



Revue phénEPS / PHEnex Journal

Intentions et pratiques de différenciation pédagogique développées dans une communauté d'apprentissage professionnelle en éducation physique

Claudia Verret, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Geneviève Bergeron, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Line Massé, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Johanne Grenier, Ph.D.

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Cédric Roure, Ph.D.

Haute École Pédagogique du canton de Vaud
Lausanne, Vaud
Suisse

Nicia Langlois-Pelletier, Ph.D. (candidate)

Université du Québec à Montréal
Montréal, Québec
CANADA

Biographies

Claudia Verret est professeure titulaire au département au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche s'orientent sur l'inclusion scolaire en éducation physique à la santé et la réponse aux besoins hétérogènes des élèves.

Geneviève Bergeron est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts portent sur l'éducation inclusive, notamment les différentes modalités pédagogiques et de gestion de classe qui favorisent l'apprentissage de tous les élèves en classe ordinaire.

Line Massé est professeure titulaire au Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts portent sur les interventions multidimensionnelles auprès d'enfants présentant des troubles de comportements et à l'adaptation socioaffective des jeunes doués.

Johanne Grenier est professeure au Département des sciences de l'activité physique et vice-doyenne à la Faculté des sciences de l'Université du Québec à Montréal. Ses travaux de recherche portent sur l'évaluation des apprentissages des élèves en éducation physique et à la pédagogie universitaire.

Cédric Roure est professeur titulaire à la Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Lausanne (Suisse). Ses axes de recherche sont centrés sur le développement d'interventions éducatives pour soutenir l'intérêt des élèves en éducation physique.

Nicia Langlois-Pelletier est une candidate au doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse à l'intervention sportive dans l'objectif d'améliorer les pratiques mises en place afin de soutenir la santé mentale des élèves athlètes.

Résumé

Cette étude qualitative interprétative visait à documenter les intentions d'action et les pratiques de différenciation pédagogique de 16 personnes enseignantes du primaire et du secondaire en éducation physique qui ont participé à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Des entrevues individuelles semi-dirigées ont été réalisées à la fin de chacune des deux années d'implantation. Une analyse thématique basée sur une conceptualisation de la différenciation pédagogique révèle que les intentions d'action sont planifiées autour du soutien à l'engagement, l'intérêt et la motivation des élèves, de même que pour favoriser un climat d'apprentissage positif entre tous. De plus, les personnes enseignantes ont déclaré avoir mobilisé une vaste panoplie de dispositifs de différenciation pédagogique pour l'ensemble des élèves. Elles ont également fait appel à des pratiques individualisées pour les élèves ayant des comportements difficiles. Finalement, le contexte d'enseignement en insertion professionnelle et le grand nombre d'élèves côtoyé par les personnes enseignantes en EP ont été identifiés comme des obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique.

Mots-clés : éducation inclusive; développement professionnel; différenciation pédagogique; équité; accessibilité

Abstract

This interpretative qualitative study aimed to document the action intentions and differentiated instruction practices of 16 primary and secondary physical education teachers who participated in a professional learning community (PLC). Individual semi-directed interviews were conducted at the end of each of the two years of implementation. A thematic analysis based on a conceptualization of differentiated instruction reveals that action intentions are planned to support student engagement, interest and motivation, as well as foster a positive learning climate among all students. In addition, the teachers declared that they had mobilized a wide range of differentiated instruction practices for their groups. They also used individualized practices for students with difficult behaviors. Finally, the situation of induction for teachers and the large number of students encountered by PE teachers were identified as obstacles to the implementation of differentiated instruction practice.

Keywords: Inclusive education; professional development; differentiated instruction; equity; accessibility

Introduction

Les perspectives et les politiques internationales actuelles orientent les milieux scolaires vers l'universalité, l'accessibilité et l'équité au sein des systèmes éducatifs (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2019). En cohérence avec ce courant, le Québec précise dans sa récente *Politique de la réussite éducative* qu'il importe de faire en sorte que tous les élèves puissent évoluer et se développer dans un milieu éducatif inclusif (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec, 2017). Ces orientations appellent à ce que les divers acteurs et actrices scolaires soutiennent l'apprentissage et la participation sociale de tous les élèves.

Dans cette perspective, l'éducation physique (EP) se présente comme un levier à l'éducation inclusive en raison, notamment, de son potentiel à promouvoir l'inclusion des populations marginalisées et de la flexibilité des contextes d'apprentissage (McLennan et Thompson, 2015). Toutefois, le succès de l'inclusion est en partie influencé par la compétence des personnes enseignantes à mettre en œuvre des cours diversifiés et adaptés aux besoins de tous les élèves afin de soutenir leur développement social, affectif, cognitif et moteur (EPS Canada).

Or, tous les élèves ne profitent pas des mêmes conditions d'accessibilité aux apprentissages et certains vivent des expériences ambiguës voir négatives en EP (Haegele et Sutherland, 2015). En effet, Fröberg (2021) de même que Tant et Watelain (2016), exposent que des élèves, notamment ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, ont une perception négative de l'EP. Selon la revue de littérature de Wilhelmsen et Sørensen (2017), ces élèves se sentent différents, vivent de l'isolement ou du rejet, subissent de l'intimidation et sont moins engagés dans les apprentissages que leurs pairs. De même, ils attribuent leurs expériences négatives, pour une large part, à des pratiques enseignantes qui conduisent à l'exclusion. Précisément, Fitzgerald (2005) rapporte que ces élèves se sentent invisibles aux yeux des enseignants ou enseignantes d'EP. Block et al. (2017) précisent que peu d'élèves ayant des besoins particuliers profitent d'accommodements de la tâche, particulièrement au secondaire. En cohérence avec ces obstacles à la visée inclusive, Moro (2003) avance que la prédominance d'activités compétitives et la nature publique du contexte de réalisation des tâches d'apprentissages exacerbent les comparaisons, l'opposition et les préjugés entre les élèves.

Ces résultats soulignent l'importance d'approfondir les connaissances scientifiques sur ce qui peut contribuer ou faire obstacle à l'adoption des pratiques inclusive par les personnes enseignantes en EP. Une revue narrative révèle que les personnes enseignantes de cette discipline ont généralement des attitudes et croyances positives envers le projet inclusif, particulièrement en ce qui concerne les élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou un handicap physique, intellectuel ou sensoriel (Hutzler, 2019). Toutefois, une autre revue de la littérature expose que les personnes enseignantes n'éprouvent pas un grand sentiment d'efficacité personnelle et rapportent un niveau de stress élevé à enseigner dans un contexte d'hétérogénéité et de diversité des besoins des élèves, notamment en raison de la grande charge de travail perçue (von Haaren-Mack et al., 2019). Par ailleurs, les perceptions des personnes enseignantes quant aux obstacles liés aux stress et au sentiment d'efficacité ont peu changé depuis les 15 dernières années (Morley et al., 2005; Morley et al., 2020).

Les personnes enseignantes en EP rencontrent d'importants écueils sur le plan du développement professionnel relativement à l'éducation inclusive (Lirgg et al., 2017; Morley et al., 2020). Elles se sentent peu préparées, isolées des autres acteurs et actrices scolaires et souhaitent plus de soutien professionnel (Sato et Haegele, 2017). Elles sont aussi moins sollicitées

que leurs collègues des autres disciplines pour des activités de formation continue (Cardina et DeNysschen, 2018), spécialement au regard de cette thématique (Morrison, 2019). Au Québec, une enquête par questionnaire en ligne menée auprès de 245 personnes enseignantes du primaire et du secondaire établit que seulement la moitié a reçu un cours en éducation physique adaptée en formation initiale et moins du tiers a reçu une formation continue liée à l'éducation inclusive au cours de leur carrière (Verret et al., 2017).

Or, la formation continue est considérée comme la clé du développement professionnel sur les plans individuel et collectif (Parker et Patton, 2017). Les travaux scientifiques sur la formation continue en inclusion scolaire en EP sont majoritairement issus des États-Unis et de l'Angleterre. Selon ces travaux, la formation continue est encore largement offerte sous forme de cours, de conférences ou d'ateliers (Cardina et DeNysschen, 2018). Ces formations ponctuelles sont plutôt orientées sur des contenus spécifiques qui ne sont pas nécessairement alignés avec les besoins professionnels des personnes enseignantes (Armour et Yelling, 2007) et les mettent dans une posture d'apprentissage passive (Parker et Patton, 2017). Lorsqu'elles abordent l'éducation inclusive, les formations portent principalement sur des aspects théoriques, des caractéristiques spécifiques des élèves en situation de handicaps (Lieberman et al., 2002) ou sur la gestion des comportements difficiles des élèves (Cardina et DeNysschen, 2018). Ainsi, de nombreuses questions demeurent quant aux mécanismes de mise en œuvre des pratiques enseignantes inclusives et à la réussite des élèves, particulièrement ceux ayant des besoins particuliers (Parker et Patton, 2017).

Les recommandations sur le développement professionnel des personnes enseignantes suggèrent de mettre en place des activités structurées et intensives, d'offrir un accompagnement continu et à long terme, centré sur leurs besoins (Darling-Hammond et al., 2009) et de guider le travail de collaboration entre les personnes enseignantes (Rousseau et al., 2015; Tannehill et al., 2021). En ce sens, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) répondent à ce besoin de repenser la formation continue (Leclerc et Labelle, 2013). Elles désignent « un groupe de personnes qui se rassemblent afin de partager et d'apprendre les unes des autres dans un champ de savoir ou de pratiques qui s'organisent autour d'une démarche d'amélioration du savoir agir compétent ou des compétences professionnelles, et ce, à partir de discussions constructives » (Massé et al., 2021, p. 234) dans le but de soutenir la réussite des élèves (Leclerc et Labelle, 2013). Des études réalisées en EP ont montré que des CAP ont conduit à des améliorations sur la connaissance des contenus pédagogiques (Makopoulou et Armour, 2011), sur les pratiques pédagogiques (Hunuk et al., 2013), sur le climat collaboratif (Armour et Yelling, 2007), sur l'autonomisation ou le pouvoir d'agir (Tannehill et MacPhail, 2017) ainsi que sur l'apprentissage et l'engagement des élèves (Hunuk et al., 2013). Compte tenu de leur potentiel, des recherches pour éclairer le développement des pratiques inclusives et le perfectionnement professionnel inhérent s'avèrent nécessaires (Tannehill et al., 2021).

Cadre conceptuel

La mise en œuvre de l'éducation inclusive réclame des pratiques de différenciation pédagogique (DP). Prud'homme et al. (2016, p. 127) définissent la DP comme « une perspective d'enseignement où la capacité de reconnaître, valoriser et tirer parti de la diversité dans une situation pédagogique contribue aux apprentissages individuels et collectifs, en favorisant la reconnaissance de similitudes et des différences au sein du groupe dans un projet partagé d'éducation pour tous ». La DP est d'ailleurs désignée comme une voie pédagogique initiale à

privilégier dans la prise en compte de la diversité des besoins des élèves (Amstrong et al., 2009; Tomlinson, 2014) et ce, en cohérence avec les principes d'universalité, d'accessibilité et d'équité (UNESCO, 2019).

Sous l'angle praxéologique, Moldoveanu et al. (2016) sont d'avis que la prémisse de la DP repose sur l'intention d'action de la personne enseignante, c'est-à-dire qu'elle constitue une intervention planifiée (Tomlinson et Mctighe, 2010). Le concept de l'intentionnalité de l'action est issu de la théorie de l'action humaine (Anscombe, 1957; Wittgenstein, 1953, 1964). Ce concept avance que toute action humaine concerne initialement la question du pourquoi de cette action qui s'inscrit soit dans l'axe de la causalité ou dans celui de la raison. Les causes d'une action impliquent une relation de successions temporelles et logiques précédant l'action et la justifiant. « Les raisons de l'action, au contraire, expriment les intentions de la personne et peuvent s'actualiser en simultanéité avec l'action ou même se révéler à postériori » (Anscombe, 1957 cité dans Moldoveanu et al., 2016, p. 748). Les intentions d'action en DP impliqueraient, par exemple, de ne pas attendre que les besoins soient comblés par des adaptations uniques et spécifiques à un élève, mais de concevoir à priori, sur la base des capacités, intérêts, caractéristiques ou rythmes diversifiés, un environnement d'apprentissage inclusif, accessible et équitable pour tous.

Par ailleurs, les écrits (Brimijoin, 2005; Tomlinson, 2004) mettent en évidence plusieurs repères d'action qui s'inscrivent dans une boucle itérative et qui permettent d'opérationnaliser les diverses pratiques de DP autour de trois dimensions. Il s'agit d'abord de connaître les élèves par divers outils d'observation et de documentation. Ensuite, la personne enseignante effectue des ajustements flexibles en fonction des besoins qui se manifestent dans l'action. Pour ce faire, elle mobilise les différents dispositifs de la DP (Tomlinson, 2004) qui réfèrent aux contenus (tâches et matériel), aux processus d'enseignement et d'apprentissage (modèles d'enseignement, processus d'étayage), aux structures d'organisation (outils de gestion du temps, des équipes, des ressources) et aux productions (modes d'évaluation et moyens divers de montrer ses compétences pour l'élève). Finalement, la démarche de différenciation pédagogique implique de suivre les progrès et de réguler l'apprentissage des élèves par des évaluations formatives et continues.

Objectifs de recherche

En fonction des expériences négatives de certains élèves en EP, des difficultés rapportées par les personnes enseignantes pour répondre aux exigences de l'éducation inclusive ainsi que de la nécessité de développer des modalités de formation continue qui soutiennent le développement des pratiques à visée inclusive, le présent article vise à documenter les intentions et les pratiques déclarées dans les trois dimensions de la DP par des personnes enseignantes en EP engagés dans une CAP.

Méthodologie

Cette étude s'inscrit dans un devis qualitatif et interprétatif qui permet de comprendre le sens de la réalité perçue par les individus selon une perspective systémique, interactive et écologique (Korstjens et Moser, 2017). Ce devis aspire à mettre en évidence la complexité des pratiques et les limites réelles que rencontrent quotidiennement les personnes enseignantes (Savoie-Zajc, 2011). Cette étude a reçu l'accord du comité d'éthique de l'université de la chercheuse principale ainsi que celui de la direction des services pédagogique du centre de services scolaires de la grande région de Montréal sollicité pour l'étude.

Participants

Toutes les personnes enseignantes en EP ($n = 150$) du centre de service partenaire du projet ont été invitées à participer à l'étude par courriel. L'échantillon final se compose de six femmes et dix hommes ayant consenti volontairement à participer à l'étude. Dix personnes enseignaient au primaire tandis que six personnes enseignaient au secondaire. Ces personnes cumulent entre 5 et 31 ans d'expérience (moyenne 18 ans, écart-type de 7,7 années) et ont toutes complété un baccalauréat en enseignement de l'EP. Trois personnes du secondaire enseignent auprès d'élèves d'un programme d'éducation internationale ou d'une concentration sportive et trois à des groupes d'adaptation scolaire. Huit personnes du primaire enseignent exclusivement à des groupes d'élèves ordinaires et deux ont des groupes d'élèves ordinaires de même que des groupes du secteur de l'adaptation scolaire.

Description des activités de la communauté d'apprentissage professionnelle

La CAP a été mise en œuvre pendant deux ans. Deux groupes ont été formés sur la base de l'ordre d'enseignement pour des raisons de transférabilité des pratiques en fonction de ces contextes d'enseignement différents de même que pour augmenter la fiabilité qui repose sur la cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude qualitative (Savoie-Zajc, 2011). Dix personnes ont participé aux deux années de la CAP, quatre seulement à la première année et deux à la deuxième année.

La première année, il y a eu neuf journées de rencontre au primaire et six au secondaire puis, 13,5 journées au primaire et 14,5 au secondaire lors de la deuxième année. Les rencontres se sont déroulées selon des cycles répétés de mise à niveaux de connaissance (sept formations de deux heures sur la DP et lectures scientifiques ou pédagogiques), de partage de pratiques incluant la clarification et l'analyse de la situation initiale, d'élaboration collective de solutions, de développement d'outils ou de documentation, de mises à l'essai individuelles de nouvelles pratiques, de collectes de données, de bilan de la mise en œuvre et de réajustement (Stringer, 2008). La conseillère pédagogique et la chercheuse principale ont animé toutes les rencontres.

Collecte de données

Des entrevues individuelles semi-dirigées (60 minutes) ont été réalisées auprès des seize personnes enseignantes à la fin de chaque année de la CAP. Elles se sont déroulées par vidéoconférence ou par téléphone et ont été enregistrées. Un membre de l'équipe de recherche ayant de l'expérience en tenue d'entrevue et en recherche qualitative dans le domaine de l'éducation physique adaptée a mené toutes les entrevues. Les personnes enseignantes connaissaient l'interviewer, car cette personne avait participé à quelques réunions des CAP en tant qu'observatrice. Un guide d'entrevue a été établi en fonction des concepts des pratiques de DP présentées dans le cadre conceptuel. Il était composé de trois questions principales visant à relever les pratiques déclarées pour mieux connaître les élèves [*Quels sont les besoins des élèves pour mieux soutenir leur engagement et leur socialisation ?*], ajuster les pratiques [*Quelles sont les pratiques que vous avez mises en œuvre pour répondre aux besoins des élèves? etc.*], de même que pour réguler et suivre les progrès [*Quelles sont les pratiques que vous avez mises en œuvre pour réguler les apprentissages et suivre le progrès des élèves ?*]. Pour chaque question principale, deux sous-questions visaient à expliquer pourquoi [*Quelles étaient les intentions d'action qui ont motivé cette pratique ?*] et comment ils ont mobilisé chacune des pratiques. Afin de se préparer et se familiariser avec le contenu de l'entrevue (Fortin et Gagnon, 2016), le guide d'entrevue a été expérimenté par l'interviewer dans une entrevue pilote auprès d'un enseignant en EP qui ne

participait pas l'étude. Le guide d'entrevue a aussi été envoyé aux personnes au minimum trois semaines avant l'entrevue.

Analyse

Les chercheurs ont réalisé une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) guidée par une logique inductive délibératoire qui consiste à prendre le cadre conceptuel comme un outil guidant le processus d'analyse bien que la grille initiale puisse être enrichie de dimensions émergentes (Savoie-Zajc, 2011). Les entretiens ont été enregistrés, transcrits et anonymisés. L'analyse a été réalisée à partir des dimensions de pratiques de la DP prédéterminées dans le cadre conceptuel et de catégories émergentes à l'aide du logiciel NVivo12. Le processus d'analyse a été réalisé par un membre de l'équipe de recherche selon cinq étapes (Braun et Clarke, 2012) : 1) lecture préliminaire du verbatim des entretiens afin d'acquérir une vue d'ensemble et d'évaluer si le corpus permet de répondre aux objectifs de recherche ; 2) assemblage et définition des unités de sens selon les catégories prédéterminées ; 3) catégorisation et classification des unités de sens en fonction de leur degré d'appartenance aux catégories préexistantes et création de catégories émergentes ; 4) fidélité de la codification par la méthode de la vérification de la clarté des catégories. Un deuxième membre de l'équipe de recherche a fait une contre-codification du quart des énoncés du corpus (Blais et Martineau, 2006). L'accord interjuge a été de plus de 85 %. Cette étape a été suivie d'une réunion de consensus entre trois membres de l'équipe de recherche pour les énoncés qui faisaient l'objet de désaccord ; 5) écriture et révision en continu des catégories par l'emploi de notes réflexives (Fortin et Gagnon, 2016).

Résultats

L'analyse thématique a été effectuée avec le corpus de 555 unités de sens. Les résultats présentent les intentions d'action qui ont motivé la mise en œuvre de même que les pratiques déclarées pour chacune des trois dimensions conceptuelles de la DP : connaître les élèves, ajuster les pratiques en flexibilité et faire le suivi du progrès des élèves. Le tableau 1 présente la synthèse des résultats pour les deux objectifs selon chacune des trois dimensions de la différenciation pédagogique. Les résultats seront détaillés dans les paragraphes subséquents. La section des résultats se termine par la présentation d'une catégorie émergente concernant des obstacles à la mise en œuvre. Des prénoms fictifs ont été attribués aux personnes enseignantes afin de respecter le principe d'anonymat. La lettre P (primaire) ou S (secondaire) suit les prénoms des personnes enseignantes afin d'identifier les ordres d'enseignement

Tableau 1

Synthèse des intentions d'action et des pratiques déclarées pour les trois dimensions conceptuelles de la différenciation pédagogique

Dimensions Objectifs	Connaitre les besoins des élèves	Ajuster les pratiques	Suivre et réguler les progrès des élèves
Intentions d'action	<ul style="list-style-type: none"> Optimiser l'engagement et la participation; Soutenir l'intérêt; Favoriser la relation enseignant-élève. 	<ul style="list-style-type: none"> Engager les élèves et les faire progresser dans la tâche; Susciter l'intérêt; Soutenir le climat d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> Diminuer l'anxiété; Soutenir la motivation.
Pratiques mises en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> Discuter avec les élèves, les parents et les collègues; S'informer des intérêts, de la motivation et du bien-être des élèves avec des questionnaires; Consulter les plans d'intervention; Observer les élèves. 	<p>Contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> Planifier les tâches selon les capacités ; Offrir des choix; Complexifier ou simplifier les tâches. <p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> Mobiliser différents modèles d'enseignement; Diversifier les modes de communication; Offrir des outils d'autocontrôle. <p>Productions</p> <ul style="list-style-type: none"> Assouplir les modalités d'évaluation; Offrir le choix des modalités d'évaluation; Ajuster la tâche évaluative. <p>Structures</p> <ul style="list-style-type: none"> Former des équipes avec une intention spécifique. 	<p>Réguler les apprentissages de tous les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> Évaluer la situation de départ (diagnostique); Collecter des données sur l'apprentissage; Ajuster constamment et rapidement les défis; Faire constater aux élèves leurs progrès; Garder des traces. <p>Réguler les comportements de certains élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> Offrir des outils pour consigner et suivre les comportements.

Connaitre les besoins des élèves

Comme on le constate dans le Tableau 1, les personnes enseignantes avaient trois intentions principales qui ont guidé leurs pratiques pour connaître les élèves : optimiser leur engagement et leur participation, soutenir l'intérêt ou favoriser la relation enseignant-élève. Comme le souligne François-P, « (...) en connaissant un peu plus l'élève, son vécu, ça teinte ton approche et ça aide aussi à favoriser le lien ».

Pour y arriver, elles témoignent avoir mis en œuvre plusieurs pratiques. Elles ont tenu de nombreuses discussions avec les élèves, leurs parents ou les titulaires de classe. Elles se sont aussi informées des intérêts ou du bien-être de leurs élèves en EP à l'aide de questionnaires remplis par les élèves en début d'année. Caroline-P illustre : « le fameux questionnaire entre autres, sur [la motivation et] le bien-être des élèves. Si on ne l'avait pas passé ce questionnaire-là, on n'en serait pas où on en est aujourd'hui ».

Par ailleurs, deux personnes enseignantes ont complété leur recherche d'information en consultant les plans d'intervention et les professionnels non enseignants, comme les éducatrices spécialisées, dans les cas précis d'élèves ayant des besoins plus spécifiques. Une enseignante a mentionné que l'observation directe de ses élèves avait été une stratégie utile pour elle.

Ajuster les pratiques

Les résultats indiquent que les principales intentions d'action qui ont guidé la mise en place des dispositifs de DP étaient d'engager les élèves de façon optimale dans la tâche. Les personnes enseignantes ont visé essentiellement à « trouver quelque chose pour les faire progresser. » (Caroline-P). Également, elles ont cherché à susciter l'intérêt ou à soutenir le climat d'apprentissage positif. En effet, plusieurs personnes enseignantes ont dit avoir instauré des pratiques visant à favoriser les relations positives pour anticiper et pallier les escalades de conflits, valoriser les élèves et promouvoir le bien-être général. Notamment, selon Daniel-S, « il y a beaucoup plus d'anticipation, c'est-à-dire entrer en relation avant que l'élève bousille le cours. L'anticipation me permet d'aller le chercher, de créer des liens avec lui. C'est beaucoup plus efficace. »

Selon les témoignages, ces intentions d'action se sont accomplies dans la mise en œuvre de plusieurs dispositifs de DP. La différenciation des contenus a constitué plus du tiers des dispositifs déclarés mis à l'essai, suivi des dispositifs de processus, de productions et de structures.

La différenciation des contenus s'est principalement effectuée par une planification des tâches en fonction des capacités des élèves ou en offrant des choix d'activités sportives, d'environnements de travail (extérieur ou gymnase) ou d'équipes de travail. Par exemple, des enseignantes ont conçu des séquences de cours incluant des tâches pouvant se réaliser tant en gymnase qu'à l'extérieur, afin de maximiser l'engagement de tous les élèves en situation de co-enseignement qui regroupe plus de 50 élèves au gymnase. Dans certains cas, les personnes enseignantes ont complexifié les tâches d'apprentissage ou ont offert des tâches d'enrichissement aux élèves ayant des capacités plus avancées, tandis qu'ils les ont simplifiées en découpant les tâches en petites séquences, en offrant du matériel adapté ou en diminuant la séquence de tâches à réaliser pour ceux ayant plus de difficultés.

Je vais en demander plus à un, un petit peu moins à l'autre. Avant j'étais plus globale. Tout le monde devait faire la même chose. Là, je les connais, donc je peux demander plus de longueurs à un élève qui aime la natation. L'autre, je vais lui en demander deux fois moins. Je veux qu'à la fin, tout le monde y ait été selon sa capacité. (Sarah-S)

Les dispositifs liés aux processus se sont principalement centrés sur des stratégies d'enseignement en faisant appel à différents modèles d'enseignement. Par exemple, certaines ont remplacé les tâches habituellement réalisées sous forme de compétition par de l'enseignement individuel et de l'enseignement par les pairs. D'autres ont diversifié les modes de communication pour donner les directives et communiquer avec les élèves. Elles ont offert des supports visuels, modulé leur ton de voix et changé les modes de présentation (oral, tableau, affiches) des tâches afin de mieux soutenir la compréhension des élèves.

Toujours avec cette visée de soutenir l'engagement et rendre les apprentissages accessibles, les personnes du primaire ont mis en place des processus de soutien aux comportements d'autocontrôle des élèves. Par exemple, elles ont développé et mis en œuvre de nouvelles règles et routines, proposé des outils pour soutenir l'autocontrôle des élèves (sonomètre, coin tranquille et routine de respiration sportive) et établi un système de renforcement pour améliorer les comportements attendus afin que tous les élèves profitent des mêmes occasions d'apprentissage malgré les comportements difficiles de certains.

C'est la souplesse qui a guidé la différenciation des dispositifs de productions. Certaines personnes ont donné plus de temps aux élèves, d'autres ont permis à quelques élèves de différer l'évaluation (p. ex., lors du midi) pour leur permettre de ne pas s'exposer devant leurs pairs. Un enseignant a donné des choix sur les modalités d'évaluation ou les tâches évaluatives tandis qu'une enseignante a ajusté la tâche évaluative en fonction des capacités d'un élève en difficulté.

La formation des équipes a été le seul dispositif de différenciation des structures rapporté par les personnes enseignantes. Plusieurs ont indiqué qu'elles avaient formé les équipes selon des intentions spécifiques. Elles voulaient s'assurer d'avoir des équipes hétérogènes ou prévoir la composition des équipes avec des élèves qui seraient en mesure de bien inclure un élève ayant des comportements plus difficiles.

Suivre et réguler les progrès des élèves

Les personnes enseignantes ont très peu abordé les raisons soutenant l'adoption de leurs pratiques de suivi des progrès. Deux personnes visaient à diminuer l'anxiété de certains élèves face à l'évaluation. Une autre souhaitait les motiver en leur permettant de se situer par rapport aux progrès réalisés.

Généralement, les personnes enseignantes ont dit avoir mis en œuvre des pratiques de suivi et de régulation du progrès des élèves pour l'ensemble des élèves du groupe, dans une perspective universelle. Ainsi, des personnes ont témoigné de la pertinence d'avoir réalisé une évaluation diagnostique grâce à une tâche initiale réalisée dans les débuts de la séquence d'enseignement, afin de bien ajuster les défis subséquents. D'autres ont énoncé avoir recueilli régulièrement des données sur l'apprentissage en vue d'intervenir rapidement. Selon les témoignages, cela a permis aux élèves de s'ajuster rapidement, car ceux-ci recevaient des rétroactions constantes.

Je fais beaucoup plus d'évaluations diagnostiques. Ça oriente mes situations d'apprentissage et je peux mieux adapter mes évaluations. Avant de participer à la CAP, j'avais des standards trop élevés. Ça jouait sur la motivation des élèves. En ayant ce diagnostic-là au départ, puis en ciblant vraiment les choses que les élèves doivent améliorer, je me rends plus loin au niveau de l'apprentissage. (Martin-S)

De même, plusieurs ont souligné l'importance de la constance de la régulation et de la souplesse dans leur planification :

D'un cours à l'autre, je vais m'ajuster assez rapidement. Je ne garde pas la même planification. Alors si un groupe est rendu à un niveau, je pars avec des tâches pour ce groupe, si un autre est moins fort, je pars avec d'autres tâches. (Marcel-S)

Par ailleurs, plusieurs ont demandé aux élèves de constater leur progrès tout au long des séquences d'enseignement. « C'est vraiment de retourner voir les apprentissages qui ont été faits avant et de les comparer à maintenant. » (Alexa-P).

Selon les avis presque unanimes, une des pratiques les plus efficaces pour suivre les progrès des élèves a été de garder des traces pendant les apprentissages. Plusieurs n'employaient pas cette pratique avant la CAP. Comme le mentionne Caroline-P :

On dirait que je me force encore plus à observer de façon efficace, puis à garder des traces alors qu'avant, je le faisais là, mais... maintenant, sur les plans de travail, j'écris plus des notes : des notes pour moi, des observations que j'ai faites au sujet des élèves pour pouvoir les aider.

À l'instar de cette enseignante, certains ont pris des notes structurées au sujet des progrès des élèves tandis que d'autres ont utilisé des grilles d'observation ou un outil structuré comme un portfolio.

Pour deux enseignants du primaire, les pratiques de suivi et de régulation ont également été associées à l'encadrement des comportements difficiles d'élèves qui ne profitaient pas des mêmes occasions d'apprentissage en raison de leurs grandes difficultés. Ils ont aidé ces élèves en leur offrant un outil (système de récompense) permettant de faire la consignation et le suivi de leur comportement et d'éviter leur exclusion des activités d'apprentissage.

J'essaie de suivre un peu plus leur amélioration au niveau comportemental puis leur attitude. En faisant [le système de récompense], en leur donnant des points, puis en les récompensant et en les invitant à des périodes récompenses, je mets encore plus d'accent sur leur amélioration. (Serge-P).

Obstacles à la mise en œuvre de la différenciation pédagogique

Les personnes enseignantes ont soulevé d'importants obstacles à la mise en œuvre des pratiques de DP. D'abord, les personnes novices ayant cinq années ou moins d'expérience ont mentionné que le fait d'être en début de carrière et de devoir changer d'école chaque année, voir même dans la même année, a constitué un frein majeur à la mise en œuvre des pratiques de DP recherchée dans la CAP. D'autres ont rappelé qu'elles côtoient hebdomadairement plusieurs centaines d'élèves en EP, ce qui implique une très grande quantité d'information à collecter en raison des nombreux intervenants qui gravitent autour de l'élève.

Ça reste un défi parce qu'on en a beaucoup [des élèves] puis l'information est tellement partout : il y a l'enseignante, la direction, l'éducatrice spécialisée, le dossier d'aide particulière, les parents, l'élève lui-même. Ce n'est pas évident de faire le tour. Des élèves qui ont un dossier vraiment particulier oui, mais pour l'ensemble des élèves, je trouve que tu perds de l'information. (Phil-P).

En résumé, les personnes enseignantes ayant participé à la CAP ont défini leurs intentions de mobiliser les pratiques de différenciation pédagogique autour de l'engagement des élèves, du soutien à l'intérêt et au climat de classe, de même que la diminution de l'anxiété. De plus, les témoignages permettent de constater qu'elles ont utilisé une vaste panoplie de dispositifs de DP dans chacune des trois dimensions conceptuelles. Elles les ont utilisés pour répondre aux besoins

de l'ensemble des élèves, tout en ayant recours à des pratiques ciblées dans le cas de certains élèves ayant des comportements difficiles. Les analyses ont aussi permis de faire émerger deux obstacles à la mise en œuvre de la DP, notamment le contexte d'insertion professionnelle et le grand nombre d'élèves côtoyé par les personnes enseignantes en EP.

Discussion

Cette étude qualitative interprétative visait à documenter les intentions d'action et les pratiques de différenciation pédagogique déclarées de 16 personnes enseignantes du primaire et du secondaire en EP ayant participé à une CAP à visée inclusive. La DP facilite l'apprentissage de l'EP (Coates, 2017) à condition que les personnes enseignantes connaissent leurs visées et sachent les mettre en œuvre efficacement (Dixon et al., 2014). Les résultats de cette étude abondent dans ce sens et seront discutés autour des principaux constats qui découlent des analyses.

Des intentions d'action claires pour une différenciation pédagogique fructueuse

D'abord, les résultats exposent clairement que les intentions d'action qui ont guidé le choix des pratiques de DP reposent sur la volonté d'engager efficacement tous les élèves, de les faire participer et de susciter leur intérêt, ce qui est une visée importante de la DP de même que pour l'EP (Brian et al., 2017). Ces intentions nommées tendent être en cohérence avec la prémisse de la DP qui suggère d'agir a priori, en planifiant un environnement d'apprentissage inclusif, accessible et équitable pour tous les élèves (Moldoveanu et al., 2016). Ce constat à l'égard de l'intention d'engager tous les élèves dans les tâches représente un apport important de l'étude. En effet, Banville et al. (2021) ont montré que la planification du curriculum en EP aux États-Unis est principalement soumise à des contraintes organisationnelles (p. ex. la disponibilité des plateaux) ou aux préférences du personnel enseignant, sans égard à la prise en compte des besoins diversifiés des élèves. Les résultats présentés ici soutiennent au contraire que les intentions d'action paraissent en cohérence avec le principe d'accessibilité de l'apprentissage pour tous les élèves.

Par ailleurs, une partie importante de la mise en œuvre de la DP consiste à ce que l'enseignant définisse clairement les intentions d'action pour répondre aux besoins de ces élèves et anticipe ce qui pourrait faire obstacle à leurs apprentissages (Tomlinson et Mctighe, 2010) et au développement de leur plein potentiel (Bergeron et al., 2021). En ce sens, la démonstration d'intentions d'action explicites et a priori des personnes enseignantes mises à jour dans la présente étude renforce l'idée que l'intentionnalité d'action constitue le pivot central de la DP et qu'elle ne peut se limiter à un travail réactif et intuitif (Moldoveanu et al., 2016).

La multiplicité des pratiques

Le deuxième constat est que la DP s'opérationnalise chez les personnes enseignantes en faisant appel à diverses pratiques pour l'ensemble des élèves. Selon les témoignages, les personnes enseignantes ont mobilisé un vaste répertoire de pratiques de DP qui concordent avec les dimensions conceptuelles de la DP : connaître, ajuster, réguler (Brimijoin, 2005; Tomlinson, 2004). Également, les pratiques de DP déclarées ont été mises en place pour répondre aux besoins de l'ensemble des élèves, notamment en ce qui a trait à leurs capacités et intérêts variés.

En EP, des chercheurs ont trouvé que les personnes enseignantes font facilement appel aux dispositifs, de contenu, de processus et de structures (p. ex. varier le matériel, fournir du matériel adapté, donner plus de temps, etc.). Elles éprouveraient toutefois plus de difficulté à mettre en

place des dispositifs de production différenciés notamment en ce qui a trait à l'évaluation des compétences des élèves (Tapin et al., 2018; Whipp et al., 2014).

En écho à ces travaux antérieurs, les contenus représentent les dispositifs de DP les plus discutés par les personnes enseignantes dans la présente étude. Elles ont proposé des tâches plus complexes ou plus simples ainsi que du matériel adapté aux capacités de leurs élèves, ce qui est en cohérence avec les visées d'engager le plus possible les élèves dans les tâches pour soutenir leur apprentissage (Brian et al., 2017). Les personnes enseignantes ont aussi orienté leurs stratégies d'enseignement vers des approches moins compétitives. Comme Duncan and Kern (2020) le suggèrent, il y a un avantage à chercher un équilibre autour des activités compétitives, car même si elles peuvent motiver certains élèves, elles ne répondent pas aux besoins de tous. Selon ces chercheurs, il convient de proposer différents modèles d'enseignement comme l'apprentissage par les pairs, coopératif ou l'apprentissage individuel tels que ceux mis en œuvre par les personnes enseignantes.

En ce qui a trait aux dispositifs de production, les personnes enseignantes ont assoupli les modalités d'évaluation, dans une logique de flexibilité pédagogique. Elles ont, par exemple, accordé plus de temps ou ont différé le moment de l'évaluation pour diminuer l'anxiété des élèves de réaliser des prestations publiques. Par ailleurs, les personnes enseignantes ont souligné l'importance de la constance et de la consignation des données pour faciliter le suivi et la régulation des progrès des élèves. Des travaux antérieurs ont rapporté que la consignation des progrès des élèves représente une pratique peu fréquente en EP (Verret et al., 2019). La participation à la CAP semble donc avoir apporté des solutions aux personnes enseignantes, car la différenciation des productions et la régulation des progrès des élèves sont reconnues comme étant difficiles à mettre en place dans les écrits antérieurs (Haycock et Smith, 2010; Roth, 2020; Whipp et al., 2014).

En plus de la mise en place de ces dispositifs universels pour l'ensemble du groupe, deux personnes enseignantes ont fait appel à des pratiques ciblées d'étayage autour des comportements plus difficiles de quelques élèves. Bien que la gestion de la discipline relève conceptuellement de la gestion de classe (Gaudreau, 2019), les pratiques déclarées par les deux enseignants de cette étude apparaissent complémentaires et tributaires du principe d'accessibilité au cœur des prémisses de la DP. En effet, le fait de proposer des stratégies de soutien à l'autocontrôle visait à garder les élèves dans le gymnase et à miser sur un retour plus rapide à leur engagement dans les tâches. Ces résultats encouragent la poursuite des actions en ce sens, car la gestion des comportements difficiles des élèves demeure un défi majeur et une source de stress et d'embuche en EP (Fejgin et al., 2005; Morley et al., 2020). Tant et Watelain (2014) rapportent qu'un des obstacles aux pratiques inclusives en EP est lié aux sentiments qu'ont les personnes enseignantes ne pas avoir le temps de s'occuper de tous les élèves tout en tentant de répondre à ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Elles craignent également de freiner les apprentissages des autres élèves ou de ne pas être capables d'assurer adéquatement la sécurité dans ce contexte particulier d'enseignement (Morley et al., 2020). Également, Tant and Watelain (2014) avancent que les personnes enseignantes adoptent des pratiques inclusives à condition que les élèves soient en mesure de répondre favorablement aux exigences des programmes disciplinaires. Ainsi, les personnes enseignantes s'attendent à ce que ce soit l'élève qui se conforme aux normes du groupe et non l'inverse. Cela va à l'encontre des visées de l'éducation inclusive et peut traduire une certaine résistance à la transformation des pratiques chez ces personnes. Par ailleurs, des chercheurs ont montré que sous le stress de la gestion des comportements, des personnes enseignantes se tournent vers des pratiques coercitives (Bergeron, 2014; Romi et al., 2011). Or, dans la présente étude, les personnes enseignantes concernées semblent plutôt avoir mis en place des stratégies de soutien à

l'autocontrôle des élèves et non des stratégies coercitives, ce qui est reconnu comme une pratique efficace pour soutenir positivement les comportements (Gaudreau, 2019).

Par ailleurs, il semble que la période du début de la carrière enseignante ainsi que le grand nombre d'élèves demeurent des facteurs faisant obstacle à la mise en œuvre de pratiques de DP. La période d'insertion professionnelle de même que le ratio d'élève sont d'ailleurs reconnus comme des obstacles à l'inclusion scolaire dans les travaux antérieurs (Massé et al., 2020a; Rousseau et al., 2015).

En somme, le large inventaire de dispositifs de DP déclaré dans cette étude s'inscrit en cohérence avec les résultats antérieurs qui montrent que les personnes enseignantes d'EP doivent mobiliser un vaste répertoire de compétences professionnelles dans leur pratique quotidienne (Coates et Vickerman, 2008). Les résultats mettent également en évidence la complémentarité nécessaire des pratiques de DP pour prendre en compte les besoins de l'ensemble des élèves. Globalement, ces résultats soulignent l'importance de considérer la complexité de la pratique professionnelle dans le contexte de l'éducation physique inclusive (Hutzler, 2019). Les résultats permettent également d'approfondir les connaissances au sujet de la multitude des dispositifs de différenciation pédagogique à mettre en œuvre pour pallier les inégalités perçues quant à l'accessibilité et la qualité de l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage en EP, notamment en ce qui a trait au regard des comportements difficiles des élèves (Coates et Vickerman, 2010).

La communauté d'apprentissage au cœur du développement professionnel

Le troisième constat s'articule autour du potentiel de la CAP d'induire des changements professionnels chez les personnes enseignantes. Ainsi, les intentions variées et les nombreuses pratiques déclarées analysées dans la présente étude vont dans le sens des travaux sur les communautés de pratiques en EP qui montrent que développement professionnel en CAP conduit à des changements personnels tant sur le plan social (Parker et Patton, 2017), émotionnel que cognitif de l'enseignant impliqué (Tannehill et al., 2021).

De plus, ces intentions et pratiques variées déclarées contrent les idées avancées dans les travaux antérieurs sur les résistances des personnes enseignantes à mettre en place des pratiques inclusives (Haycock et Smith, 2011; Tant, 2014). Ces résultats encouragent à développer de nouvelles perspectives de recherche sur les modalités de formation continue qui soutiennent le développement des pratiques inclusives, ce qui est très peu documenté dans le contexte de l'éducation inclusive en EP (Block et al., 2017).

Implications et perspectives

Plusieurs implications doivent être considérées à la suite de cette étude dans la perspective de poursuivre les travaux scientifiques. D'abord, il apparaît important d'amener les personnes enseignantes à considérer les besoins des élèves non pas comme une individualisation de l'enseignement ou une application réservée aux élèves en difficulté, mais comme une invitation à tenir compte de la diversité des besoins pour l'ensemble des élèves. Ainsi, la DP a avantage à être perçue comme une réponse à la diversité des intérêts, des préférences, des capacités ou des rythmes d'apprentissage variés pour répondre à l'ensemble des élèves plutôt que d'être perçue comme une individualisation et une surcharge de travail de la part des personnes enseignantes (Tomlinson, 2014). Cette perspective engage alors une planification flexible qui implique de varier les enseignements qui s'effectueront parfois en grand groupe, parfois en sous-groupes de besoins ou même individualisés en certaines occasions selon les besoins identifiés.

Par ailleurs, les témoignages révèlent que la DP peut bénéficier à tous les élèves, mais elle n'est pas présentée comme une solution unique à tous les types de difficultés. En effet, les pratiques qui ont été énoncées pour pallier les difficultés de comportements de certains élèves mettent en évidence qu'en EP comme dans les autres disciplines, des adaptations pour des élèves ayant des besoins plus spécifiques peuvent s'avérer nécessaires (van Muster et al., 2019). Ces interventions ciblées réfèrent aux adaptations selon les documents ministériels du Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). Or, ces mêmes documents spécifient que les adaptations doivent faire l'objet d'une planification dans le plan d'intervention individualisé des élèves. Comme les mécanismes d'élaboration et de mise en œuvre des adaptations sont très peu connus et utilisés par les personnes enseignantes en EP de cette province (Verret et al., 2017), cela exige donc de poursuivre les travaux pour mieux les outiller sur cette démarche.

Finalement, les résultats concordent avec les recommandations d'autres chercheurs sur la nécessité de valoriser des dispositifs de formation continue et de les rendre accessibles afin de soutenir tous les acteurs des milieux scolaires à adopter des pratiques cohérentes avec un projet inclusif (Bergeron et al., 2021). Bien que la présente recherche expose des résultats encourageants en ce sens, il demeure que la réalisation d'une CAP implique de nombreuses ressources qui ne sont pas disponibles dans tous les milieux scolaires. Dans cette perspective, il appert donc demeurer réaliste sur les possibilités de la mettre en œuvre et anticiper avec réserve les retombées possibles des CAP comme des autres modalités de formation continue.

Conclusion

Cette étude montre que les personnes enseignantes en EP qui ont participé à une CAP à visée inclusive ont défini leurs intentions de mobiliser les pratiques de différenciation pédagogique autour de l'engagement des élèves, du soutien à l'intérêt et au climat de classe, de même qu'à la diminution de l'anxiété. De plus, les résultats soulignent qu'elles ont utilisé une vaste panoplie de dispositifs de DP pour connaître les élèves, ajuster leurs pratiques en flexibilité et réguler les progrès des élèves. Les pratiques analysées reposent sur les déclarations des participants. Ainsi, il faut demeurer prudent dans leur réelle actualisation qui restent à être observée dans milieux scolaires. Toutefois, l'étude fournit des pistes de réponses aux préoccupations des chercheurs du domaine de l'EP concernant l'importance d'offrir et de documenter l'efficacité de la formation continue en lien avec l'éducation inclusive (Lieberman et Grenier, 2019; Morley et al., 2020; Tant et Watelain, 2016). Elle apporte un éclairage original et attendu sur « pourquoi et comment » les pratiques de DP peuvent être mobilisées dans cette discipline. Par ailleurs, les résultats suggèrent aussi que des mesures ciblées peuvent s'avérer nécessaires pour les élèves ayant des besoins plus significatifs ou fréquents, notamment en ce qui a trait à leurs comportements difficiles.

Cette étude encourage le recours à des CAP dans le développement professionnel des personnes enseignantes en EP. Les résultats consolident le constat que le développement professionnel continu autour de la prise en compte de la diversité des besoins des élèves doit s'inscrire dans une démarche orientée vers un objectif, située dans un contexte spécifique de travail, planifiée autour des besoins des personnes enseignantes, continue et soutenue par des échanges et des responsabilités partagées (Gouin et al., 2021). Par ailleurs, l'étude met aussi en évidence que la période d'insertion professionnelle (moins de 7 ans d'expérience) peut être un obstacle à l'adoption de pratique inclusive. Cela suggère que les personnes en insertion professionnelle doivent être bien accompagnées pour mettre en place des pratiques de DP, ce qui appelle à la poursuite des travaux en ce sens. De même, les recherches futures pourraient

documenter la pérennité des résultats et observer directement les pratiques inclusives autant que les impacts auprès des élèves, particulièrement pour ceux ayant des comportements difficiles puisque ces derniers sont ceux pour lesquels les personnes enseignantes éprouvent les attitudes les plus négatives et envers lesquels ils adoptent le moins les pratiques soutenant l'inclusion (Massé et al., 2020b).

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier le Conseil de Recherches en Sciences humaines du Canada (CRSH) programme Développement savoir [430-2018-00971] et le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR) programme de partenariat en adaptation scolaire, pour leur soutien financier. Nous remercions particulièrement les participants et le centre de service scolaire pour leur collaboration à ce projet.

Références

- Anscombe, G. (1957). *Intention*. Harvard University Press.
- Amstrong, A., Armstrong, D., et Spandagou, I. (2009). *Inclusive education. International Policy*. Sage
- Armour, K. M., et Yelling, M. (2007). Effective professional development for physical education teachers: The role of informal, collaborative learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 177-200.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.26.2.177>
- Banville, D., Marttinen, R., Kulinna, P. H., et Ferry, M. (2021). Curriculum decisions made by secondary physical education teachers and comparison with students' preferences. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 12(3), 199-216.
<https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1893124>
- 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]. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7517/>
- Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L., et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire: quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* (59).
<https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Blais, M., et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18. <https://doi.org/10.7202/1085369ar>
- Block, M., Grenier, M., et Hutzler, Y. (2017). Strategies to maximize social participation and inclusive of students with disabilities in physical education. Dans A. J. S. Morin, C. Maiano, D. Tracey et R. G. Craven (dir.), *Inclusive physical activities: International perspectives* (p. 109-132). Information Age Publishing.
- Braun, V., et Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Dans H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskop et K. Sher (dir.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Brian, A., Grenier, M., Lieberman, L. J., Egan, C., et Taunton, S. (2017). 50 million strong for all: Universally designing CSPAPs to align with APE best practices. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 88(7), 30-36.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2017.1340206>
- Brimijoin, K. (2005). Differentiation and high-stakes testing: An oxymoron? *Theory Into Practice*, 44(3), 254-261. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_10
- Cardina, C. E., et DeNysschen, C. (2018). Professional development activities and support among physical education teachers in the United States. *Physical Educator*, 75(1), 138-157. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I1-7716>
- Coates, J., et Vickerman, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x>

- Coates, J., et Vickerman, P. (2010). Empowering children with special educational needs to speak up: experiences of inclusive physical education. *Disability and Rehabilitation*, 32(18), 1517-1526. <https://doi.org/10.3109/09638288.2010.497037>
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., et Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession*. National Staff Development Council, 12. <https://eric.ed.gov/?id=ED504168>
- Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., et Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111-127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Duncan, C. A., et Kern, B. (2020). Getting competition under control. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(2), 33-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1693451>
- EPS Canada. *Quel est le lien entre l'éducation physique et le savoir-faire physique?* https://eps-canada.ca/sites/default/files/content/docs/resources/Physical_Literacy_broch_FRE.pdf
- Fejgin, N., Talmor, R., et Erlich, I. (2005). Inclusion and burnout in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 29-50. <https://doi.org/10.1177/1356336X05049823>
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59. <https://doi.org/10.1080/1740898042000334908>
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Fröberg, A. (2021). Perspectives on the integration of students with disabilities in physical education: An umbrella review of reviews published between 2010 and 2020. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 14(2), 9. <https://www.eujapa.upol.cz/pdfs/euj/2021/02/03.pdf>
- Gaudreau, N. (2019). *Gérer efficacement sa classe: les cinq ingrédients essentiels*. Presses de l'Université du Québec
- Gouin, J.-A., Trépanier, N. S., Kenny, A., et Daigle, S. (2021). Le développement professionnel : sa nature, ses objectifs et ses clés de déploiement tout au long d'une carrière en milieu éducatif. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 25-55). Presses de l'Université du Québec.
- Haegele, J. A., et Sutherland, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. <https://doi.org/10.1080/00336297.2015.1050118>
- Haycock, D., et Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate? The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European Physical Education Review*, 16(3), 283-300. <https://doi.org/10.1177/1356336x10382975>

- Haycock, D., et Smith, A. (2011). Still ‘more of the same for the more able?’ Including young disabled people and pupils with special educational needs in extra-curricular physical education. *Sport, Education and Society*, 16(4), 507-526.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.589647>
- Hunuk, D., Ince, M. L., et Tannehill, D. (2013). Developing teachers’ health-related fitness knowledge through a community of practice: Impact on student learning. *European Physical Education Review*, 19(1), 3-20.
<https://doi.org/10.1177/1356336X12450769>
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuker, S., et Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Korstjens, I., et Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375090>
- Leclerc, M., et Labelle, J. (2013). Au cœur de la réussite scolaire: communauté d’apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 1-9. <https://doi.org/10.7202/1021024ar>
- Lieberman, L. J., et Grenier, M. (2019). Infusing universal design for learning into physical education professional preparation programs. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 90(6), 3-5.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1615790>
- Lieberman, L. J., Houston-Wilson, C., et Kozub, F. M. (2002). Perceived barriers to including students with visual impairments in general physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 19(3), 364-377. <https://doi.org/10.1123/apaq.19.3.364>
- Lirgg, C. D., Gorman, D. R., Merrie, M. D., et Shewmake, C. (2017). Exploring challenges in teaching physical education to students with disabilities. *Palaestra*, 31(2), 13-18. <https://js.sagamorepub.com/palaestra/article/view/8428>
- Makopoulou, K., et Armour, K. M. (2011). Physical education teachers' career-long professional learning: Getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(5), 571-591. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.601138>
- Massé, L., Caron, J., Gagnon, C., Fortier, M.-F., et Gagnon-Tremblay, A. (2021). Les dispositifs de développement professionnel qui s’appuient sur les communautés d’apprenants. Dans N. Gaudreau, N. S. Trépanier et S. Daigle (dir.), *Le développement professionnel en milieu éducatif: des pratiques favorisant la réussite et le bien-être* (p. 232-274). Presses de l’Université du Québec.
https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/3271_9782760555532.pdf
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Gaudreau, N., Verret, C., Lagacé-Leblanc, J., et Bernier, V. (2020b). Facteurs influençant la fréquence d’utilisation de pratiques de gestion des comportements difficiles au secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science /Revue canadienne des sciences du comportement*. 52(1), 67-77.
<http://dx.doi.org/10.1037/cbs0000139>
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N., et Lagacé-Leblanc, J. (2020a). Facteurs influençant les attitudes des enseignant·e·s québécois·es envers l’intégration des élèves présentant des difficultés comportementales. *Revue des Sciences de l’Éducation*, 46(1), 41–63. <https://doi.org/10.7202/1070726ar>

- McLennan, N., et Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.
<https://en.unesco.org/inclusivepolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Pistes pour la démarche du plan d'intervention : Mesure d'adaptation et modification des attentes par rapport aux exigences du PFEQ (élèves HDAA)*. Gouvernement du Québec.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago_outil-complementaire3.pdf
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec. (2017). *Politique de la réussite éducative : Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*.
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf
- Moldoveanu, M., Grenier, N., et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique: représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education/Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 51(2), 745-769.
<https://www.erudit.org/en/journals/mje/1900-v1-n1-mje02894/1038601ar/abstract/>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J., et Cooke, B. (2005). Inclusive physical education: Teachers' views of including pupils with special educational needs and/or disabilities in physical education. *European Physical Education Review*, 11(1), 84-107. <https://doi.org/10.1177/1356336x05049826>
- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I., et Maher, A. (2020). Including pupils with special educational needs and/or disabilities in mainstream secondary physical education: A revisit study. *European Physical Education Review*, 27(2), 401-418.
<https://doi.org/10.1177/1356336x20953872>
- Moro, A. (2003). Sport et intégration des élèves handicapés. *Agora Debats: Jeunesse*, (33), 43-43. https://www.persee.fr/doc/agora_1268-5666_2003_num_33_1_2114
- Morrison, H. (2019). *Professional development for inclusive physical education: Fostering educative experiences* [Thèse de doctorat, Université de l'Alberta].
<https://era.library.ualberta.ca/items/2c1361fa-b9cb-4ce3-9fa4-8d0d536c2b38>
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd). Armand Colin.
- Parker, M., et Patton, K. (2017). What research tells us about effective continuing professional development for physical education teachers. Dans C. Dennis (dir.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (p. 447-460). Routledge.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Sermier Dessemontet, R., et Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous Dans L. Prud'Homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 123-138). De Boeck Supérieur.
- Romi, S., Lewis, R., Roache, J., et Riley, P. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 231-240.
<https://doi.org/10.1080/00220671003719004>

- Roth, K. (2020). Adapted grading in physical education for students with disabilities. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 91(5), 43-50. <https://doi.org/10.1080/07303084.2020.1734504>
- Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire: méta-analyse et méta-synthèse*. Rapport de recherche publié par le Fonds de recherche québécois société et culture. https://www.saen.ch/sites/default/files/public/docs/PC_RousseauN_rapport_integration-inclusion.pdf
- Sato, T., et Haegele, J. A. (2017). Professional development in adapted physical education with graduate web-based professional learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 618-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1310832>
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative-interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Pearson Prentice Hall Upper Saddle River.
- Tannehill, D., Demirhan, G., Čaplová, P., et Avsar, Z. (2021). Continuing professional development for physical education teachers in Europe. *European Physical Education Review*, 27(1), 150-167. <https://doi.org/10.1177/1356336x20931531>
- Tannehill, D., et MacPhail, A. (2017). Teacher empowerment through engagement in a learning community in Ireland: working across disadvantaged schools. *Professional Development in Education*, 43(3), 334-352. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1183508>
- Tant, M., et Watelain, E. (2016). Forty years later, a systematic literature review on inclusion in physical education (1975–2015): A teacher perspective. *Educational Research Review*, 19, 1-17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tant, M., et Watelain, É. (2014). Attitudes des enseignants d'éducation physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015). *STAPS*, 106(4), 37-53. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0037>
- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charette, A., Grenier, J., et Chaubet, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique et à la santé auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue PhénEPS*, 9(2), 1-23. <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/article/view/1663>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière Éducation.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.
- Tomlinson, C. A., et McTighe, J. (2014). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière Éducation.
- UNESCO. (2019). *Vers une éducation inclusive: l'essentiel des tables rondes techniques de l'UNICEF et de l'IPE sur la planification de l'éducation inclusive tenant compte du handicap*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372193_fre
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., et Bergeron, G. (2017). *Enquête provinciale sur les pratiques inclusives en enseignement de l'éducation physique et à la santé : Rapport provincial primaire et secondaire*. Université du Québec à Montréal,

Département des sciences de l'activité physique. <https://inclusion-eps.uqam.ca/diffusion/>

- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J., et Roure, C. (2019). *Former et accompagner les enseignants en ÉPS pour mieux suivre le progrès des élèves : étude mixte sur les perceptions des enseignants*. Communication orale CRIPFE, Symposium Allier pratique et recherche pour mieux comprendre et développer l'évaluation en éducation physique et à la santé, Montréal, Canada.
- von Haaren-Mack, B., Schaefer, A., Pels, F., et Kleinert, J. (2019). Stress in physical education teachers: A systematic review of sources, consequences, and moderators of stress. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 36(6), 359-377. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- Whipp, P., Taggart, A., et Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754001>
- Wilhelmsen, T., et Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), 311-337. <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical investigations*. Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1964). *Philosophical remarks*. University of Chicago Press.