

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INVENTAIRE DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES DIFFÉRENCIÉES
D'ÉDUCATEURS PHYSIQUES DU PRIMAIRE AUPRÈS D'ÉLÈVES AYANT DES
DIFFICULTÉS MOTRICES SANS HANDICAP

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN KINANTHROPOLOGIE

PAR

GENEVIÈVE TAPIN

MARS 2015

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.01-2006). 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

Tout d'abord, je tiens à remercier mon conjoint, Sébastien Nadon, pour son aide, son soutien et surtout sa patience tout au long de ce projet. Sans lui, je ne serais pas parvenue à la fin.

Je tiens aussi à remercier monsieur Philippe Chaubet et madame France Dubé qui ont accepté d'être évaluateurs interne et externe pour cette recherche et dont les commentaires m'ont aidé à préciser mes idées et améliorer mon mémoire.

Finalement, à ma directrice de maîtrise, madame Claudia Verret, un immense merci pour sa patience devant mes milliers de questions, son soutien, son écoute, sa compréhension et sa compassion à l'égard de ma situation, son aide et ses conseils. Ta passion m'a aidé à terminer ce projet. Merci pour le temps que tu m'as consacré et les encouragements.

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	v
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ	xv
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	1
1.1. Loi de l'instruction publique.....	1
1.2. Les difficultés spécifiques à l'éducation physique et à la santé (EPS)	2
1.3. Les services pour les enfants ayant des difficultés motrices.....	3
1.4. Les stratégies utilisées à l'école pour aider les EHDAA	3
CHAPITRE II	
REVUE DE LITTÉRATURE.....	7
2.1. EHDAA.....	7
2.1.1. Les EHDAA en EPS.....	9
2.1.2. Le portait des élèves ayant des difficultés motrices dans le milieu scolaire ..	9
2.2. Politique d'évaluation des apprentissages.....	10
2.3. Différenciation	11
2.3.1. Les aspects positifs de la différenciation pédagogique.....	12
2.3.2. Les obstacles à la différenciation pédagogique	12
2.4. La différenciation en EPS	14
2.4.1. Les obstacles à la différenciation pédagogique en EPS.....	15
CHAPITRE III	
CADRE CONCEPTUEL	17
3.1. Terminologie des difficultés motrices chez l'enfant	17
3.1.1. Utilisation de différents termes.....	19

3.2.	L'historique de l'adaptation scolaire.....	20
3.3.	L'inclusion	21
3.4.	La différenciation pédagogique.....	22
3.4.1.	Le contenu	24
3.4.2.	Le processus.....	25
3.4.3.	Les productions ou le produit.	25
3.4.4.	Les affects des élèves et l'environnement.	26
3.5.	Les critères d'évaluation en éducation physique.....	28
3.6.	But de l'étude	30
CHAPITRE IV		
	MÉTHODOLOGIE.....	31
4.1.	Participants	32
4.2.	Critères d'inclusion et d'exclusion.....	32
4.3.	Éthique de la recherche	32
4.4.	Instrumentation.....	33
4.4.1.	Contenu de l'entrevue.....	33
4.5.	Étapes de construction de l'instrument	33
4.6.	Déroulement	34
4.7.	Analyses qualitatives.....	35
4.8.	Fidélité du codage	36
4.9.	Forces et limites de la recherche	36
CHAPITRE V		
	RÉSULTATS.....	37
5.1.	Données sociodémographiques	37
5.2.	Description des énoncés	39
5.3.	Les processus.....	40

5.3.1.	Les approches pédagogiques	41
5.3.2.	Aide.....	43
5.3.3.	Les groupes de travail.....	44
5.3.4.	Le travail en séquence	45
5.3.5.	Les formes de guidance	45
5.3.6.	Modifier les règles du jeu	46
5.3.7.	Le travail en atelier	46
5.3.8.	Aménagement de l'espace	47
5.3.9.	Remédiation.....	48
5.3.10.	Gestion du temps	48
5.4.	Les productions	49
5.4.1	Les critères d'évaluation.....	51
5.4.2.	Les attentes de fin de cycle.....	54
5.4.3.	Adaptation de l'évaluation.....	55
5.4.4.	Le bulletin modifié	56
5.4.5.	Varié les modes de production	57
5.5.	Les contenus.....	57
5.5.1.	Les tâches.....	58
5.5.2.	Le matériel	59
5.6.	L'affect des élèves et l'environnement	60
5.6.1.	La motivation.....	61
5.6.2.	L'estime de soi.....	62
5.6.3.	La confiance.....	62
5.6.4.	Le plaisir	63
5.7.	Catégories émergentes.....	63

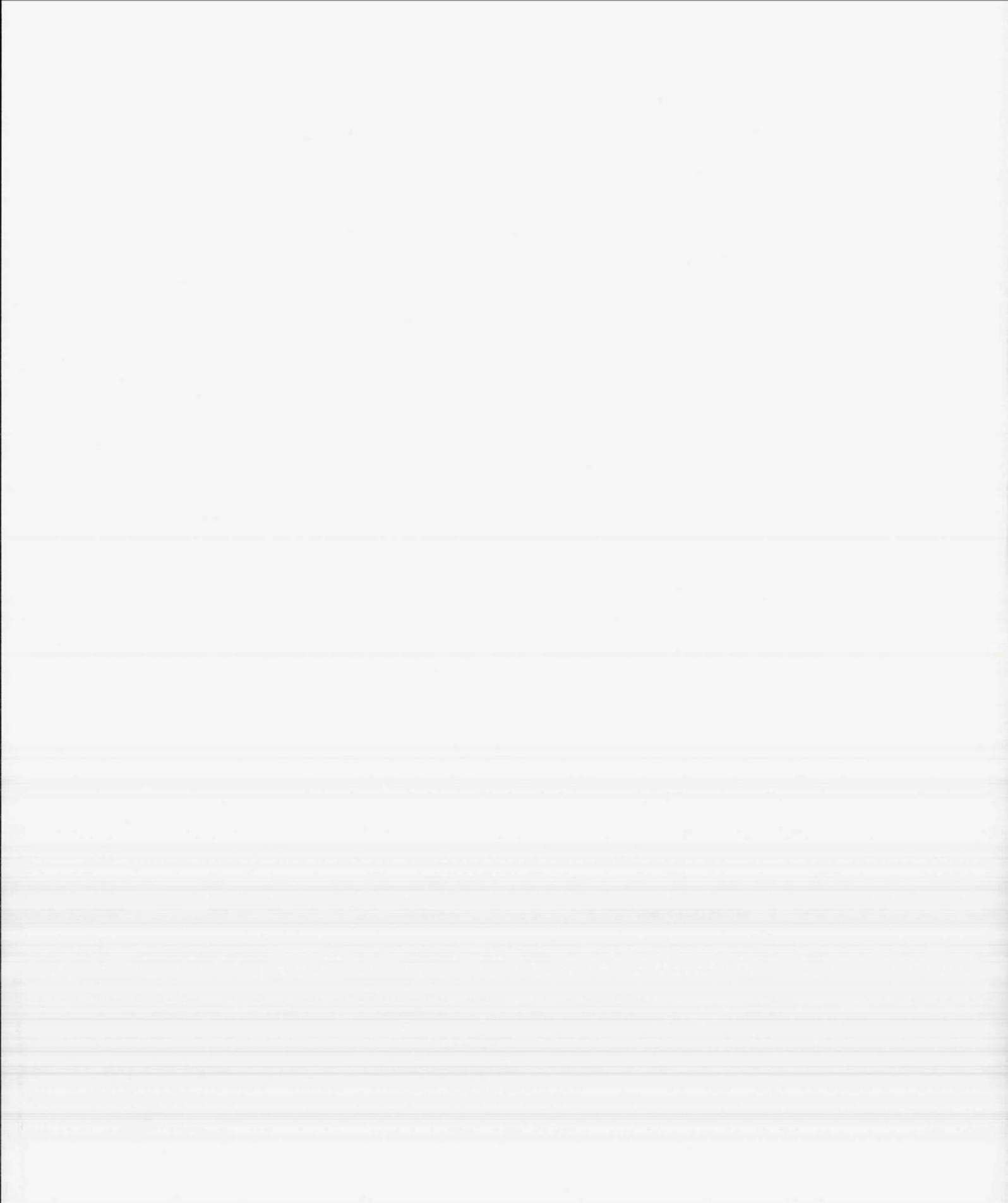
5.7.1.	Les conditions de travail.....	65
5.7.2.	Le soutien.....	69
5.7.3.	Les caractéristiques des élèves	71
5.7.4.	L'information.....	75
5.7.5.	Les formations	78
5.7.6.	Le sentiment de compétence des enseignants.....	79
5.7.7.	Le budget	80
CHAPITRE VI		
DISCUSSION.....		83
6.1.	Les composantes du modèle théorique.....	83
6.1.1.	Les processus	83
6.1.2.	Les productions.....	85
6.1.3.	Les contenus	88
6.1.4.	Les affects de l'élève et l'environnement.....	89
6.2.	Les catégories émergentes.....	90
6.2.1.	Les conditions de travail.....	90
6.2.2.	Les formations et l'information	90
6.2.3.	Les caractéristiques des élèves	92
6.3.	Confusion dans les concepts	93
6.4.	Ouvertures et limites	94
CHAPITRE IV		
CONCLUSION.....		97
ANNEXE A		
Certificat d'éthique		99
ANNEXE B		
Formulaire d'information et de consentement.....		101
ANNEXE C		
Guide d'entretien		109

BIBLIOGRAPHIE.....113

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Figure	Page
3.1 Modèle de la différenciation de l'enseignement de Tomlinson (2013).....	27

Tableaux	Page
2.1 Obstacles à la différenciation pédagogique en classe ordinaire.....	13
3.1. Définitions de la différenciation	23
3.2. Définitions et critères d'évaluation des compétences en EPS (MELS 2006b)....	29
5.1. Données sociodémographiques des participants.....	38
5.2. Répartition des énoncés par composantes de l'environnement d'apprentissage .	39
5.3. Répartition des catégories de la composante processus.....	41
5.4. Répartition des catégories de la composante production.....	50
5.5. Répartition des catégories de la composante contenu.....	58
5.6. Répartition des catégories de la composante affect des élèves et l'environnement	61
5.7. Répartition des citations des catégories émergentes	64
5.8. Répartition des citations des conditions de travail.....	65
5.9. Répartition des citations pour le soutien.....	69
5.10. Répartition des citations des caractéristiques des élèves	71
5.11. Répartition des citations pour l'information	75
5.12. Répartition des citations pour les formations.....	78
5.13. Répartition des citations du sentiment de compétence des enseignants	79
5.14. Répartition des citations du budget.....	80



LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CÉRPÉ	Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant la recherche avec des êtres humains
DSM V	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 5 ^e édition
EHDAA	Élève handicapé ou élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
EPS	Éducation physique et à la santé
FÉEPEQ	Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec
FIC	Formulaire d'information et de consentement
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PI	Plan d'intervention
PIA	Plan d'intervention adapté
TAC	Trouble de l'acquisition de la coordination
TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Plusieurs études portent sur l'intégration des élèves ayant des handicaps physiques ou intellectuels en éducation physique et à la santé. Des moyens mis en place pour les aider à mieux vivre cette intégration en classe ordinaire et pour réussir les gestes moteurs demandés sont évoqués. Très peu d'études font mention d'élèves n'ayant pas de handicap physique ou intellectuel, mais qui ont tout de même des difficultés motrices.

Cette étude vise à éclairer cet angle mort. Elle fait un inventaire des pratiques pédagogiques mises en pratique auprès des élèves de niveau primaire ayant des difficultés motrices, mais sans handicap. Une entrevue téléphonique semi-dirigée a été effectuée auprès de 12 éducateurs physiques de niveau primaire provenant de différentes commissions scolaires du Québec. Le canevas a été construit à partir du modèle de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2013) qui a servi de cadre théorique pour cette recherche. L'analyse des résultats suggère que les éducateurs physiques utilisent plusieurs éléments de la différenciation pédagogique, mais qu'il existe une certaine confusion entre des pratiques d'inclusion et de différenciation. Une certaine confusion est notée dans les critères de réussite et l'évaluation des élèves qui ont des difficultés motrices. Malgré cela, les enseignants en éducation utilisent certaines formes de la différenciation pédagogique auprès des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, mais ils ont besoin de formation, de temps et de soutien pour y parvenir.

Mots-clés : différenciation pédagogique, éducation physique, difficultés motrices, sans handicap

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1. Loi de l'instruction publique

Avec la loi sur l'instruction publique (1988), le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) oblige les milieux scolaires à intégrer les élèves handicapés, en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) en classes ordinaires. Cette loi stipule que toute personne a droit au service de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire, ainsi qu'aux autres services éducatifs, complémentaires et particuliers (MEQ, 1988). La seule exception possible serait si cette intégration est nuisible à l'élève ayant des besoins spéciaux ou aux autres élèves de la classe. L'arrivée de cette loi amène les enseignants à revoir leurs méthodes d'enseignement pour accueillir de plus en plus d'élèves ayant des besoins spéciaux dans leur classe. Dans le but de faire face à cette situation, le gouvernement publie en 1999, la politique de l'adaptation scolaire : une école adaptée à tous ses élèves (MEQ, 1999).

L'orientation fondamentale de cette politique ministérielle vise à :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance.

Pour y parvenir, les différents acteurs de l'éducation doivent s'impliquer. Le gouvernement, les commissions scolaires, les directions d'école et les enseignants ont tous leurs rôles à jouer. Pour l'enseignant en éducation physique et à la santé comme les autres, cette politique se traduit par l'intégration de tous les EHDAA. Il doit apporter des changements dans son enseignement pour permettre à tous les élèves de réussir.

1.2. Les difficultés spécifiques à l'éducation physique et à la santé (EPS)

L'éducateur physique enseigne à tous les EHDAA. Toutefois, en raison des exigences motrices élevées dans le cours d'EPS, les élèves présentant des difficultés motrices seront susceptibles d'y vivre des échecs importants (Breton, 2007). C'est pourquoi ces derniers demandent une attention particulière de la part de l'enseignant.

Les difficultés motrices se présentent sous différentes formes au gymnase. Il y a, par exemple, les élèves ayant des handicaps physiques, des malformations, des amputations, des troubles dyspraxiques, un trouble d'acquisition de la coordination (TAC), des difficultés motrices sans diagnostic ou simplement, des élèves très maladroits. D'autres enfants, comme ceux ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) présentent souvent des difficultés motrices sans que cette caractéristique soit formellement comprise dans le diagnostic principal (Pannetier, 2007).

Les difficultés motrices sans handicap physique ou intellectuel comme la dyspraxie ou le TAC sont très peu diagnostiquées au Québec (Breton, 2007). Ils ne sont pas inclus dans la description des EHDAA faite par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) dans son guide sur l'organisation des services pour les EHDAA (Québec, 2007).

Il en résulte parfois un manque de connaissance et des pratiques inefficaces de la part des éducateurs physiques et surtout, un manque de soutien des différents acteurs pour pallier concrètement les difficultés spécifiques de ces enfants considérés comme maladroits.

1.3. Les services pour les enfants ayant des difficultés motrices

Parmi l'ensemble des difficultés motrices, la dyspraxie est le trouble d'apprentissage le plus prévalent dans la population d'âge scolaire (Breton, 2007). Actuellement au Québec, l'ergothérapeute est l'intervenant le plus sollicité pour agir auprès des enfants qui présentent un diagnostic de trouble moteur sans handicap (Breton, 2007; Pannetier, 2007). Ceci concorde avec les revues de littérature faisant état des approches courantes concernant les enfants dyspraxiques ou ayant un TAC. En effet, les études recensées démontrent que les ergothérapeutes sont les professionnels les plus sollicités pour aider les élèves dyspraxiques (Logan *et al.*, 2012; Polatajko, H.J. et Cantin, N., 2007; Riethmuller, Jones et Okely, 2009). D'autres intervenants sont parfois sollicités, par exemple les orthophonistes, les psychologues, les éducateurs spécialisés, les travailleurs sociaux, les physiothérapeutes, les psychomotriciens et les psychoéducateurs (Breton, 2007; Pannetier, 2007).

Compte tenu du contexte particulier de l'EPS, qui vise l'apprentissage par le mouvement, l'éducateur physique est bien placé pour identifier des élèves ayant des difficultés motrices. Il faut cependant qu'il ait la capacité de reconnaître les signes d'une telle maladresse et non la confondre avec de la paresse ou un manque de motivation. Il est aussi bien placé pour aider ces élèves à développer leurs habiletés motrices (Parent, 2007).

Malheureusement, quand le domaine de l'EPS est abordé dans la littérature, c'est dans le but de présenter des adaptations à apporter dans l'enseignement aux élèves handicapés plutôt que de discuter du rôle que pourrait jouer l'éducateur physique dans le dépistage et la prévention et des difficultés motrices auprès de ces élèves ainsi que dans l'enseignement auprès de cette clientèle (Breton, 2007; Vickerman, 2005; Whipp, Taggart et Jackson, 2012; Parent, 2008).

1.4. Les stratégies utilisées à l'école pour aider les EHDAA

Avec l'intégration des élèves en difficulté dans les classes ordinaires, deux concepts scientifiques se sont développés en parallèle. Il y eut tout d'abord le concept de l'inclusion duquel découla celui de la différenciation pédagogique.

L'inclusion signifie : intégrer des élèves handicapés physiquement ou intellectuellement dans des classes ordinaires et adapter les activités pour qu'ils puissent participer (Block, 2007 ; Block et Obrusnikova, 2007 ; O'Brien, Kudláček et Howe, 2009 ; Vickerman, 2007). Plusieurs articles et livres traitent de l'inclusion en EPS. Les auteurs y présentent les différents handicaps physiques et intellectuels retrouvés chez les élèves intégrés en classes ordinaires. Ils présentent certaines façons d'adapter l'enseignement en EPS pour aider ces élèves à participer au mieux de leur capacité. Les adaptations portent souvent sur la tâche à effectuer. Les enseignants modifient la tâche pour ces élèves, leur offrent du soutien ou demandent à un élève non-handicapé de les aider, ils leurs demandent de faire une autre tâche (arbitrer, s'occuper de noter les points, etc.) ou ils modifient leurs attentes pour les résultats produits (Block, 2007 ; Block et Obrusnikova, 2007 ; O'Brien, Kudláček et Howe, 2009 ; Vickerman, 2007).

D'autres auteurs se sont intéressés au concept de la différenciation pédagogique qui propose d'adapter l'enseignement à tous les élèves de la classe et non seulement aux élèves handicapés tel que compris dans le concept de l'inclusion. Il s'agit d'adapter le contenu (les tâches ou le matériel), les processus (les règles du jeu, les regroupements, le travail en atelier), les productions (les différentes façons dont l'élève peut se servir pour démontrer ce qu'il a appris) et les affects des élèves et l'environnement (le comportement, l'attitude de l'enseignant et l'environnement d'apprentissage pour favoriser la motivation et la confiance en soi de l'élève) pour tous les élèves d'une classe et non seulement pour l'élève ayant un handicap physique ou moteur (ces catégories sont définies dans la section 3.4). L'enseignant tient compte des acquis antérieurs de chaque élève, de ses intérêts et de son style d'apprentissage pour ensuite modifier les tâches pour permettre à chaque élève de réussir à son rythme (Tomlinson, 2004, 2013).

La différenciation pédagogique est par contre très peu citée dans les articles et livres sur l'EPS (Ezechil, 2011; Whipp, Taggart et Jackson, 2012). Par ailleurs, ces auteurs mentionnent que les éducateurs physiques ont une connaissance limitée de ce concept.

En résumé, plusieurs élèves ayant des difficultés motrices sans handicap sont présents dans les classes ordinaires. Les différents acteurs scolaires sont appelés à travailler auprès d'eux pour les aider à progresser et développer leurs compétences. Selon la littérature existante, les

enseignants en EPS utilisent le plus souvent des stratégies tirées du concept d'inclusion pour aider ces élèves à progresser dans leurs apprentissages. Bien que la différenciation pédagogique soit un concept théorique encore peu connu de ces enseignants, il serait intéressant de savoir si les éducateurs physiques utilisent certains principes de ce concept dans leur enseignement.

CHAPITRE II

REVUE DE LITTÉRATURE

Cette section présente des thèmes de la littérature qui sont primordiaux pour comprendre le sujet des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Le premier concerne la définition des EHDAA, on y aborde les codes du ministère associés à ces élèves, sur la place que ces élèves occupent en EPS, puis on dresse le portrait des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap dans le milieu scolaire. Ensuite, on se questionne sur l'application réelle de la politique de l'évaluation de l'apprentissage par les enseignants d'EPS par rapport à la vision du MEQ de cette politique. On discute ensuite de la volonté du MELS de différencier l'enseignement en présentant quelques aspects positifs de la différenciation pédagogique et obstacles à son application. On termine avec l'état des connaissances sur la différenciation pédagogique en EPS, on y soulève les éléments connus et les obstacles.

2.1. EHDAA

En 2007, le MELS a publié un document intitulé : *l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*. Le but étant de proposer une vision intégrée de l'organisation et du financement des services et de règlementer ce financement. Le MELS (2007) a publié un guide des codes concernant les EHDAA où chaque handicap est défini et jumelé à un code. Ces codes permettent aux écoles d'obtenir une allocation

ministérielle pour fournir du soutien en ressources humaines et matérielles aux EHDAA.

Pour être déclaré EHDAA, l'enfant doit d'abord avoir eu une évaluation diagnostique afin de préciser la nature de sa déficience ou de son trouble conduisant à des incapacités ou des limitations qui restreignent ou empêchent les apprentissages. Cette évaluation doit être consignée dans un rapport professionnel appuyant que des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire ces inconvénients. Parmi l'ensemble des codes officiels reconnus pas le MELS, les difficultés motrices sont associées aux déficiences motrices légères (33) et graves (36). Ces déficiences sont des handicaps moteurs légers ou graves qui empêchent l'élève de progresser de façon normale dans ses apprentissages. Par contre, les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap ne se retrouvent dans aucune catégorie. Si l'enseignant en EPS n'est pas sensibilisé aux manifestations de telles difficultés, il y a très peu d'évaluation de ces difficultés, donc peu d'adaptations et de soutien pour ces élèves (Parent, 2007).

En plus des codes, on peut aussi retrouver la catégorie des élèves à risque. On entend par « élèves à risque » ceux du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée. Comme cette catégorie ne génère pas de financement et ne sert qu'à dresser un portrait de l'école, l'enseignant en EPS ne reçoit aucun soutien pour les élèves de cette catégorie.

2.1.1. Les EHDAA en EPS

Les enseignants en EPS enseignent à tous les types d'élèves. Huot (2008) fait ressortir que les enseignants en EPS sont favorables à l'intégration des EHDAA dans les classes ordinaires et que, selon eux, le cours d'EPS est un bon endroit pour favoriser leur socialisation. Aussi, la majorité des participants sont d'accord pour accueillir des EHDAA et pour faire les adaptations nécessaires, mais ils trouvent difficile de le faire réellement. D'après ces éducateurs physiques, plusieurs obstacles gênent l'efficacité de leur enseignement en EPS envers ces jeunes. Ainsi ils rapportent que les principaux problèmes quant à l'intégration des EHDAA sont une formation initiale et continue déficiente, une faible sollicitation de leur part pour planifier les plans d'interventions adaptés (plan qui inclut toutes les adaptations faites pour un élève ayant des difficultés particulières à l'école), le manque de ressources humaines et matérielles, le manque de soutien, le manque de collaboration avec les parents, le manque de temps pour adapter leur enseignement et le manque de connaissance des EHDAA.

2.1.2. Le portait des élèves ayant des difficultés motrices dans le milieu scolaire

Les codes 33 et 36 du MELIS n'incluent pas les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Pourtant, les études démontrent qu'un certain pourcentage des élèves vivent des difficultés sur ce plan, car environ 6 % des élèves de 5 à 11 ans ont des difficultés motrices qui interfèrent avec un ou plusieurs aspects de leur développement (American Psychiatric Association [APA], 2013). La plupart des auteurs s'entendent aussi pour dire qu'il y a une comorbidité de 50 % entre les difficultés motrices et les troubles les plus prévalents à l'âge scolaire tel que le TDAH (Barkley, 2006; Harvey et Reid, 2003; Verret, *et al.*, 2010).

Il y a encore très peu de diagnostics pour troubles associés aux difficultés motrices (Breton, 2007), mais ces difficultés entraînent un nombre considérable de difficultés scolaires. Par exemple, les difficultés motrices se répercutent négativement sur les gestes de la vie quotidienne (l'habillement, l'alimentation, etc.), les apprentissages et la socialisation de l'enfant (APA, 2013). Puisqu'ils sont moins compétents dans les activités sportives, ils sont

souvent rejetés et souffrent plus de solitude que leurs pairs (Ericsson, 2011; Männistö *et al.*, 2006).

En raison de ces difficultés, les enfants ayant des difficultés motrices sont souvent pris dans un cercle vicieux : ils se désintéressent du sport parce qu'ils ne sont pas compétents et ils deviennent moins compétents parce qu'ils ne participent pas à des activités physiques. Cela entraîne une diminution de la condition physique, une dégradation de l'estime de soi, des problèmes de comportement et de santé (Parent, 2007).

Les enseignants en EPS sont bien placés pour détecter ce type de difficultés chez les élèves. En étant informés des besoins de ces élèves, ils pourraient faire les adaptations nécessaires dans le cadre de leurs cours d'EPS pour pallier aux difficultés spécifiques qui concernent leur domaine d'enseignement (Parent, 2007).

Compte tenu des difficultés à utiliser les méthodes d'inclusion avec ce type de clientèle, on peut supposer qu'il en sera de même pour la différenciation pédagogique.

2.2. Politique d'évaluation des apprentissages

Pour faire suite aux changements apportés par la réforme de l'éducation de 2000, le MEQ présente dans sa politique d'évaluation des apprentissages (2003), une vision ministérielle unifiée de l'évaluation (entre les différents programmes de formation, aux jeunes, aux adultes et à la formation professionnelle), tout en gardant les spécificités de chaque secteur. Ce qui veut dire, pour le MEQ, de donner des balises aux différents secteurs tout en leur laissant la liberté d'adapter leurs pratiques évaluatives en fonction de leur milieu.

Cela se traduit, entre autres, par la volonté que les milieux scolaires adaptent l'évaluation des apprentissages quand la situation le demande pour les EHDAA afin de répondre aux besoins de justice, d'égalité et d'équité. Selon le ministère, les enseignants doivent se fier à leur jugement professionnel pour faire de telles adaptations en se conformant aux exigences des programmes de formation et, selon ces directives ministérielles, les formations initiales ou continues devraient permettre d'outiller de façon adéquate les acteurs du milieu scolaire qui

évaluent les apprentissages (MEQ, 2003). Huot (2008) a fait une recherche sur les attitudes des enseignants en EPS de niveau primaire face à la politique d'adaptation scolaire et à son application dans l'intégration tous les types d'EHDAA dans leurs groupes en EPS. Pour ce faire, un questionnaire a été envoyé à quarante enseignants d'EPS de la grande région de Montréal. Il en ressort qu'une majorité d'enseignants ne considère pas posséder les outils nécessaires à l'évaluation des EHDAA. Selon l'auteur, les enseignants disent être en mesure de déterminer des objectifs à atteindre en fonction des défis de leurs élèves, mais ils rapportent manquer de ressources pour s'assurer que leurs pratiques sont efficaces. Cela appuie notre questionnement sur l'application de la différenciation pédagogique en éducation physique auprès des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, en particulier en regard de l'évaluation des élèves qui relève de la composante des productions demandées aux élèves.

2.3. Différenciation

Dans son document intitulé *l'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, le MELS propose de nouvelles approches pédagogiques pour soutenir les actions efficaces des enseignants. Parmi celles-ci, la différenciation est définie comme une série d'adaptations des stratégies didactiques, des modalités de travail entre élèves, des situations d'apprentissage et de l'évaluation (Québec, 2007).

La différenciation se veut une méthode pour tous, tandis que l'inclusion concerne seulement les élèves handicapés ou en grande difficulté. Les enseignants qui différencient peuvent adapter les contenus, les processus, les productions ou les affects des élèves et l'environnement, en se basant sur les champs d'intérêt des élèves, leur degré de préparation et leur profil d'apprentissage (Tomlinson, 2004).

2.3.1. Les aspects positifs de la différenciation pédagogique

Subban (2006) démontre que la différenciation pédagogique peut être efficace en classe. Elle cite Johnsen (2003) qui affirme que les élèves étaient plus motivés et enthousiastes parce que les enseignants utilisent des centres d'apprentissage et plusieurs sortes de matériel de lecture. McAdamis (2001) quant à elle, a rapporté des baisses de 5 % en mathématique, de 8 % en communication et de 7 % en science, du nombre d'élèves qui avaient les moins bons résultats dans ces matières. Elle prétend que la différenciation pédagogique a aidé ces élèves à sortir de la tranche inférieure des résultats aux examens de l'état du Missouri.

2.3.2. Les obstacles à la différenciation pédagogique

Dans sa recherche, Subban (2006) a recensé les articles de 1980 à 2005 dont le sujet était la différenciation. Dans cette recension, elle a dénombré plusieurs obstacles qui nuisaient à l'implantation de la différenciation pédagogique en classe ordinaire difficile. Les principaux sont présentés dans le tableau 2.1.

Tableau 2.1 Obstacles à la différenciation pédagogique en classe ordinaire

Obstacles	Auteurs
Attitude des enseignants face à la différenciation pédagogique	Tomlinson (1995)
Peu d'utilisation de la différenciation pédagogique en classe	Tomlinson (1998) Blozowich (2001)
Besoin de formation continue	Blozowich (2001) McAdamis (2001)
Besoin de temps et de soutien pour appliquer la différenciation	Robinson (2004) McAdamis (2001)

Selon ce tableau, nous pouvons retenir que pour les enseignants des classes ordinaires, il existe quatre grandes catégories d'obstacle pour différencier en classe soit : 1) l'attitude des enseignants, 2) le peu d'utilisation, 3) le besoin de formation continue, 4) le besoin de temps et de soutien pour bien appliquer la différenciation pédagogique.

Westwood, en conclusion de son article descriptif de 2001, relève quant à lui que les enseignants ont soulevé les obstacles suivants : en différenciant le contenu (offrir des tâches variées), les enseignants diluent les connaissances et les élèves apprennent moins de choses. Il cite entre autres, Reynolds et Muijs, qui pendant leurs observations en classe en 1999, ont remarqué que la différenciation pédagogique réduisait l'opportunité des élèves à apprendre à leur pleine capacité. Selon ces auteurs, certains enseignants différenciaient leurs méthodes d'enseignement pour aider les élèves, mais ils doivent éviter de trop réduire la tâche ou ralentir le rythme pour ne pas obtenir le résultat inverse, c'est-à-dire un apprentissage moins grand de la part des élèves. Selon les auteurs, ce danger de baisser ses attentes relativement aux élèves est aussi présent quand les enseignants différencient le produit (donner aux élèves différents moyens de présenter ce qu'ils ont appris).

2.4. La différenciation en EPS

Les articles scientifiques sur la différenciation en classe sont nombreux, mais la documentation disponible en EPS permet surtout de présenter et de vulgariser les concepts théoriques pour les professionnels. Par exemple, Smith (2005) présente des façons de différencier l'enseignement en EPS. Elle sépare les adaptations possibles en quatre catégories : en fonction de la motricité (faire des regroupements selon les habiletés motrices, modifier le matériel), de la cognition (questionner les élèves sur leur compréhension de l'activité, donner l'opportunité d'utiliser toutes les formes d'intelligence et pas seulement la kinesthésique), des préférences sociales (adapter le nombre d'interactions entre les élèves, adapter le degré de compétition) ou du niveau affectif de l'élève (modifier le niveau d'autonomie requis dans chaque activité, adapter les responsabilités). Selon elle, les enseignants en EPS ont déjà l'impression de différencier parce qu'ils modifient le matériel ou la tâche pour les élèves qui ont de la difficulté. Smith fait la différence entre les styles d'enseignement de Mosston et la différenciation en affirmant que la différenciation n'est pas un style d'enseignement, mais un mélange de plusieurs approches pour permettre à tous les élèves de développer leur plein potentiel. L'auteure conclut en invitant les enseignants en EPS à se questionner sur leur pratique et à trouver des moyens d'utiliser la différenciation dans leur enseignement.

Dans un article descriptif en 2006, Smith a recensé les propos de cinq éducateurs physiques (sans expliquer sa méthodologie) sur leur méthode d'enseignement pour aider tous les élèves à réussir. Bien que les répondants ne nomment pas explicitement la différenciation pédagogique, la plupart des réponses correspondent à un tel modèle. Les enseignants disent modifier les regroupements d'élèves (travail individuel, en dyades, en équipe), les tâches demandées, offrir des ateliers variés, offrir un environnement accueillant et sécuritaire, varier leurs façons d'expliquer (verbalement, avec une démonstration, des affiches), faire de l'évaluation formative et de la rétroaction constante, utiliser le tutorat.

En se basant sur le modèle de Tomlinson, les auteurs Ellis, Lieberman et LeRoux (2009) ont publié un article sur la différenciation pédagogique en EPS. Pour ces auteurs varier le contenu, revient à varier la tâche ou le matériel pour favoriser la participation de tous. Pour diversifier le processus, il s'agit de faire des groupements d'élèves basées sur des raisons différentes, changer les règles du jeu, offrir du support adapté, etc. Pour adapter le produit, on peut modifier sa grille d'évaluation ou permettre un résultat différent.

2.4.1. Les obstacles à la différenciation pédagogique en EPS

Whipp, Taggart et Jackson (2012) ont voulu savoir qu'elles étaient les adaptations réalisées par les enseignants en EPS, en se basant sur les différentes catégories du modèle de Tomlinson (contenu, processus, produits). Ils ont questionné et observé trois enseignants en EPS et leurs élèves pendant des cours de natation donnés à des élèves de 8e et 9e année en Australie. Les auteurs ont cherché à savoir si les enseignants trouvaient nécessaire de différencier et si leurs pratiques correspondaient à leurs perceptions. Les résultats suggèrent que les trois enseignants étaient favorables à la différenciation et l'appliquaient à des degrés différents pendant leurs cours de natation. Pour ce qui est de l'application réelle de la différenciation, il en est ressorti que les trois enseignants différenciaient surtout le contenu (varier le nombre de longueurs de piscine, permettre l'utilisation d'accessoires de flottaison) et le processus (faire des groupes par rapport au niveau des élèves en natation, utilisation de l'aide des pairs) lors des cours observés. Pour les trois participants, il était plus difficile de différencier le produit puisque les normes de leur cours de natation étaient émises par le programme gouvernemental et les enseignants ne se sentaient pas aptes à les changer. Il est aussi ressorti que la différenciation leur prenait du temps à planifier et qu'elle serait beaucoup plus efficace si les élèves étaient moins nombreux par groupe.

Dans un article descriptif, Ezechil (2011) réfère à des articles de Kirk (1995) et de Gober (2003) et mentionne que les éducateurs physiques roumains reconnaissent l'importance de la différenciation pédagogique en EPS, mais que peu d'entre eux l'utilisent faute d'information et de formation à ce sujet. La plupart des enseignants d'EPS roumains sont encore centrés sur

la performance, ce qui les amène à enseigner de la même façon pour tous les élèves pour obtenir le même résultat. L'auteure termine son article en nommant les raisons et les façons d'appliquer la différenciation en EPS en Roumanie, pour que de plus en plus d'enseignants appliquent cette méthode. Selon elle, les enseignants devraient changer la finalité même de l'EPS, c'est-à-dire de ne pas mettre l'accent que sur la performance, créer des groupes hétérogènes, impliquer les élèves dans la planification, développer des programmes intégrateurs, répondre aux différents types d'apprenants et changer le mode d'évaluation.

En regard de l'ensemble des publications consultées, il ressort que selon plusieurs acteurs (ministères, intervenants et enseignants), la différenciation fait en effet partie des solutions à envisager pour favoriser l'intégration des EHDAA (MELS, 2007).

Par ailleurs, selon les études, nous constatons que les enseignants en EPS voient l'importance de la différenciation, sont prêts à l'appliquer, y voient des résultats positifs, mais trouvent difficile de l'appliquer régulièrement. Toutefois, le peu de connaissances des éducateurs physiques, le manque de temps de préparation et le manque de formation, de support et des effectifs trop nombreux comptent parmi les principaux obstacles. Malgré tout, la différenciation semble être une voie d'avenir dans l'intégration des élèves ayant des difficultés motrices.

Comme très peu de recherches ont été menées sur ce sujet en EPS, il serait intéressant de savoir si les éducateurs physiques utilisent des éléments de la différenciation pédagogique dans leur pratique.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

3.1. Terminologie des difficultés motrices chez l'enfant

Plusieurs termes ont été utilisés pour définir les enfants ayant des difficultés motrices. Pannetier (2007) a recensé plusieurs termes utilisés dans la littérature tels que : maladroit (Gubbay, Ellis et Walton, 1965) débilité motrice (Dupré, 1909), maladresse anormale (Orton, 1937), maladresse du développement (Reuben, 1968), enfant maladroit (Gordon, 1981), syndrome psychomoteur (Cermak, 1985). Ces termes présentaient surtout une image négative de ces enfants et ne sont plus utilisés aujourd'hui.

L'utilisation du terme de l'apraxie est apparue dans les années 80 (Sugden, 1990). Dans les premières définitions d'apraxie, il est fait mention de difficulté à produire des mouvements cohérents, mais sans problème de compréhension ou physique (Roy, 1978). Mais le terme apraxie est utilisé surtout pour les adultes ayant perdu des capacités motrices à la suite de problèmes cérébraux.

La dyspraxie ou la dyspraxie développementale désigne un problème dans le développement des habiletés motrices de l'enfant (Sugden, 1990). L'appellation dyspraxie développementale est employée pour bien faire comprendre qu'il s'agit de problèmes rencontrés pendant le développement de l'enfant (Pannetier, 2007). Pannetier (2007) en donne deux définitions, une qui réfère aux déficits neurologiques et l'autre aux déficits fonctionnels. :

Trouble affectant les processus cognitifs qui permettent de planifier, d'exécuter et d'automatiser des mouvements volontaires, appris, effectués dans un but précis et permettant une interaction adéquate avec l'environnement. Ce problème survient en l'absence de déficit moteur ou sensitif primaire, de troubles du tonus musculaire, de la coordination et de la compréhension (définition neurologie, Pannetier, 2007, p.24).

Trouble de l'acquisition des séquences de mouvements qui aboutissent à la réalisation d'un geste orienté vers un but. Ce problème entraîne des difficultés plus ou moins sévères dans l'élaboration et l'automatisation des gestes volontaires. L'incapacité interfère avec l'accomplissement des gestes de la vie quotidienne, des apprentissages scolaires et du travail (définition fonctionnelle, Pannetier, 2007, p.24).

Le terme le plus utilisé dans la littérature anglophone est le « developmental coordination disorder » ou le trouble de l'acquisition de la coordination. Le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux 5, DSM-5 (APA, 2013) le définit comme suit :

A. Les performances dans les activités quotidiennes nécessitant une bonne coordination motrice sont nettement au-dessous du niveau escompté compte tenu de l'âge chronologique du sujet et de son niveau intellectuel (mesuré par des tests). Cela peut se traduire par des retards importants dans les étapes du développement psychomoteur (par ex., ramper, s'asseoir, marcher), par le fait de laisser tomber des objets, par de la « maladresse », de mauvaises performances sportives ou une écriture médiocre.

B. La perturbation décrite dans le critère A interfère de façon significative avec la réussite scolaire ou les activités de la vie courante.

C. Cette perturbation n'est pas due à une affection médicale générale (par ex., infirmité motrice cérébrale, hémiplégie ou dystrophie musculaire) et ne répond pas aux critères d'un trouble envahissant du développement.

D. S'il existe un retard mental, les difficultés motrices dépassent celles habituellement associées à celui-ci.

Finalement, l'Organisation mondiale de la santé, dans son livre de classification internationale des maladies 10e révision (1993), utilise le terme trouble spécifique du développement moteur.

3.1.1. Utilisation de différents termes

L'utilisation de plusieurs termes différents pour décrire une même affectation mène souvent à des problèmes de compréhension et de consensus des experts. Chaque spécialiste utilise le terme et la définition qui lui convient selon sa discipline et son pays (Breton, 2007 ; Pannetier, 2007 ; Steinman, Mostofsky et Denckla, 2010). Boon (2010), ajoute que, selon leur domaine, les spécialistes ont des définitions différentes du terme dyspraxie. Par exemple, Miyahara et Register (2000) ont comparé les réponses de parents, enseignants, ergothérapeutes, médecins, physiothérapeutes, psychologues et orthophonistes sur la perception qu'ils avaient des termes suivants : dyspraxie développementale, trouble d'acquisition de la coordination et syndrome de l'enfant maladroît. Leurs conclusions étaient que, selon les répondants, le terme maladroît semblait moins alarmant, mais plus péjoratif et que la dyspraxie développementale semblait plus sévère et permanente que les deux autres.

Certains auteurs mentionnent que dans la définition du TAC la composante cognitive de la dyspraxie est mise de côté (Grant, 2010; Portwood, 1999; Steinman, Mostofsky et Denckla, 2010). Portwood (1999) et Steinman *et al.* (2010) ajoutent que la dyspraxie provient de légères lésions ou d'une immaturité du cerveau, ce qui n'est pas mentionné dans la définition du TAC. Rigal (2009) quant à lui mentionne que la dyspraxie développementale représente une forme mineure d'incoordination motrice comparée au TAC. Steinman et son équipe (2010) ont voulu définir une vision plus pointue et pragmatique du terme dyspraxie développementale. Dans leur conclusion, ils mentionnent qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour en arriver à une vision commune, comme l'utilisation de meilleurs outils de dépistage. Ils suggèrent l'utilisation du terme dyspraxie comme signe neurologique, mais en même temps disent qu'il est difficile de diagnostiquer la dyspraxie avec les tests neurologiques standards.

Dans plusieurs articles, sites internet ou livres, les termes dyspraxie et TAC sont utilisés pour désigner le même trouble sans faire de distinction entre les termes. Plusieurs auteurs

prétendent que le TAC est l'appellation actuelle de la dyspraxie (Pannetier, 2007 ; Steinman, Mostofsky et Denckla, 2010).

Le terme dyspraxie est le plus utilisé au Québec (Breton, 2007). En raison de la confusion entre les termes pour décrire les enfants ayant des difficultés motrices, le terme difficulté motrice sans handicap sera utilisé pour cette recherche puisqu'il intègre l'ensemble des définitions dans un concept mieux maîtrisé par les intervenants du milieu de l'EPS et à la santé.

3.2. L'historique de l'adaptation scolaire

Au début du XX^e siècle, au Québec, les élèves historiquement appelés « différents » (handicapés physiques ou intellectuels) étaient ostracisés. Ils n'avaient pas le droit à une éducation dans une école dite « normale » avec des élèves n'ayant pas de handicap. Par la suite, ils ont été scolarisés dans des institutions spécialisées. Après la Seconde Guerre mondiale, les enfants handicapés ont commencé à être intégrés dans les classes ordinaires, mais aucune adaptation ne leur était proposée. Au cours des années 1970, le ministère de l'Éducation du Québec préconise aussi cette approche dans sa politique d'intégration scolaire (1976). Cependant, il met de l'avant le système en cascade qui va de l'intégration totale en classes ordinaires, jusqu'à la scolarisation en milieu hospitalier, en passant par différentes formes d'adaptations proposées à l'école. Malgré le fait que l'intégration devait se faire avec de l'appui professionnel (service d'orthopédagogie, de psychoéducation, d'éducation spécialisée, etc.), les enseignants se retrouvaient souvent sans aide et sans compétence pour accueillir des enfants handicapés (MEQ, 1999). Ces enfants échouaient, car ils devaient suivre le même curriculum que les autres (Block, 2007; Rousseau et Bélanger, 2004). Mais certains auteurs internationaux ont démontré que malgré ce fait, les enfants handicapés bénéficiaient tout de même de l'enseignement en milieu général pour acquérir certaines habiletés sociales (Gartner et Lipsky, 1987; Stainback et Stainback, 1990; Vienneau, 1992).

Deux courants se sont développés parallèlement pour appuyer cette intégration massive soit l'inclusion et la différenciation pédagogique.

3.3. L'inclusion

L'inclusion est apparue après que certains intervenants ont constaté que l'intégration en classes ordinaires était bénéfique. L'inclusion est utilisée pour décrire une philosophie visant la fusion de l'école spéciale avec l'école ordinaire pour n'en faire qu'une (Gartner et Lipsky, 1987 ; Stainback, Stainback et Forest, 1989). Selon cette approche, tous les enfants, quelles que soient leurs habiletés, sont éduqués dans le même environnement (Rousseau et Bélanger, 2004; Stainback et Stainback, 1996). Selon le concept de l'inclusion, même si certains élèves ont des difficultés sévères ou multiples, les séparer des élèves dits normaux les empêcherait d'atteindre leurs objectifs (Downing, 2008). Toutefois, cela doit se faire sans négliger le service offert aux élèves handicapés (Block, 2007 ; Stainback et Stainback, 1990).

Le terme inclusion est utilisé dans le domaine de l'éducation pour décrire l'intégration de tous les élèves dans des classes ordinaires, en adaptant le mieux possible l'enseignement (le matériel, les tâches, l'évaluation, etc.) pour favoriser la réussite de ces élèves (Blanchette, 2008; Block, 2007; Lieberman et Houston-Wilson, 2009; Sherrill, 1998). Cela signifie pour l'intervenant : définir des objectifs individuels et faire des adaptations dans le cadre d'un cours régulier dispensé par un enseignant en EPS, un enseignant en EPS adaptée, un assistant ou un élève formé pour aider les élèves handicapés (Block, 1999).

Ashworth (2002) cite Mosston qui, dans son spectre de styles d'enseignement en EPS, utilise le terme inclusion comme un des onze styles d'enseignement. Pour lui, l'inclusion s'adresse à tous les élèves qui éprouvent des difficultés en EPS, handicapés ou non. Il s'agit d'adapter les tâches pour tous, de toujours offrir plusieurs choix pour effectuer une tâche. Sa vision reprend celle vue précédemment, mais sans mettre l'accent sur des élèves handicapés (Mosston et Ashworth, 2002). Cette vision se rapproche plus de celle de la différenciation comme nous l'aborderons dans la prochaine section.

3.4. La différenciation pédagogique

Legrand (1995) fait l'historique de la différenciation pédagogique. Selon lui, les défenseurs des nouvelles pédagogies (ancêtres de la différenciation) ont voulu en faire une technique applicable à tous les élèves. Même dans les années 60 en France, les enseignants essaient de capter l'attention des élèves avec l'aide des nouvelles technologies. La différenciation à cette époque est une adaptation à une population donnée : l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers n'est pas encore effectuée et les élèves sont séparés dans des classes déterminées par leur degré de facilité scolaire. Les enseignants développent déjà une pédagogie par projets ou dans l'action qui permet de rejoindre tous les élèves et de les laisser progresser à leur rythme. Vient ensuite l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers en classe ordinaire et la différenciation devient une méthode qui s'applique à tous les élèves dans des classes hétérogènes.

À partir de ce moment, les différents spécialistes de la différenciation ont travaillé pour améliorer la formule et trouver une définition adéquate, dont voici les plus importantes :

Tableau 3.1. Définitions de la différenciation

Principes	Auteurs
Observation des élèves	Legrand (1995)
Adapter l'enseignement à chaque élève	Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993) Legrand (1995) Perradeau (1997) Tomlinson (2004)
Offrir des projets différents et des situations d'apprentissages motivantes pour chaque élève	Conseil supérieur de l'éducation du Québec (1993) Perrenoud (1997) Perradeau (1997) Meirieu (2004) Tomlinson (2004)
Objectif commun sans diminuer les attentes	Perrenoud (1997) Perradeau (1997)

Malgré les différentes définitions, les éléments essentiels sont les mêmes, c'est-à-dire, aider chaque élève à progresser le mieux possible selon ses aptitudes. Pour ce faire, l'enseignant doit observer les besoins de ces élèves, varier le contenu (les sujets, les projets) des apprentissages, les processus (travailler en ateliers, varier la formation des équipes), les productions (les examens, le travail final) et l'affect des élèves et l'environnement (besoins affectifs, environnement sécuritaire) pour atteindre et motiver chaque élève.

Puisque l'inclusion fait surtout référence aux adaptations apportées aux élèves handicapés et comme nous voulons connaître les pratiques d'enseignement concernant les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, le concept de la différenciation sera exploré pour le projet. Quelques auteurs ont tenté d'expliquer le modèle de différenciation pédagogique. Parmi ceux-ci, Caron (2007) et Tomlinson (2013) ont publié des livres destinés aux professionnels de l'éducation expliquant leur modèle respectif. Nous nous appuyons sur le modèle de la différenciation de Tomlinson (2013) qui explique clairement cette approche et est un des plus utilisés actuellement. De plus, les composantes de ce modèle semblaient plus appropriées pour l'analyse des énoncés de la présente étude. Ce modèle est présenté à la figure 1.

Selon ce modèle, les enseignants doivent tenir compte des besoins des apprenants et offrir des tâches qui respectent les capacités de chaque élève, des façons flexibles de regrouper les élèves et évaluer de façon continue pour pouvoir faire des ajustements au besoin. Les enseignants différencient quatre composantes de l'environnement d'apprentissage : le contenu, le processus, les productions ou le produit, les affects de l'élève et l'environnement.

3.4.1. Le contenu

C'est ce que les élèves devraient apprendre, comprendre ou faire. L'enseignant devrait choisir dans le programme de formation, les apprentissages qui seront pertinents pour leurs élèves, leur expliquer de façon claire ce qu'il attend d'eux et choisir les éléments à enseigner en fonction des forces et des difficultés de chaque élève (Tomlinson, 2013). La façon de différencier les contenus consiste à varier le niveau de complexité ou d'intensité de la tâche (les élèves doivent choisir des mouvements de gymnastique simples ou complexes pour élaborer leur routine), à offrir du matériel différent pour effectuer une même tâche (un élève jongle avec des foulards et un autre avec des balles), à activer les connaissances antérieures pour que l'élève puisse aller chercher des éléments communs à la pratique de l'activité actuelle.

3.4.2. Le processus.

Il s'agit d'enseigner de plusieurs façons différentes pour rejoindre tous les styles d'apprenants (explication verbale, visuelle, démonstration), d'utiliser divers regroupements d'élèves (travail individuel, en pair, en équipe), d'offrir plusieurs ateliers pour une même activité (zone de progression en jonglerie, ateliers de gymnastique), d'utiliser un élève qui a plus de facilité pour aider un autre élève ou d'offrir de la remédiation (récupération sur l'heure du dîner). Les éducateurs physiques, compte tenu de leur contexte particulier d'enseignement par le mouvement et dans un environnement en gymnase ou à l'extérieur, utilisent souvent les ateliers pour faire progresser l'apprentissage de leurs élèves. Aussi, les enseignants en EPS planifient souvent des jeux collectifs. Ils ont donc à modifier la formation des équipes ou les regroupements d'élèves pour favoriser la participation de tous et pour permettre à ceux qui ont des difficultés de s'améliorer.

3.4.3. Les productions ou le produit.

Ils font référence aux façons dont l'élève peut démontrer à l'enseignant ce qu'il a appris. L'enseignant peut offrir à l'élève de présenter le résultat de ses apprentissages de différentes façons, faire un examen oral plutôt qu'écrit, démontrer devant l'enseignant seulement plutôt que devant tout le groupe, démontrer sa compréhension du plan d'action de son équipe en remettant à son enseignant une feuille sur laquelle il a dessiné un schéma et expliquer le plan de l'équipe. Plusieurs moyens peuvent être utilisés pour différencier les productions des élèves et souvent les productions mènent à une évaluation et finalement à une note dans le bulletin.

Dans le livre, *comprendre le cerveau pour mieux différencier* (2013), Tomlinson décrit trois types d'évaluation, l'évaluation de l'apprentissage consiste à évaluer ce que l'élève a compris d'un contenu donné. Il s'agit d'une évaluation sommative qui permet de noter les connaissances de l'élève à un moment précis de son processus d'apprentissage et qui survient le plus souvent à la fin d'une période d'enseignement sur un sujet. C'est souvent à ce

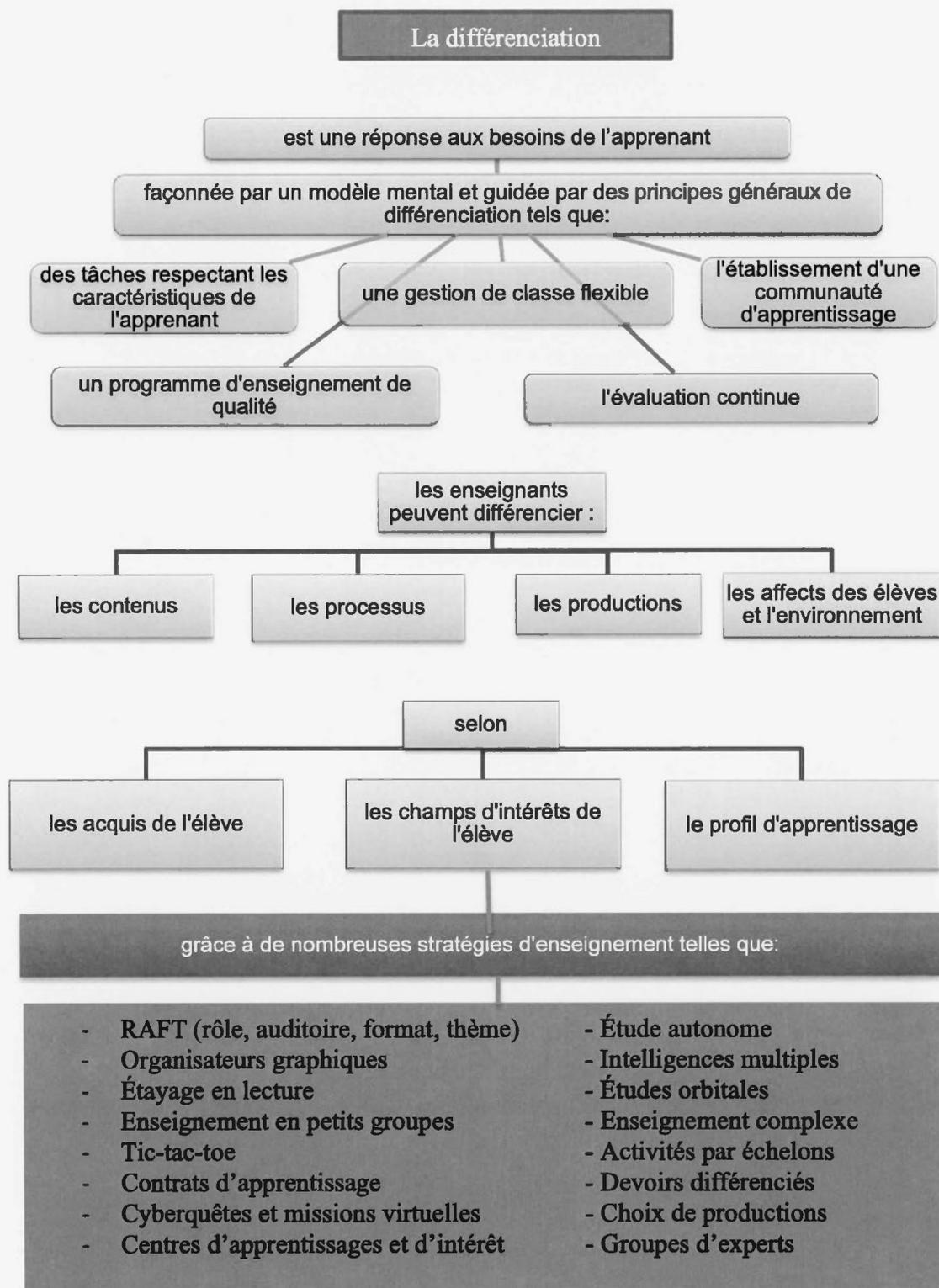
moment que les enseignants vont différencier les types de production dont l'élève peut se servir pour démontrer ses acquis. Toujours selon Tomlinson, l'évaluation au service de l'apprentissage, quant à elle, est formative et à ce titre n'est généralement pas notée. Elle survient à n'importe quel moment au cours de l'apprentissage pour permettre à l'enseignant et à l'élève de savoir si ce dernier est sur la bonne voie ou si des ajustements sont requis. L'évaluation en tant qu'apprentissage rejoint celle au service de l'apprentissage dans ce sens qu'elle permet à l'élève de savoir où il se situe. La différence c'est qu'elle met plus d'emphase sur la place que prendre l'élève dans son acquisition des connaissances et lui permet de se questionner sur son parcours jusqu'à ce moment.

3.4.4. Les affects des élèves et l'environnement.

Ce sont le sentiment d'appartenance de l'élève à sa classe, le sentiment de sécurité, la confiance, l'estime de soi. Tomlinson (2013) affirme que les besoins socioaffectifs des élèves sont une partie importante de l'enseignement. Il est important que l'élève se sente en sécurité dans sa classe, qu'il se sente également accepté et non ridiculisé, que son enseignant soit là pour l'aider et non lui nuire. Notons que les élèves qui ont des difficultés motrices performant moins bien dans les activités physiques. Dans les articles concernant ce type d'élèves, il est souvent fait mention qu'ils ont une faible estime de soi, un manque de confiance en soi et qu'ils tendent à s'isoler des autres (Chiu *et al.*, 2008; Ericsson, 2011 et Smyth et Anderson, 2000). Comme l'éducation physique est un endroit où les interactions sociales sont importantes du fait de la nature des activités physiques collectives pratiquées, c'est un bon endroit pour développer ces aspects (Bailey, 2006). Les éducateurs physiques doivent s'assurer que chaque élève évolue dans un climat sécuritaire et favorable à son développement en ajustant son enseignement ou l'environnement de travail des élèves.

Pour savoir comment adapter ces quatre composantes, les enseignants se basent sur la préparation, les intérêts et les styles d'apprentissages des élèves.

Figure 3.1 Modèle de la différenciation de l'enseignement de Tomlinson (2013)



3.5 Les critères d'évaluation en éducation physique

Comme vu dans le modèle précédent, la différenciation pédagogique est utilisée dans quatre composantes dont les productions. Selon le programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2006b), les enseignants d'EPS doivent évaluer les élèves selon trois compétences, soit agir dans divers contextes de pratique d'activités physiques, interagir dans divers contextes de pratique d'activités physiques et adopter un mode de vie sain et actif. Le tableau 3 à la page suivante illustre les définitions de ces trois compétences et les critères d'évaluation qui devraient être pris en compte pour permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris à l'aide de différents moyens de production.

Tableau 3.2. Définitions et critères d'évaluation des compétences en EPS (MELS 2006b)

Agir	
Définition	Comprendre et appliquer les principes associés à l'équilibre et à la coordination, à exécuter, dans des contextes variés, des enchaînements d'actions, des actions simultanées et des actions ajustées à différents éléments de l'environnement physique.
Critères d'évaluation	La justification du choix d'actions, l'exécution d'enchaînements d'actions, l'exécution d'actions simultanées, la détermination des améliorations souhaitables ou des éléments à conserver et l'identification de pistes de réinvestissement.
Interagir	
Définition	S'engager dans un processus au cours duquel ils devront élaborer une variété de plans d'action leur permettant d'ajuster leurs actions aux autres, de se synchroniser et de communiquer entre eux. C'est aussi l'occasion de travailler en équipe, de manifester des comportements éthiques en rapport avec la victoire et la défaite et de réaliser une tâche commune.
Critères d'évaluation	La participation active à l'élaboration du plan d'action, l'exécution d'actions ajustées à la situation, la communication verbale ou gestuelle adaptée à la situation, le comportement en conformité avec les règles d'éthique, la détermination des améliorations souhaitables et l'identification de stratégies utilisables dans d'autres situations.
Mode de vie sain et actif	
Définition	Prise de conscience des facteurs susceptibles d'affecter ses habitudes de façon positive ou négative et se traduit par l'engagement dans la pratique régulière d'activités physiques, par la capacité d'évaluer les effets de ses actions sur sa santé et de faire les choix qui s'imposent.
Critères d'évaluation	L'explication des effets de ses habitudes de vie sur sa santé et son bien-être, la production d'un plan de pratique d'activités physiques, l'interprétation des résultats de sa stratégie de modification d'habitudes de vie et la détermination des améliorations souhaitables ou des éléments à conserver

3.6. But de l'étude

En résumé, les articles professionnels et scientifiques recensés sur la différenciation pédagogique en éducation physique suggèrent que les éducateurs physiques veulent appliquer les principes de cette approche, mais quelques obstacles comme leur manque de connaissance sur le sujet ou le manque de temps pour bien la planifier ont été soulevés. La présente étude questionnera les pratiques pédagogiques des éducateurs physiques du primaire auprès des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE

Les enseignants en EPS enseignent à plusieurs types d'élèves en difficulté. Parmi ceux-ci se retrouvent des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Les enseignants en EPS doivent être sensibilisés à ce type de difficulté et être en mesure de les identifier afin de savoir comment adapter leur enseignement pour aider ces élèves à développer leur plein potentiel. Ce projet vise donc à identifier les pratiques des enseignants en EPS de niveau primaire concernant les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap.

Pour laisser toute la place au participant de transmettre les informations qu'il souhaite transmettre, la recherche qualitative a été retenue comme moyen de recension des pratiques pédagogiques des éducateurs physiques.

La recherche est dite « qualitative » principalement dans deux sens : d'abord, dans le sens que les instruments et méthodes utilisés sont conçus, d'une part pour recueillir des données qualitatives (témoignages, notes de terrain, images vidéo, etc.), d'autre part, pour analyser ces données de manière qualitative (c'est-à-dire en extraire le sens plutôt que les transformer en pourcentage ou en statistiques); la recherche est aussi dite qualitative dans un deuxième sens, qui signifie que l'ensemble du processus est mené d'une manière « naturelle », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles, selon une logique proche des personnes, de leurs actions et de leurs témoignages. (Paillé et Mucchielli, 2012, p.13)

Ce chapitre consacré à la méthodologie présente le recrutement des participants, l'éthique de recherche, les méthodes de collecte et d'analyse.

4.1. Participants

Le recrutement a été fait selon les propositions de Savoie-Zajc (2009) qui cite Kvale (1996) et avance un nombre entre 10 et 15 participants pour la faisabilité d'un projet de recherche correspondant à notre devis. Ainsi, pour notre recherche, plusieurs éducateurs physiques ont été contactés afin d'obtenir un minimum de 10 à 15 répondants. Ces estimations ont permis de respecter le principe de saturation théorique selon lequel le nombre de participants est modifié au besoin, lorsque les nouvelles entrevues n'apportent pas de nouvelles données par rapport au phénomène étudié. Le chercheur doit déterminer un nombre de départ, mais peut en cours de recherche diminuer ou augmenter ce nombre selon le degré de saturation atteint.

4.2. Critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion étaient : être enseignant en EPS au primaire au Québec et accueillir des élèves ayant des difficultés motrices.

Les critères d'exclusion étaient : être enseignant titulaire ou d'une autre spécialité, enseigner au secondaire ou ne pas accueillir des élèves ayant des difficultés motrices au cours de l'année participante.

4.3. Éthique de la recherche

Le projet a été approuvé par le comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) (annexe A). Les participants ont signé un formulaire de consentement (annexe B) et il leur avait été expliqué qu'ils pouvaient se retirer de la recherche à n'importe quel moment.

4.4. Instrumentation

L'entrevue semi-structurée fut l'instrument de collecte de données choisi pour déterminer la connaissance du concept et les pratiques de la différenciation pédagogique des éducateurs physiques au primaire (Savoie-Zajc, 2009). Le canevas de l'entrevue semi-structurée (annexe C) a été développé à l'aide du modèle de la différenciation de Tomlinson (voir figure 1).

4.4.1. Contenu de l'entrevue

L'entrevue a commencé par l'explication du déroulement de l'entrevue et du but de la recherche. La première partie concernait les données sociodémographiques (sexe, âge, années d'expérience, école privée ou publique, milieu socioéconomique, clientèle, nombre d'élèves, type d'enseignement).

La deuxième partie a permis d'aborder les questions concernant les élèves ayant des difficultés motrices, le niveau de connaissance des enseignants concernant cette problématique, l'identification de ces élèves et les interventions faites au gymnase.

La troisième partie s'attardait aux facteurs d'efficacité et de difficultés rencontrées par les éducateurs physiques quant à l'enseignement auprès des enfants qui ont des difficultés motrices.

4.5. Étapes de construction de l'instrument

Un canevas d'entrevue a été développé à partir des grandes catégories de la différenciation pédagogique du modèle de Tomlinson (voir figure 1). Une section sur les données sociodémographiques et une autre sur les facteurs favorables et défavorables ont été ajoutées à ces catégories. Le questionnaire a ensuite été validé auprès d'un éducateur physique ne participant pas à la recherche. Les commentaires ont permis d'apporter des changements au

questionnaire d'entrevue. En fin d'entrevue, la chercheuse demandait si le participant avait quelque chose à ajouter et si les questions reflétaient ce qu'il pensait au sujet des élèves ayant des difficultés motrices.

4.6. Déroulement

Après avoir reçu l'approbation éthique, la chercheuse a contacté les enseignants en EPS par courriel grâce à son réseau professionnel et par l'entremise de la Fédération des Éducateurs et Éducatrices Physiques Enseignants du Québec (FÉÉPEQ). Le courriel comprenait une lettre résumée ainsi qu'un formulaire d'information et de consentement (FIC) expliquant le but de l'étude, le mode de participation (volontaire), les implications pour le répondant et la possibilité de se retirer en tout temps de l'étude sans préjudice. Il a été demandé aux participants de choisir le mode de retour du FIC signé pour accepter de participer à la recherche (enveloppe postale affranchie, numérisation ou signature électronique). Les participants ont dû identifier trois moments où la chercheuse pourrait les joindre par téléphone et laisser leurs coordonnées. Si la poste était choisie comme moyen de retour des formulaires, une enveloppe affranchie était envoyée aux participants le désirant. Le formulaire signé devait être retourné par la poste ou par courriel avant la réalisation de l'entrevue. Une fois le FIC signé et reçu par la chercheuse, un rendez-vous a été fixé selon les disponibilités reçues, pour une entrevue téléphonique de 45 minutes environ.

Au moment de l'appel, une explication du but de la recherche et du déroulement de l'appel a été effectuée. Il a été rappelé au participant qu'il pouvait se retirer en tout temps et que l'entrevue était enregistrée. À la fin de l'appel, la chercheuse a demandé au participant s'il avait des choses à ajouter et l'a remercié de sa participation.

4.7. Analyses qualitatives

À partir du verbatim de chaque entrevue, l'analyse des données s'est faite selon les six étapes de L'Écuyer (1990). L'étape 1 consiste à faire des lectures préliminaires et à établir une liste d'énoncés. Pour l'étape 2, les énoncés sont découpés en unités de contexte pour les séparer en parties plus restreintes. L'étape 3 consiste à rassembler les unités de contexte selon des catégories préétablies (différenciation du contenu, du processus, de la production, difficulté ou facilité à enseigner à une clientèle qui a des difficultés motrices) ou certaines catégories non préétablies qui se dégageront lors des divisions en unités de contexte. Certaines sous-catégories ont émergé à la suite de l'analyse des unités de contexte et permettent de préciser les catégories existantes du modèle théorique. Le logiciel NVivo est utilisé pour l'étape 4 qui consiste à quantifier et faire le traitement statistique des unités de contexte. L'étape 5 est la description scientifique qui consiste en une analyse plus poussée des données qui découlent de l'étape précédente. La dernière étape consiste à interpréter les résultats obtenus à la fin des étapes précédentes. Elle a servi à comparer les données recensées avec celles du modèle théorique utilisé.

4.8. Fidélité du codage

Un test de fidélité a été effectué sur un échantillon de 150 énoncés qui représentent 22 % des 682 énoncés classés par la chercheuse. Ils ont été classés à l'aveugle par une autre chercheuse munie d'une liste des catégories préétablies et émergentes à redistribuer sur chaque énoncé, un taux d'accord interjuges de 83 % a été obtenu. Les énoncés divergents ont été clarifiés à la suite d'un consensus entre les chercheuses.

4.9. Forces et limites de la recherche

Les limites de cette étude sont principalement liées au fait que les analyses ont été faites sur la base de témoignages et non d'observations sur le terrain. Il est donc impossible de savoir si les pratiques rapportées correspondent aux pratiques réelles des éducateurs physiques.

Par contre, cela représente aussi une force puisque les participants ont pu apporter des nuances quant à leurs propos et mieux définir leur interprétation de leur pratique en pouvant discuter plus longuement sur le sujet. En ne faisant que des observations, la chercheuse n'aurait pas eu accès à ces nuances et aux catégories qui ont émergé en discutant avec les participants. Seul ce type de recherche permettait d'avoir accès à des témoignages d'acteurs de première ligne, directement en lien avec les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap.

Une autre limite vient du fait que tous les participants provenaient de milieu scolaire public.

CHAPITRE V

RÉSULTATS

5.1. Données sociodémographiques

L'expérience, la stabilité d'emploi (le nombre d'années à la même école), le milieu socioéconomique de l'école et le type de milieux scolaires influencent les approches pédagogiques que les enseignants vont utiliser dans leur enseignement. Les entretiens ont été faits auprès de 12 éducateurs physiques de niveau primaire, dont onze étaient des hommes. Tous enseignent dans une école publique, trois dans des écoles à vocation particulière, dont un en centre jeunesse, un dans une école alternative et un dans une école à vocation scientifique. L'expérience des participants varie de 4 à 23 ans, dont huit qui ont entre 6 et 10 ans d'expérience. Les participants proviennent de la Montérégie (3), de Charlevoix (1), de l'Outaouais (1) et de Montréal (7). Les clientèles sont assez hétérogènes, 4 favorisées, 5 défavorisées et 3 hétérogènes. Pour les résultats complets, voir le tableau 4. L'expérience, la clientèle et le milieu dans lequel les enseignants travaillent ont eu de l'influence sur certaines réponses.

Tableau 5.1. Données sociodémographiques des participants

Sexe	Années d'expérience	Année d'obtention du baccalauréat	Formation Continue	Type d'école	Années d'expérience à cette école	Type de clientèle	Type d'enseignement	Milieu socioéconomique	Région administrative	Nombre d'élèves/nombre total	Nombre d'élèves avec des difficultés	Nombre de minutes d'éducation physique
M	4	2010	Non	P et TC	3	TC	R	DU	Montréal	45/45	12 à 14	2 X 75 min/sem
M	13	2000	Non	P	2	R et TSA	R et Co	FR	Montréal	240/328	7 à 9	4 X 60 min/10 jours
M	7	2000	Non	P	7 et 2	R	R	CMR	Charlevoix	180/530 ¹	20 à 30	4 X 54 min/9 jours
M	6	2007	Non	P	2	R	R	H	Montréal	230/300	7	4 X 60 min/10 jours
M	16	1993	Non	P	10	R	R	FU	Montréal	263	10	2 X 60 min/sem
M	6	2008	Non	P	4	R et CA	R et Co	DU	Montréal	340/500	1	
M	10	2001	Non	P	7	R et TC	Co	DU	Montréal	220/600	40	90/sem et 120/sem
M	9	2004	Non	P	6	R, ÉA	R	FU	Montréal	215/250	5	2 X 55 min/sem et 1 X 80min/sem
M	10	1989	Non	P	4	R et C	Co	DU	Montréal	225/280	10	2 X 54 min/sem et projet plein air
M	10	2000	Non	P	3	R	R	H	Outaouais	220/220	12-15	5 X 60 min/10 jours
F	9	2000	Non	P	5	R et C	R et Co	DR	Montréal	160/240	20	2 X 60 min/sem et projet psycho
M	23	1976	Non	P	15	R et VS	R	FU	Montréal	210/320	15-20	

2

¹ Réparti sur trois écoles² C : classe de communication et langage, CA : classes d'accueil, CMR : classe moyenne rurale, Co : co-enseignement, DR : défavorisé rural, DU : défavorisé urbain, ÉA : école alternative, FR : favorisé rural, FU : favorisé urbain, H : hétérogène, P : publique, R : régulier (ère), TC : troubles de comportement, TSA : troubles du spectre de l'autisme, VS : vocation scientifique

5.2. Description des énoncés

L'analyse de contenu a permis de relever 659 énoncés. On retrouve des énoncés pour les quatre composantes du modèle théorique soit le contenu, les processus, les productions et les affects des élèves et l'environnement. Plusieurs énoncés n'ont pas pu être classés dans les composantes du modèle, ils ont été classés dans les catégories émergentes qui seront décrites plus loin.

Tableau 5.2. Répartition des énoncés par composantes de l'environnement d'apprentissage

Composantes du modèle	Nombre d'énoncés	%	Nombre de participants
Processus	187	28	12
Production	133	20	12
Contenu	83	13	12
Affect	63	10	10
Catégories émergentes	193	29	12
Total	659	100	12

Les résultats (tableau 5) suggèrent que les enseignants, dans leurs propos, différencient plus souvent les processus d'enseignement que les autres composantes. En suivant cette prévalence, les résultats sont d'abord présentés selon l'ordre d'importance des composantes associées au modèle théorique et ensuite selon les catégories émergentes.

Chaque section débute par une définition de la composante présentée, une synthèse des éléments de la composante nommés par les participants et des exemples tirés des entretiens.

5.3. Les processus

Les processus sont les différentes façons dont vont se faire l'apprentissage des élèves. Les éducateurs physiques différencient plusieurs éléments du processus d'enseignement-apprentissage, ils sont regroupés selon 10 catégories inspirées par le modèle théorique de Tomlinson (2013) et de celui de Caron (2007) qui ont émergé à la suite de l'analyse préliminaire des propos des participants.

Tableau 5.3. Répartition des catégories de la composante processus

Catégories	Nombre de citations		Nombre de participants
	Nb ¹	%	
Approches pédagogiques	33	18	12
Aide	48	26	10
Groupes de travail	28	15	8
Travail en séquence	17	9	6
Formes de guidance	22	12	5
Modifications des règles du jeu	14	7	5
Travail en ateliers	8	4	5
Aménagement de l'espace	12	6	4
Remédiation	4	2	3
Gestion du temps	2	1	2
Total	187	100	12

1 : Nb : en chiffres absolus

5.3.1. Les approches pédagogiques

Les approches pédagogiques réfèrent aux façons dont les éducateurs physiques vont préparer leur enseignement pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Tous les participants ont mentionné cette catégorie dans leur entretien ce qui suggère une volonté de tenir compte de ces élèves dans leur enseignement.

Quelques-uns vont planifier les activités en pensant aux besoins spécifiques de ces élèves et aux moyens utilisés pour les aider. Ils trouvent des variations d'activités pour que tous les élèves puissent se développer.

Dans toutes les activités, il faut quand même avoir cette pensée-là face aux élèves qui sont moins habiles.

Certains se sentent avantagés, car ils connaissent leurs élèves depuis longtemps, ce qui leur permet d'ajuster leur planification avant d'amorcer une nouvelle activité.

Mais c'est ça en voyant d'une année à l'autre, je sais que cet enfant-là, je le situe. J'essaie de mettre en place des situations dans lesquelles il va se développer.

Pour d'autres, il est plutôt question de planifier en cours d'année pour les élèves qui présentent des difficultés motrices. Ainsi, certains affirment ne pas faire de différence entre les élèves au départ.

Je vais faire une adaptation de mon activité pour l'élève et non l'activité préparée pour cet élève-là.

Au cœur de cette planification, la réflexion des enseignants et des élèves est au cœur du processus d'enseignement-apprentissage. On constate que certains éducateurs physiques se questionnent et s'analysent à la suite de leur enseignement pour savoir s'ils ont trouvé la bonne solution ou s'ils doivent changer leur planification.

J'essaie de m'analyser, qu'est-ce que je peux faire de différent pour que ces enfants-là puissent comprendre exactement ce que je veux d'eux.

Finalement, on constate que le retour réflexif, réalisé par certains enseignants avec les élèves à la fin de la période de cours en grand groupe, est une approche aidante pour s'assurer de l'apprentissage, surtout pour ceux qui ont des difficultés motrices qui ne le démontrent pas toujours dans l'exécution des mouvements, mais qui peuvent parfois rapporter leurs difficultés dans le retour réflexif. Ce retour est un moment pour l'enseignant de poser des questions aux élèves pour vérifier leur compréhension du contenu du cours, leurs difficultés et leurs pistes de solution. Il permet d'interroger le groupe en entier ou des individus ciblés.

Quand on va dans des pistes de développement, quand on pose des questions à la fin, il y en a qui savent quoi faire pour s'améliorer, mais ils ne le font pas.

5.3.2. Aide

L'aide apportée aux élèves ayant des difficultés peut prendre plusieurs formes. Il peut s'agir de l'éducateur physique qui prend l'élève seul pour l'aider à mieux comprendre la tâche demandée ou à faire le mouvement de façon convenable. Ce peut aussi être un autre élève qui a une facilité avec l'activité présentée qui vient en aide à ceux qui en ont besoin dans le cadre d'une activité de tutorat. Ce dernier processus d'enseignement-apprentissage est d'ailleurs le plus cité par la majorité des participants.

Les enseignants vont souvent aider les élèves qui ont des difficultés en vérifiant auprès de l'élève s'il a bien compris les consignes. Ils vont aussi aller se placer en équipe avec eux pour les aider à progresser. Certains disent parler beaucoup plus à ces élèves pendant l'action pour leur faire des rappels. La plupart des participants affirment passer plus de temps un à un avec ces élèves-là qu'avec les autres élèves. Le co-enseignement peut permettre à un des deux enseignants d'assister les élèves éprouvant des difficultés. Une autre façon de venir en aide à ces élèves est de demander à un autre élève de l'aider, en lui donnant des conseils ou en lui apportant de l'aide physiquement (lui tenir la main quand il est sur une poutre).

Je vais expliquer mon activité, après ça je vais les prendre un à un.

J'essaie de mettre ceux qui travaillent un petit peu mieux avec ces jeunes-là.

Ceux qui ont plus de difficultés, mon collègue ou moi on s'occupe d'eux seulement.

5.3.3. Les groupes de travail

Une majorité des participants disent modifier les structures organisationnelles comme les groupes de travail. C'est-à-dire qu'ils vont faire travailler les élèves individuellement ou en équipe de deux ou plus. En éducation physique, contrairement à la classe, il y a des sports d'équipe et plusieurs participants ont dit diminuer le nombre de joueurs sur le terrain afin d'aider les élèves qui ont des difficultés motrices. La majorité des éducateurs physique font eux-mêmes les équipes pour favoriser l'intégration des élèves ayant des difficultés motrices et pour équilibrer les équipes. Ils affirment travailler souvent avec des petites équipes autant pour les exercices de consolidation de l'apprentissage que pendant les situations de jeu. Comme ils sont moins nombreux, les autres élèves ont plus tendance à intégrer les élèves ayant des difficultés et à le faire participer que lorsque les équipes sont plus nombreuses.

Je les place individuellement pour la pratique.

Ils travaillent deux par deux.

C'est sûr que quand on fait des équipes, que ce soit en n'importe quoi, c'est moi qui fais les équipes pour essayer de les balancer le plus possible.

Faire des petits groupes.

Je fais des équipes moins nombreuses, on joue très rarement à 5 contre 5.

5.3.4. Le travail en séquence

Afin d'aider les élèves, la moitié des participants disent séparer la tâche en plusieurs étapes avant de faire l'activité selon sa forme attendue finale. Certains vont y aller étape par étape dans la progression de l'activité ou dans le travail d'équipe, d'autres vont augmenter le nombre de répétitions de certains mouvements jusqu'à ce qu'ils soient mieux maîtrisés avant de passer à la prochaine étape. Ils vont cibler un objectif à la fois au lieu de voir toutes les composantes d'un sport collectif lors d'une même occasion.

J'essaie de décortiquer la tâche.

Avant quand on était en interagir je disais souvent, je regarde si tu es démarqué, si tu marques un adversaire, si tu fais des passes, etc. Maintenant, c'est un à la fois.

5.3.5. Les formes de guidance

Les formes de guidance réfèrent aux différents moyens utilisés par les éducateurs physiques pour expliquer une activité, soutenir une tâche ou donner une consigne en tenant compte de tous les styles d'apprenants. Selon les réponses obtenues, ce processus peut se faire de façon verbale, en écrivant au tableau, avec des affiches, des feuilles à remplir, avec des démonstrations, en mettant des repères au sol ou en filmant les élèves.

J'image mes choses, je leur dis regarde le transfert de poids comme si c'était une fusée.

Je vais faire une démonstration visuelle, ça parle ça.

Il a une feuille de niveau qu'il doit passer à son rythme.

4.3.6. Modifier les règles du jeu

Comme il a été rapporté dans la section des groupes de travail, on constate une différence marquante entre la classe et le gymnase en regard au type d'activités d'apprentissages déployées en éducation physique et à la santé. Selon les participants, ce contexte d'enseignement est propice aux jeux ou aux sports collectifs, mais apporte des difficultés supplémentaires aux élèves. Dans ce contexte, en plus de modifier la façon de faire les équipes, les éducateurs physiques vont parfois modifier certaines règles du jeu pour aider l'élève ayant des difficultés motrices. Que ce soit pour lui donner plus de chance de réussite ou pour qu'il ait plus de contact avec l'objet, les éducateurs physiques modifient les règles pour que l'élève se sente intégré le plus possible dans le jeu et ait envie de s'impliquer.

Les sports d'équipe c'est plus difficile, j'adapte un peu.

Par exemple, je vais obliger les passes à tout le monde avant de lancer au panier ou une fois que tu as marqué un point tu ne peux pas en marquer un autre avant que tout le monde ait marqué un point.

5.3.7. Le travail en atelier

Les ateliers permettent aux élèves de progresser à leur rythme et d'atteindre les objectifs d'apprentissage en utilisant des moyens variés. Il peut s'agir d'inclure une zone de progression comme à la jonglerie par exemple, où un élève pourrait commencer par un foulard et progresser à deux foulards, trois, etc. Par exemple, lorsqu'ils utilisent des moyens d'action visant le développement de la compétence 1 « Agir », les éducateurs physiques proposent plusieurs ateliers où les élèves évoluent selon leurs rythmes et leurs habiletés. Le travail en atelier peut aussi signifier de varier le contenu parce que les enseignants peuvent proposer des tâches différentes dans les ateliers.

Ils ont des options d'ateliers où ils font selon leur degré de maîtrise, chacun à son rythme. C'est sûr qu'on a un objectif commun.

Eux autres fonctionnent vraiment plus par atelier où j'ai le temps de faire du un à un.

5.3.8. Aménagement de l'espace

Le tiers des participants mentionnent varier les espaces de travail pour favoriser l'apprentissage. Ils peuvent ainsi indiquer à un élève un endroit de travail en particulier dans le gymnase pour l'aider à se concentrer sur la tâche. Ils peuvent aussi modifier l'espace de jeu ou se rapprocher des élèves qui ont de la difficulté afin d'être en mesure de les aider.

Pendant un jeu de poursuite, je vais les retirer un peu des autres pour voir s'il va tomber seul.

Parfois, je vais me rapprocher d'eux.

Un élève avait de la difficulté au niveau de l'attention et il avait un endroit au gymnase où il pouvait s'asseoir pour être dans sa bulle.

Un participant a mentionné qu'une éducatrice sortait parfois du gymnase pour faire une autre activité avec l'élève qui a des difficultés motrices. Ce dernier ne vit donc pas les mêmes apprentissages en EPS que ces pairs.

5.3.9. Remédiation

La remédiation peut être de la récupération à l'extérieur des heures normales de cours. Cela permet aux éducateurs physiques de cibler des habiletés motrices qui sont difficiles à exécuter pour certains élèves et de leur offrir un moment où ils peuvent s'entraîner.

Ce que je fais aussi c'est des ateliers de motricité sur l'heure du dîner.

Un participant a mentionné envoyer parfois une lettre à la maison pour que l'élève puisse pratiquer certains mouvements.

Je lui donne des fois une petite feuille et le parent peut essayer de faire ça avec son enfant.

5.3.10. Gestion du temps

On entend par gestion du temps, le fait de donner plus de temps aux élèves qui ont de la difficulté, mais aussi d'avoir des outils pour afficher visuellement le temps qu'il reste à la tâche. Seulement deux participants ont mentionné donner plus de temps aux élèves qui en ont besoin.

Je vais leur laisser le temps de prendre le temps de l'exécution, le délai va être plus grand.

5.4. Les productions

Les productions permettent aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris. Dans le contexte de la différenciation, elles peuvent prendre différentes formes pour permettre à tous les élèves de démontrer leurs apprentissages. Comme vu dans le cadre théorique, les productions entraînent une évaluation qui est accompagnée d'une note. Les participants ont dit différencier les modes de production des élèves, mais sont rapidement venus à discuter d'évaluation et de notes dans le bulletin. Cette composante a donc été séparée en 8 sous-catégories.

Tableau 5.4. Répartition des catégories de la composante production

Catégories	Nombre de citations		Nombre de participants
	Nb ¹	%	
Critères d'évaluation (ou de réussite)	76	57	12
Les attentes de fin de cycle	14	11	7
Adaptation de l'évaluation	30	23	7
Bulletin modifié	5	4	3
Varier les modes de production	7	5	1
Échéancier	1	1	1
Total	133	100	12

1 : Nb : nombre en chiffres absolus

De façon générale, plusieurs participants trouvent difficile de s'y retrouver quand il est question des productions en EPS. Une des grandes difficultés soulevées par les participants est de produire une note unique au bulletin en tenant compte de trois compétences distinctes (voir tableau 3, p.31). Plus précisément, ils trouvent que les difficultés motrices se trouvent masquées par une note qui comporte le tiers de chaque compétence. Un élève ayant des difficultés motrices pourrait avoir de la difficulté dans la compétence agir, mais bien réussir dans les compétences interagir et mode de vie sain. Donc, au bulletin, cet élève pourrait avoir une note qui ne reflète pas ses difficultés motrices rendant ainsi l'interprétation confuse pour l'élève et son entourage.

5.4.1. Les critères d'évaluation

La totalité des participants varie la pondération des critères d'évaluation selon les élèves qu'ils évaluent. Certains vont mettre plus d'accent sur l'élaboration du plan d'action, d'autres vont favoriser la réflexion en posant des questions à la fin des cours afin de vérifier la compréhension des élèves.

Donc ce qu'on va évaluer dans les plans d'action.

Parce que des fois, quand on questionne les enfants, c'est difficile de ne pas leur donner une bonne note.

Mais je suis tout le temps embêté au niveau de l'évaluation après ça, elle coopère, elle fonctionne avec les autres, interagir, ça fonctionne, mais en tout cas au niveau du geste technique c'est autre chose.

De plus, bien que cela ne fasse pas partie des critères d'évaluation et des éléments observables suggérés par le MELS (voir tableau 3, p.31), plusieurs enseignants prennent en compte des éléments comme l'effort et la participation dans la composition de la note. D'autres vont évaluer des éléments comportementaux (effort, participation, etc.) ou sociaux (interactions positives, attitudes envers les autres, etc.), malgré le fait que les critères du MELS, cités en début de section n'incluent pas les comportements des élèves dans les critères d'évaluation des compétences.

On a une partie comportementale ici aussi parce que ça fait partie de leurs défis.

Plus de la moitié des participants ont mentionné prendre en compte l'attitude des élèves dans leurs évaluations. Si l'élève participe bien, a une bonne attitude, fait des efforts, il aura la note de passage et même plus. Certains enseignants ont mentionné ne pas pouvoir faire échouer un élève qui fait des efforts et qui a une bonne attitude. Ils ajoutent ces éléments aux critères déjà prévus par le MELS pour évaluer les élèves dans les trois compétences.

Ce sont des élèves qui participent super bien, ils se donnent à 100 %... je sais que je ne devrais peut-être pas évaluer comme ça au niveau de son attitude et de son effort, mais veut veut pas ça vient jouer sur mon jugement quand je l'évalue.

Il a la note qu'il a, mais je ne fais pas exprès non plus pour le faire échouer.

Certains participants ont mentionné quelques conditions, qui font obstacle à l'évaluation, liées aux caractéristiques de l'élève, son bagage personnel, ses absences ou son comportement.

C'est sûr que l'élève est pénalisé parce qu'il a des problèmes affectifs, comportementaux, des problèmes avec sa famille, des problèmes dans sa vie en général, donc il ne sera pas là et c'est sûr qu'il va être pénalisé dans son évaluation.

Quand j'arrive pour évaluer l'élève quand je vois qu'il a été absent, ça peut arriver des élèves qui sont absents à 80 % des cours pendant une étape. Pourtant je me renseigne, je n'ai pas eu un commentaire ou ce n'est pas dans son plan d'intervention adapté qu'il ne participe pas au cours d'éducation physique ou qu'il a un horaire allégé ou quelque chose comme ça, à ce moment-là la direction me dit de mettre le minimum qui est de 47 %.

Certains évaluent la progression de l'élève selon son point de départ et où il est arrivé. À ce moment-là, les éléments observables choisis pour l'évaluation ne sont pas les mêmes pour tous les élèves, mais l'objet d'apprentissage demeure le même. Par exemple, un élève qui jongle avec deux balles pourrait avoir un objectif de jongler avec trois balles et celui qui jongle déjà avec trois balles pourrait avoir comme objectif de faire des figures complexes. Ils n'ont pas le même objectif parce que l'enseignant se base sur leurs compétences de départ, mais l'objet d'étude est le même, la jonglerie.

Ce ne sont pas des enfants qui ont nécessairement des mauvaises notes, ça dépend de leur développement, de l'effort qu'ils mettent au travail ou à la tâche et aussi le résultat, mais le résultat c'est un processus, tu pars de A à B, mais le A n'est pas le même pour tout le monde.

Un participant nous a dit avoir de la difficulté à évaluer l'interagir quand l'élève a des difficultés motrices parce que selon les critères d'évaluation du MELS (voir tableau 3, p.31), pour cette compétence il y a celui de l'exécution d'actions ajustées à la situation. Ce dernier influence négativement la performance globale de l'enfant pour cette compétence, parce qu'il n'est pas en mesure de réaliser la situation demandée.

Ce que je trouve difficile, c'est quand j'évalue de l'interagir et que dans l'agir ils ont tellement de difficultés qu'ils n'arrivent pas à créer de l'interagir efficace. Il y a de l'interagir veut veut pas, mais ils ne sont pas capables d'être efficaces parce que l'agir les retardent.

Par ailleurs, plusieurs trouvent difficile d'évaluer de façon équitable tous les élèves quand certains ont des diagnostics et d'autres n'en ont pas.

Ce qui est difficile, c'est qu'un élève qui est diagnostiqué il faut l'évaluer d'une certaine façon et un élève qui n'a pas de diagnostic, il faut l'évaluer en fonction de ses capacités réelles.

Toutefois, contrairement aux énoncés précédents, certains évaluent tous les élèves de la même façon.

Ils ont les mêmes critères d'évaluation parce que bon ils sont dans le même groupe, je veux dire, c'est le programme du régulier.

Mais on n'a pas pu vraiment adapter parce que c'était un test, c'est standardisé.

Quelques participants ont mentionné les difficultés qu'ils avaient avec les critères d'évaluation. Le manque de clarté de certains critères et ce qu'ils devraient faire quand ils différencient les productions font partie des facteurs défavorables à cette composante.

Bin défavorable, c'est plus, vraiment moi c'est ce que je devrais me baser comme critères d'évaluation.

Mes critères de réussite, ça je suis tout le temps embêté, je ne sais jamais si je devrais garder la même chose ou modifier au bulletin. Qu'est-ce que je devrais écrire? Parce que si l'élève je l'ai aidé pour réussir la tâche, je pense que je devrais le mentionner au bulletin, sauf que comment le faire et tout ça.

Avoir quelque chose qui me dit clairement que dans le bulletin exemple, j'ai écrit 60 %, mais avec modification que je peux le faire.

Moi je remettrais beaucoup en question l'évaluation de la façon dont le ministère voudrait qu'on la fasse.

5.4.2. Les attentes de fin de cycle

À chaque fin de cycle, l'éducateur physique doit faire un bilan des acquis des compétences selon les critères du MELS (voir tableau 3, p.31). Ces critères portent sur ceux utilisés pendant les deux années du cycle et reflètent ce que l'élève devrait avoir acquis à ce moment de son parcours scolaire. Plus de la moitié des participants trouvent difficile d'évaluer correctement les attentes de fin de cycle. Ils trouvent plus facile de varier les évaluations pour les bulletins pendant les années scolaires que pour les bilans de fin de cycle. Certains nous disent même ne pas tenir compte des attentes de fin de cycle et évaluer comme ils le font pour les autres bulletins. Cela n'est pas le cas pour tous les participants par contre. D'autres sont ennuyés du fait qu'ils trouvent les critères de fin de cycle précis, mais que parfois, l'élève qui a des difficultés motrices n'atteint pas les attentes de fin de cycle et ils ne savent pas s'ils doivent adapter ou modifier cette évaluation.

C'est sûr qu'en fin de cycle je te dirais qu'ils sont probablement encore plus loin de l'objectif visé, mais à part ça si je n'adapte pas, ils ne réussissent pas.

Si les évaluations de bulletin sont bien faites, tu vas t'en servir pour faire ton évaluation de fin de cycle, donc je vais poursuivre tout ça.

5.4.3. Adaptation de l'évaluation

Quelques participants ont mentionné apporter de l'aide aux élèves qui ont des difficultés motrices pendant l'évaluation afin de leur donner toutes les chances de réussite. Par exemple, ils peuvent les aider physiquement, faire des rappels verbaux, demander à un autre élève d'apporter du soutien pendant l'évaluation. En raison de cela, quelques participants ont dit être désorientés par rapport à la façon dont ils doivent rendre compte que l'élève ait obtenu de l'aide pour effectuer l'évaluation. Certains vont utiliser l'espace prévu pour les commentaires dans le bulletin, d'autres vont écrire des commentaires sur une feuille à part et d'autres encore ne vont pas l'écrire ou le mentionner aux parents.

Qu'est-ce que je devrais écrire parce que j'ai aidé l'élève pour réussir la tâche?

Dans l'évaluation je vais leur donner un peu plus... un peu comme les titulaires des fois qui vont guider, qui vont admettons, des fois les élèves qui sont dyslexiques, je leur dis avec des gestes.

Quand les enseignants offrent du contenu varié pendant les apprentissages, ils vont souvent le faire aussi pour les productions.

Il m'arrive parfois de noter dans les commentaires du bulletin que certaines tâches ont été adaptées pour aider la réussite de l'élève.

La roulade avant par exemple, si c'est sur une plateforme, ils vont la faire sur un fromage, je vais indiquer qu'ils vont être sur un fromage et ils vont avoir comme une pénalité, dans le sens que l'objectif n'était pas le même.

5.4.4. Le bulletin modifié

Trois participants utilisent des bulletins modifiés pour certains élèves (deux pour des élèves qui ont des handicaps moteurs et un pour un élève trisomique). Un participant modifie ses critères d'évaluation pour le bulletin, mais donne une note quand même aux élèves qui ont des bulletins modifiés. Un ne met que des commentaires dans le bulletin à la suite d'une entente avec la direction et les parents. Finalement, le participant qui avait un élève trisomique avait des critères de comportement et de sociabilité seulement.

Quelques-uns qui ont des bulletins modifiés, donc là je parle plus d'amélioration, je peux mettre plus un commentaire écrit plutôt qu'une note comme telle, pis effectivement ils ne passeraient pas... mais souvent ils ont des bulletins adaptés.

Je vais dans les commentaires [du bulletin], dans l'amélioration, dans les choses à travailler.

5.4.5. Varier les modes de production

Un participant a mentionné varier les modes de production. Il évalue les critères de la compétence agir, mais dans des contextes différents.

Je ne passe pas de test avec un élève devant moi et tout le monde regarde.

On fait une partie de ballon chasseur et j'évalue le lancer.

Un participant a mentionné le fait qu'il laissait plus de temps aux élèves qui en ressentaient le besoin pendant les évaluations.

Un autre affirme que ses élèves s'auto évaluent la plupart du temps.

Je leur disais, moi je vais vous évaluer selon les critères a, b, c,d, ok donne-moi ta note et moi je mettais ma note à côté et j'ai fait des statistiques quelques fois et les différences entre eux et moi n'étaient pas significatives.

5.5. Les contenus

Lorsque l'on parle de différencier les contenus, il s'agit de varier le quoi, donc ce que l'élève doit apprendre. On peut le faire par la tâche ou par le matériel utilisé. Cette composante de la différenciation a été mentionnée par tous les participants. Ils rapportent que parfois l'objectif de la tâche reste le même, par exemple l'élève doit jongler, mais il peut le faire avec plusieurs objets différents. D'autres fois, l'objectif va changer. Par exemple si les autres élèves doivent jongler, cet élève va seulement lancer et attraper une balle ou un foulard.

Tableau 5.5. Répartition des catégories de la composante contenu

Catégories	Nombre de citations		Nombre de participants
	Nb ¹	%	
Les tâches	59	71	11
Le matériel	24	29	8
Total	83	100	11

1 : Nb : chiffres absolus

5.5.1. Les tâches

Ce sont les mouvements, les exercices, les activités que doivent faire les élèves pour atteindre l'objectif fixé par l'enseignant. Dans la différenciation des contenus, la majorité des participants ont dit varier la tâche. Ils ont différentes façons de le faire : simplifier la tâche à accomplir, diminuer les distances pour les lancers et la course ou modifier l'obstacle.

Je vais varier peut-être la distance de lancer par exemple.

D'autres enseignants vont donner une tâche complètement différente aux élèves ayant des difficultés motrices ou leur dire de ne pas faire certaines tâches qu'ils jugent trop difficiles pour eux. Par exemple, un élève qui aurait trop de difficulté pourrait ne pas avoir à marcher sur la poutre et faire une autre activité à la place. Certains vont fixer des objectifs particuliers aux élèves ou permettre aux élèves de

les choisir. Ainsi, en jonglerie, les élèves qui ont des difficultés peuvent jongler avec des foulards et ceux qui ont plus de facilité avec des balles.

S'ils ont des troubles majeurs, certainement que je vais leur donner d'autres tâches.

Quand je travaille en ateliers, il y a des ateliers qu'ils ne feront pas.

Si je pense en cirque, les enfants vont avoir des objectifs différents en fonction du niveau de leurs habiletés.

Ils peuvent aussi le faire en activité collective.

Je vais lui dire, aujourd'hui tu participes au caucus, t'essaies de t'impliquer dans le jeu.

5.5.2. Le matériel

Huit participants ont mentionné changer le matériel pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés motrices. Par exemple, en jonglerie les élèves peuvent jongler avec différents objets selon leur niveau d'habileté.

Ils peuvent le faire avec des foulards, c'est souvent plus facile ou avec des balles, des anneaux, des quilles.

Quelques-uns varient la grosseur des ballons ou des balles. Si l'élève a de la difficulté à attraper, ils vont donner un ballon plus mou, plus gros ou plus léger. S'il a de la difficulté à lancer, ils vont lui donner une balle au lieu d'un ballon.

Le ballon de basket est vraiment dur, des fois je vais revenir avec un ballon un peu plus mou.

Finalement, des enseignants ont mentionné acheter du matériel adapté ou spécialisé pour aider ces élèves, par exemple des épingles à linge pour améliorer la motricité fine des doigts.

Ça me permet d'aller chercher des choses qui sont plus spécialisées, qui me permettent d'adapter les choses à tous les enfants.

5.6. L'affect des élèves et l'environnement

Cette composante relève de l'attention portée par l'enseignant aux émotions vécues, aux besoins affectifs des élèves et à la volonté de leur fournir un environnement de travail sécuritaire et agréable (Tomlinson 2013). Elle a été mentionnée par 10 des 12 participants et constituait une composante essentielle à la réussite des élèves pour certains des participants. Cette composante est divisée en quatre sous-catégories.

Tableau 5.6. Répartition des catégories de la composante affect des élèves et l'environnement

Catégories	Nombre de citations		Nombre de participants
	Nb ¹	%	
Motivation	14	22	8
Estime de soi	27	43	7
Confiance	14	22	7
Plaisir	8	13	4
Total	63	100	8

1 : Nb : chiffres absolus

5.6.1. La motivation

Huit participants ont dit varier les tâches pour motiver les élèves qui ont des difficultés. En faisant cela, les enseignants trouvent que l'élève est plus motivé et a une meilleure chance de réussite. Ils essaient aussi d'encourager le plus possible l'élève en difficulté et incitent les autres élèves à l'encourager pour augmenter sa motivation et sa participation.

Je modifie pour qu'il y ait une réussite. C'est sûr que si l'élève réussit, bien je trouve que là il a une motivation et après on peut peut-être compliquer un peu la tâche.

Ils comprennent, ils l'encouragent.

5.6.2. L'estime de soi

Plus de la moitié des participants ont dit planifier des tâches pour favoriser l'estime de soi des élèves qui ont des difficultés motrices. Selon les répondants, l'estime de soi et la motivation sont très souvent reliées, parce que si l'élève n'a pas une bonne estime de soi, il se décourage, s'isole, refuse de participer et ne s'améliore pas. Plusieurs enseignants ont mentionné faire les équipes pour cette raison. Parce que lorsque les élèves les font eux-mêmes, ce sont toujours les mêmes élèves qui sont choisis derniers et les enseignants veulent préserver l'estime de soi de ces derniers. Plusieurs enseignants essaient de valoriser le plus possible ces élèves, de leur donner plus de rétroactions positives.

Je veux éviter justement le fait que ces enfants-là soient pointés du doigt, choisis les derniers.

De jouer sur l'estime d'eux-mêmes avant de partir dans un enseignement adapté.

5.6.3. La confiance

Dans la même lignée que les deux sous-catégories précédentes, augmenter la confiance de l'élève lui permet de participer de façon plus soutenue et ainsi pouvoir s'améliorer. Pour y arriver, les enseignants établissent une bonne relation avec les élèves pour leur donner confiance d'essayer des choses difficiles.

Quand c'est affectif au niveau de l'équilibration par exemple, des fois je coupe ça avec d'autres séquences d'activités... Quand ils se sentent prêts, je leur dis qu'ils peuvent l'essayer de temps en temps.

Ça c'est pour moi une façon de travailler [augmenter leur confiance] qui amène l'option que n'importe qui peut faire n'importe quoi.

5.6.4. Le plaisir

Quatre participants essaient de donner le plus de plaisir possible aux élèves pour qu'ils aiment l'EPS et qu'ils aient envie de faire de l'activité physique tout au long de leur vie. Pour eux, l'augmentation du plaisir amène l'élève à vouloir participer donc avoir une chance de s'améliorer.

Quand tu aimes ce que tu fais, tu risques de ne pas décrocher, de t'améliorer.

5.7. Catégories émergentes

Les analyses de contenu ont permis de distinguer sept catégories qui ne correspondent pas au modèle théorique et qui semblent influencer l'enseignement différencié des éducateurs physiques auprès des élèves ayant des difficultés motrices. Ces catégories émergentes sont présentées dans le tableau 10 de répartition des citations.

Tableau 5.7. Répartition des citations des catégories émergentes

Catégories	Nombres de citations		Participants
	Nb ¹	%	Nb
Les conditions de travail	51	26	12
Le soutien	41	21	9
Les caractéristiques des élèves	30	16	9
L'information	29	15	7
La formation	24	12	10
Le sentiment de compétence	11	6	5
Le budget	7	4	4
Total	193	100	12

1 : Nb : chiffres absolus

Ces catégories peuvent être perçues de façon favorable (aide dans leur enseignement aux élèves ayant des difficultés motrices) ou défavorable (ne les aide pas dans leur enseignement auprès de cette clientèle) par les participants. Des besoins ont aussi été identifiés par les éducateurs physiques pour les soutenir dans leur enseignement auprès des élèves ayant des difficultés motrices. Chaque catégorie sera définie et analysée en fonction de ces trois critères : favorable, défavorable et besoin.

5.7.1. Les conditions de travail

Tableau 5.8. Répartition des citations des conditions de travail

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
33	11	14	9	4	2

Les conditions de travail font référence aux tâches des participants, au temps qu'ils ont pour faire leur travail, à l'intégration des élèves qui ont des difficultés, à la stabilité d'emploi, à l'expérience des éducateurs physiques, à l'isolement et aux conditions particulières de chaque école. Les commissions scolaires attribuent des budgets supplémentaires aux écoles qui sont les plus défavorisées. Cette méthode d'attribution peut faire en sorte que les écoles favorisées qui accueillent des élèves ayant des besoins particuliers ne bénéficient pas des mêmes ressources pour engager le personnel de soutien qui pourrait leur venir en aide.

À la lumière des résultats, il semble que les participants trouvent leurs conditions de travail aussi favorables que défavorables. Toutefois, un plus grand nombre de citations concernent les facteurs favorables.

La majorité des participants disent que la stabilité d'emploi (être depuis plusieurs années dans la même école) est un facteur favorable important puisque cela leur permet de bien connaître les élèves et de cibler plus rapidement qui aura besoin d'aide afin de planifier des changements dans les activités d'apprentissage.

C'est sûr que quand tu es là depuis longtemps [ça aide].

En voyant d'une année à l'autre, je sais que cet enfant-là je le situe et j'essaie de mettre en place des situations dans lesquelles il va se développer.

De plus, la pratique induite par le nombre d'années d'expérience peut aussi faciliter l'enseignement auprès de ces élèves.

Je te dirais qu'au début de ma carrière j'ai trouvé ça difficile, mais je me suis habituée.

Trouver des moyens pour adapter, avec la pratique quand tu trouves une façon de faire qui est facilitante pour l'élève.

Par ailleurs, plusieurs participants, qu'ils soient dans une école régulière ou spécialisée pour les EHDAA, ont mentionné que le nombre peu élevé d'élèves par classe est une condition de travail facilitante puisque cela leur permet de passer plus de temps à aider les élèves qui ont des difficultés.

À mon école, parce qu'on est moins nombreux [entre 2 et 14 élèves par groupe], donc ils ne sont pas nécessairement désavantagés les élèves qui ont des difficultés motrices.

Étant donné qu'ici on a des classes peu nombreuses, ça me permet de voir facilement ces élèves-là, de les détecter plus rapidement.

Outre les petits groupes, certains enseignants profitent d'un contexte de co-enseignement. Ces participants trouvent que le fait d'être deux éducateurs physiques dans le gymnase au même moment leur permet de se diviser la tâche. Par exemple, un enseignant peut s'occuper de la gestion du groupe et l'autre, en petit groupe, peut donner plus de soutien aux élèves qui éprouvent des difficultés.

On fait pas mal de « team » ici... ça peut être bien aussi quand on est deux justement pour qu'il y en ait un qui prête plus attention aux élèves qui ont des difficultés.

Au sein des conditions de travail, le temps « hors classe » semble être un facteur important pour les enseignants. Mis à part des périodes de récupération qui sont incluses dans le calcul de la tâche de l'enseignant, certains participants bénéficient de temps de concertation avec les titulaires seulement ou avec toute l'équipe de professionnels. Cette période peut les aider à comprendre une problématique particulière à un élève ou à trouver des solutions en collaboration avec les autres intervenants. Les participants qui ont mentionné avoir accès à ces rencontres enseignent autant dans des milieux spécialisés pour les EHDAA que dans un milieu régulier accueillant des élèves EHDAA.

Les cours cliniques le midi ça fonctionne bien.

Nous, chaque mercredi on finit l'école à 14 h et on a des rencontres cliniques avec les éducateurs du centre jeunesse, les éducateurs scolaires et les titulaires de classe et on regarde un petit peu les dossiers. Des fois, il y a des rapports en ergonomie ou en motricité [qui peuvent m'aider].

La directrice, les T.E.S, les titulaires, les spécialistes, on se concerte souvent, on fait des interventions individuelles, on fait des interventions en groupe, on essaie de s'enligner tout le monde dans le même sens.

En opposition aux citations précédentes, le nombre d'élèves et le temps alloué peuvent se révéler défavorables pour d'autres participants. Par exemple, un trop grand nombre d'élèves diminue le temps que l'éducateur physique peut passer en présence des élèves en difficulté.

Par ailleurs, plusieurs participants sont les seuls éducateurs physiques de leur école, ce qui entraîne un sentiment d'isolement. Il en découle qu'ils doivent assumer l'ensemble des tâches d'enseignement, de gestion et de soutien. Ils ont moins de temps à accorder aux élèves qui éprouvent des difficultés.

C'est plus difficile au niveau de l'encadrement parce qu'il faut que j'arbitre aussi, c'est plus difficile d'avoir un encadrement plus individuel pour ces élèves-là.

En raison de ce contexte, ils ont aussi moins d'occasions d'échanger avec des collègues en EPS pour trouver des solutions pour aider les élèves qui ont des difficultés.

Échanger avec des profs, ce qui n'est pas facile à faire dans le quotidien du prof quand tu es tout seul dans ton école.

Finalement, ils n'ont pas toujours la flexibilité d'organisation pour proposer des activités répondant aux besoins de ce type d'élève. Un participant a essayé de faire de la récupération avec les élèves qui en avaient besoin, mais les contraintes liées à l'horaire de l'école l'ont empêché de concrétiser son projet.

J'ai déjà voulu donner des cours aux enfants qui ont plus de difficultés pour augmenter les répétitions, mais ce n'était pas organisable dans l'horaire.

Un des éléments défavorables soulevés est que les élèves sont tous dans des classes ordinaires malgré leurs besoins particuliers. Dans ce contexte, l'éducateur physique doit apprendre à composer avec cette nouvelle réalité, souvent sans soutien ni information.

Ils les mettent dans ce groupe-là et ils me disent « essaie d'adapter », je ne peux pas faire autrement.

Un des besoins exprimés en regard aux conditions de travail est celui d'avoir moins d'élèves par groupe afin de donner plus de temps aux élèves qui en ont besoin. Cette notion de besoin de temps se reflète aussi chez un autre participant qui aimerait avoir du temps pour offrir de la récupération aux élèves qui ont des difficultés motrices

Avoir des plus petits groupes [ça pourrait être aidant].

Du temps, il faudrait avoir du temps pour faire... tu sais des fois les titulaires font du rattrapage... de la récupération, c'est ça qu'il faudrait faire.

5.7.2. Le soutien

Tableau 5.9. Répartition des citations pour le soutien

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
20	8	11	4	10	3

Dans les écoles, les enseignants en EPS peuvent avoir accès à certains services, par exemple des techniciens en éducation spécialisée, des psychoéducateurs, des orthopédagogues, des orthophonistes et des psychologues. Certains élèves peuvent être recommandés à une ressource extérieure par l'école ou les parents peuvent décider d'aller consulter des ressources comme des physiothérapeutes ou des ergothérapeutes.

Plusieurs participants ont mentionné avoir reçu les services d'éducateurs spécialisés dans le gymnase avec certains groupes. Les éducateurs peuvent être là pour soutenir l'apprentissage des élèves ayant des troubles de comportement, des troubles d'apprentissage sévères ou une déficience intellectuelle, mais ils peuvent aussi aider les élèves qui ont des difficultés

motrices. La majorité des participants affirment que le soutien dans leur école (que ce soit une école ordinaire ou spécialisée) est adéquat. D'un autre côté, certains participants n'ont accès à aucun service dans leur école et ils aimeraient obtenir de l'aide pour certains élèves.

J'ai tout le temps une technicienne avec moi avec ces groupes-là.

Mais on a tout le temps une éducatrice avec nous, on est trois quand on a ces groupes-là ensemble.

Le support est totalement inadéquat dans mon cas, parce que moi c'est une école où on a très peu de service.

Moi j'ai totalement besoin de support.

Le support est extrêmement important par rapport à ces élèves-là.

Quelques participants peuvent rencontrer les physiothérapeutes ou les ergothérapeutes extérieurs à la commission scolaire, qui traitent certains de leurs élèves ou recevoir de l'information de leur part sur un programme à suivre ou des exercices à faire. Mais la majorité des éducateurs physiques n'ont pas accès à ces professionnels et ils aimeraient pouvoir bénéficier de leur expertise pour aider les élèves qui présentent des difficultés motrices.

Moi je rencontre les physiothérapeutes qui suivent ces élèves-là, ils me donnent quelques trucs.

Je trouve que ça manque l'accès aux professionnels.

Il y a beaucoup de services, mais pas de cet ordre-là, au niveau physique.

Avoir des trucs plus spécifiques, avec cet élève-là je l'ai testé ou avec l'ergothérapeute, il y a ça qui est faible, donc voici ce qui serait intéressant de travailler avec eux.

5.7.3. Les caractéristiques des élèves

Tableau 5.10. Répartition des citations des caractéristiques des élèves

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
3	2	27	8	0	0

Les caractéristiques des élèves ont été nommées par la majorité des participants comme étant un facteur défavorable à leur enseignement auprès des élèves ayant des difficultés motrices. Deux participants ont émis des opinions favorables et aucun n'a mentionné de besoin pour cette catégorie. Il ressort de leurs propos que les difficultés motrices des élèves sont souvent accompagnées d'un autre problème, un trouble associé ou des difficultés relatives au milieu socioéconomique de l'élève, ce qui fait que les éducateurs physiques ont parfois de la difficulté à identifier à quel niveau se situe la problématique de l'élève.

Les élèves qui ont une difficulté motrice, bien souvent on se rend compte qu'ils ont aussi une difficulté cognitive.

D'autres quand c'est plus subtil, en jasant avec le prof, je me rends compte que l'élève a une difficulté en écriture, une difficulté en lecture, c'est rare que je les aie vues plus pures comme difficultés motrices si je peux dire, pure ou unique.

Les élèves qui ont des difficultés motrices généralement ça ne vient pas seul, ils ont d'autres difficultés aussi, souvent l'attention, les troubles de comportement, la dyslexie.

Mais quand tu as une difficulté motrice, tu n'as pas juste une difficulté motrice, en tout cas, nous c'est tellement défavorisé que l'enfant c'est dans l'ensemble de toutes ses sphères.

Un exemple fréquent s'illustre lorsqu'un élève qui a des difficultés motrices a aussi un TDAH. Son déficit de l'attention peut être exacerbé au gymnase à cause du bruit et des mouvements, ce qui ne l'aide pas à se concentrer sur les apprentissages. Aussi, pour les élèves ayant une problématique comportementale, leur difficulté à gérer leur impulsivité et leurs relations avec les autres peut les amener à avoir des comportements perturbateurs, qui font en sorte qu'ils sont retirés du cours d'éducation physique ou suspendus de l'école. Si ces absences s'accumulent, l'élève n'a pas accès aux exercices de remédiation et c'est plus difficile pour eux d'améliorer les éléments qui leur posent problème.

C'est sûr que l'élève est pénalisé parce qu'il a des problèmes affectifs, comportementaux... c'est sûr qu'il va être pénalisé dans son évaluation.

Il y a un gros volet comportemental qui camoufle des fois tout ça [les difficultés motrices].

Soit qu'ils font autre chose que la tâche demandée, des fois ils sont perturbateurs, ils vont déranger et ne feront pas non plus la tâche.

C'est plus le déficit d'attention qui fait qu'ils n'arrivent pas à se concentrer sur une chose précise, alors on se concentre sur tout et c'est là que les petits problèmes arrivent au niveau moteur.

En concomitance avec les difficultés motrices, certains élèves vont avoir un trouble envahissant du développement ou une trisomie ou encore des problèmes de communication. Ces problématiques amènent des difficultés de compréhension et de l'exécution de la tâche. Les éducateurs physiques trouvent difficile de savoir si leurs troubles moteurs viennent du fait que leurs élèves ont une autre problématique. Ils doivent modifier leur enseignement pour s'assurer de la réussite de ces élèves.

Ils comprennent la tâche, je pense, en tout cas j'ai l'impression qu'ils la comprennent, mais c'est vraiment au niveau moteur que là c'est plus difficile de réaliser, de refaire la tâche demandée.

Est-ce que c'est plus le bruit dans le gymnase, les stimulations? Là, ça devient difficile de savoir si c'est plus parce qu'ils n'ont pas bien compris la tâche.

C'est sûr qu'avec les groupes de communication marquage, démarquage on oublie ça, je ne peux même pas leur enseigner ça.

Ce n'est pas une clientèle facile, juste se déplacer pour aller à la toilette pis le changement dans le vestiaire, eux autres y'a rien de facile.

Le milieu socioéconomique peut aussi influencer les difficultés motrices. Certains participants affirment que les enfants sont parfois sous-stimulés pendant la petite enfance, ils arrivent à l'école avec un retard moteur en comparaison avec les autres enfants de leur âge. Dans ce contexte, le manque d'implication des parents est aussi un obstacle pour les éducateurs physiques à répondre aux besoins ces élèves. Par exemple, les parents ne rappellent pas l'école, ne se présentent pas aux réunions planifiées, ne s'impliquent pas quand les enseignants leur demandent de faire pratiquer certains gestes moteurs à la maison. Un participant a aussi relevé que pour certains élèves, les besoins de base (nourriture, sommeil, hygiène, sécurité) n'étaient pas comblés à la maison, donc quand ces élèves arrivent à l'école, ils ne sont pas prêts à apprendre. Selon un participant, il faut d'abord combler ces besoins si on veut que l'élève puisse progresser et améliorer ses habiletés motrices.

[Ils ont des difficultés motrices] parce que des fois ils n'ont pas été stimulés qu'ils soient petits ou même des fois chez les grands.

À 10 ans, ils ne savaient pas lancer un ballon. C'est un peu tard, ça va être difficile d'enlever le schéma intégré qui n'est pas le bon.

Les parents ne veulent pas savoir que ça ne va pas bien, ils ne répondent même pas au téléphone.

Il y en a qui n'ont pas de dîner, pas de déjeuner, il y en a qu'on lave leur linge. Ils ne sont pas prêts à apprendre.

Pour certains participants, quelques caractéristiques des élèves peuvent être un facteur favorable. Un répondant a affirmé que sa clientèle était facile et qu'il n'avait pas beaucoup d'élèves avec des difficultés de comportement ou d'apprentissage, ce qui lui permet d'offrir

plus de temps aux élèves qui ont des difficultés motrices. Un autre a mentionné que parfois la maturité de l'élève règle certains problèmes sans intervention de sa part.

Je suis chanceux, j'ai des classes faciles.

C'est un peu drôle, des fois j'ai remarqué pour certains jeunes, surtout de la maternelle à la deuxième année je dirais, où il y a une grande variation au niveau de la maturité physique. Donc un jeune qui va s'enfarger beaucoup en première année, qui va tout le temps être à terre et finalement sans vraiment grand changement X ou Y, bien là en deuxième année « pouf » ou l'été suivant ou des fois ça se fait de décembre à janvier, ils reviennent des fêtes et là « boum », il n'a plus cette problématique-là.

5.7.4. L'information

Tableau 5.11. Répartition des citations pour l'information

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
6	3	6	5	17	6

Selon le tableau ci-dessus, on peut constater que les participants ont de grands besoins concernant l'information sur les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, mais aussi sur la différenciation. L'information peut leur parvenir selon diverses sources, d'autres enseignants, des dépliants, des documents officiels, des recherches scientifiques, des livres, etc.

Certains enseignants ont déclaré que le partage avec les pairs était un facteur favorable quand c'était possible d'être en contact avec eux. Certains aimeraient bien pouvoir avoir des réseaux d'éducateurs physiques pour pouvoir échanger et aller chercher des conseils auprès de ceux qui ont de l'expérience avec cette clientèle. Le but étant toujours de trouver des solutions pour venir en aide à ces élèves.

Dans le milieu scolaire, des fois, il y a déjà eu des adaptations en classe qui ont été faites pour ces élèves-là, des fois se référer à des gens dans les écoles ça peut être aidant aussi.

Un genre de réseau de profs qui existe plus ou moins.

Peut-être l'expérience des pairs par un réseau de contact des pairs.

Comme les éducateurs physiques disent manquer d'information au sujet des élèves ayant des difficultés motrices, ils aimeraient avoir accès à des sources d'information pour trouver des moyens d'aider ces élèves.

Mais je ne trouve pas qu'on est vraiment documenté là-dessus.

Il faudrait avoir plus de documentation là-dessus, savoir s'il y a de la littérature là-dessus.

Ce serait bien d'avoir des études réelles là-dessus.

Par ailleurs, plusieurs participants aimeraient avoir de l'information plus spécifique quand un de leur élève présente des besoins particuliers : connaître sa problématique ou son diagnostic, pour savoir par la suite quoi faire afin de l'aider à progresser malgré cette difficulté.

J'aimerais ça avoir plus la capacité d'avoir un diagnostic, s'il y a diagnostic à y avoir.

Où est-ce qu'il faut que j'aie vraiment avec ça et où la problématique se situe? ... Pour pouvoir agir.

Je trouve ça difficile parce qu'on n'a pas vraiment de diagnostic sur leurs difficultés.

Il n'était pas identifié, ce n'était pas clair.

Parce que moi je sais que personnellement j'ai des élèves qui ont des problèmes moteurs quelques fois et je sais que ce n'est pas des problèmes moteurs, je sais que ça vient d'autre chose. Mais je n'ai pas l'information.

Les enseignants doivent faire des plans d'intervention adaptés (PI ou PIA selon les participants) pour les élèves qui bénéficient d'adaptations ou modifications pour des éléments des composantes du contenu, des processus et des productions. Certains répondants ont mentionné ne pas avoir l'information concernant les élèves qui ont de tels

plans et quelques-uns ont affirmé vouloir participer à l'élaboration de ces plans pour des élèves qui auraient besoin d'adaptations ou de modifications en éducation physique.

Je n'ai jamais participé à l'élaboration d'un PI. Je suis souvent informé par la suite des problèmes particuliers d'un élève. D'ailleurs aujourd'hui même, j'ai été informé qu'une élève avait une dyspraxie. Mais j'ai proposé moi-même de modifier la tâche, mais le PI était déjà complété.

C'est beaucoup de travail un PIA, pis d'ailleurs c'est un peu l'absurdité de la chose, tous mes collègues de classe sont libérés, en tout cas, nous ça marche de même, je ne connais pas les autres écoles, mais moi c'est pas rare qu'il y a un blitz dans l'année avec la psychoéducatrice, l'orthopédagogue, la directrice, les titulaires, pis bref, mes collègues, les titulaires sont libérés, mais moi je la veux la libération pour aller travailler sur un PIA.

Mais j'en parle aux enseignants, à la psychoéducatrice que j'aimerais participer davantage aux plans d'intervention.

5.7.5. Les formations

Tableau 5.12. Répartition des citations pour les formations

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
1	1	9	8	14	9

Les formations reçues (initiales et continues) constituent un moyen privilégié des enseignants en EPS pour découvrir de nouvelles stratégies adéquates permettant d'une part, de pallier aux besoins des élèves ayant des difficultés motrices et d'autre part, d'échanger avec des collègues. Beaucoup de citations concernent les besoins reliés à la formation. Tous les commentaires recueillis sur la formation initiale étaient défavorables et plusieurs participants ont mentionné qu'il y aurait avantage à bonifier la formation universitaire sur le sujet des élèves ayant des difficultés motrices.

Notre formation est basique au niveau des troubles moteurs, on ne va pas vraiment en profondeur.

Je pense qu'au niveau de la formation universitaire, en tout cas, je pense que ce n'était pas tellement présent.

Au niveau de la formation universitaire, je pense que ça pourrait être un plus.

La majorité des participants ont affirmé ne pas avoir suivi de formation continue sur le sujet. Ils aimeraient pouvoir en suivre, car ils se sentent mal outillés pour venir en aide à ces élèves. C'est d'ailleurs, l'énoncé qui est le plus cité dans les besoins concernant les élèves ayant des difficultés motrices.

Je ne suis pas encore tombé sur une formation, je n'ai même pas vu de formation en fait qui portait là-dessus.

C'est sûr que ça pourrait m'aider d'avoir de la formation là-dessus.

5.7.6. Le sentiment de compétence des enseignants

Tableau 5.13. Répartition des citations du sentiment de compétence des enseignants

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
0	0	11	5	0	0

Un peu moins de la moitié des participants ont nommé le sentiment de compétence qu'ils éprouvent face à leur enseignement comme étant un facteur défavorable. De plus, personne ne l'a mentionné dans les facteurs favorables ou les besoins.

Les commentaires font souvent référence au fait que les éducateurs physiques ne savent pas si ce qu'ils font est efficace. Ils y vont par essais et erreurs, se demandent si c'est assez, si ça fonctionne ou s'ils doivent faire plus.

Mais je ne sais pas si je suis dans le champ ou pas.

C'est du cas par cas, c'est ça qui est difficile parce que chaque élève a une difficulté bien à lui. Dans le fond, on y va un peu comme, bon lui c'est ça qu'on va faire, on va appliquer ça, mais je devrais-tu modifier encore plus?

Parce que sinon moi je me sens là-dedans souvent dépassé ou démuni par rapport à ça [ses difficultés motrices].

Parce que là j'y vais un peu à tâtons. Dans le fond, je dis je vais rendre la tâche plus simple, est-ce que c'est vraiment ça qui est efficace?

5.7.7. Le budget

Tableau 5.14. Répartition des citations du budget

Favorable	Participants	Défavorable	Participants	Besoins	Participants
Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb	Nb de citations	Nb
2	2	2	2	3	2

Les avis sont partagés au sujet du budget. Certains participants disent avoir assez d'argent pour acheter du matériel adapté aux élèves qui ont des difficultés motrices, parce que leur direction leur en donne suffisamment ou parce qu'ils accueillent des stagiaires et que la commission scolaire leur attribue un budget supplémentaire discrétionnaire pour cette raison. D'autres disent ne pas en avoir suffisamment et aimeraient en avoir plus. Avec ce genre de matériel adapté, ils peuvent mieux répondre aux besoins particuliers de cette clientèle et l'aider dans sa progression.

Donc j'ai vraiment de tout ici, j'ai des stagiaires à chaque année qui me permettent d'acheter du matériel [avec la compensation financière reçue] et j'en achète.

On se spécialise un petit peu dans le matériel, mais on est bien appuyé quand même par notre directrice.

S'ils ont des budgets [pour les élèves qui ont des diagnostics], ça va aller à l'école, ça va aller pour l'informatique, ça ne va jamais aller en éducation physique, même si c'est moteur, ça, c'est une grande faiblesse de tout ça.

J'aimerais avoir de l'argent pour du matériel adapté.

Les résultats de cette recherche démontrent que la majorité des énoncés analysés font référence à une des composantes du modèle théorique. Cependant, près du tiers des énoncés ont dû être classés dans les catégories émergentes. Lors de la discussion, les résultats obtenus seront donc comparés au modèle théorique de la différenciation pédagogique, mais ils seront aussi présentés en regard de l'importance des catégories émergentes dans l'enseignement auprès d'une clientèle d'élèves ayant des difficultés motrices.

CHAPITRE VI

DISCUSSION

Selon les résultats de cette étude, il semble que les éducateurs physiques voient la différenciation pédagogique de façon positive, sont prêts à l'utiliser de façon régulière, mais le font peu parce qu'ils manquent de temps ou d'informations à ce sujet. Bien que ces résultats convergent avec la littérature existante, la présente étude apporte une contribution originale en proposant une analyse exhaustive des pratiques, associées à la différenciation pédagogique, décrites par les éducateurs physiques eux-mêmes. La discussion sera articulée autour de deux grandes thématiques soit les composantes du modèle théorique de la différenciation pédagogique de Tomlinson et les catégories émergentes qui permettent de situer ces composantes dans la réalité enseignante des participants.

6.1. Les composantes du modèle théorique

Les enseignants d'EPS interrogés pour l'étude différencient selon les quatre composantes du modèle théorique (figure 1). Ils le font en plus forte prévalence pour les éléments qui sont associés au processus d'enseignement-apprentissage.

6.1.1. Les processus

Westwood (2001) affirme que les enseignants des classes ordinaires différencient en plus grand nombre les éléments des processus. La présente étude suggère que cet

élément de l'approche pédagogique différenciée est aussi celui qui est le plus utilisé par l'ensemble des participants en EPS. Ainsi, tous les participants ont mentionné apporter des changements dans leur processus d'enseignement pour venir en aide aux élèves ayant des difficultés motrices. Les participants proposent une grande variété de processus différenciés, car les analyses de contenus relèvent plusieurs éléments pour cette composante. Les processus employés, sont entre autres, les approches pédagogiques (le travail en séquence, les modifications aux règles du jeu, le travail en atelier), le soutien à l'apprentissage de l'élève (aide, les formes de guidance, la remédiation) et les structures d'organisation de la classe (les groupes de travail, l'aménagement de l'espace, et la gestion du temps). La majorité des éléments associés au processus ont été nommés par les enseignants, hormis l'utilisation de ressources telles que les technologies de l'information ou le matériel audiovisuel.

Les structures relèvent de processus d'enseignement portant sur les modalités organisationnelles qui comprennent les groupes de travail, la gestion du temps, l'aménagement de l'espace et les ressources disponibles. Tomlinson inclut ces quatre éléments dans sa composante des processus sans les distinguer des approches d'enseignement-apprentissage propres à cette catégorie.

Selon ce qui ressort des analyses de contenu de l'étude, un deuxième modèle théorique de différenciation pédagogique pourrait aider à mieux situer ces sous-composantes. Ainsi, Caron (2007), présente un modèle de différenciation qui inclut aussi les composantes du contenu, des processus et des productions. Par contre, le modèle de Caron se distingue de celui de Tomlinson (2013) sur deux points. Premièrement, il n'inclut pas la catégorie des affects des élèves et de l'environnement. Néanmoins, il propose une composante distincte pour les structures d'organisation ce qui, selon l'auteur, ouvre la porte aux trois autres composantes telle que retrouvée dans Tomlinson (2013) (contenu, processus et production). L'analyse des propos des participants de cette étude suggère, afin d'uniformiser la compréhension de ces différents concepts, la création d'un modèle mixte, incluant la composante des structures distinctes dans le modèle de Tomlinson (2013), permettrait de mieux classer les énoncés des participants. En effet, en enseignement de l'ÉPS les éléments organisationnels sont très présents et ils peuvent soutenir la différenciation des autres composantes du modèle

théorique. Les éducateurs physiques alternent les activités individuelles, en sous-groupe et collectives, ils font eux-mêmes les équipes pour les sports collectifs, ils font des regroupements selon les intérêts des élèves ou leur niveau d'habileté motrice, ils désignent des endroits dans le gymnase pour certaines activités ou pour certains élèves (séparer le gymnase en deux zones de jeu, attribuer une place précise à un élève).

Les éducateurs physiques différencient les processus et les contenus pour permettre aux élèves d'acquérir les connaissances et les compétences sur un sujet donné. Souvent, ils vont maintenir cette différenciation dans les périodes consacrées aux évaluations des élèves afin de leur permettre d'avoir les mêmes chances de succès.

6.1.2. Les productions

Après avoir brièvement parlé des moyens qu'ils utilisaient pour différencier les productions, que ce soit d'offrir à un élève de présenter seul devant l'enseignant, d'évaluer les lancers en situation de jeu, de permettre à un élève de dire son plan d'action à l'oral plutôt que de l'écrire, les répondants en sont rapidement venus à parler des difficultés concernant les critères d'évaluation. Les productions mènent à une évaluation qui se traduit par une note au bulletin. Les résultats permettent de constater que l'opérationnalisation de l'évaluation des élèves ayant des difficultés motrices semble poser problème aux éducateurs physiques. Selon le Programme de formation de l'école québécoise, ceux-ci ont trois compétences à considérer séparément et doivent ensuite les combiner dans une note unique pour le bulletin. Cette façon de faire semble entraîner certaines difficultés pour les enseignants qui rapportent, dans ce contexte, différencier l'évaluation pour une seule des trois compétences (agir, interagir ou mode de vie sain et actif) ou ajouter des éléments comme l'attitude ou la participation dans leurs critères d'évaluation, bien que ces éléments ne soient pas inscrits dans le cadre d'évaluation prescrit par le MELS (2006). Cela concorde avec l'étude de Whipp et ses collaborateurs (2012) qui ont observé les pratiques de différenciation pédagogique de trois éducateurs physiques dans le cadre d'un cours de natation. Ces auteurs ont démontré que leurs participants différenciaient les contenus et les processus, mais qu'ils avaient de la

difficulté à le faire pour les produits puisque les normes du cours de natation étaient gouvernementales et qu'ils ne se sentaient pas aptes à les adapter ou les modifier.

Dans une revue de littérature internationale, Lopez-Pastor et ses collaborateurs (2013) ont recensé la littérature publiée entre 1988 et 2011, concernant l'évaluation en éducation physique. Ils ont démontré que l'évaluation en EPS a évolué au fil de temps. Par exemple, dans les années 1980, la note des élèves était basée seulement sur leur condition physique évaluée à l'aide de tests standardisés. Par la suite, certains éducateurs physiques trouvaient que l'évaluation, basée uniquement sur une performance normée, n'était pas conforme à la réalité de leur cours d'éducation physique. Ils ont bonifié l'évaluation en incluant des critères tels que d'avoir son costume d'éducation physique, avoir une bonne participation, ou démontrer une attitude positive, etc. La présente étude semble démontrer que les éducateurs physiques trouvent difficile d'évaluer les élèves qui éprouvent des difficultés motrices de façon équitable et pour se faire, ils ajoutent des critères d'évaluation comme la participation et l'enthousiasme, à la grille de critères du MELS (voir tableau 3, p.31). Cela laisse voir une contradiction entre les apprentissages recherchés et les outils d'évaluation développés par les enseignants en EPS.

Depuis, plusieurs formes d'évaluation en éducation physique ont émergé. Les auteurs ont recensé trente techniques, dites alternatives, d'évaluations en EPS. Parmi celles-ci, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs prédominent. Par contre, les auteurs concluent leur article avec certains points à vérifier afin d'implanter une technique d'évaluation qui ne relèverait pas seulement de critères portant sur la performance sportive, tels que connaître l'efficacité de chaque technique afin de déterminer laquelle est la plus efficace pour l'apprentissage en EPS, les façons d'accompagner les enseignants d'EPS dans l'appropriation de ces nouvelles approches d'évaluation et l'implication de ces méthodes sur les contenus enseignés. Cela rejoint les résultats de la présente recherche, où il ne semble pas y avoir de consensus entre les participants quant à l'évaluation. Chacun décide des éléments à évaluer et de la façon de transposer les résultats en note. Les analyses suggèrent que les enseignants D'EPS ont de la difficulté à évaluer de façon équitable.

Les éducateurs physiques se questionnent à savoir s'ils devraient inscrire quelque part qu'ils ont adapté ou modifié des éléments de la production de l'élève. Plusieurs ont soulevé le besoin de formation et d'information sur le sujet.

À ce sujet, le MELS a produit une version préliminaire d'un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages au secondaire (2006). Dans ce document, il est stipulé qu'il y a trois formes de différenciation en évaluation. La flexibilité qui s'adresse à l'ensemble des élèves d'une classe et qui permet une certaine souplesse dans l'enseignement du contenu, du processus pour le transmettre aux élèves et des modes de production pour permettre aux élèves de démontrer ce qu'ils ont appris. Les critères d'évaluation et le niveau de difficulté sont les mêmes pour tous les élèves. Par exemple, les enseignants offrent différents ateliers de jonglerie et leurs élèves doivent faire un choix parmi ceux offerts en fonction de leurs intérêts ou de leurs niveaux.

Les adaptations quant à elles s'adressent à un élève ou un groupe d'élèves qui présentent des difficultés dans l'apprentissage à effectuer. Elles ne modifient pas ce qui est évalué, mais permettent à l'élève de progresser à son rythme. Ce peut être, par exemple, de demander à un élève de décrire à l'oral le plan d'action de son équipe tandis que les autres élèves doivent le faire par écrit ou d'évaluer la technique de lancer sur une plus courte distance.

Les modifications touchent souvent un élève qui démontre de grandes difficultés. Elles entraînent des changements dans les contenus d'apprentissage et les productions et la difficulté est souvent diminuée. Par exemple, les élèves doivent faire une routine en gymnastique, mais l'élève en grandes difficultés ne démontre que quelques mouvements prédéterminés par son enseignant, sans les enchaîner. Quelques participants ont parlé de bulletin modifié où les critères d'évaluation n'étaient pas les mêmes que pour les autres élèves. Cela correspond davantage au concept de l'inclusion qui fait référence aux adaptations faites pour un élève.

Le MELS précise que les adaptations et les modifications devraient être inscrites au plan d'intervention adapté (PIA) de l'élève et que celui-ci devrait être fait en collaboration avec l'élève, l'enseignant, la direction et les parents. Le PIA devrait comporter des pistes de solution pour aider l'élève à réussir (MELS, 2004). Toutefois, pour plusieurs raisons, très peu

d'éducateurs physiques participent aux PIA. Les résultats de la présente étude concordent avec ceux de Huot (2008) qui affirmait que la majorité des éducateurs physiques ne participaient pas à l'élaboration des PIA. Selon les propos recueillis, cela aboutit en un manque d'information pour ces enseignants spécialistes qui entraîne la confusion quant à la façon de noter les adaptations ou modifications pour les élèves ciblés. Certains enseignants vont écrire un commentaire au bulletin ou sur une feuille à part, mais la majorité ignore comment informer les parents de ces situations. Les résultats de la présente étude suggèrent qu'il n'y a eu aucune amélioration depuis 2008 pour inclure les enseignants d'EPS dans l'élaboration de PIA. Ils permettent toutefois de proposer que les enseignants d'EPS veuillent pouvoir assister à l'élaboration du PIA, mettre des objectifs propres à l'éducation physique, mettre des moyens en place pour aider l'élève à les atteindre et effectuer un suivi auprès de l'élève.

6.1.3. Les contenus

Tous les participants différencient les tâches en les simplifiant, en offrant des choix de tâches ou de matériel aux élèves, en modifiant l'activité ou les règles du jeu, pour donner l'opportunité à tous les élèves de progresser à leur rythme dans chaque activité. Cela concorde avec la conclusion de l'étude de Whipp, Taggart et Jackson (2012) qui affirmaient que les trois enseignants en EPS différenciaient les contenus et l'article de Smith (2006) qui recensait les pratiques pédagogiques de cinq éducateurs physiques et la majorité différenciait des éléments du contenu. La confusion entre la différenciation et l'inclusion transparaît dans les propos des participants quant à la différenciation des contenus. Certains vont offrir des choix à tous les élèves, d'autres seulement aux élèves qui ont des difficultés ou vont jusqu'à demander à une élève d'aller faire une activité à l'extérieur du gymnase pendant que les autres participent à une activité qui lui pose trop de difficultés.

6.1.4. Les affects de l'élève et l'environnement

Selon les propos des participants, les enfants ayant des difficultés motrices sont souvent pris dans un cercle vicieux : ils se désintéressent de l'activité physique et du sport parce qu'ils ne sont pas compétents et ils deviennent moins compétents parce qu'ils ne participent pas à des activités physiques. Parent (2007) et Ericsson (2011) mentionnent un modèle semblable dans leur étude respective.

Afin de pallier à ce désintéressement et de maintenir en environnement d'apprentissage positif pour leurs élèves ayant des difficultés motrices, les enseignants en EPS proposent des pistes d'action qui concernent la motivation, l'estime de soi, la confiance et le plaisir. Dans la présente étude, les participants accordent une place importante à l'affect de leurs élèves. Pour eux, il est essentiel que tous les élèves se sentent bien dans leurs cours d'EPS et qu'ils en retirent du plaisir. C'est la raison pour laquelle les éducateurs physiques interviewés font eux-mêmes les équipes. Ils ne veulent pas que les élèves qui ont des difficultés motrices soient montrés du doigt. Bailey (2006) quant à lui, affirme que l'éducation physique est un bon endroit pour que les élèves développent leurs habiletés sociales. L'importance du bien-être de l'élève en EPS fait en sorte que certains participants ont de la difficulté à faire échouer un élève qui a des difficultés à atteindre les critères d'évaluation. Certains d'entre eux ajoutent des éléments comme la participation et l'enthousiasme dans leur grille d'évaluation pour ne pas pénaliser un élève qui a de la difficulté, mais qui participe bien et a une bonne attitude. Selon Tomlinson (2013), il est important de créer un environnement favorable à l'apprentissage pour aider les élèves moins performants. C'est aussi vrai en EPS, où les élèves sont souvent en situation d'interactions sociales et que les moins performants sont rejetés ou se retirent d'eux-mêmes (Chiu *et al.*, 2008; Männistö *et al.* 2006 et Smyth et Anderson, 2000) et c'est à ce moment qu'ils peuvent entrer dans le cercle vicieux de la démotivation.

Pour ces quatre composantes associées à la pédagogie différenciée, les participants ont dit fonctionner par essais et erreurs afin de trouver la meilleure solution pour aider les élèves ayant des difficultés motrices. Cette situation a fait ressortir plusieurs besoins que les éducateurs physiques ressentent concernant ces apprenants.

6.2. Les catégories émergentes

Plusieurs énoncés n'ont pu être classés selon le modèle théorique et sont importants pour comprendre la complexité de l'enseignement en EPS à des classes comprenant des élèves ayant des difficultés motrices. Ils sont présentés dans les sections suivantes.

6.2.1. Les conditions de travail

Subban (2006), cite certains auteurs comme Robinson (2004) et McAdamis (2001) qui affirment que les enseignants ont besoin de conditions de travail favorables pour pouvoir implanter correctement la différenciation pédagogique dans leur classe. Caron (2003) quant à elle, mentionne qu'il est important d'avoir un mentor en enseignement pour pouvoir apprendre et progresser dans ses techniques d'enseignement. Cela reflète les résultats de la présente étude, où les éducateurs physiques qui avaient le soutien de leur direction ou de professionnel, du temps de libération, du soutien en gymnase (éducateur spécialisé) trouvaient leurs conditions de travail favorables. À l'inverse, ceux qui n'avaient pas accès à du soutien ou du temps pour planifier trouvaient leurs conditions de travail défavorables.

6.2.2. Les formations et l'information

Les participants ont mentionné avoir besoin d'information au sujet des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Malgré le fait que les difficultés motrices se répercutent de façon négative sur la vie quotidienne et encore plus pendant les cours d'éducation physique, elles sont encore très peu diagnostiquées (Breton, 2007). Les enseignants ont très peu de documentation sur cette problématique particulière d'un enfant. Ils aimeraient avoir accès au diagnostic de l'élève s'il y en a un, afin de trouver des stratégies pour lui venir en aide et faire de son cours d'éducation physique un moment agréable. Ils aimeraient donc

participer au PIA afin d'obtenir de l'information sur l'élève, mais aussi échanger sur leur pratique et partager leur expérience d'enseignement avec l'élève puisqu'ils le voient évoluer dans un contexte différent que celui retrouvé en classe ordinaire.

Malgré le fait que les répondants proviennent de commissions scolaires différentes et qu'ils ont aussi un niveau d'expérience différent, il semble y avoir un consensus sur le manque de formation continue sur la différenciation pédagogique. Ainsi, peu de répondants ont pu profiter d'une formation au sujet de cette problématique malgré le grand besoin identifié par la majorité des participants. En ce qui a trait à la formation initiale, les éducateurs physiques ayant complété leur baccalauréat après la réforme de 2001 semblent avoir reçu de la formation au sujet de la différenciation, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants l'ayant complété avant 2001. Malgré ce fait, la majorité des répondants ont dit avoir besoin d'une formation continue au sujet de la différenciation pédagogique. Cela concorde avec certaines études déjà publiées, qui mentionnent le besoin des enseignants (titulaire de classe ou EPS) à suivre une formation sur la différenciation pédagogique (Ezechill, 2011; McAdamis, 2001 et Subban, 2006).

Il semble que les formations soient un lieu d'échange propice au développement professionnel des éducateurs physiques. En ajout à ces opportunités de partage, certains participants ont aussi mentionné un réseau d'enseignants en éducation physique. Les participants provenant de la commission scolaire de Montréal pouvaient profiter de ces types de réseau, mais ils ont été abolis dans les dernières années. Ils déplorent cette abolition parce que selon eux, c'était un excellent moyen d'obtenir des conseils concernant une problématique particulière et d'échanger avec des collègues éducateurs physiques d'expérience.

Il en va de même pour le soutien qu'obtient l'éducateur physique. Certains participants ont accès à des professionnels comme des ergothérapeutes ou des physiothérapeutes qui peuvent les aider à mieux intervenir auprès de ces élèves. Par contre, d'autres n'ont que très peu d'aide voire aucune aide dans leurs écoles. Il est ressorti des certains propos que plus l'école était en milieu défavorisé, plus elle avait un budget permettant d'engager des professionnels. Dans ce contexte, les éducateurs physiques évoluant dans les écoles plus favorisées enseignent à des élèves qui présentent des difficultés motrices, mais profitent de peu de

soutien pour leur venir en aide. Cela rejoint les recommandations de Subban dans sa revue de littérature (2006), citant plusieurs auteurs dont MacAdamis (2001) et Robinson (2004) qui affirment que les titulaires ont besoin de soutien afin d'implanter efficacement la différenciation pédagogique dans leur pratique courante d'enseignement.

6.2.3. Les caractéristiques des élèves

Les participants considèrent les caractéristiques des élèves comme étant un facteur défavorable, surtout quand les difficultés motrices sont accompagnées d'un trouble associé. Plusieurs ont parlé de TDAH, qui a une comorbidité de 50 % avec les troubles moteurs (Barkley, 2006; Harvey et Reid, 2003; Verret, *et al.*, 2010). Quand les élèves ont de la difficulté à se concentrer, doivent être souvent rappelés à l'ordre, sont impulsifs, il devient difficile pour l'éducateur physique de les aider à surmonter leurs difficultés motrices puisque les autres problématiques prennent toute la place dans l'apprentissage.

Quelques participants pointent du doigt le contexte socioéconomique des familles afin d'expliquer une des causes des difficultés motrices de leurs élèves. Selon eux, plusieurs élèves présentant des difficultés motrices proviennent de familles issues de milieux socioéconomiques défavorisés, de foyers de groupe ou d'une famille d'accueil qui sont du ressort des services sociaux. Ils associent les difficultés motrices à une sous-stimulation de ces milieux. Selon Goodway (2003), les enfants de milieux défavorisés sont plus susceptibles de présenter des retards au niveau moteur. L'auteure citant Hamilton et ses collaborateurs (1999) affirme que ces lacunes peuvent provenir d'un manque de soutien et d'opportunités de pratique offertes par famille de l'enfant.

Dans la présente étude, certains répondants trouvaient difficile d'intervenir sur les difficultés motrices quand les besoins de base n'avaient pas été comblés à la maison. Pour ces enseignants, les difficultés motrices viennent rarement seules dans le cas des enfants défavorisés et sont le prélude à d'autres difficultés d'apprentissage, comportementales ou sociales. Ce qui rejoint les propos de Goodway (2003) qui affirmait qu'un enfant défavorisé pouvait avoir des retards moteurs et scolaires.

Étonnamment, malgré ces difficultés associées aux caractéristiques des élèves, les éducateurs physiques n'ont exprimé aucun besoin quant à ces éléments. Aucun participant n'a mentionné vouloir changer de milieu ni avoir des élèves provenant de milieux plus favorisés ou mieux encadrés. Ils prétendent avoir des besoins d'information, de formation et de soutien pour venir en aide à ce type d'élèves, mais semblent en mesure d'accepter les caractéristiques de leurs élèves. Cela rejoint une des conclusions de Huot (2008) qui affirmait que les éducateurs physiques étaient ouverts à l'intégration des EHDAA dans les cours d'éducation physique.

6.3. Confusion dans les concepts

Un phénomène se constate dans les propos des participants puisque les pistes d'inclusion et de différenciation s'entremêlent sans distinction. On ne distingue pas l'enseignement pour répondre aux besoins spécifiques d'un élève particulier à celui, différencié, qui nous permet de répondre à l'ensemble des élèves du groupe-classe. Cela laisse croire que les éducateurs physiques ne font pas tous la différence entre les deux termes. Ils vont, par exemple, modifier une tâche ou une activité seulement pour un élève ou ils peuvent demander à un élève de sortir du gymnase avec une éducatrice pour faire une autre activité pendant que le reste de la classe joue au football et présenter ces pratiques comme étant de la différenciation sans que cela soit le cas.

Ce phénomène renvoie aux écrits déjà publiés sur le sujet qui stipulent qu'à la suite de l'intégration d'élèves ayant des handicaps, deux courants de pratiques pédagogiques se sont développés. L'inclusion fait référence aux adaptations faites en classe pour que ces élèves puissent participer (Block, 2007; Block et Obrusnikova, 2007 ; O'Brien, Kudláček et Howe, 2009 ; Vickerman, 2007). La différenciation pédagogique quant à elle, fait référence aux adaptations faites en classe pour tous les élèves (Caron, 2003; Tomlinson 2004 et 2013). Plusieurs articles ou livres ont été écrits sur l'inclusion en EPS. Ils sont orientés, la majorité du temps, vers la clientèle des élèves ayant des handicaps physiques ou intellectuels. La

différenciation en EPS quant à elle n'est pas souvent présentée dans la documentation scientifique relevée dans ce domaine.

Par ailleurs, il existe aussi une certaine confusion quant à l'utilisation des critères d'évaluation en regard des composantes des compétences et de l'ajout d'éléments qui ne sont pas inclus dans le programme de formation du MELS (2006b).

6.4. Ouvertures et limites

La présente étude a permis de questionner les acteurs qui sont directement en contact avec les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Elle a permis aux participants de pouvoir s'exprimer sur ce type d'élèves et la différenciation pédagogique, mais compte tenu du caractère plus libre de l'entrevue semi-structurée, de pouvoir aller plus loin dans leurs propos, notamment sur l'évaluation et d'apporter des nuances essentielles à la compréhension de leurs propos.

En regard des résultats de l'étude, plusieurs pistes d'ouvertures peuvent être proposées pour de prochains travaux. Premièrement, il serait intéressant d'aller investiguer si une formation initiale ou continue sur la différenciation a un impact positif sur l'enseignement de l'éducation physique auprès d'une clientèle ayant des difficultés motrices. Dans un même ordre d'idée, il faudra vérifier si la documentation sur ce sujet est existante ou distribuée de façon adéquate dans les milieux scolaires. Concernant la formation, puisque les critères d'évaluation semblent poser problème à la majorité des participants, une prochaine étude pourrait permettre de vérifier si les éducateurs physiques sont suffisamment formés concernant les critères d'évaluation, s'ils ont accès au cadre de référence de l'évaluation des apprentissages du MELS (2006a) et le cas échéant, valider la compréhension qu'ils en ont.

La plupart des répondants fonctionnent actuellement par essais et erreurs afin de trouver des solutions pour venir en aide à ce type de clientèle, une étude pourrait essayer de démontrer si la différenciation pédagogique est la meilleure approche pédagogique pour les éducateurs physiques. Jobin et Gauthier (2008) ont recensé 189 documents portant sur l'efficacité de la

différenciation pédagogique en classe. Sur ces 189 documents, 13 étaient des études empiriques et seulement 5 démontraient une preuve d'efficacité possible. Elles concluent que leur recherche n'a pas réussi à établir l'efficacité de la différenciation pédagogique. Il serait intéressant de faire le même type de recherche sur cette pratique pédagogique en enseignement de l'EPS.

Finalement, une autre étude pourrait reprendre le même canevas que l'étude actuelle, tout en ajoutant une composante d'observation des participants dans leur pratique réelle d'enseignement. Cela permettrait de compléter les perceptions telles que rapportées ici avec l'utilisation réelle des principes de la différenciation pédagogique par les éducateurs physiques.

Les limites de cette étude sont principalement liées au fait que les énoncés des participants sont autorapportés et n'ont pas pu être vérifiés par une observation directe sur le terrain. La réalité des pratiques actuelles réelles ne peut donc pas être discutée. Aussi, tous les participants provenaient de milieux scolaires publics, nous n'avons pas d'information sur le milieu privé ou sur une différence possible entre les deux milieux en ce qui concerne la prévalence d'élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, le soutien obtenu par les enseignants en EPS, la présence de professionnels (psychoéducateur, orthopédagogue, technicien en éducation spécialisé, etc.), la participation aux PI, la conception de la différenciation pédagogique et son application en EPS.

CHAPITRE VII

CONCLUSION

Le but de l'étude était de faire l'inventaire des pratiques pédagogiques différenciées des éducateurs physiques de niveau primaire auprès des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap. Pour ce faire, un devis qualitatif a été utilisé pour analyser les énoncés des participants sur leurs propres pratiques. Les douze participants ont été recrutés par la chercheuse auprès de son réseau professionnel ainsi que par l'entremise de la FÉÉPEQ. Les répondants proviennent de commissions scolaires, de milieux socioéconomiques et de types d'écoles différents. Ils ont répondu à des questions durant une entrevue téléphonique semi-structurée.

Les énoncés des douze participants ont été classés selon les quatre composantes du modèle théorique, les contenus, les processus, les productions et les affects des élèves et l'environnement (Tomlinson, 2013) afin de vérifier la concordance entre le modèle et les pratiques actuelles des enseignants en EPS.

Les analyses suggèrent que les éducateurs physiques utilisent la différenciation pédagogique auprès de leurs élèves. Ils le font sur l'ensemble des composantes reconnues des modèles théoriques soit les contenus, les processus, les productions, les structures ainsi que l'affect et l'environnement d'apprentissage. Toutefois, il existe une certaine confusion entre les pratiques d'inclusion et de différenciation.

Par ailleurs, les productions, entendues comme les manifestations finales que des compétences ont bien été développées, sont la source de grands questionnements de la part des éducateurs physiques. Certains enseignants d'EPS sont confus par rapport aux critères d'évaluation et aux composantes des compétences. Ils ajoutent certains

éléments comme la participation ou l'attitude dans leurs critères d'évaluation parce qu'ils se sentent mal à l'aise de faire échouer un élève qui n'atteint pas les critères de réussites, mais qui a une bonne attitude et qui participe bien.

La réalité des éducateurs physiques fait qu'ils sont souvent isolés dans leurs écoles et ils n'ont pas beaucoup d'occasions d'échanger avec leurs pairs. Les besoins d'informations et de formations continues sur la différenciation pédagogique et les élèves ayant des difficultés motrices sont ressortis de façons très distinctes dans les entrevues. Beaucoup de réseaux d'éducateurs physiques ont été abolis, l'offre de formation est très mince et aucune des formations reçues, selon les propos des participants n'était axée sur le sujet de notre étude.

La différenciation pédagogique est de plus en plus présente dans le discours des acteurs du milieu scolaire et les directives gouvernementales incitent les enseignants à utiliser cette approche. Plusieurs articles de vulgarisation et livres dédiés aux professionnels ont été écrits sur la différenciation pédagogique en classe. Toutefois, très peu d'articles présentent des résultats émanant d'une démarche scientifique rigoureuse. Par ailleurs, rares sont les études consacrées spécifiquement à la différenciation pédagogique de l'enseignement en éducation physique et à la santé. Les résultats de cette étude tendent à suggérer que les enseignants en EPS ont la volonté d'aider les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap, qu'ils utilisent déjà des dispositifs de la différenciation pédagogique, mais qu'ils auraient besoin d'un plus grand nombre de formations concernant ce sujet et de soutien dans leurs écoles pour aider le mieux possible les élèves ayant des difficultés motrices sans handicap.

ANNEXE A

Certificat d'éthique

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2012-0059A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : Inventaire des pratiques pédagogiques des éducateurs physiques du primaire auprès des élèves ayant des difficultés motrices.

Responsable du projet : Geneviève Tapin
Programme: Maîtrise en kinanthropologie

Superviseure : Claudia Verret

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*».

Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains.

NOM	<u>Membres du Comité</u> TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Aubertin-Leheudre, Mylène	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Giroux, Jacinthe	Professeur	Éducation et formation spécialisées
Laforest, Louise	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	

11-07-2013

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

ANNEXE B

Formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant majeur)

Inventaire des pratiques pédagogiques des éducateurs physiques du primaire auprès des élèves ayant des difficultés motrices.

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : Geneviève Tapin, étudiante à la maîtrise

Directrice de la recherche : Claudia Verret, Ph. D.

Département, centre ou institut : Département de kinanthropologie, Université du Québec à Montréal

Adresse postale : 141 avenue Président Kennedy, C.P. 8888 succ. Centre-ville, H3C 3P8

Adresse courriel : gentap@hotmail.com

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet de recherche visant à connaître les différentes pratiques pédagogiques des éducateurs physiques auprès des élèves ayant des difficultés motrices. Nous cherchons à savoir comment les enseignants en éducation physique et à la santé identifient les difficultés motrices chez leurs élèves et quelles mesures pédagogiques ils prennent pour aider ces élèves à progresser.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à donner une entrevue individuelle téléphonique au cours de laquelle il vous sera demandé de décrire votre connaissance des difficultés motrices chez les élèves de niveau primaire et les moyens pédagogiques que vous mettez en place pour ces derniers. L'entrevue téléphonique durera environ 45 minutes et sera enregistrée numériquement avec votre permission. La transcription sur support informatique qui en suivra ne permettra pas de vous identifier.

Afin de prévoir le meilleur moment pour réaliser l'entrevue avec vous, il vous sera demandé, à la fin de ce formulaire, d'identifier trois moments où la chercheuse pourra vous joindre ainsi que les coordonnées. La date et l'heure de l'entrevue vous seront par la suite, confirmées par la chercheuse principale.

Vous pourrez nous faire parvenir ce formulaire de trois façons : par courriel avec votre signature électronique, par courriel avec le formulaire signé à la main et numérisé ou par la poste. Si vous choisissez l'option de la poste, nous vous demandons de bien vouloir nous envoyer un courriel avec votre adresse postale, une enveloppe affranchie vous sera par la suite envoyée et vous pourrez retourner le formulaire signé à la chercheuse principale.

AVANTAGES et RISQUES

Votre participation contribuera à l'avancement des connaissances par une meilleure compréhension de l'étendue des savoirs des éducateurs physiques quant aux difficultés motrices chez les élèves du primaire et leurs pratiques pédagogiques concernant ces élèves. Il n'y a pas de risque d'inconfort important associé à votre participation à cette rencontre. Vous devez cependant prendre conscience que certaines questions pourraient raviver des émotions désagréables liées à une expérience d'enseignement que vous avez peut-être mal vécue. Vous demeurez libre de ne pas répondre à une question que vous estimez embarrassante sans avoir à vous justifier. Il est de la responsabilité de l'interviewer de suspendre ou de mettre fin à l'entrevue s'il estime que votre bien-être est menacé.

De plus, en cas de besoin, vous pourrez contacter le conseiller pédagogique ou le soutien psychologique de votre commission scolaire selon les procédures habituelles (courriel, téléphone).

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis lors de l'entrevue sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Le matériel de recherche (enregistrements numériques et transcription codés) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire d'intervention en activité physique du département de kinanthropologie de l'Université du Québec à Montréal. Seules la chercheuse principale et la directrice de recherche auront accès à ces données. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits 5 ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps, sans justification ou pénalité, au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part. De plus, vous acceptez que les données puissent être utilisées dans une recherche ultérieure. Toutefois, ces données ne seront accessibles que sous une forme anonyme et codifiée, c'est-à-dire seule la banque de données informatisées pourrait être utilisée et non les documents remplis par les participants.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Aucune compensation n'est prévue.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Geneviève Tapin (chercheuse principale)

Numéro de téléphone : 514-924-7393

Adresse courriel : gentap@hotmail.com

Le Comité d'éthique de la recherche pour étudiants de l'UQAM (CÉRPÉ) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Pour des informations concernant les responsabilités de l'équipe de recherche sur le plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains ou pour formuler une plainte, vous pouvez contacter la présidence du CÉRPÉ, par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 1646 ou par courriel à : savard.josee@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que le chercheur a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme ni justification à donner.

Veillez indiquer ci-dessous trois moments où la chercheuse peut vous joindre au téléphone ainsi que les coordonnées pour le faire.

Date : _____ Heure : _____

Date : _____ Heure : _____

Date : _____ Heure : _____

Coordonnées : téléphone : _____ courriel : _____

Si vous désirez retourner ce formulaire par la poste, s.v.p. nous faire parvenir votre adresse postale par courriel au gentap@hotmail.com.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de chercheuse responsable du projet

:

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'équipe de recherche.

ANNEXE C

Guide d'entretien

Guide d'entretien

Bonjour, je m'appelle Geneviève Tapin, j'enseigne depuis 12 ans au niveau primaire à Montréal et je fais actuellement ma maîtrise à l'UQAM.

Nous voulons essayer de dresser un inventaire des pratiques pédagogiques des éducateurs physiques du primaire auprès des élèves ayant des difficultés motrices. Cette recherche comporte un risque minimum d'inconfort et je suis dans l'obligation de vous mentionner que si vous en avez besoin vous pourrez aller chercher de l'aide auprès du conseiller pédagogique ou du soutien psychologique de votre commission scolaire.

Je veux vous remercier d'avoir accepté de participer à cette recherche. Votre participation est très importante parce que vous êtes une personne ressource directement en contact avec les élèves. Il n'y a pas de mauvaises ou de bonnes réponses, toutes les informations que vous pourrez me donner sont importantes.

J'aimerais vous rappeler que cet entretien est confidentiel et que les données seront compilées de façon anonyme. J'aimerais aussi vous demander la permission de vous enregistrer parce que de cette façon je pourrai me concentrer sur ce que vous me dites et garder toutes les informations pertinentes pour l'analyse. Une fois les paroles retranscrites, l'enregistrement sera conservé de façon indépendante du reste des données.

Je vous rappelle que vous êtes libre de répondre ou non aux questions et que si vous souhaitez mettre fin à l'entrevue, vous pouvez le faire en tout temps.

Avez-vous des questions avant de commencer l'entretien?

Thème 1 : Questions sociodémographiques

Au besoin donner une définition des élèves ayant des troubles moteurs.

Thème 2 : Les pratiques pédagogiques « réelles » des éducateurs physiques auprès des élèves ayant des difficultés motrices.

1. J'aimerais que vous me parliez de votre enseignement auprès des élèves ayant des difficultés motrices.

Relance

1. Tâches
2. Matériel
3. Utilisation du matériel
4. Organisation des activités dans le gymnase
5. Participation dans les équipes
6. Évaluation vs attentes de fin de cycle

Thème 3 : Les conditions favorables et défavorables à l'application de ces pratiques pédagogiques.

1. Qu'est-ce qui fonctionne bien dans votre enseignement auprès de ces élèves?
2. Qu'est-ce qui pourrait aider votre pratique pédagogique auprès de ce type d'élèves?

L'entretien est maintenant terminé, est-ce que vous avez quelque chose à ajouter sur ce sujet?

Est-ce que les questions de cette recherche reflètent ce vous pensez sur le sujet des élèves ayant des difficultés motrices?

Je vous rappelle que tout ce que vous avez dit est confidentiel et que les noms des élèves, d'école ou de collègue ne seront pas utilisés dans l'analyse des données.

Je vous remercie encore de votre participation.

Questions sociodémographiques

Numéro de participant :

- 1- Sexe
- 2- études post-collégiales (titre et lieu)?

- 3- Inscrire l'année d'obtention du ou des diplômes :
- 4- Avez-vous suivi des formations continues pertinentes en lien avec les élèves qui ont des difficultés motrices?
- 5- Comment avez-vous acquis votre expérience auprès de cette clientèle?
- 6- nombre d'années d'expérience au niveau primaire :
- 7- Dans quel type d'établissement travaillez-vous actuellement (école privée, publique, à vocation particulière)?
- 8- Inscrire votre nombre d'années d'expérience à cette école :
- 9- Quelles sont vos clientèles (régulière, adaptation scolaire)?
- 10- À quels niveaux enseignez-vous (cochez tout ce qui s'applique)?
Préscolaire 1^{ère} année 2^{ième} année 3^{ième} année 4^{ième} année
5^{ième} année 6^{ième} année
- 11- Combien de temps d'enseignement en éducation physique par groupe par semaine?
- 12- Quel type d'enseignement utilisez-vous (régulier, coenseignement [team-teaching])?
- 13- Comment décrivez-vous le milieu socioéconomique de votre école (favorisé, défavorisé, urbain, rural)?
- 14- Dans quelle région administrative du Québec votre école est-elle située?
- 15- Inscrire le nombre d'élèves dans l'école :
- 16- Inscrire le nombre d'élèves auxquels vous enseignez :
- 17- Quel est le nombre moyen d'élèves par classe?
- 18- Quelle est votre estimation du nombre d'élèves auxquels vous enseignez ayant des difficultés motrices sans handicaps?
- 19- Quelle est votre définition d'un élève ayant des difficultés motrices sans handicap?

BIBLIOGRAPHIE

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders : fifth edition, DSM-V*. American Psychiatric Publishing. P. 74-77
- Bailey, R. (2006). Physical education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76(8), 397-401.
- Barkley, R. A., Fisher, M., Smallish, L. et Fletcher, K. (2006). Young adult outcome of hyperactive children: Adaptive functioning in major life activities. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 45, 192-202.
- Blanchette, Vincent. (2008). *L'inclusion scolaire en EPS et à la santé au primaire : un état des lieux*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Trois-Rivières, Canada.
- Block, Martin E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education*, 3^e éd. Baltimore, MD : Paul H. Brookes publishing.
- 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.
- Block, M.E. (1999). Did We Jump on the Wrong Bandwagon? Part I Problems With Inclusion in Physical Education. *Palaestra-Macomb- Illinois*, 15, 30-36.
- Boon, M. (2010). *Understanding dyspraxia: A guide for parents and teachers* (2e éd.). London, R.-U. : Jessica Kingsley publishers.
- Breton, S. (2007). *Mon cerveau ne m'écoute pas : comprendre et aider l'enfant dyspraxique*, 1 t., no 1 : Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Les éditions Chenelière.
- Caron, J. (2007). *Différencier au quotidien*. Les éditions Chenelière.
- Chiu, T., Heidebrecht, M., Wehrmann, S., Sinclair, G. et Reid, D. (2008). Improving teacher awareness of fine motor problems and occupational therapy: education workshops for preservice teachers, general education teachers and special education teachers in Canada. *International journal of special education*. 23(3), 30-38

- Downing, J. E. (2008). *Including students with severe and multiple disabilities in typical classrooms: Practical strategies for teachers*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes publishing.
- Ellis, K., Lieberman, L. et LeRoux, D. (2009). Using differentiated instruction in physical education. *Palaestra*, 24 (4).
- 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.
- Ezechil, L. (2011). Coordinates of a differentiated approach of physical education classes in compulsory school. *Journal of Physical Education and Sport*, 11 (4), 443 - 448.
- Gartner, A. et Kerzner Lipsky, D. (1987). Beyond Special Education: Toward a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57 (4), 367-396. En ligne.
- Goodway, J.D. et Branta, C.F. (2003). Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. *Research quarterly for exercise and sport*, 74 (1), 36-46.
- Grant, D. (2010). *That's the Way I Think: Dyslexia, Dyspraxia and ADHD Explained*. New York, NY : Routledge.
- Harvey, W. J., & Reid, G. (2003). Attention-deficit/hyperactivity disorder: A review of research on movement skill performance and physical fitness. *Adapted physical Activity Quarterly*, 20, 1-25.

- Huot, M.-A. (2008). *Les attitudes des enseignants en EPS de niveau primaire face à la politique de l'adaptation scolaire et face à son application lorsqu'ils intègrent des ÉHDAA dans leurs groupes*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal, Canada.
- Jobin, V. et Gauthier, C. (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock Education - A Journal of Educational Research and Practice*, 18(1), 34-45
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : Méthode GPS et concept de soi*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lieberman, L. J., et Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Champaign, IL : Human Kinetics.
- Logan, S. W., Robinson, L. E., Wilson, A. E. et Lucas, W. A. (2012). Getting the fundamentals of movement: a meta-analysis of the effectiveness of motor skill interventions in children. *Child: Care, Health and Development*, 38 (3), 305-315.
- Lopez-Pastor, V.M., Kirk, D., Lorente-Catalan, E., MacPhail, A., Macdonald, D. (2013). Alternative assesment in physical education: a review of international liltterature. *Sport, education and society*, 18 (1), 57-76.
- Männistö, J.-P., Cantell, M., Huovinen, T., Kooistra, L. et Larkin, D. (2006) A school-based movement programme for children with motor learning difficulty. *European Physical Education Review*, 12 (3), 273-287.
- MacAdamis, S., (2001) Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of staff development*, 22 (2), 1-5 et 48-50.
- Meirieu, P. (2004). *L'école mode d'emploi : des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée* (14^e éd.). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Miyahara, M. et Register, C. 2000. Perceptions of three terms to describe physical awkwardness in children. *Research in Developmental Disabilities*, 21 (5), 367-376.
- Mosston, M. et Ashworth, S. (2002). *Teaching physical education*. San Francisco, CA : Benjamin Cummings.
- O'Brien, D., Kudláček, M. et Howe, P.D. (2009). A contemporary review of english language literature on inclusion of students with disabilities in physical education : a european perspective. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 2 (1), 46-61.

- Organisation Mondiale de la santé. (1993). *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes : CIM-10 (10^e éd.)* : Organisation mondiale de la santé.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (3^e éd.)* Édition Armand Colin.
- Pannetier, É. (2007). *La dyspraxie : une approche clinique et pratique*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Parent, P. (2007). Aider l'élève physiquement maladroït : l'EPS, premier agent d'aide. *Propulsion*, 19 (3), 21-25.
- Parent, P. (2008). Aider l'élève physiquement maladroït : l'EPS, premier agent d'aide (solutions pour aider l'EPM). *Propulsion*, 20 (1), 28-30.
- Perraudeau, M. (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique*. Paris, France : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action (4^e éd.)*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Polatajko, H.J. et Cantin, N. (2007). Review of interventions for children with developmental coordination disorder: the approaches and the evidence. Dans Geuze, R.H. (dir.), *Developmental coordination disorder : a review of the current approaches*. (p.139-181). Marseille, France : Solal éditeurs.
- Portwood, M. (1999). *Developmental dyspraxia: identification and intervention: a manual for parents and professionals (2^e éd.)*. New York (NY) : Routledge.
- Québec, Gouvernement du (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Tome II, Québec
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)*. Québec, Les publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1988). *Loi sur l'instruction publique*. Québec, Publications du Québec.

- Québec, Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Rapport annuel 1992-1993 sur l'état et les besoins de l'éducation : Le défi d'une réussite de qualité*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Politique de l'adaptation scolaire : Une école adaptée à tous ses élèves*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006a). *Évaluation des apprentissages: cadre de référence (version préliminaire)*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2006b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Publications du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec, Les publications du Québec.
- Riethmuller, A. M., Jones, R.A. et Okely, A.D. (2009). Efficacy of Interventions to Improve Motor Development in Young Children: A Systematic Review. *Pediatrics*, 124 (4), 782-792.
- Rigal, R. (2009). *L'éducation motrice et l'éducation psychomotrice au préscolaire et au primaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (Vol. 8). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Roy, EA. (1978). Apraxia: A new look at an old syndrome. *Journal of Human Movement Studies*, 4, 191-210.
- Savoie-Zjac, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p.293-316). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'université du Québec.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted physical activity, recreation and sport: Crossdisciplinary and lifespan* (5e éd.). Boston, MA : WCB/McGraw-Hill.

- Smith, S.P. (2005). Beyond games, gadgets, and gimmicks: Differentiating instruction across domains in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76 (8), 38-45.
- Smith, S.P. (2006). Ideas Exchange. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 20 (2), 5-6.
- Smyth, M.M. et Anderson, H.I. (2000). Coping with clumsiness in the school playground: social and physical play in children with coordination impairments. *British journal of developmental psychology*. 18, 389-413.
- Stainback, S. et Stainback, W. (1996). *Inclusion : A guide for educators*. Baltimore, MD : Paul H. Brookes Publishing.
- Stainback, S. B., Stainback, W. C. et Forest, M. (1989). *Educating all students in the mainstream of regular education*. Baltimore, MD : Paul H Brookes Publishing.
- Stainback, W. C. et Stainback, S. B. (1990). *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore, MD : Paul H Brookes Publishing.
- Steinman, K.J., Mostofsky, S.H. et Denckla, M.B. (2010). Toward a narrower, more pragmatic view of developmental dyspraxia. *Journal of Child Neurology*, 25 (1), 71-81.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7 (7), 935-947.
- Sugden, D. (1990). *Problems in movement skill development*. Columbia, NC : Columbia University of South Carolina Press
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée* (Téhorêt, B. trad.) Montréal : Chenelière. (Ouvrage original publié en 1999 sous le titre *The differentiated classroom*). Alexandria, VA : ASCD.
- Tomlinson, Carol Ann. (2005). « Grading and differentiation: paradox or good practice? ». *Theory into practice*, 44 (3), 262-269.
- Tomlinson, Carol Ann, Sousa, David A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier* (adaptation Sirois G.) Montréal : Chenelière. (Ouvrage original publié en 2011 sous le titre *Differentiation and the brain*). Solution tree press.

- Verret, C., Guay, M.-C., Berthiaume, C., Gardiner, P., & Béliveau, L. (2012). A Physical Activity Program Improves Behavior and Cognitive Functions in Children With ADHD: An Exploratory Study. *Journal of Attention Disorder*, 16 (1), 71-80.
- Vickerman, P. (2005). Adapting the PE curriculum. Dans Jones, N. (dir.) *Developing school provision for children with dyspraxia: a practical guide* (p.86-100). London, R.-U. : Sage Publications Limited.
- Vickerman, P. (2007). Training physical education teachers to include children with special educational needs: Perspectives from physical education initial teacher training providers. *European Physical Education Review*, 13 (3), 385-402.
- Vienneau, R. (1992). *Attitudes et croyances des enseignants -es du Nouveau-Brunswick face à l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Québec, Université Laval
- Westendorp, M., Hartman, E., Houwen, S., Smith, J. et Visscher, C. (2011). The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (6), 2773-2779.
- Westwood, P. (2001). Differentiation'as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6 (1), 5-11.
- Whipp, P., Taggart, A. et Jackson, B. (2012). Differentiation in outcome-focused physical education: pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-13.