(3), 649-660.
- Rosen, P. J., Leaberry, K. D., Slaughter, K., Fogleman, N. D., Walerius, D. M., Loren, R. E. A. et Epstein, J. N. (2019). Managing Frustration for Children (MFC) Group Intervention for ADHD: An Open Trial of a Novel Group Intervention for Deficient Emotion Regulation. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(3), 522-534. doi: 10.1016/j.cbpra.2018.04.002
- Roure, C., Kermarrec, G. et Pasco, D. (2019). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327-340. doi: 10.1177/1356336x17732964
- Roure, C. et Pasco, D. (2018). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European Physical Education Review*, 24(1), 3-20. doi: 10.1177/1356336X16662289
- Roure, C. et Pasco, D. (2020). Le pouvoir de l'intérêt en situation en éducation physique : un modèle pour concevoir des situations d'apprentissage motivantes. Dans V. Lentillon-Kaestner (dir.), *Penser l'éducation physique autrement* (chap. 1, p. 15-32). France : Éditions L'Harmattan.
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Desmarais, M. É. et Desmarais, K. (2017). Les apports et les limites liés aux pratiques inclusives et la place de la collaboration dans ces pratiques: une métasynthèse. *Swiss Journal of Educational Research*, 39(1), 21-40. doi: urn:nbn:de:0111-pedocs-160941
- Rybova, L. et Kudlacek, M. (2013). The State of Inclusion of Students with Physical Disabilities in General Physical Education in Prague and Central Bohemian Region. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 6(1), 57-61. doi: 10.5507/euj.2013.005
- Scanlan, T. K. et Simons, J. P. (1992). The construct of sport enjoyment. Dans I. Roberts G.C. Champaign (dir.), *Motivation in sport and exercise* (p. 199-215). Human Kinetics.

- Shahid, I. et Ghazal, S. (2019). Humor as a tool to Teachig Effectiveness. *Journal of Behavioural Sciences*, 29(1), 25-37.
- Shen, B. (2017). Individual and situational interest. Dans C. D. Ennis (dir.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (chap. 42, p. 607–630). New York, NJ : Routledge.
- Shen, B. et Chen, A. (2006). Examining the Interrelations Among Knowledge, Interests, and Learning Strategies. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(2), 182-199.
- Shen, B. et Chen, A. (2007). An Examination of Learning Profiles in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 145-160.
- Sousa, D. A. et Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier*. (adaptation Sirois G.) Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Spear, H. J. et Kulbok, P. (2004). Autonomy and Adolescence: A Concept Analysis. *Public Health Nursing*, 21(2), 144–152. doi: <https://doi.org/10.1111/j.0737-1209.2004.021208.x>
- Spencer-Cavaliere, N. et Watkinson, E. J. (2010). Inclusion Understood from the Perspectives of Children with Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. doi: 10.1123/apaq.27.4.275
- Stainback, S. et Stainback, W. (1990). Inclusive schooling. Dans W. Stainback et S. Stainback (dir.), *Support networks for inclusive schooling* (p. 3-25). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Tant, M. et Watelain, E. (2018). La situation de handicap. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS: D'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (vol. 1, chap. 4, p. 47-53). Paris : EP&S.
- Tant, M., Watelain, E. et André, A. (2018). Détermination de perceptions différenciées d'enseignants d'éducation physique et sportive envers l'inclusion des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(81), 45-63.

- Tant, M. et Watelin, E. (2015). Inclusion et bien-être des élèves en situation de handicap moteur. Analyse des pratiques différenciées d'enseignants d'Éducation Physique et Sportive. *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, 2(1), 1-17.
- Tapin, G., Verret, C., Caplette Charette, A., Grenier, J. et Chaubet, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *PHENex Journal/Revue PhénEPS*, 9(2), 1-21.
- Tessier, D. (2006). *Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : Étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques des élèves* (Thèse de doctorat). Université Joseph-Fourier. Récupéré de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00126993>
- Tripp, A., Rizzo, T. L. et Webbert, L. (2007). Inclusion in Physical Education: Changing the Culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48.
- Tyler, K., MacDonald, M. et Menear, K. (2014). Physical activity and physical fitness of school-aged children and youth with autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment*, 2014, 1-6. doi: 10.1155/2014/312163
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L. et Bergeron, G. (2017). Enseigner aux Élèves Ayant des Besoins Particuliers en EPS: Quels Défis pour l'Inclusion? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Mombarg, R., Scherder, E. et Visscher, C. (2011). Associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 44(3), 276-282. doi: 10.1177/0022219410378446
- Vuijk, P. J., Hartman, E., Scherder, E. et Visscher, C. (2010). Motor performance of children with mild intellectual disability and borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disabilities Research*, 54(11), 955-965. doi: 10.1111/j.1365-2788.2010.01318.x
- Wallhead, T. L. et Buckworth, J. (2004). The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56(3), 285-301. doi: 10.1080/00336297.2004.10491827

- Wallhead, T. L., Garn, A. C. et Vidoni, C. (2013). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 18(4), 427-441. doi: 10.1080/17408989.2012.690377
- Wang, L. (2019). Perspectives of Students With Special Needs on Inclusion in General Physical Education: A Social-Relational Model of Disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263. doi: 10.1123/apaq.2018-0068
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. et Visscher, C. (2011a). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2773-2779. doi: 10.1016/j.ridd.2011.05.032
- Westendorp, M., Houwen, S., Hartman, E. et Visscher, C. (2011b). Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147-1153. doi: 10.1016/j.ridd.2011.01.009
- Wilhelmsen, T., Sørensen, M. et Seippel, O. N. (2019). Motivational Pathways to Social and Pedagogical Inclusion in Physical Education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(1), 19-41. doi: 10.1123/apaq.2018-0019
- Zhu, X., Chen, A., Ennis, C., Sun, H., Hopple, C., Bonello, M., ... Kim, S. (2009). Situational interest, cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemp Educ Psychol*, 34(3), 221-229. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.05.002