



Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices

Tapin, Geneviève, M.Sc.

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences
Québec, Canada

Verret, Claudia, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences
Québec, Canada

Caplette Charette, Audrey, M.Sc., Ph.D (c)

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences
Québec, Canada

Grenier, Johanne, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences
Québec, Canada

Chaubet, Philippe, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Faculté des sciences
Québec, Canada

Geneviève Tapin a obtenu une maîtrise en Kinanthropologie. Elle est enseignante en éducation physique et à la santé. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques de différenciation pédagogique qui favorisent l'inclusion des élèves ayant des difficultés motrices.

Claudia Verret est professeure au Département des sciences de l'activité physique, de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques inclusives et les élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé.

Audrey Caplette-Charette a obtenu une maîtrise en Kinanthropologie. Elle est enseignante en éducation physique et à la santé. Ses intérêts de recherche portent sur les pratiques enseignantes qui favorisent l'inclusion des filles en éducation physique et à la santé

Johanne Grenier est professeure au Département des sciences de l'activité physique, de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur l'évaluation des apprentissages des élèves en éducation physique et à la santé.

Philippe Chaubet est professeur au Département des sciences de l'activité physique, de l'Université du Québec à Montréal. Ses intérêts de recherche portent sur le développement des compétences et la pratique réflexive des enseignants.

Résumé

Cette étude qualitative analyse les propos de 12 enseignants en éducation physique et à la santé du primaire afin de comprendre les pratiques de différenciation pédagogique qu'ils emploient pour répondre aux besoins des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap (DMSH). Les résultats montrent qu'ils ajustent les processus d'enseignement et d'apprentissage, les productions et les contenus. Ils sont attentifs aux besoins affectifs des élèves ayant des DMSH et à leur environnement d'apprentissage. Toutefois, les résultats dévoilent que les enseignants se questionnent sur les mesures de soutien à offrir dans les situations d'évaluation visant à faire le bilan des compétences de leurs élèves. Les enseignants cherchent à développer leurs compétences professionnelles afin d'ajuster leurs interventions pour répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH. L'étude met en lumière les besoins liés à la formation, aux modalités de soutien offert dans leur milieu ainsi qu'à l'efficacité des stratégies d'intervention.

MOTS CLÉS (5) : différenciation pédagogique –EPS primaire - élèves à risque - habiletés motrices

Abstract

This qualitative research analyzes the discourse of 12 elementary school physical and health education specialists to understand how they adapt their instruction to take into consideration the needs of students who demonstrate difficulties in their motor skills but do not have identified handicaps. The results show these specialists adjust their teaching as well as the content and the expected performance. They are sensitive to the emotional needs of these students and to their learning environment. Nevertheless, results reveal that these physical and health education specialists question the support they should offer these students in the assessment of their motor skills. These teachers try to develop their professional competencies on this subject of adaptation of their instructions to this particular type of student. The research sheds light on the development of these competencies of the teachers, on the support they are offered and on the effectiveness of the adapted instruction.

Key words : inclusive education - primary physical and health education – motor skills - at risk students

Introduction

Au Québec, la mise en place de la Politique de l'adaptation scolaire a ouvert la voie à l'intégration et l'inclusion des élèves à risque d'échec scolaire, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) dans les classes ordinaires (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1999). Ce mouvement a entraîné la nécessité pour les enseignants d'ajuster leur enseignement afin de favoriser la réussite de tous (Paré & Trépanier, 2015). Dans cette visée, la différenciation pédagogique est considérée comme un levier de la réussite scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006; MEQ, 1999; Paré & Trépanier, 2015). Au-delà de la réponse aux besoins particuliers de certains élèves, elle est présentée comme une avenue prometteuse permettant de répondre aux besoins de tous les élèves au sein des classes hétérogènes (Caron, 2003; Legrand, 1995; Tomlinson, 2004).

La recherche sur la différenciation pédagogique est un domaine relativement nouveau et les résultats sont équivoques (Leroux & Paré, 2016). Par exemple, des enseignants participants à une recherche menée par Bergeron (2014) ont indiqué percevoir l'hétérogénéité des classes et la diversité des besoins des élèves comme un problème, une source de stress ou un défi à surmonter. De plus, une étude américaine révèle que les enseignants trouvent difficile de tenir compte des besoins de leurs élèves et de faire des ajustements en conséquence (Subban, 2006). Conséquemment, ils déploient peu les dispositifs de la différenciation pédagogique dans leurs interventions (Tomlinson et al., 2003).

De façon contrastée, les travaux de Hattie (2012) sur les pratiques probantes en éducation suggèrent que les enseignants efficaces utilisent la différenciation pédagogique et qu'ils obtiennent des gains d'apprentissages auprès d'un plus grand nombre d'élèves. Dans la même optique, des études réalisées au Québec révèlent des effets positifs de la différenciation pédagogique sur la baisse du nombre de mesures de soutien individualisé fourni aux élèves (Paré, 2012), sur la réussite en écriture (Saulnier-Beaupré, 2012) et sur le climat d'apprentissage (Leroux, Fontaine & Sinclair, 2015). Malgré ces études prometteuses, il demeure que les impacts et les processus de développement des pratiques efficaces de la différenciation pédagogique ne sont pas encore complètement élucidés (Jobin & Gauthier, 2008; Vienneau, 2010). À ce jour, la plupart des chercheurs se sont intéressés à l'efficacité de la différenciation pédagogique pour favoriser la réussite des élèves en écriture ou pour améliorer le climat d'apprentissage. Aucune étude n'a encore porté sur les effets sur l'inclusion des EHDAA (Leroux & Paré, 2016). De plus, peu de chercheurs se sont intéressés à la différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé (ÉPS) auprès des élèves ayant des difficultés motrices sans handicap.

La différenciation pédagogique en ÉPS

L'enseignement de l'ÉPS revêt des spécificités significatives lorsqu'il est question de répondre à la diversité des besoins des élèves. En effet, dans le contexte spécialisé de l'ÉPS, il peut être difficile pour un enseignant de répondre efficacement à l'ensemble des besoins particuliers en raison, entre autres, du nombre élevé d'élèves rencontrés hebdomadairement ou des différents plateaux d'enseignement qui exigent de lui et des jeunes, une grande capacité d'adaptation (Verret, Grenier, Massé, & Bergeron, 2017).

Une étude a documenté l'écart entre les perceptions sur la différenciation pédagogique de trois enseignants en ÉPS du secondaire et leurs pratiques réelles observées dans une séquence d'enseignement en milieu aquatique (Whipp, Taggart & Jackson, 2014). Les résultats montrent que ces enseignants ont une attitude favorable à la différenciation pédagogique, ce qui est positivement associé à la mise en place des pratiques inhérentes au concept. Toutefois, malgré cette ouverture, les enseignants éprouvent de la difficulté à différencier leurs interventions pour répondre aux besoins des élèves, notamment lors de l'évaluation des apprentissages.

Les difficultés motrices sans handicap

La définition d'élèves ayant des difficultés motrices sans handicap (DMSH) renvoie à des élèves qui n'ont pas de problèmes physiologiques ou anatomiques, mais qui éprouvent tout de même des difficultés significatives à réaliser différentes actions motrices comparativement aux pairs du même âge. Par exemple, certains élèves comme ceux ayant un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité peuvent présenter 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 trouble de l'acquisition de la coordination sont très peu diagnostiqués au Québec (Breton, 2007). Elles ne sont pas incluses dans la description des EHDAA faite par le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2007).

Néanmoins, ces difficultés ont des répercussions dans la vie de l'élève. Sur le plan scolaire, les difficultés motrices ont des répercussions négatives sur l'apprentissage. Plus spécifiquement en ÉPS, elles affectent à la baisse l'estime de soi, la condition physique générale et peuvent être associées à l'apparition de problèmes de comportement ou sociaux (Ericsson, 2011; Männistö, Cantell, Huovinen, Kooistra, & Larkin, 2006). Elles interfèrent aussi sur l'exécution des gestes de la vie quotidienne, dont l'alimentation, l'hygiène ou l'habillement (American Psychiatric Association, 2013). Si les difficultés motrices perdurent, l'élève peut se percevoir comme étant incompetent sur le plan moteur. Conséquemment, il peut adopter une attitude négative face à l'ÉPS et se retirer graduellement de la pratique d'activités physiques dans sa vie quotidienne, entraînant une spirale négative qui l'éloignera des comportements essentiels à un mode de vie sain et actif (Wall, 2004).

Les conséquences des DMSH chez les élèves soulignent la nécessité d'employer des pratiques d'enseignement efficaces afin de favoriser leur réussite en ÉPS. La différenciation pédagogique est préconisée comme pratique favorisant l'apprentissage de tous (Hattie, 2012). Pourtant, certains travaux relèvent que des représentations négatives des enseignants limiteraient l'utilisation de cette pratique (Bergeron et al., 2014). Il apparaît donc pertinent de documenter la perception d'enseignants en ÉPS en ce qui a trait à la différenciation pédagogique pour intervenir auprès des élèves présentant des DMSH.

Objectif et questions de recherche

Cette étude s'inscrit dans le vaste champ de l'inclusion en contexte scolaire. En s'appuyant sur les propos d'enseignants en éducation physique et à la santé, elle vise à identifier les pratiques déclarées de différenciation pédagogique afin de comprendre comment les participants estiment répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH.

Deux questions de recherche sont posées. 1) Quelles sont les pratiques déclarées d'utilisation de la différenciation pédagogique en enseignement de l'ÉPS pour répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH? 2) Quels sont les facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à la différenciation pédagogique en enseignement de l'ÉPS?

Cadre conceptuel

Les nombreuses définitions de la différenciation pédagogique témoignent de la confusion associée au concept (Jobin & Gauthier, 2008 ; Prud'homme, Dolbec, & Guay, 2011). Selon Leroux et Paré (2016), cette polysémie serait attribuable à la complexité des enjeux et met en évidence les aspects complémentaires de la réalité de la différenciation pédagogique. Néanmoins, il semble y avoir une convergence vers l'idée que la différenciation pédagogique est une réponse planifiée de l'enseignant pour maximiser l'apprentissage au regard de la grande diversité des besoins manifestés par les élèves (Caron, 2003 ; Sousa & Tomlinson, 2013). Selon le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire du gouvernement du Québec : « C'est une façon d'exploiter les différences et d'en tirer avantage » (MELS, 2006, p. 27).

La différenciation pédagogique implique de s'éloigner de l'approche enseignante conventionnelle de type frontal ou de masse (Caron, 2003 ; Prud'homme, Dolbec, & Guay, 2011) qui présuppose des pratiques éducatives planifiées sur la base du groupe et non sur les besoins individuels des élèves et qui consiste à proposer le même contenu, de la même façon à tout le monde (Caron, 2003). Cette approche est encore grandement exploitée par les enseignants québécois (Gaudreau et al., 2008). La différenciation pédagogique fait appel à une évaluation continue des besoins des élèves et des ressources disponibles afin de déterminer la forme de soutien à leur offrir (MELS, 2014b).

Tomlinson (2004) propose un modèle de différenciation pédagogique qui illustre une manière à la fois organisée et souple d'ajuster les situations d'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves. L'auteure met en perspective le rôle central assumé par l'enseignant en déterminant quatre composantes selon lesquelles il peut différencier : le processus, les productions, le contenu et le climat d'apprentissage des élèves.

Les processus réfèrent aux interventions sur le « comment » de la tâche. Selon Caron (2003), cette composante correspond aux possibilités qu'ont les apprenants de comprendre le contenu à partir de cheminements différents, ce qui repose, entre autres, sur les diverses manières d'apprendre des élèves ainsi que sur les stratégies employées par l'enseignant pour faire apprendre. On peut notamment lier les stratégies d'apprentissages à ce que feront les élèves pour recevoir l'information, construire leur compréhension et raffiner leurs compétences (Tomlinson et McTighe, 2010).

Les stratégies d'enseignement, vues comme un élément de la composante processus, concernent les approches de l'enseignant afin de susciter l'engagement dans l'apprentissage. Différents modèles d'enseignement comme l'enseignement direct, individualisé, par les pairs, coopératif, par les jeux tactiques ou par la découverte guidée,

illustrent de telles stratégies (Metzler, 2011). Ces modèles d'enseignement peuvent favoriser l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers et sont utilisés en ÉPS (Metzler, 2011). En complémentarité avec ces modèles, les stratégies d'accompagnement de l'apprentissage comprises dans la variété des formes de guidance (visuelle, auditive, kinesthésique, tactiles) sont aussi considérées dans la composante des *processus* de la différenciation pédagogique (Caron, 2003).

Finalement, Tomlinson (2004) inclut aussi les modalités d'organisation de la tâche dans cette catégorie. Les différentes structures d'organisation comprennent la manière dont on organise le déroulement d'une situation d'apprentissage par l'organisation du temps, l'aménagement des lieux, la flexibilité des regroupements d'élèves ainsi que par la gestion des ressources matérielles (Caron, 2003).

Ensuite, les productions sont les dispositifs qui permettent aux élèves de rendre compte de l'apprentissage. Pour illustrer cette composante de la différenciation pédagogique, Caron (2003) propose l'analogie du choix d'un véhicule : l'élève peut choisir son moyen et son rythme de communication afin d'être en mesure de démontrer sa compétence. Dans une perspective de différenciation pédagogique, les élèves peuvent faire des choix sur les modalités d'évaluations afin de s'appuyer sur leurs forces et respecter leurs besoins (Hume, 2009).

La troisième composante concerne les contenus qui sont ce sur quoi la tâche va porter (Caron, 2003). Elle renvoie aux compétences et connaissances que les élèves doivent développer dans le cadre du Programme de formation, au matériel didactique qui soutient la tâche ainsi qu'au niveau de complexité planifié.

La dernière composante du modèle de Tomlinson (2004) concerne le climat d'apprentissage qui permet de prendre en compte les affects (les émotions), l'environnement d'apprentissage ainsi que les besoins socioaffectifs des élèves. La composante du climat d'apprentissage s'appuie sur l'ouverture et l'empathie de l'enseignant qui apprécie la valeur de chaque élève (Sousa & Tomlinson, 2013). Le fondement de cette composante se base sur la relation positive, progressive et intentionnelle qui lie l'enseignant aux élèves dans un climat d'apprentissage fondé sur le respect et le soutien mutuel (Sousa & Tomlinson, 2013).

Méthodologie

La méthodologie de l'étude s'inscrit dans une approche qualitative interprétative. Le choix d'utiliser les propos des enseignants en ÉPS a été privilégié afin de leur permettre de verbaliser des informations détaillées quant à leurs pratiques différenciées ajustées aux élèves ayant des DMSH. L'étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal.

Participants

Douze participants volontaires, dont 11 hommes, provenant de quatre régions du Québec ont participé à la recherche. Pour participer à la recherche, les répondants devaient avoir au moins un élève ayant des DMSH dans leur groupe lors de l'année scolaire en cours. Ces répondants-enseignants d'EPS au primaire comptaient en moyenne 10, 2 années d'expérience d'enseignement de l'ÉPS (entre 4 et 23 années). Ces

participants enseignaient dans des milieux ayant un indice de milieu socio-économique favorisé ($n=4$), défavorisés ($n=5$) ou moyens ($n=3$). (Voir note en fin de texte pour la définition de ces indices.)

Déroulement

Les enseignants en ÉPS ont été contactés par courriel afin de leur acheminer une lettre résumant le sujet à l'étude. Pour participer à l'étude, ils devaient remplir le formulaire de consentement et accepter volontairement d'effectuer une entrevue téléphonique enregistrée d'environ 45 minutes. Les entrevues ont été réalisées au moment choisi par le participant. Outre les questions sur les caractéristiques sociodémographiques des participants, deux questions principales ont guidé les entrevues semi-dirigées. La première question était la suivante : « Quelles sont vos pratiques pédagogiques concernant les élèves ayant des DMSH ? » Cette question pouvait être relancée par l'interviewer en demandant aux participants des détails notamment sur les exemples de pratiques de différenciation pédagogique employées tout au long de l'année, lors des différentes séquences d'apprentissages, lors des évaluations ou en regard des trois compétences disciplinaires du champ de l'ÉPS dans le Programme de formation de l'école québécoise. Pour la deuxième question, les participants étaient invités à identifier les facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à leur enseignement auprès des élèves ayant des DMSH.

Analyse des données

Douze entretiens ont été réalisés. Les enregistrements audio ont été transcrits intégralement et le logiciel *NVivo* a été utilisé pour l'analyse. Tous les propos ont été analysés pour cet article. L'analyse des propos a été réalisée par la chercheuse principale selon les étapes proposées par L'Écuyer (1988) en réalisant d'abord une lecture préliminaire qui a permis d'établir une liste de 609 énoncés, 466 en réponse à la question 1 et 143 en réponse à la question 2. Par la suite, deux analyses de contenus ont été réalisées afin de répondre aux questions de recherche. Selon les étapes proposées par L'Écuyer, l'analyse des énoncés codifiés pour la première question s'est réalisée selon les étapes suivantes : l'assemblage et la définition des unités de classification selon un modèle fermé composé des catégories prédéterminées du modèle de Tomlinson (2004), la catégorisation des énoncés, la quantification des énoncés pour chaque catégorie, la description et l'interprétation des résultats.

Une deuxième analyse de contenu a permis de prendre en compte les facteurs émergents qui ne sont pas inclus dans le modèle théorique de la différenciation pédagogique. Pour cette seconde analyse, l'assemblage et la définition des unités de classification se sont plutôt appuyés sur un modèle ouvert dans lequel les énoncés sont regroupés selon la similitude des sens les uns par rapport aux autres. Les définitions des catégories de cette deuxième analyse ont été choisies par consensus à la suite de la lecture des verbatim, lors d'une rencontre de confrontation des points de vue entre la chercheuse principale et un autre membre de l'équipe de recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011. p. 140).

Pour les deux analyses de contenus, la chercheuse principale a extrait 150 énoncés (20 % du corpus) en respectant les proportions de chacune des catégories. Les choix d'énoncés ont été validés par consensus avec un deuxième chercheur. Par la suite, afin de

vérifier la fidélité de ces catégorisations déductives et inductives, une catégorisation des 150 énoncés a été réalisée individuellement par deux juges (chercheurs de l'équipe). Cette catégorisation a permis d'obtenir un taux d'accord inter-juge de 83 %.

Résultats

Les résultats sont présentés en deux sections afin de documenter la réponse spécifique aux questions de recherche.

Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en EPS

Selon les résultats de la catégorisation, 466 énoncés sont associés à la première question et sont répartis selon les quatre composantes du modèle théorique de la différenciation pédagogique de Tomlinson (2004). Dans le tableau 1, on constate que la majorité des enseignants mentionnent utiliser toutes les composantes du modèle théorique.

Tableau 1

Répartition des énoncés par composantes du modèle théorique de Tomlinson (2004)

Composantes	Nb d'énoncés	% du corpus total	Nb de participants ayant mentionné un ou des énoncés dans cette catégorie
Processus	187	40	12
Productions	133	28	12
Contenus	83	18	12
Climat d'apprentissage	63	14	10
TOTAL	466	100	

La différenciation pédagogique selon les processus

La composante de la différenciation pédagogique la plus rapportée dans les pratiques déclarées concerne les processus. Cette catégorie inclut les considérations des enseignants envers les diverses manières d'apprendre des élèves autant que les stratégies d'enseignement déployées par l'enseignant pour y arriver (Tomlinson, 2004).

Les participants témoignent de l'importance de faire intervenir différentes modalités de soutien à l'apprentissage pour répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH. Il semble important pour eux de permettre d'une part, à ces élèves d'atteindre un temps d'engagement moteur plus élevé et d'autre part, d'avoir plus de temps pour vérifier la compréhension de ces élèves, de leur faire des rappels ou de leur offrir de la guidance kinesthésique au besoin. Les pratiques déclarées autour des processus se concrétisent notamment en favorisant l'apprentissage par les pairs, en profitant des possibilités du coenseignement et en variant les modalités de communication pour transmettre l'information aux élèves.

Premièrement, pour soutenir l'apprentissage des élèves ayant des DMSH, une majorité d'enseignants rapporte utiliser des dyades d'entraide ou du tutorat, dispensées par un élève plus doué : « J'essaie de mettre ceux qui travaillent un petit peu mieux avec ces jeunes-là (#8m). » À cet égard, des enseignants soulignent que la composition des

équipes est un levier organisationnel. La plupart des enseignants mentionnent planifier eux-mêmes la répartition des élèves dans les équipes en regroupant les élèves selon leurs intérêts ou leur niveau d'habileté motrice. Comme le mentionne le participant masculin #9 : "C'est sûr que quand on fait des équipes, que ce soit en n'importe quoi, c'est moi qui le fais pour essayer de balancer [les joueurs ayant des capacités différentes au sein des équipes] le plus possible."

Deuxièmement, les participants considèrent que l'apprentissage des élèves ayant des DMSH peut être favorisé dans un contexte où ils peuvent leur accorder du temps. Leurs propos révèlent que cela est possible dans un contexte de coenseignement. Ainsi, les enseignants peuvent se diviser la tâche et répondre aux besoins des élèves : « Ceux qui ont plus de difficultés, mon collègue ou moi on s'occupe d'eux seulement (#7m). » De plus, certains adoptent des stratégies de remédiation en offrant des périodes de récupération pour les élèves ayant plus de difficultés, lorsque l'horaire scolaire le permet.

Les participants portent aussi attention à varier les méthodes de communication avec les élèves ayant des DMSH afin de s'assurer de transmettre efficacement les informations. Par exemple, ils varient les modalités des explications et des démonstrations, ils mettent en place de la guidance visuelle en appuyant les explications par des affiches, des feuilles d'exercices à compléter ou en permettant la consultation par les élèves de clips vidéos explicatifs.

La différenciation pédagogique selon les productions

Les productions concernent les différents moyens qui permettent à l'élève de démontrer ses compétences. Dans notre étude, cette perspective évaluative permet aux participants de situer les apprentissages de l'élève. Ainsi, selon les propos recueillis, plusieurs enseignants proposent différentes mesures de soutien lors de la régulation formative de l'apprentissage des élèves ayant des DMSH. Ils déclarent aider les élèves par des dispositifs tels que de la guidance kinesthésique, des rappels verbaux, des questionnements ou la sollicitation de l'aide d'un autre élève pendant la tâche d'évaluation. De plus, quelques participants mentionnent tenir compte du savoir-être (attitude des élèves) et évaluer la progression.

Les enseignants participants semblent par contre éprouver plus de difficulté à établir un bilan des compétences de l'élève dans les situations d'évaluation sommative pour lesquelles l'élève éprouve une difficulté motrice faisant significativement interférence à l'exécution motrice. D'une part, selon l'analyse des propos recueillis, on constate que l'évaluation des élèves ayant des DMSH repose majoritairement sur des éléments permettant d'observer la qualité de l'exécution de la tâche. Aucun participant ne mentionne les deux autres critères d'évaluation prescrits dans le Programme de Formation de l'École Québécoise en ÉPS soit la cohérence de la planification d'un plan d'action élaboré par l'élève ou la pertinence du retour réflexif de la part de l'élève (MELS, 2011). D'ailleurs, les propos révèlent que plusieurs enseignants se questionnent sur l'établissement des critères de réussite pour les élèves ayant des DMSH.

D'autre part, quelques enseignants déclarent modifier les critères, c.-à-d., ils retirent certains éléments observables du cadre d'évaluation pour cet élève, sans égard aux démarches prescrites dans le régime pédagogique québécois qui exige habituellement que cela se fasse dans le cadre de la mise en place d'un plan d'intervention individualisé pour l'élève (MELS, 2014b). En somme, les témoignages mettent de l'avant l'ambiguïté

en regard des décisions à prendre sur les mesures de soutien à mettre en place pour les élèves HDMS dans la tâche d'évaluation sommative : « 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, car j'ai aidé un peu l'élève à réussir la tâche ? (#2m) »

La différenciation pédagogique selon les contenus

La différenciation pédagogique des contenus inclut la planification de tâches variées ainsi que le matériel didactique pour soutenir les élèves ayant des DMHS. Les résultats montrent que les participants affirment différencier les contenus sous ces deux aspects. D'une part, ils mentionnent offrir du matériel adapté pour favoriser la progression des apprentissages. Par exemple, quelques participants disent utiliser différents formats de ballons ou faire jongler avec des foulards plutôt que des balles pour modifier le degré de difficulté de la tâche.

D'autre part, tous les participants différencient les tâches pour les élèves ayant des DMSH. Ils ajustent les objectifs, varient la tâche en diminuant le nombre de joueurs sur le terrain, modifient les règles de jeu (obliger de faire des passes à tout le monde), proposent des ateliers selon les intérêts, les rythmes d'apprentissage ou les habiletés des élèves ou alternant les activités individuelles et collectives. Selon leur propos, ils peuvent aussi séparer la tâche en étapes intermédiaires afin de faciliter l'apprentissage des élèves ayant des DMSH : « Si je pense au cirque, les enfants vont avoir des objectifs différents en fonction du niveau de leurs habiletés (#8m). »

Par ailleurs, quelques participants proposent une tâche complètement différente aux élèves ayant des DMSH, car ils jugent la tâche offerte au groupe trop complexe : « S'ils ont des troubles majeurs, certainement que je vais leur donner d'autres tâches (#5m). »

La différenciation pédagogique selon le climat d'apprentissage

La composante du climat d'apprentissage renvoie à la prise en compte des émotions et des besoins socioaffectifs des élèves en offrant un environnement d'apprentissage positif. Dans cette catégorie, plusieurs participants ont soulevé que leurs actions pour favoriser la réussite des élèves ayant des DMSH en ÉPS fluctuent selon les éléments suivants : la motivation, l'estime de soi, la confiance et le plaisir. Les résultats témoignent de la volonté des participants de répondre, par essais et erreurs, aux besoins affectifs des élèves. D'après eux, il est nécessaire que les élèves se sentent en sécurité dans leur environnement et qu'ils vivent des expériences de réussite afin de répondre à leurs besoins affectifs : « Je modifie pour qu'il 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 la tâche (#10m). »

Les facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à la différenciation pédagogique

La deuxième question de recherche permettait d'identifier des facteurs émergents qui ne relèvent pas des composantes du modèle théorique de Tomlinson, mais qui facilitent ou font obstacle à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique auprès des élèves ayant des DMSH en ÉPS. Selon l'analyse inductive des 143 énoncés, trois

facteurs émergent comme des obstacles tandis que deux facteurs facilitent l'utilisation de pratiques de différenciation pédagogique (Tableau 2).

Selon les participants, le premier facteur qui fait obstacle à la différenciation pédagogique en enseignement de l'ÉPS concerne la formation reçue qu'elle soit en formation initiale ou continue. Ils ne se sentent pas bien préparés à faire de la différenciation pédagogique. Un participant suggère de bonifier la formation universitaire en ce sens, car cela permettrait d'explorer de nouvelles stratégies d'intervention permettant de répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH. L'ensemble des participants déclare qu'il est nécessaire pour eux d'approfondir le concept de la différenciation pédagogique en ÉPS et de poursuivre leur développement professionnel dans la différenciation pédagogique. En ce sens, la majorité des participants souhaitent s'inscrire à des formations continues sur ce sujet. Cependant, il semble y avoir peu de formations offertes dans ce domaine. De plus, les participants affirment avoir besoin d'informations spécialisées sur les DMSH diffusées par le biais de dépliants, de documents officiels, de recherches scientifiques, de livres ou de personnes-ressources. Plus encore, ils considèrent qu'il est primordial de développer un réseau professionnel et d'établir des canaux d'échanges avec leurs pairs afin de faciliter le partage sur la différenciation pédagogique et, du même coup, briser leur isolement.

Tableau 2

Répartition des facteurs qui facilitent ou qui font obstacle à la différenciation pédagogique

Facteurs	Nb d'énoncés	% du corpus total	Nb de participants ayant mentionné un ou des énoncés dans cette catégorie
Obstacles			
Formation continue	28	20	12
Soutien aux enseignants	23	16	12
Mécanismes de soutien aux élèves en ÉPS	8	6	4
Facilitants			
Expérience	45	31	12
Pratique réflexive	39	27	12
TOTAL	143	100	

Un facteur faisant obstacle à la mise en place de pratiques de différenciation pédagogique concerne le manque de soutien professionnel : « Le support [professionnel] est extrêmement important par rapport à ces élèves-là (#8m) ». Cela peut prendre la forme de soutien financier qui permettrait à certains d'acheter du matériel adapté. De plus, des participants mentionnent que les milieux scolaires offrant des modalités de soutien sous forme de ressources humaines les aident à répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH. À cet égard, les enseignants apprécient travailler de concert avec l'équipe-école et les professionnels non enseignants du milieu scolaire (orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, éducateurs spécialisés, etc.). Finalement, un participant enseigne dans une école spécialisée où les groupes sont plus petits. Selon cet enseignant,

il est ainsi plus facile de connaître les caractéristiques des élèves ayant des DMSH et de cibler les interventions en conséquence.

Le troisième obstacle réside dans la nécessité, selon les propos des participants, d'implanter en ÉPS, les mécanismes de soutien aux élèves utilisés par l'ensemble du réseau scolaire. Par exemple, quelques participants de l'étude affirment que le plan d'intervention (PI), qui est le principal outil de planification et de suivi des mesures de soutien aux élèves ayant des besoins particuliers, ne leur permet pas d'améliorer leurs pratiques puisque les aspects inhérents aux compétences en ÉPS y sont rarement abordés. Plus encore, certains mentionnent ne pas connaître les PI des élèves et sont peu informés des moyens à mettre en place. D'ailleurs, plusieurs aimeraient collaborer à son élaboration, mais ils mentionnent être rarement impliqués dans les réunions multidisciplinaires qui visent l'élaboration des PI pour les élèves :

Je n'ai jamais participé à l'élaboration d'un plan d'intervention. 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 plan d'intervention était déjà fait (#7m).

En regard des facteurs facilitants, les participants rapportent que le nombre d'années passées dans une même école permet de mieux connaître les élèves et ces années d'expérience facilitent la planification. Toutefois, répondre aux besoins plus spécifiques des élèves DMSH nécessite, selon eux, une capacité réflexive développée de la part de l'enseignant. En regard de leurs témoignages, il semble que la différenciation pédagogique prenne source dans la démarche réflexive de l'enseignant comme le témoigne ce participant : « J'essaie de m'analyser, qu'est-ce que je peux faire de différent pour que ces enfants-là puissent comprendre [exécuter] exactement ce que je veux d'eux (#10m) ? »

Discussion

Ces résultats novateurs appuient l'idée que les enseignants en ÉPS affirment utiliser la différenciation pédagogique en fonction des quatre composantes du modèle théorique de Tomlinson (2004). Ils permettent aussi d'identifier les facteurs qui font obstacle ou qui facilitent la mise en œuvre de pratiques de différenciation pédagogique auprès des élèves DMSH selon la perspective des enseignants interrogés.

Les processus

Il est attendu que les enseignants en ÉPS soient en mesure d'employer des processus flexibles qui permettent de répondre aux besoins hétérogènes des élèves de leurs groupes (Tripp, Rizzo & Webbert, 2007). Les résultats de notre étude suggèrent que les participants affirment implanter des processus qui visent la réussite de tous et qu'ils déploient aussi des stratégies d'enseignement et d'apprentissage reconnues par la recherche pour soutenir les besoins des EHDAA.

Selon les propos des participants, trois processus de différenciation pédagogique permettent de répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH en ÉPS. Le premier concerne le soutien à l'apprentissage par le biais de modèles d'enseignement efficaces

comme l'enseignement par les pairs ou le tutorat. Le tutorat en ÉPS est reconnu comme une pratique efficace qui favorise l'amélioration des habiletés motrices (Ward & Ayvazo, 2006), le temps d'engagement moteur (Klavina & Block, 2008) et les interactions sociales positives entre les tuteurs et les élèves EHDAA qui en bénéficient (Klavina & Block, 2008). Le tuteur soutient l'apprentissage en donnant du support additionnel ou de l'attention supplémentaire à l'élève en difficulté (Cervantes, Lieberman, Magnésio, & Wood, 2013). Selon les résultats obtenus dans la présente étude, le tutorat déclaré semble être de type unidirectionnel. Les élèves ayant des DMSH bénéficient du tutorat des élèves plus performants. L'avantage de ce type de tutorat est que les rôles de la dyade sont bien connus (Lieberman & Houston-Wilson, 2009). Toutefois, si les élèves ayant des DMSH sont continuellement dans la situation où ils doivent être aidés, il peut se créer un déséquilibre dans la relation entre ces derniers et leurs pairs. Il est donc recommandé de varier les rôles en proposant aussi d'autres types de tutorat comme l'enseignement réciproque ou le tutorat en équipe (Block, 2007; Ward & Ayvazo, 2006).

Le deuxième processus mentionné par les participants met en lumière les avantages d'avoir plus de temps avec les élèves ayant des DMSH lorsqu'ils sont en coenseignement avec un autre collègue ou lorsqu'ils organisent des périodes de récupération pour les élèves. Les participants considèrent que l'apprentissage des élèves ayant des DMSH peut être favorisé dans un contexte de coenseignement où deux enseignants travaillent conjointement avec leurs groupes combinés. Cela rejoint les propos de Friend et ses collègues (2010) qui mentionnent que le coenseignement convient à l'hétérogénéité des classes actuelles. Cette pratique est aussi fréquemment utilisée pour favoriser l'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS (Qi & Ha, 2012). En plus de favoriser l'apprentissage, le coenseignement comporte de nombreux avantages pour les enseignants d'ÉPS (Piotrowski & Fafard, 2010). Malgré le fait qu'il y ait plus d'élèves dans le gymnase, le coenseignement de soutien, tel qu'il est représenté dans les propos des enseignants participants, leur permet de se diviser les tâches : un enseignant est responsable de l'enseignement tandis que l'autre agit en soutien particulier aux élèves démontrant des difficultés notamment, les élèves ayant des DMSH (Maroney, 2001 ; Massey, 2009). Le coenseignement permet aussi d'assurer un soutien à l'enseignant, car cela lui fournit des occasions pour échanger des informations pertinentes, partager des conseils et susciter la réflexion entre collègues afin de mieux répondre aux besoins de chaque élève (Benoit & Angelucci, 2011). Toutefois, l'implantation de ce processus est liée à des contraintes contextuelles. Par exemple, plusieurs enseignants en ÉPS particulièrement au primaire, sont les seuls enseignants de cette discipline dans leur école. De plus, l'implantation du coenseignement doit répondre à des exigences logistiques et administratives (espaces, matériel, horaire, etc.) qui ne sont pas toujours du ressort de l'enseignant (Piotrowski & Fafard, 2010).

Aussi, les périodes de récupération que certains organisent à l'extérieur des périodes régulières d'ÉPS s'inscrivent dans un processus de consolidation des apprentissages des élèves ayant des DMSH. Ce processus revêt une importance significative pour la réussite des élèves ayant des besoins particuliers (Caron, 2003). Toutefois, dans notre étude, les périodes de récupération semblent liées à un engagement volontaire de la part des participants, car elles se réalisent hors de la tâche d'enseignement prévue à l'horaire régulier. Son implantation pourrait donc être compromise si elle repose exclusivement sur la base du volontariat de l'enseignant.

Les productions

Les propos recueillis font ressortir une grande diversité de mesures d'aide à l'évaluation permettant aux élèves ayant des DMSH d'accomplir les tâches évaluatives prévues. Les enseignants interrogés semblent varier les éléments observables en s'intéressant au savoir-faire (exécution), mais aussi au savoir-être (attitude). À cet effet, leurs actions diversifiées vont au-delà la proposition d'Ezechil (2011) qui suggère de créer des groupes hétérogènes pour les évaluations afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en ÉPS.

Bien que les participants considèrent répondre adéquatement à la première fonction de l'évaluation qui est de fournir une aide à l'apprentissage, ils indiquent toutefois se sentir moins compétents lorsqu'ils doivent faire le bilan des compétences des élèves ayant des DMSH. Dans ces situations, certains participants emploient un bulletin modifié sans égard aux prescriptions ministérielles, qui exigent que les modifications soient incluses dans un plan d'intervention et déclarées au bulletin (MELS, 2014b).

Cet écart avec les pratiques recommandées pourrait s'expliquer en partie par la confusion exprimée au sujet de la compréhension des critères d'évaluation ou de l'opérationnalisation de l'application des trois mesures de soutien à la réussite (flexibilité, adaptation, modification) prescrites dans le Programme de Formation de l'École Québécoise (MELS, 2014b). En effet, plus de la moitié des participants considèrent qu'il est difficile d'interpréter et d'appliquer correctement les critères d'évaluation en tenant compte des trois mesures de soutien à la réussite qui sont proposées. Cela rejoint aussi les propos de Whipp et ses collaborateurs (2014) qui notent la complexité de différencier les produits dus aux normes de certains programmes en ÉPS.

Les contenus

La différenciation pédagogique des contenus concerne la tâche et le matériel didactique la soutenant. Il semble que cette composante soit mise en place par les participants interrogés puisqu'ils mentionnent offrir une variété de tâches adaptées aux capacités, aux intérêts ou aux rythmes d'apprentissage des élèves. Cela concorde avec les résultats de Smith (2005) qui mentionne que les enseignants en ÉPS différencient depuis longtemps les activités afin de s'ajuster aux besoins de leurs élèves. Les participants n'adoptent pas une approche dite « de masse ou frontale » (Caron, 2003). Il existe une vaste panoplie de matériel adapté en ÉPS qui permet aux élèves d'accomplir une tâche. Toutefois, à cet égard, le financement alloué pour l'ÉPS peut être un obstacle pour certains enseignants qui disposent d'un budget limité pour acheter ce matériel spécialisé.

Le fait que certains participants proposent une tâche complètement différente aux élèves ayant des DMSH peut soulever certains questionnements, à savoir si l'élève ayant des DMSH se voit offrir les mêmes chances d'apprendre que les autres. Selon certains auteurs, la différenciation des contenus peut parfois nuire à la qualité des apprentissages, car les attentes sont réduites (Westwood, 2001). Perrenoud (1997) souligne qu'un objectif commun pour les élèves doit être fixé afin de ne pas réduire les attentes. L'essentiel est alors d'offrir des situations d'apprentissage variées et motivantes à tous les élèves qui correspondent à la progression des apprentissages planifiée, mais qui ont une intention pédagogique commune (Perrenoud, 1997).

Le climat d'apprentissage

L'analyse des propos des participants révèle que le climat d'apprentissage repose en grande partie sur la réponse aux besoins affectifs des élèves ayant des DMSH. Les participants visent le développement de la motivation, l'amélioration de l'estime de soi, la confiance et le plaisir de ces élèves. Ces résultats témoignent de l'ouverture et de l'empathie des participants envers les besoins affectifs de leurs élèves ayant des DMSH. Ces attitudes positives sont reconnues comme une condition associée aux comportements efficaces des enseignants inclusifs en ÉPS (Qi & Ha, 2012; Tripp & Sherrill, 1991; Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007).

Par ailleurs, pour les participants, la conception des situations d'apprentissage répondant aux besoins affectifs vise principalement à maintenir la motivation et à susciter le plaisir des élèves ayant des DMSH qui peuvent se sentir moins compétents en ÉPS. Les enseignants mentionnent qu'ils tentent de maintenir un environnement favorable au développement des compétences des élèves. La motivation et le plaisir de faire de l'éducation physique peuvent aider à contrer le désengagement des élèves ayant des DMSH face à la pratique d'activités physiques (Ericsson, 2011; Wall, 2004). Cela appuie aussi les propos de Tomlinson (2004), qui considère qu'il est indispensable de créer un environnement d'apprentissage positif pour les élèves ayant des difficultés, peu importe la discipline.

Dans une optique de proposer des apprentissages significatifs, il importe de tenir compte des émotions des élèves (Tomlinson, 2004). En ce sens, les participants veulent répondre aux besoins affectifs des élèves ayant des DMSH. Toutefois, selon leurs propos, cela augmente le sentiment d'ambiguïté qu'ils éprouvent en regard de l'évaluation. Ainsi, en plus de l'incompréhension des critères d'évaluation soulevée dans la section des productions, leurs désirs de répondre aux besoins affectifs des élèves semblent quelques fois gêner l'application des critères prescrits par le ministère.

Les facteurs émergents

Des facteurs pouvant faciliter ou faire obstacle à la différenciation pédagogique en ÉPS sont relevés par les participants de l'étude. D'emblée, les résultats permettent de faire état de la déception des enseignants en ÉPS en regard de la formation initiale ou en cours d'emploi sur ce domaine. Les limites de la formation initiale (cours et stages) sont aussi identifiées par les chercheurs comme une variable modératrice aux pratiques inclusives, tant en ÉPS (Qi et Ha, 2012) que dans l'enseignement général (Prud'homme, Dolbec, & Guay, 2011).

La différenciation pédagogique ne peut être seulement tributaire des capacités des enseignants à moduler les contenus, les processus, les produits ou l'environnement d'apprentissage (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007). Le soutien qui leur est offert est aussi important pour l'implantation de ces pratiques (MacAdamis, 2001). Les propos des participants confirment ces conclusions et convergent vers les recommandations actuelles. Il est en effet reconnu que le soutien offert dans les milieux, qu'ils soient d'ordre financier, logistique ou pédagogique, est un des facteurs ayant le plus d'impact dans les pratiques inclusives en ÉPS (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007).

Finalement, un aspect fondamental de la différenciation pédagogique repose sur la connaissance des différentes caractéristiques de tous les élèves et l'évaluation continue des besoins de ceux-ci (Caron, 2003; Tomlinson, 2004). Dans le milieu scolaire québécois, le plan d'intervention est l'outil qui répertorie les besoins des élèves en fonction de leurs forces et de leurs points à améliorer et propose des moyens, planifiés dans un temps limité, qui permettent de faire un suivi de l'évolution de l'élève (Goupil, 2014). Son utilité repose sur une compréhension commune (notamment pour les parents) des besoins de l'élève; une concertation des divers intervenants; une centralisation de la démarche sur les besoins de l'élève; une meilleure préparation des intervenants; un transfert rapide et une gestion plus facile des différents plans d'intervention d'une école; la conservation et la consultation rapide de l'historique des plans d'intervention d'un élève donné; la mise à jour des définitions communes des besoins, capacités et objectifs du plan d'intervention (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur, 2016). Or, cet outil ne semble pas être un moyen efficace permettant aux enseignants en ÉPS de se renseigner sur les besoins des élèves ayant des DMSH, car il a été démontré qu'il n'incluait pas les aspects des besoins ou des moyens inhérents au développement des compétences des élèves ayant des DMSH en ÉPS (Pajuelo, 2015). De plus, la fréquence de participation des enseignants en ÉPS aux rencontres d'élaboration des PI est très faible (Verret, Grenier, Massé et Bergeron, 2017). En conséquence, certains participants à la présente étude aimeraient collaborer à son élaboration.

Les participants déclarent qu'il est nécessaire pour eux d'approfondir le concept de la différenciation pédagogique en ÉPS. En ce sens, l'analyse des propos soulève que les pratiques de différenciation pédagogique s'ancrent dans la réflexion que les enseignants mentionnent faire sur leurs pratiques. Dans cette recherche, les enseignants suggèrent qu'ils différencient non pas prioritairement ou spécifiquement pour répondre aux prescriptions ministérielles, mais pour tenter de résoudre au quotidien des interpellations récurrentes de la pratique (Chaubet, 2010). Bloqués, mal à l'aise ou simplement curieux de trouver des solutions viables pour les élèves ayant des DMSH, ces enseignants d'EPS élaborent des solutions et les testent. Ils entretiennent ainsi une pratique réflexive sans nécessairement la nommer, ce que Osterman et Kottkamp (2004) appellent une pratique réflexive sans étiquette ou que Chaubet et al. (2016) nomment une pratique réflexive par escarmouches.

Par ailleurs, la volonté que les participants manifestent de partager leurs expériences avec des collègues, dans le cadre d'une démarche de communauté d'apprentissage professionnelle ou de communauté de pratique, illustre leur intention de s'engager dans un processus réflexif autant individuel que collectif. Cette démarche témoigne d'une pratique inclusive efficace et recommandée (Tripp, Rizzo, & Webbert, 2007).

Limites de l'étude

Les témoignages ont été recueillis exclusivement auprès des enseignants d'ÉPS du primaire et les pratiques déclarées n'ont pas été observées sur le terrain. L'étude ne permet donc pas de connaître l'utilisation réelle des pratiques de différenciation pédagogique en regard de la réussite des élèves DMSH en ÉPS. Il convient donc de demeurer prudent dans l'interprétation et de limiter la portée de l'étude aux contextes de ces enseignants.

Conclusion

Cette étude visait à identifier les pratiques déclarées de différenciation pédagogique afin de comprendre comment les participants estiment répondre aux besoins des élèves ayant des DMSH. À la lumière des propos recueillis, on constate que la différenciation pédagogique fait partie des pratiques des enseignants ÉPS interrogés. Ils différencient les processus d'enseignement et d'apprentissage, les productions demandées, les contenus offerts et le climat d'apprentissage. Ils soulignent toutefois les difficultés à faire le bilan des compétences de leurs élèves ayant des DMSH selon les attentes ministérielles.

À cet égard, le cadre d'évaluation des apprentissages de la province où s'est déroulée l'étude (MELS, 2011) prévoit que les enseignants d'ÉPS doivent évaluer les compétences des élèves à l'intérieur de trois compétences disciplinaires qui consistent à *agir et interagir* dans des contextes de pratiques d'activité physique ainsi que d'*adopter un mode de vie sain et actif*. Les critères d'évaluation de ces compétences disciplinaires reposent sur la cohérence de la planification, l'efficacité de l'exécution ainsi que sur la pertinence du retour réflexif. Il est de la responsabilité de l'enseignant de mettre en œuvre l'application de ces critères pour attester de la compétence des élèves dans une situation d'enseignement et d'évaluation. Cette opportunité ouvre déjà la voie à la différenciation pédagogique dans le respect des valeurs d'équité, de justice et d'égalité prônées par le système éducatif québécois. Toutefois, selon les propos recueillis, les pratiques évaluatives déclarées sont principalement orientées vers l'efficacité de l'exécution. En ce sens, les résultats ne permettent pas de savoir si les enseignants profitent des opportunités de différenciation pédagogique qui sont offertes par la mise en œuvre des trois critères d'évaluation des compétences disciplinaire en ÉPS. Il s'agit donc ici d'une première perspective de recherche à envisager.

De plus, en s'appuyant sur la nécessité de s'engager dans une démarche réflexive pour soutenir leur développement professionnel, les participants proposent d'autres pistes pouvant orienter les perspectives de recherches ultérieures. Il semble donc pertinent de s'intéresser au développement des programmes tant en formation initiale qu'en formation continue en regard de la différenciation pédagogique. Notamment, l'implantation de réseaux d'entraide par les pairs ainsi que des modalités de formation et d'accompagnement soutenant le développement des compétences en lien avec la différenciation pédagogique apparaissent comme une deuxième perspective de recherche intéressante. Finalement, malgré les résultats encourageants, l'étude ne permet pas d'attester de l'efficacité des pratiques déclarées sur l'apprentissage des élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS. Cela appuie une troisième perspective de recherche en regard des pratiques réelles de différenciation pédagogique utilisées par les enseignants ainsi que leurs impacts sur l'apprentissage et le vécu des élèves en ÉPS.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Publishing.
- Benoit, V., & Angelucci, V. (2011). Réflexion autour du concept de coenseignement en contexte inclusif. *Éducation et Francophonie*, 39(2), p. 105-121.
- Bergeron, G. (2014). *Le développement de pratiques professionnelles inclusives: le cas d'une équipe-cycle de l'ordre d'enseignement secondaire engagée dans une recherche-action-formation* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada).
- Block, M. E. (2007). *A teacher's guide to including students with disabilities in general physical education* (3rd ed.). Baltimore, MD : Paul H. Brookes.
- Breton, S. (2007). *Mon cerveau ne m'écoute pas : comprendre et aider l'enfant dyspraxique*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences : Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal, Canada : Les éditions de la Chenelière.
- Cervantes, C., M., Lieberman, L., J., Magnésio, B., & Wood, J. (2013). Peer tutoring : Meeting the demands of inclusion in physical education today. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(3), 43-48.
- Chaubet, P. (2010). *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C., & Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches Inductives*, 3, 1-33.
- 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, 313-329.
- Ezechil, L. (2011). Coordinates of a differentiated approach of physical education classes in compulsory school. *Journal of Physical Education and Sport*, 11, 443-448.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D., & Shamberger, C. (2010). Co-teaching : An illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 20, 9-27.
- Gaudreau, L., Legault, F., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P., & Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de l'application de la Politique de l'adaptation scolaire*. Déposé au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de l'Adaptation scolaire. Montréal, Qc : UQAM.
- Goupil, G. (2014). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Montréal, Qc : Gaëtan Morin éditeur.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for teacher: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

- Hume, H. (2009). *Comment pratiquer la pédagogie différenciée avec de jeunes adolescents ? : Differentiating for Success with Young Adolescents*. De Boeck Supérieur.
- Jobin, V., & 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, 34-45.
- Karsenti, T., & Savoie-Zack, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approche* (3^e édition). Montréal, Qc : Éditions du Nouveau Pédagogique.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviours in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25, 132-158.
- L'Écuyer, R. (1988). L'analyse de contenu : notions et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (Éd.). *Les méthodes de la recherche qualitative* (49-65). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Legrand, L. (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Leroux, F., Fontaine, S., & Sinclair, F. (2015). Retombées d'une formation sur la différenciation pédagogique réalisée avec des enseignantes du primaire. *Formation et Profession*, 23(3), 17-32.
- Leroux, M., & Paré, M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion : A handbook for physical educators* (2nd ed.). Champaign, IL : Human Kinetics.
- MacAdamis, S., (2001). Teachers tailor their instruction to meet a variety of student needs. *Journal of Staff Development*, 22, 48-50.
- Maroney, S. (2001). What's good ? Suggested resources for beginning special education teachers. *Teaching Exceptional Children*, 22-27.
- Massey, M. (2009). *Élaboration d'un instrument de mesure visant à établir le niveau de collaboration entre deux co-enseignants en enseignement de l'éducation physique et à la santé au primaire*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/2600/>
- Männistö, J.-P., Cantell, M., Huovinen, T., Kooistra, L., & Larkin, D. (2006). A schoolbased movement programme for children with motor learning difficulty. *European Physical Education Review*, 12, 273-287.
- Metzler, M. (2011). *Instructional models for physical education* (3rd ed.). Scottsdale, Arizona. Holcomb Hathaway Publishers, Inc.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2016). Canevas de plan d'intervention commun pour faciliter le suivi des élèves handicapés ou en difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et la concertation des intervenants. Récupéré de <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/canevas-de-plan-dintervention-commun-pour-faciliter-le-suivi-des-eleves-handicapes-ou-en-difficu/>

- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2017). *Indice de défavorisation 2016-2017*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Indices_PUBLICATION_20162017_final.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire : cadre de référence. Version préliminaire*, Québec, Direction générale de la formation des jeunes, gouvernement du 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.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Cadre d'évaluation des apprentissages : Éducation physique et à la santé*, Québec, gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Indice de défavorisation par école 2013-2014*. Récupéré de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/stat_Indices_defavorisation_2013_2014.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Précisions sur la flexibilité pédagogique, les mesures d'adaptation et les modifications pour les élèves ayant des besoins particuliers*, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires, Québec, Gouvernement du Québec.
- Osterman, K., & Kottkamp, R. (2004). *Reflective practice for educators : Professional development to improve student learning* (2 éd.). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Pajuelo, V. (2015). *L'évaluation des habiletés motrices chez des EHDAA et des élèves à risque : un regard sur le plan d'intervention dans les stratégies d'intervention en ÉPS*. (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'*Archipel*, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/7156/>
- Pannetier, É. (2007). *La dyspraxie : une approche clinique et pratique*. Montréal, Canada : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Paré, M. (2012). *Pratiques d'individualisation en enseignement primaire au Québec visant à faciliter l'intégration des élèves handicapés ou des élèves en difficultés au programme de formation générale*. (thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Canada).
- Paré, M., & Trépanier, S. (2015). L'individualisation de l'enseignement pour les élèves intégrés en classe ordinaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (p. 233-253). Québec, Qc: Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action* (4^e éd). Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.
- Piotrowski, M., & Fafard, G. (2010). Le coenseignement en ÉPS : une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace. Récupéré sur le site de la commission scolaire des affluents le 19 novembre 2015 de http://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/Education_physique/Primaire/referentiel_coenseignement.pdf

- Prud'homme, L., Dolbec, A., & Guay, M. –H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Formation*, 39(2), 165-188.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in physical education : A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 257-281.
- Saulnier-Beaupré, K. (2012). *Les pratiques d'enseignement de la littératie d'enseignants experts du premier cycle du primaire et la place accordée à la différenciation pédagogique*. (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).
- 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.
- Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2013). *Comprendre le cerveau pour mieux différencier* (adaptation Sirois G.) Montréal, Canada : Chenelière Éducation.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction : A research basis. *International Education Journal*, 7, 935-947.
- 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, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tomlinson, C.A., & McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal, Qc : Chenelière Éducation.
- Tripp, A., Rizzo, T. L., & Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education : Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48.
- Tripp, A., & Sherill, C. (1991). Attitude theories of relevance to adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 8, 12-27.
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., & Bergeron, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en ÉPS : Quels défis pour l'inclusion ? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (Ed.). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 235-263). Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Wall, A. E. (2004). The developmental skill-learning gap hypothesis: Implications for children with movement difficulties. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21, 197– 218.
- Ward, P., & Ayvazo, S. (2006). Classwide peer tutoring in physical education: Assessing its effects with kindergarteners with autism. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 23, 233-244.
- Westwood, P. (2001). Differentiation as a strategy for inclusive classroom practice: Some difficulties identified. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 6, 5-11.

Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 370-382.

Note

¹ Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS, 2014a) calcule annuellement deux indices de défavorisation pour chacune des écoles du Québec. L'indice de seuil de milieu socio-économique (IMSE) «est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement». L'indice du seuil de faible revenu (SFR) correspond à la proportion des familles avec enfants dont le revenu est situé près ou sous le seuil de faible revenu, en tenant compte de la taille de la famille et du milieu de résidence (région rurale, petite région urbaine, grande agglomération, etc.). Les écoles sont classées selon une échelle allant de 1 à 10, le rang 1 étant considéré comme le moins défavorisé et le rang 10 comme le plus défavorisé. Les indices de défavorisation de chacune des écoles sont basés sur les données de 2016-2017 (MEES, 2017) et sont regroupés en trois catégories pour faciliter l'analyse.