



Mise en place d'occasions de pratique d'activités physiques pour les élèves ayant des besoins particuliers

Vicky Lachance

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
CANADA

Maïa Savard

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
CANADA

Sylvain Turcotte

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
CANADA

Sylvie Beaudoin

Université de Sherbrooke
Sherbrooke, Québec
CANADA

Biographies des auteurs

Vicky Lachance est diplômée de la maîtrise en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke et enseignante en éducation physique et à la santé au primaire. Ses travaux s'intéressent aux occasions de pratique d'activités physiques offertes aux élèves ayant des besoins particuliers.

Maïa Savard est étudiante au doctorat en sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Ses travaux s'intéressent à la pratique d'activités physiques des élèves de la diversité de genre et aux pratiques pédagogiques différenciées des personnes enseignantes en éducation physique et à la santé.

Sylvain Turcotte est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke et cotitulaire de la Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire. Il est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses recherches portent sur l'analyse des conditions d'enseignement-apprentissage ainsi que la promotion des saines habitudes de vie auprès des jeunes.

Sylvie Beaudoin est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'activité physique de l'Université de Sherbrooke. Elle est également membre du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante. Ses travaux s'intéressent au développement professionnel, à la responsabilisation personnelle et sociale ainsi qu'à la formation initiale et continue en enseignement en éducation physique et à la santé.

Résumé

L'offre d'occasions de pratique d'activités physiques (AP) varie d'un élève à l'autre et celle pour les élèves ayant des besoins particuliers (EBP) est parfois limitée, en raison de contraintes financières, humaines et environnementales (Roult et al., 2014a). La présente étude vise à caractériser les facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les EBP dans les écoles primaires. Un devis de recherche mixte convergent a été déployé. Les données issues de questionnaires et de groupes de discussion montrent que le manque de temps des personnes intervenantes, le coût des activités et le manque de personnel de soutien sont des barrières à la mise en place d'occasions de pratique d'AP pour ces élèves. À l'opposé, le soutien de l'équipe-école et de la direction, la formation continue ainsi que l'expérience des personnes intervenantes sont vues comme des leviers positifs.

Mots-clés: occasions de pratique d'activités physiques; élèves ayant des besoins particuliers; personnes intervenantes; milieu scolaire; primaire

Abstract

The availability of opportunities to engage in physical activities (PA) varies from one student to another. For students with special needs (SSN), these opportunities are sometimes limited due to financial, human, and environmental constraints (Roult et al., 2014a). The present study aims to identify the factors that influence the implementation of PA opportunities for SSN in elementary schools. A convergent mixed-methods research design was developed. Data collected through a questionnaire and focus groups indicate that lack of time among staff, activity cost, and insufficient personnel are barriers to providing PA opportunities for these students. Support from the school team and administration, ongoing professional development, and staff experience are seen as positive enablers.

Keywords: physical activity opportunities; students with special needs; school staff; school setting; elementary school

Introduction

Selon l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2022), la pratique régulière d'activités physiques (AP) est associée à une meilleure santé cardiovasculaire, physique et mentale, en plus de contribuer au bien-être général. Plus les interventions favorisant la pratique d'AP sont initiées tôt à l'enfance, plus l'adoption et le maintien d'un mode de vie actif à long terme sont favorisés (Farid, 2017). Ainsi, l'OMS (2020) recommande que les jeunes de cinq à 17 ans pratiquent un minimum de 60 minutes d'AP d'intensité modérée à élevée tous les jours, en privilégiant des AP majoritairement aérobiques, variées, agréables et adaptées à leurs capacités.

Le milieu scolaire apparaît alors comme un contexte particulièrement favorable pour atteindre ces recommandations, puisqu'il offre, dès le préscolaire, de multiples occasions diversifiées de pratique quotidienne d'AP (Gouvernement du Québec, 2017a). Parmi ces occasions figurent les cours d'éducation physique et à la santé (EPS), les récréations, les activités parascolaires et intramurales, ainsi que les moments actifs au service de garde (Gouvernement du Québec, 2017b). Bien que ces occasions de pratique d'AP soient offertes dans la majorité des établissements scolaires, leurs conditions d'implantation varient d'un milieu à l'autre (Turcotte et al., 2019). Ces variations s'expliquent d'une part par les ressources disponibles à chaque école, et d'autre part par la diversité des besoins des élèves au sein d'un même établissement. En conséquence, l'accès et la participation des élèves aux occasions de pratique d'AP diffèrent non seulement d'un établissement à l'autre, mais aussi au sein d'une même école. Certains élèves n'ont pas accès aux mêmes opportunités que les autres, notamment les élèves ayant des besoins particuliers (EBP) qui bénéficient de moins d'occasions de pratique d'AP (Belley-Ranger et al., 2016). Dans cet article, le terme EBP est utilisé dans le but de privilégier les besoins plutôt que le diagnostic de l'élève, afin d'intervenir sur le milieu de l'élève et non sur l'élève lui-même (Benoit, 2014; Lavoie et al., 2013). Il est défini comme ceci : « Est considéré comme ayant des besoins particuliers tout élève qui éprouve des difficultés dans son cheminement scolaire au regard de la triple mission de l'école, soit 1) instruire, 2) socialiser et 3) qualifier » (Gouvernement du Québec, 2017c, p.7).

La littérature met en évidence plusieurs enjeux susceptibles de limiter les occasions de pratique d'AP pour les EBP. Parmi les barrières les plus fréquemment rapportées figurent notamment l'inaccessibilité aux infrastructures (Dieringer & Judge, 2015) et le manque de matériel adapté (Wang, 2019). À cela s'ajoute une connaissance parfois limitée des besoins spécifiques de certains élèves, contribuant à rendre les environnements de pratique peu adaptés ou difficilement accessibles pour ces derniers (Roult et al., 2014b). Dans cette perspective, la prise en compte des besoins des EBP par les personnes intervenantes est essentielle afin d'offrir des occasions de pratique favorisant à la fois la participation sociale et leur développement (Boursier et al., 2012). Une connaissance approfondie de ces besoins permettrait ainsi de diversifier l'offre d'activités et de mieux répondre à l'hétérogénéité des besoins des élèves.

D'autres obstacles identifiés dans la littérature permettent également d'expliquer pourquoi les EBP bénéficient de moins d'occasions de pratique d'AP, notamment a) les limitations budgétaires, b) le manque de ressources humaines ou le manque de connaissances et c) le manque de formation des personnes intervenantes (Roult et al., 2014a; Shields & Synnot, 2016). À cet égard, l'accès à des ressources financières constitue un levier déterminant influençant le choix et la diversité des AP mises en place pour les élèves (Turcotte et al., 2019). Un financement insuffisant peut avoir des répercussions directes sur l'offre d'AP, notamment en limitant la

possibilité d'engager et de rémunérer des ressources humaines supplémentaires pour mettre en place une activité parascolaire adaptée ou pour accompagner un EBP nécessitant un soutien accru. En ce qui concerne les ressources humaines, l'insuffisance de personnes intervenantes disponibles ou qualifiées pour répondre aux besoins particuliers des élèves, assurer une supervision adéquate ou soutenir des groupes plus nombreux est susceptible de restreindre les occasions de pratique offertes aux EBP. À titre d'exemple, l'absence d'un parent accompagnateur peut compromettre la participation d'un EBP requérant un encadrement individualisé un pour un, notamment lors d'AP réalisées à l'extérieur de l'école. Le manque d'outils et de formations des personnes enseignantes pour soutenir l'apprentissage et l'inclusion des EBP constitue également une barrière importante à l'offre d'activités physiques (Verret et al., 2017). Enfin, la collaboration interprofessionnelle apparaît parfois limitée, dans la mesure où l'ensemble des personnes intervenantes n'est pas systématiquement impliqué dans l'élaboration et le suivi des plans d'intervention individualisés. Une telle situation peut nuire à une compréhension fine des besoins des élèves et, conséquemment, à l'adaptation des pratiques (Roult et al., 2014a).

Dans l'ensemble, bien que ces travaux permettent d'identifier des facteurs susceptibles d'influencer l'accès des EBP aux occasions de pratique d'AP, peu d'études ont exploré de manière exhaustive l'ensemble des occasions de pratique d'AP à l'école offertes aux EBP, ni les facteurs qui influencent leur mise en place. Et ce, spécifiquement dans les écoles primaires qui représente une période charnière pour l'acquisition des saines habitudes de vie chez l'élève. De plus, le peu d'étude sur le niveau d'AP des EBP permet de mettre de l'avant que celui-ci est préoccupant. Ainsi, la présente étude vise à répondre à la question suivante : quels sont les facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les EBP dans des écoles primaires?

Cadre théorique

La présente étude s'inscrit dans une perspective socioécologique inspirée du modèle de Bronfenbrenner (1979). Le recours à cette approche se justifie par l'importance de comprendre la nature des interactions entre l'individu et ses environnements lors de la planification des interventions (Rivard et al., 2023). Considérant que la mise en place d'occasions de pratique d'AP nécessite des interventions à de multiples niveaux, les facteurs influençant ces occasions sont analysés selon cinq niveaux d'influence : 1) l'élève; 2) la famille; 3) le milieu scolaire; 4) la communauté et 5) les politiques. Ce modèle théorique choisi s'inspire du modèle socioécologique de Turcotte et al. (2019), adapté de McLeroy et al. (1988).

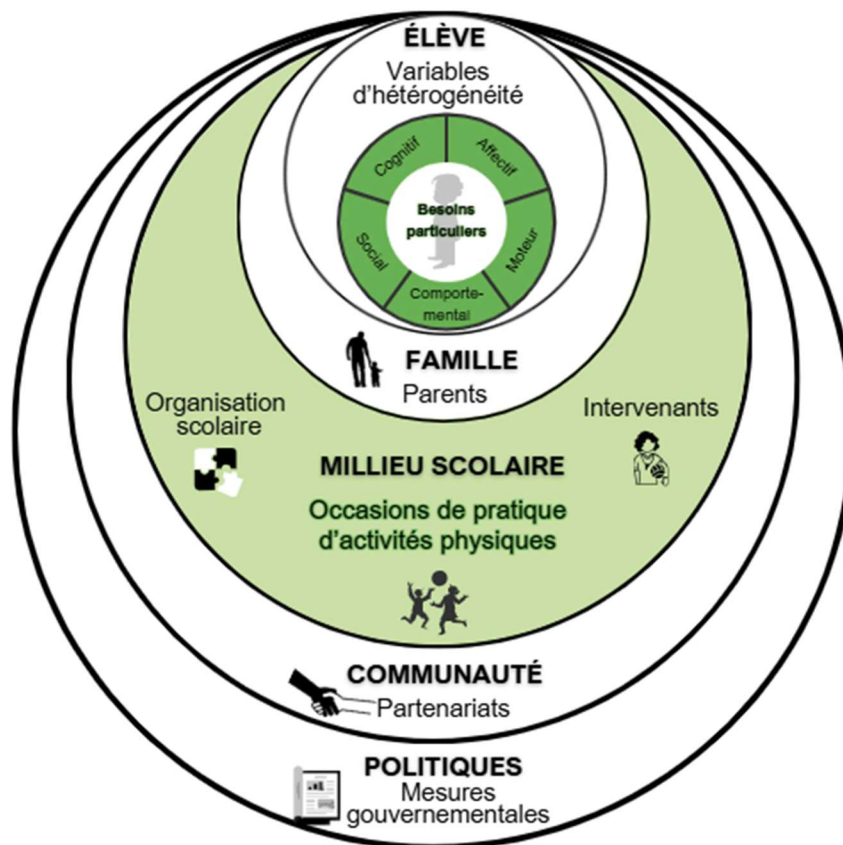
Le premier niveau s'intéresse aux variables d'hétérogénéité de l'élève, soit les différentes caractéristiques qui distinguent les élèves entre eux. Les causes de ces besoins peuvent être multiples et différentes d'un enfant à l'autre. Les besoins particuliers doivent être connus des personnes intervenantes pour offrir des occasions qui visent la participation sociale et le développement des EBP (Boursier et al., 2012). Dans la présente étude, l'accent est mis sur les besoins particuliers des élèves, lesquels peuvent se manifester sur les plans 1) cognitif, 2) social, 3) comportemental, 4) affectif ou 5) moteur (Goupil, 2020). Considérer les caractéristiques des élèves dans la mise en place des AP, permet d'assurer que l'offre correspond à leurs besoins.

Le deuxième niveau concerne les facteurs en lien avec la famille, plus précisément l'implication et le soutien des parents dans la pratique d'AP. En raison de leur connaissance des besoins de leur enfant, les parents jouent un rôle clé dans l'accès à des ressources adaptées favorisant la participation aux AP (James et al., 2022). Ainsi la famille devrait être davantage

incluse dans la planification des stratégies pour identifier les occasions d'AP (James et al., 2022). De plus, la plupart des initiatives mises en place pour adapter les occasions de pratique d'AP ainsi que pour assurer que l'enfant ait accès et droit à des cours d'EPS de qualité proviennent des parents (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Cette implication est nécessaire sachant que peu de programmes offerts et d'occasions sont connus des parents, car ceux-ci sont peu informés (James et al., 2022; Shields & Synnot, 2016).

Figure 1

Modèle socioécologique adapté de Turcotte et al. (2019)



Le troisième niveau du milieu scolaire concerne les facteurs liés à l'organisation scolaire et aux personnes intervenantes. Plus précisément, l'organisation scolaire correspond aux trois facteurs suivants : 1) les infrastructures de l'école, notamment leur quantité, qualité et accessibilité 2) la disponibilité du matériel spécialisé et 3) l'accès aux ressources financières, par exemple pour se procurer du matériel spécialisé ou engager des ressources humaines pour du soutien supplémentaire. Les occasions mises en place par les personnes intervenantes seront influencées par ce qui est disponible et accessible au niveau des infrastructures et du matériel. Concernant les personnes intervenantes, les facteurs nommés dans la littérature comme exerçant une influence sur la mise en place d'occasions de pratiques d'AP sont : 1) les caractéristiques sociodémographiques, 2) la collaboration de l'équipe-école, 3) les croyances et les motivations, 4) les formations professionnelles et 5) le sentiment d'efficacité personnelle. Tous ces facteurs influencent la pertinence et la qualité des interventions faites par les personnes intervenantes ainsi que l'attitude de ces personnes envers les EBP.

Le quatrième niveau de facteurs en lien avec la communauté fait référence aux partenariats établis en dehors de l'école, puisque ces liens permettent de promouvoir l'AP (Dauenhauer & Stoeper, 2022; Van Acker et al., 2012). Un réseau de communication entre les personnes intervenantes, les familles, les professionnels et les organisations sportives peut faciliter et favoriser les possibilités de pratique d'AP pour les EBP (Jaarsma et al., 2019).

Enfin, le niveau des politiques s'intéresse précisément aux mesures gouvernementales qui viennent influencer et légiférer les ressources disponibles pour la mise en place d'occasions de pratique d'AP. Le financement associé à ces mesures permet entre autres d'acheter du matériel, d'aménager la cour d'école, de libérer une personne pour la mise en œuvre des projets et de mettre en place des occasions de pratique d'AP supplémentaires, telles que des sorties en plein air (Gouvernement du Québec, 2019, 2021).

L'objectif de cette étude est de caractériser les facteurs qui influencent la mise en place d'occasions de pratique d'AP pour les élèves du primaire ayant des besoins particuliers.

Méthodologie

Un devis de recherche mixte a été adopté (Nagels, 2022), ce qui permet d'intégrer de manière complémentaire et indépendante des méthodes qualitatives et quantitatives, tant lors de la planification de l'étude que pendant la collecte et l'analyse des données (Fortin & Gagnon, 2022; Pluye, 2023).

Participants

Des personnes intervenantes occupant des postes variés dans le milieu scolaire, impliquées à la fois dans le développement (planification, organisation et gestion) et le déploiement (enseignement, animation et supervision) des occasions de pratique d'AP, ont été invitées à participer à l'étude. Le recrutement a été réalisé à l'aide d'une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné, notamment par l'envoi massif de courriels, de messages sur les réseaux sociaux réels et virtuels ainsi que des contacts personnels. L'échantillon final est composé de 33 personnes intervenantes pour le questionnaire, dont 30 ayant répondu à l'entièreté du questionnaire. Pour les groupes de discussion, l'échantillon est de huit personnes intervenantes réparties au sein de trois groupes. L'expérience professionnelle des personnes intervenantes varie de quelques semaines à plus de 20 ans, avec près de la moitié d'entre elles ayant entre zéro et cinq ans d'expérience ($n = 16$). Le tableau 1 présente les titres d'emploi spécifiques des participants. L'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'université de la chercheuse principale (2023-4144) a été obtenue le 14 février 2024.

Tableau 1

Description des participants au questionnaire et aux groupes de discussion

Questionnaire		Groupe de discussion	
Personnes participantes (<i>n</i>)	Titre d'emploi des personnes intervenantes	Personnes participantes (<i>n</i>)	Titre d'emploi des personnes intervenantes
30	18 personnes enseignantes en EPS 5 personnes enseignantes titulaires 2 personnes techniciennes en éducation spécialisée (TES) 4 membres du service de garde (SDG) 1 personne enseignante en danse	8 (3 groupes)	7 personnes enseignantes en EPS 1 TES

Protocole

La collecte de données s'est déroulée en deux parties simultanées, soit : 1) la complétion d'un questionnaire autoadministré en ligne et 2) la tenue de groupes de discussion.

Le questionnaire administré a permis d'obtenir un portrait global des facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP. Le questionnaire autoadministré d'une durée de 25 minutes a été complété en utilisant la plateforme en ligne LimeSurvey. Le présent article porte spécifiquement sur la deuxième section du questionnaire, soit les facteurs influençant la mise en place d'occasions de pratique d'AP. Les données issues des groupes de discussion ont permis d'approfondir et de nuancer les données du questionnaire en enrichissant la description des facteurs. Trois groupes de discussion d'une durée approximative de 60 minutes ont été réalisés auprès de huit personnes intervenantes. Deux groupes de discussion ont été réalisés en virtuel et un en présentiel. Le guide d'entretien comportait six questions, par exemple : « Quels sont les indicateurs vous permettant d'évaluer si les occasions offertes répondent aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers ? ». Afin de favoriser l'objectivité des données, le guide d'entretien et le questionnaire ont été validés par un « panel d'experts » constitué de trois professeurs de l'université de la chercheuse principale. Une phase test a ensuite eu lieu auprès de personnes intervenantes du milieu scolaire. Les experts ont reçu par courriel un document expliquant les objectifs de l'étude, une grille d'évaluation des questions, la table de spécifications, le modèle théorique, le guide d'entretien et le questionnaire. Ainsi, ils ont pu valider la formulation des questions ainsi que leur pertinence en lien avec les objectifs de recherche. Un processus similaire a été effectué auprès de six personnes intervenantes pour confirmer la clarté et la formulation des questions ainsi que le temps requis pour compléter le questionnaire et le groupe de discussion.

Analyse des données

Les données du questionnaire ont fait l'objet d'une analyse statistique descriptive. Les données catégorielles de type nominal (choix de réponses provenant de la littérature) ou ordinal (échelle de Likert) ont été classées selon une distribution de fréquence.

Une analyse de contenu inductive et déductive (L'Écuyer, 1990) a été réalisée à l'aide du logiciel Nvivo 12, à partir des verbatims anonymisés des groupes de discussion. Les données ont été analysées selon le modèle présenté dans le cadre théorique, ce qui a permis d'organiser les facteurs et sous-facteurs selon les catégories prédéfinies, tout en permettant l'émergence de nouvelles catégories lorsque nécessaire. Une validation auprès des participants a été réalisée en leur transmettant un résumé des principaux constats issus de leur groupe de discussion, leur permettant ainsi de vérifier l'exactitude de l'interprétation et de renforcer la crédibilité des résultats recueillis. De plus, la fiabilité des analyses a été assurée par des tests intra et interjuge réalisés sur 20 énoncés représentant environ 10 % du corpus des données. Un accord interjuge de 95 % a été obtenu. Pour l'analyse interjuge, une contre-codification a été effectuée par une experte et le taux d'accord obtenu est de 90 %, ce qui respecte le seuil minimal recommandé de 85 % (Miles et al., 2019).

Résultats

Les données issues du questionnaire et des groupes de discussion ont permis de caractériser les facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les élèves du niveau primaire ayant des besoins particuliers. Ils seront présentés selon les niveaux du modèle

socioécologique, soit les facteurs liés : 1) à l'élève; 2) à la famille; 3) au milieu scolaire; 4) à la communauté et 5) aux politiques.

Facteurs liés à l'élève

À titre de rappel, les facteurs liés à l'élève renvoient aux caractéristiques individuelles susceptibles d'influencer l'accès et la participation aux occasions de pratique d'AP, incluant leur diversité des besoins pouvant se manifester sur les plans cognitif, social, comportemental, affectif ou moteur.

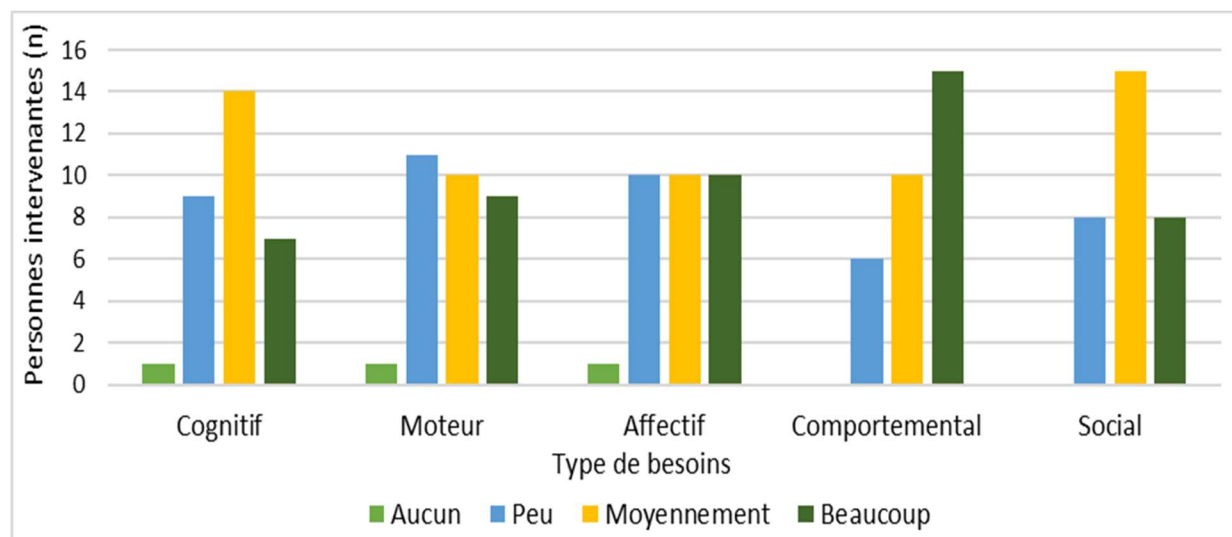
Parmi l'ensemble des répondants à cette question ($n = 30$), le tiers des personnes intervenantes mentionne prendre toujours ou souvent en compte les besoins particuliers des élèves lors de la mise en place des occasions de pratique d'AP ($n = 11$), alors que 15 personnes intervenantes mentionnent questionner rarement voire jamais les EBP sur leurs besoins.

La figure 2 permet de prendre en compte le degré d'ajustement des occasions de pratique d'AP selon le type de besoins particuliers. Bien que les personnes intervenantes interrogées considèrent que l'ensemble des types de besoins nécessite des ajustements dans la mise en place des occasions de pratique d'AP, près de la moitié d'entre elles ($n = 15$) estiment que les besoins de nature comportementale requièrent un niveau particulièrement élevé d'ajustements. Ce type de besoin se manifeste chez les élèves par l'adoption de comportements perturbateurs, tels qu'une résistance aux consignes, faire du bruit, déformer l'activité, adopter des conduites à risque ou encore se désengager de la tâche (Turcotte et al., 2008). Les intervenants rapportent que ces comportements ont également mené au retrait d'EBP lors d'occasions de pratique d'AP ou à une pratique restreinte pour plusieurs personnes intervenantes ($n = 15$).

Pour les autres types de besoins, la majorité des personnes intervenantes ont répondu qu'aucun élève avec ces types de besoins n'a été exclu d'une occasion de pratique d'AP. Tous les types de besoins nécessitent tout de même quelques ajustements pour la majorité des personnes intervenantes.

Figure 2

Degré d'ajustement des occasions de pratique d'AP selon le type de besoins particuliers



L'importance de prendre en compte les intérêts des élèves pour répondre à leurs besoins a été soulignée dans l'ensemble des groupes de discussion. Comme l'illustre cette personne enseignante en EPS:

Si on est tout le temps dans les mêmes activités, on va toujours chercher les mêmes élèves. Au lieu de faire des sports, ça peut être des activités différentes [...] au lieu que ce soient des activités qui sont toujours pareilles, que l'enfant a toujours le même patron à appliquer. (EPS5)

Offrir des choix en fonction des intérêts a été identifié comme un moyen de proposer des occasions d'AP plus inclusives.

Facteurs liés à la famille

Les facteurs liés à la famille réfèrent principalement à l'implication et au soutien des parents dans la pratique d'AP de leur enfant. Les personnes intervenantes mentionnent, dans le questionnaire, que les parents sont rarement ou jamais questionnés sur les besoins particuliers de leur(s) enfant(s) ($n = 17$). Les moments où les parents reçoivent le plus d'informations sont : 1) au début de l'année ($n = 15$) et 2) lors de la période d'inscription aux activités ($n = 12$).

Selon la majorité des personnes intervenantes ($n = 16$), les parents n'offrent aucun soutien, bien que celui-ci pourrait faciliter la mise en place et la réalisation des occasions de pratique d'AP pour les EBP. Une personne enseignante en EPS illustre pourtant que:

Ces élèves-là, quand le père ou la mère peut venir à l'activité, ça nous donne une paire d'yeux, une paire de bras, qui est habituée à l'enfant en plus, donc c'est sûr que quand la famille est capable de s'impliquer et de donner un coup de main, ça aide aussi à ces activités-là. (EPS3)

Ainsi, une implication active des parents en partageant des informations sur les besoins spécifiques de leur enfant ou en l'accompagnant ponctuellement lors des activités pourrait permettre de mieux adapter l'offre d'activités aux besoins des élèves et, ainsi, de favoriser leur participation.

Facteurs liés au milieu scolaire

Cette section est divisée en deux parties, soit les facteurs qui touchent : 1) l'organisation scolaire et 2) les personnes intervenantes.

Organisation scolaire

Dans les trois groupes de discussion, la disponibilité des infrastructures, et plus particulièrement du gymnase, a été identifiée comme l'enjeu principal influençant la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les EBP. Dans plusieurs écoles, l'utilisation du gymnase comme local de dîner limite les possibilités de pratiquer des AP sur l'heure du midi et restreint l'accès à cette occasion pour l'ensemble des élèves. Les propos d'une personne enseignante en EPS tenus lors d'un groupe de discussion reflètent bien cet enjeu:

On va tomber en mini-tennis, il faut faire des pratiques sur l'heure du dîner, mais tout le monde s'arrache le gymnase sur l'heure du dîner. Tu veux inclure le plus d'élèves possible, mais si tu as accès à un demi-gymnase, c'est un seul terrain de tennis disponible. (EPS1)

Le gymnase est presque toujours occupé par les cours d'EPS, réduisant les possibilités pour les titulaires de proposer des occasions de pratique d'AP en gymnase à d'autres moments.

La majorité des personnes intervenantes (n = 18) mentionnent que l'école ne possède pas de matériel adapté permettant d'offrir une variété d'AP. Le matériel adapté réfère à des équipements dont les caractéristiques (ex. poids, taille, hauteur, entre autres) sont ajustées aux besoins spécifiques d'un élève ou d'un groupe d'élèves. Il peut s'agir de raquettes de badminton munies d'un manche plus court, ou encore de ballons et de balles présentant des variations de poids et de taille. Dans l'ensemble des groupes de discussion, des personnes intervenantes (n = 5) soulignent que l'acquisition de matériel spécialisé, nécessaire pour répondre à des besoins spécifiques et offrir une variété d'AP, implique des coûts élevés, les contraignant ainsi à prioriser certains équipements au détriment d'autres.

Enfin, le nombre d'élèves influence les possibilités de pratique d'AP pour les EBP. À ce sujet, une personne enseignante précise:

Si admettons tu en as 10 (élèves) au lieu de 42 quand on est dans le gymnase ensemble, mettons qu'on est 2 adultes avec 10 élèves plus en difficulté, en faisant un midi que c'est soccer récréatif [...] leur faire vivre une autre réalité, qui n'est pas accélérée, qui est ralenti pour eux. (EPS1)

Ainsi, avoir un plus petit ratio d'élèves par personne intervenante permettrait de mieux répondre aux besoins des EBP et d'offrir des AP de nature variée.

Personnes intervenantes

Dans tous les groupes de discussion, les personnes intervenantes ont souligné que leur expérience constituait un facteur clé pour adapter les occasions de pratique d'AP aux besoins variés des élèves et pour intervenir de manière plus appropriée auprès de ces derniers. Une personne enseignante en EPS mentionne que:

[...] c'est beaucoup avec l'expérience, à force de faire les choses, à force d'essayer des nouvelles choses que tu trouves des façons de t'adapter, puis de modifier soit certains cours, certaines activités pour qu'ils soient plus accessibles pour tout le monde. (EPS5)

Un autre point soulevé dans l'ensemble des groupes de discussion est l'importance de la collaboration de l'équipe-école. L'équipe-école agit comme un *filet de sécurité* notamment pour aller chercher de l'aide ou des réponses aux questions. Dans un groupe de discussion, une personne articule sa pensée en disant que: *le travail avec l'équipe-école, c'est sûr que c'est important* et ajoute qu'en tant que personne enseignante d'EPS, il est facilitant d'avoir *les titulaires, les TES, la direction de ton bord* lorsqu'on veut: *offrir des occasions, puis adapter des choses pour certains groupes ou élèves*. La personne enseignante en EPS termine sa pensée en disant que: *si tu travailles en équipe, ça va probablement être plus efficace. (EPS5)*

Dans tous les groupes de discussion, les personnes intervenantes soulignent également que leur principale motivation à mettre en place des occasions de pratiques d'AP inclusives est de favoriser la participation des EBP. Trois d'entre elles précisent que l'objectif de rendre actifs les EBP à l'école est non seulement de favoriser leur participation aux AP lors de leur parcours scolaire, mais également de soutenir leur engagement à long terme dans l'AP, malgré les défis auxquels elles et ils font face: *On veut un Québec physiquement actif. Moi, je n'ai pas besoin d'intervenir auprès des sportifs, j'ai besoin d'intervenir auprès des élèves qui ont des besoins*

particuliers pour essayer de trouver quelque chose qui dans leur vie va les rendre plus actifs. (EPS6)

Les lacunes dans la formation initiale concernant l'inclusion et l'adaptation des AP aux besoins des EBP, ainsi que la pertinence des formations continues, ont été mentionnées comme des facteurs exerçant une influence sur les occasions offertes pour ces élèves. Deux personnes intervenantes dans les groupes de discussions rapportent que les cours en lien avec les EBP dans leur formation initiale étaient peu nombreux: *c'est sûr que je ne mentirai pas, il y a des cours à la formation initiale qui n'étaient pas pertinents, puis certains cours que ça aurait été le fun d'avoir accès.* (EPS5) L'utilité de la formation continue pour soutenir les interventions quotidiennes a été soulignée dans l'ensemble des groupes de discussion. Une personne intervenante illustre le lien concret entre une formation reçue et ses pratiques quotidiennes:

Je [participe à] la formation "Motiver pour mieux apprendre", qui a été montée par la FÉÉPEQ, [qui porte sur] la théorie motivationnelle avec le sentiment d'autonomie, d'appartenance et de compétence. Mes interventions sont vraiment rendues centrées là-dessus, puis ça, ça fait vraiment une différence auprès des élèves à besoins particuliers, parce qu'on vient les chercher d'une autre façon. (EPS6)

Enfin, les résultats liés au sentiment d'efficacité personnelle indiquent que les personnes intervenantes se sentent moyennement compétentes pour mettre en place des occasions de pratique d'AP, quel que soit le type de besoins des EBP. La notion de temps a été mentionnée dans tous les groupes de discussion comme influençant négativement le sentiment d'efficacité personnelle des personnes intervenantes. Avoir plus de temps permettrait aux personnes intervenantes de mieux s'adapter aux besoins des élèves et de trouver des solutions, comme l'explique cette personne enseignante en EPS:

Je me sens 100 % capable de trouver des alternatives pour que cet élève-là soit bien. Est-ce que ça va être parfait [dès] la journée 1? Non, [...] mais [si] tu me donnes le temps [de me réajuster] et [de] me faire un plan de match, je me sens 100 % compétent de le faire (EPS1).

Ce résultat rejoint les données issues des questionnaires, dans lesquels 25 personnes intervenantes ont identifié le manque de temps comme l'une des trois principales barrières à l'offre d'AP pour les EBP, le classant premier (n = 12), deuxième (n = 7) ou troisième (n = 7). Dans deux groupes de discussion, des personnes intervenantes rapportent que disposer de temps est également essentiel pour créer un lien avec l'élève, afin de mieux comprendre ses besoins et ajuster les occasions de pratique d'AP en conséquence.

Facteurs liés à la communauté

Les facteurs liés à la communauté se réfèrent aux partenariats établis en dehors de l'école pour la mise en place d'occasions de pratique d'AP pour les EBP. Les résultats de l'étude ont permis d'identifier que ces partenariats sont très variables d'une école à l'autre. Ces collaborations peuvent faciliter la mise en place des occasions d'AP en apportant des ressources supplémentaires, des expertises spécifiques ou des lieux adaptés pour pratiquer les activités, permettant ainsi d'offrir des activités mieux structurées et accessibles aux EBP. Lorsqu'établis, les partenariats étaient avec des fondations (n = 3), des centres communautaires ou récréatifs (n = 3), le centre de services scolaire (n = 3), le défi Pierre-Lavoie (n = 3), des moniteurs spécialisés (n = 2) et une université

(n = 1). Dans un groupe de discussion, deux personnes intervenantes s'entendent sur certains facteurs qui facilitent les partenariats avec la communauté, soit la proximité avec le lieu de pratique et la gratuité du transport en commun. Elles mentionnent aussi certaines barrières telles que la disponibilité et les coûts liés aux transports scolaires ainsi que la difficulté à communiquer avec la ville pour les horaires et la location des plateaux sportifs.

Facteurs liés aux politiques

Les personnes intervenantes étaient questionnées sur leur connaissance et leur utilisation des mesures gouvernementales liées à l'AP, ainsi que celles relevant de l'adaptation scolaire susceptibles d'influencer les ressources disponibles pour la mise en place d'occasions de pratique d'AP. En ce qui concerne la connaissance des mesures, autant pour celles en AP qu'en adaptation scolaire, plus de la moitié des personnes intervenantes ont répondu: « je ne connais pas cette mesure » ou « je ne sais pas » pour l'ensemble des mesures, excepté la mesure 15023. En lien avec l'AP, la mesure 15023 À l'école, on bouge! est la plus utilisée par les personnes intervenantes pour les occasions de pratique d'AP pour les EBP (n = 17). Cette mesure vise à soutenir les écoles à intégrer 60 minutes d'AP quotidiennes à l'école, pour tous les élèves. Aucun répondant n'a été responsable de la mise en œuvre d'une mesure en lien avec l'adaptation scolaire.

Discussion

Cet article avait pour but de caractériser les facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les EBP. Les données issues du questionnaire et des groupes de discussion ont permis d'identifier et de situer ces facteurs selon les niveaux du modèle socioécologique adapté pour cette étude. Les principaux résultats seront ainsi discutés à la lumière de la documentation scientifique.

Facteurs liés aux élèves

Les résultats de cette étude indiquent que, bien que l'ensemble des types de besoins influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP, les besoins comportementaux requièrent les ajustements les plus importants de la part des personnes intervenantes. Ce constat rejoint les travaux de Dionne et Verret (2024), qui identifient la réponse à ces besoins comme un défi majeur en contexte d'AP, nécessitant la mobilisation de stratégies pédagogiques spécifiques afin de soutenir une participation harmonieuse des EBP aux AP proposées. À cet égard, Gaudreau et al. (2018) mentionnent que le développement d'une relation positive avec les élèves dans le cadre des activités sportives peut contribuer à diminuer les comportements perturbateurs associés à ce type de besoin (ex. la résistance aux consignes) et, par conséquent, à soutenir leur inclusion.

Cependant, les besoins comportementaux sont fréquemment associés à des attitudes moins favorables de la part des personnes intervenantes, lesquelles tendent ainsi à mettre en œuvre moins de pratiques inclusives (Massé et al., 2020; Tant & Watelain, 2016). Cette association suggère que la manière dont ces besoins sont perçus peut influencer les réponses pédagogiques mises en œuvre, parfois au détriment de l'inclusion.

Dans cette perspective, les résultats invitent à porter un regard critique sur la façon dont les « besoins comportementaux » sont définis, tant dans la littérature que dans les pratiques sur le terrain. Il serait intéressant de considérer les comportements perturbateurs et inappropriés non pas comme un type de besoins en soi, mais plutôt comme des manifestations observables de besoins sous-jacents non comblés (Archambault & Chouinard, 2022; Dominé & Paré, 2023). À titre

d'exemple, une désorganisation au niveau du comportement pourrait traduire un besoin d'ordre cognitif, telle qu'une incompréhension de la tâche, tandis que certains comportements, comme les bruits dérangeants, pourraient traduire un besoin d'attention de type affectif. Dans cette optique, les recherches futures gagneraient à distinguer plus explicitement les manifestations comportementales des besoins qui les sous-tendent, afin de mieux rendre compte de leur complexité et de favoriser des pratiques pédagogiques plus inclusives.

Facteurs liés à la famille

Notre étude montre que le contexte familial constitue un levier important de participation aux AP. L'implication parentale, lorsqu'elle est présente, favorise non seulement la mise en place des occasions de pratique d'AP, mais aussi l'adaptation aux besoins spécifiques des enfants (Tardif, 2019). Toutefois, nos données révèlent que les parents sont rarement consultés et offrent peu de soutien, ce qui est concordant avec les constats de James et al. (2022) sur le manque d'information et d'accompagnement. Ces résultats suggèrent qu'il est essentiel que les personnes intervenantes informent et impliquent davantage les parents dans la planification des activités et la mise en œuvre de stratégies permettant de rendre les jeunes plus actifs (James et al., 2022; Turcotte et al., 2023).

Facteurs liés au milieu scolaire

Alors que la littérature met généralement l'accent sur l'accessibilité physique des infrastructures (Dieringer & Judge, 2015; ParticipACTION, 2024; Roult et al., 2014b), les personnes intervenantes de notre étude identifient plutôt la disponibilité limitée des infrastructures comme un enjeu majeur. Autrement dit, même lorsque les installations existent et sont adaptées aux différents besoins des élèves, leur utilisation réelle aux moments souhaités peut être restreinte. Les espaces sont partagés ou réservés à d'autres activités, ce qui influence directement l'organisation et la participation aux AP.

Nos résultats montrent aussi le manque de matériel adapté, principalement dans les écoles régulières en raison de contraintes financières, ce qui rejoint les constats de Carbonneau et Roult (2013), ainsi que de Shields et Synnot (2016). Ainsi, il serait intéressant d'explorer la pertinence du matériel adapté selon les types de besoins des EBP, puisque l'adaptation des AP repose souvent sur les ressources déjà disponibles (Carbonneau & Roult, 2013; Roult et al., 2014b).

Au-delà des facteurs liés aux infrastructures, l'expérience des personnes intervenantes apparaît comme un facteur déterminant pour mettre en place des occasions de pratique d'AP adaptées aux besoins des élèves. Selon les participants de notre étude, les personnes intervenantes ayant plus d'expérience développent des stratégies qui leur permettent de mettre en place et d'ajuster les activités plus facilement pour répondre aux besoins variés des élèves. Ce résultat contraste toutefois avec la littérature, qui suggère que les enseignants plus expérimentés manifestent généralement moins d'ouverture envers l'inclusion (Massé et al., 2020; Yan & Sin, 2014). Une explication plausible de ce constat réside dans l'évolution récente des contenus de formation initiale, qui tentent d'être axés davantage sur l'inclusion (Ouellet et al., 2022). Or, bien que la majorité de notre échantillon ($n = 18$) soit en période d'insertion professionnelle avec moins de cinq ans d'expérience et fraîchement issue de la formation universitaire, les participants rapportent malgré tout un manque de formation initiale spécifique aux EBP. C'est également ce que rapporte l'étude de Verret et al. (2017), qui dévoile la rareté des formations initiales et continues concernant les EBP. Cela suggère que malgré l'intégration de contenus liés à l'inclusion dans certains cursus, leur portée demeure limitée, particulièrement en EPS où l'offre universitaire

reste restreinte (Bergeron & St-Vincent, 2011). Sachant que l'insertion professionnelle a été identifiée comme une période vulnérable pouvant freiner l'adoption de pratiques inclusives (Verret et al., 2023), le soutien aux personnes intervenantes moins expérimentées est nécessaire pour favoriser le maintien durable d'attitudes positives envers l'inclusion des EBP (Massé et al., 2020). Ce soutien peut se traduire par le développement de formations continues concrètes et collaboratives offertes à l'ensemble des personnes intervenantes sur le terrain, quel que soit leur niveau d'expérience, afin d'optimiser l'efficacité des interventions auprès d'élèves aux profils diversifiés (Fortier et al., 2018). Les participants de cette étude ont d'ailleurs souligné que de telles formations ont contribué directement à soutenir la mise en place d'occasions de pratique d'AP adaptées aux besoins des EBP.

Cette étude révèle également que les personnes intervenantes questionnent rarement ou jamais les EBP sur leurs besoins, alors que l'implication active de ces derniers dans la planification et l'adaptation des programmes d'AP semble essentielle pour une meilleure inclusion (Dubuc et al., 2021; ParticipACTION, 2024). Questionner les élèves permettrait non seulement d'ajuster l'offre d'activités à leurs capacités et à leurs intérêts, mais aussi de favoriser leur pratique d'AP, contribuant ainsi à des pratiques véritablement inclusives (Dubuc et al., 2021). Dans cette perspective, offrir aux EBP la possibilité de choisir parmi différentes options d'AP pourrait également constituer une stratégie favorisant leur engagement et leur participation (Van den Berg et al., 2018). Cette faible consultation des élèves pourrait être en partie expliquée par le manque de temps, identifié dans notre étude comme la principale barrière à la mise en place d'occasions de pratique d'AP pour les EBP. Le manque de temps est d'ailleurs une barrière fréquemment identifiée dans les résultats d'études portant sur l'implantation d'AP pour l'ensemble des élèves (Allison et al., 2016; Belley-Ranger et al., 2016; Roullet et al., 2014a).

Le ratio d'élèves est un facteur influençant l'offre d'AP pour les EBP, un enjeu également reconnu dans la littérature comme un obstacle à l'inclusion (Massé et al., 2020; Tapin et al., 2018). Les personnes intervenantes soulignent qu'un groupe avec moins d'élèves permet de mieux répondre aux besoins de ces derniers. Ce résultat s'inscrit dans la continuité des travaux existants, qui montrent qu'il est plus facile de cibler les interventions pour répondre aux besoins des élèves et de créer une relation positive enseignant-élève au sein de groupes de petite taille (Desbiens et al., 2014; Tapin et al., 2018). Au-delà de la relation positive établie avec la personne enseignante, les expériences proposées en EPS devraient également permettre aux élèves de développer un rapport positif et durable à l'AP. Selon la théorie de l'autodétermination, les contextes qui soutiennent les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale favorisent une motivation plus autonome et des expériences plus positives en contexte d'AP (Ryan & Deci, 2020). En pratique, cela peut notamment se traduire par des choix significatifs, des défis adaptés aux capacités des élèves, des rétroactions soutenant leur sentiment de compétence et un climat inclusif favorisant les interactions positives.

Enfin, le soutien de la direction, la collaboration de l'équipe-école et la présence de techniciennes en éducation spécialisée sont perçus comme des facteurs facilitant la mise en place d'occasions de pratique d'AP. Ces observations font écho aux propos de Dubuc et al. (2021), qui soulignent que le leadership de la direction favorise les occasions de pratique d'AP pour les EBP. Charbonneau et Roullet (2013) rapportent que la présence d'accompagnateurs permet aux EBP de vivre davantage d'expériences positives, tandis que leur absence constitue un frein à la participation (Roullet et al., 2014a), ce qui est en concordance avec nos résultats.

Facteurs en lien avec la communauté et les politiques

Le développement de partenariats avec des organismes de la communauté est essentiel pour soutenir les AP inclusives à long terme, mais ceux-ci varient considérablement d'une école à l'autre en raison de facteurs contextuels (Roult et al., 2014a; Van Acker et al., 2012). Les personnes intervenantes de notre étude soulignent que les partenariats existants ne répondent pas toujours aux besoins des EBP. L'étude de Jaarsma et al. (2019) soulève également cette problématique et mentionne l'importance d'avoir des services mieux adaptés et plus d'informations sur les activités proposées. Par ailleurs, l'accès à un transport adapté et abordable demeure un levier ou un obstacle majeur à la participation des EBP en tenant compte de la disponibilité ou de la coordination avec l'horaire des activités (Roult et al., 2014a; Turcotte et al., 2019).

Quant aux mesures gouvernementales liées aux AP, cette étude révèle qu'elles sont peu connues et utilisées par les personnes intervenantes, ce qui limite leur portée, notamment en l'absence d'actions concertées entre l'école, la famille et la communauté (Gouvernement du Québec, 2017d). La mesure 15023 est la plus utilisée, probablement en raison du rôle central des personnes enseignantes en EPS dans sa mise en œuvre (Dessureault et al., 2021), bien que le roulement de personnel dans les écoles puisse nuire à son application et à l'engagement collectif (Laberge & Gosselin, 2020). Il serait pertinent d'explorer plus précisément comment cette mesure contribue à répondre aux besoins des EBP.

Conclusion

Cette étude visait à caractériser les différents facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratique d'AP pour les EBP. Les résultats mettent en évidence le rôle central de l'organisation scolaire et des personnes intervenantes. D'une part, les milieux scolaires doivent offrir des environnements plus accessibles et mieux aménagés, ainsi que du matériel adapté à l'hétérogénéité des besoins des élèves. D'autre part, l'expérience des personnes intervenantes a été identifiée comme exerçant une influence sur la mise en place des occasions de pratique d'AP. Ce constat met de l'avant l'importance de revoir l'offre de formation initiale et continue en lien avec les besoins des EBP, afin d'augmenter le sentiment d'efficacité personnelle des personnes intervenantes face à l'hétérogénéité des élèves et à certains besoins spécifiques. Il serait pertinent d'offrir des formations permettant de mettre en place des interventions concertées, cohérentes et inclusives, et ce pour tous les titres d'emploi. À cet égard, certaines initiatives telles que le parcours de développement professionnel autoportant « La différenciation pédagogique en EPS : un choix gagnant » du Réseau en éducation physique et à la santé (Verret et al., 2024) constituent des pistes intéressantes.

Notre étude montre également qu'il est essentiel de soutenir les personnes intervenantes dans la mise en place des occasions de pratique d'AP, que ce soit par la disponibilité de ressources humaines ou financières ainsi que par le partage d'expériences et de connaissances. Il apparaît alors essentiel de renforcer la collaboration et la concertation au sein des équipes-écoles afin d'optimiser les interventions et de soutenir l'inclusion des EBP. Dans cette perspective, le développement d'études collaboratives avec les milieux scolaires constitue une avenue prometteuse pour co-construire des outils concrets, adaptés aux réalités du terrain.

Ce rôle central de l'organisation scolaire et des personnes intervenantes peut s'expliquer par le fait que l'étude repose uniquement sur le point de vue de personnes intervenantes. Celles-ci étant directement impliquées dans la mise en œuvre des activités, elles sont particulièrement sensibles aux enjeux relevant de ces niveaux du modèle théorique. Il est ainsi plausible que le

recours à d'autres sources de données, notamment auprès des élèves ou d'acteurs impliqués à des niveaux décisionnels, aurait permis de faire émerger davantage de facteurs liés aux autres niveaux du modèle théorique. Ce constat souligne donc l'importance de questionner directement les EBP, notamment sur leur perception des occasions qui leur sont offertes et sur les facteurs qui influencent leur participation. Bien que peu d'études ont questionné les EBP du primaire en raison des contraintes de recrutement et de la complexité des protocoles, cela permettrait d'obtenir un portrait global des facteurs qui influencent la mise en place des occasions de pratiques d'AP tout en impliquant davantage ces élèves.

Au-delà de ses apports scientifiques, cette étude permet de dégager plusieurs pistes de recommandations pour les personnes intervenantes sur le terrain. Premièrement, il est bénéfique et nécessaire d'offrir des choix dans la nature, le contexte et le lieu des AP proposées, mais aussi de questionner les élèves. Deuxièmement, il est recommandé d'impliquer les parents dans la préparation et la réalisation des occasions de pratique d'AP. L'étude a montré qu'un soutien supplémentaire pourrait être bénéfique pour offrir des expériences agréables pour tous. Les personnes intervenantes doivent alors structurer la collaboration avec les parents pour qu'elle soit efficiente. Troisièmement, la collaboration entre les membres de l'équipe-école a été reconnue pour favoriser une mise en place de pratique d'AP efficace et diversifiée. Aussi, en s'appuyant sur l'expertise de la personne enseignante en EPS, les occasions proposées permettent le développement d'un mode de vie physiquement actif pour les jeunes (Turcotte et al., 2019). Enfin, l'utilisation de certaines stratégies telles que l'inclusion inversée ou le tutorat par les pairs permet d'offrir des occasions de pratique d'AP qui incluent tous les élèves (Carbonneau & Roult, 2013; Ramsden et al., 2023; Rivière & Lafond, 2014). D'ailleurs, bien qu'elles découlent de l'analyse des facteurs qui influencent plus spécifiquement les occasions de pratique d'AP offertes aux EBP, plusieurs de ces pistes sont susceptibles de bénéficier à l'ensemble de la population scolaire. Leur mise en œuvre auprès de tous les élèves ne remplace toutefois pas la nécessité de prévoir des adaptations appropriées aux besoins spécifiques des EBP.

En somme, cette étude met en évidence que la mise en place d'occasions de pratique d'AP inclusives repose sur une transformation concertée des environnements scolaires et des pratiques des intervenants afin de mieux répondre à la diversité des besoins des élèves.

Remerciements

Nous remercions le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH), le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante de l'Université de Sherbrooke (CRIFPE-UdS) et la Faculté des sciences de l'activité physique (FASAP) de l'Université de Sherbrooke pour leur contribution financière dans le cadre de la réalisation de cette étude. Nous remercions grandement toutes les personnes intervenantes qui ont pris part à l'étude.

Références

- Allison, K. R., Vu-Nguyen, K., Ng, B., Schoueri-Mychasiw, N., Dwyer, John, D. M., Manson, H., Hobin, E., Manske, S., & Robertson, J. (2016). Evaluation of daily physical activity (dpa) policy implementation in Ontario: Surveys of elementary school administrators and teachers. *BMC Public Health*, 16, 746. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3423-0>
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2022). *Vers une gestion éducative de la classe* (5e éd.). Chenelière éducation.
- Belley-Ranger, E., Carbonneau, H., Roul, R., Brunet, I., Duquette, M.-M., & Nauroy, E. (2016). Determinants of participation in sport and physical activity for students with disabilities according to teachers and school-based practitioners specialized in recreational and competitive physical activity. *Sport Science Review*, 3(4), 135-158. <https://doi.org/10.1515/ssr-2016-0008>
- Benoit, H. (2014). Éditorial. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 66(2), 3-4. <https://doi.org/10.3917/nras.066.0003>
- Bergeron, G., & St-Vincent, L.-A. (2011). L'intégration scolaire au Québec : Regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 272-295. <https://doi.org/10.7202/1007738ar>
- Boursier, C., Séguillon, D., & Benoit, H. (2012). De la recherche en activité physique adaptée au terrain : Perspectives internationales. Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58(2), 5-12. <https://doi.org/10.3917/nras.058.0005>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Carbonneau, H., & Roul, R. (2013). Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle: Quel rôle peut jouer le milieu scolaire? *Observatoire québécois du loisir*, 11(2), 1-4. <https://bel.uqtr.ca/id/eprint/1937/>
- Dauenhauer, B., & Stoecker, P. (2022). Physical education and physical activity within a whole school, whole community, whole child approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 93(2), 12-19. <https://doi.org/10.1080/07303084.2022.2020050>
- Desbiens, N., Levasseur, C., & Roy, N. (2014). Élèves en troubles du comportement et climat de classe : Comparaison entre deux environnements éducatifs. *Enfance en difficulté*, 3, 25-46. <https://doi.org/10.7202/1028011ar>
- Dessureault, M.-J. (2021). *Étude de cas multiples portant sur la collaboration d'intervenants scolaires dans l'implantation d'une mesure d'activité physique*. [Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke]. Savoirs. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/18660/dessureault_marie-josee_MSc_2021.pdf?sequence=7&isAllowed=y
- Dieringer, S. T., & Judge, L. W. (2015). Inclusion in extracurricular sport: A how-to guide for implementation strategies. *Physical Educator*, 72(1), 87-101. https://sectioncpbl.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/https_doc-0c-cc-apps-viewer-googleusercontent1.pdf
- Dionne, & Verret, C. (2024). Pratiques déclarées par les enseignant.e.s d'éducation physique pour gérer les comportements d'indiscipline. *Revue phénEPS*, 14(2). <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/4446>

- Dominé, S., & Paré, M. (2023). Repenser les besoins des élèves pour soutenir des pratiques inclusives en classe. *Vivre le primaire*, 36(3), 75-78.
<https://doi.org/https://doi.org/1866/32550>
- Dubuc, M., LeBlanc, R., Berrigan, F., Beaudoin, S., Lancu, H., Lancu, P., Bouffard-Levasseur, V., & Turcotte, S. (2021). *Portrait d'interventions favorisant l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire au Canada*. Dans *Actes de la 11^{ème} Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les personnes intervenantes en milieux scolaire, sportif et des loisirs* (Liège, 25-28 février 2020).
<https://popups.uliege.be/sepaps20/index.php?id=251>
- Farid, M. A. (2017). *L'AP et l'enfant : Éléments fondamentaux du développement physique et psychomoteur*. <http://dspace.univ-ouargla.dz/jspui/handle/123456789/15947>
- Fortier, M.-P., Noël, L., Ramel, S., & Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
<https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes qualitatives et quantitatives* (4^e éd.). Chenelière éducation.
- Gaudreau, N., Verret, C., Massé, L., Nadeau, M.-F., & Picher, M. J. (2018). La scolarisation des élèves présentant des difficultés comportementales : Analyse écologique des conditions relatives à leur intégration au secondaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 41(2), 554-583.
<https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cjerce/article/view/3236>
- Goupil, G. (2020). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage* (5^{éd.}). Chenelière Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2017a). *Politique de l'activité physique, du sport et du loisir : Au Québec, on bouge!* <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/politique/Politique-Au-Quebec-on-bouge.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017b). *À nous de jouer! Jeu actif et jeu libre pour le développement de l'enfant*. https://tmvpa.com/attachments/776e1ce1-64f3-4956-8063-5729d126b8e4/JeuActif_JeuLibre_VFF.pdf?h=5d2bb3fdb0601b3edfb92e81a7b43a5
- Gouvernement du Québec. (2017c). *Lignes directrices pour assurer la cohérence des actions entreprises au regard de la démarche d'accompagnement de l'élève ayant des besoins particuliers*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/soutien-eleves/Lignes-directrices-integration-eleves-hdaa-formation-professionnelle.pdf>
- Gouvernement du Québec. (2017d). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgq/E3A1_P651_2017_Res.pdf
- Gouvernement du Québec. (2019). *Programmes multisports en milieu scolaire*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Sport-Loisir-Plein-air/encadrement-gouvernance-gestion/Programmes_multisports_milieu_scolaire.pdf
- Gouvernement du Québec. (2021). *Centres de services scolaires et commissions scolaires. Règles budgétaires de fonctionnement pour les années scolaires 2021-2022 à 2023-2024*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financie/res/rb/21-090-04_RB-CS-21-24-fonc-21_v2.pdf

- Jaarsma, E. A., Haslett, D., & Smith, B. (2019). Improving communication of information about physical activity opportunities for people with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 185-201. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0020>
- James, M. E., Odorico, N., Moore, S. A., Martin Ginis, K. A., Bassett-Gunter, R. L., & Arbour-Nicitopoulos, K. P. (2022). Parent support is related to physical activity among children and youth with disabilities during the COVID-19 pandemic: Findings from the National Physical Activity Measurement (NPAM) study. *Disabilities*, 2(3). <https://doi.org/10.3390/disabilities2030032>
- Laberge, S., & Gosselin, V. (2020). *Rapport de l'évaluation de la mesure 15023 Cohorte 1 – AN2*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/financement/Mesure15023-evaluation-an2-udem.pdf>
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladieu, S., Pelgrims, G., & Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers: Incidences sur leur scolarisation et sur la formation des personnes enseignantes. *Alter*, 7(2), 93-101. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.01.001>
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Gaudreau, N., & Lagacé-Leblanc, J. (2020). Facteurs influençant les attitudes des enseignants québécois 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>
- McLeroy, K. R., Bibeau, D., Steckler, A., & Glanz, K. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health Education Quarterly*, 15(4), 351-377. <https://doi.org/10.1177/109019818801500401>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2019). *Qualitative data analysis. A method sourcebook* (4e éd.). Sage publication.
- Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.) *Traité méthodologique de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquêter dans les métiers de l'humain*. <https://hal.science/hal-03857724v1/document>
- Organisation mondiale de la Santé. (2020). *Lignes directrices de l'OMS sur l'AP et la sédentarité : En un coup d'oeil*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/337003>
- Organisation mondiale de la Santé. (2022). *Rapport mondial de situation sur l'activité physique 2022 : résumé*. <https://www.who.int/fr/publications/i/item/9789240060449>
- Ouellet, C., Verret, C., & Nadeau, M-F. (2022). *Les modalités de formation initiale qui soutiennent et qui entravent le développement des pratiques éducatives inclusives : résultats d'une revue narrative* [Diapositives PowerPoint]. Colloque international en éducation du CRIFPE, Montréal. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17201.35683>
- ParticipACTION. (2024). *Ensemble pour la résilience : garder les enfants et les jeunes actifs dans un climat en changement*. <https://www.participaction.com/wp-content/uploads/2024/05/2024-Bulletin-des-enfants-et-des-jeunes-Bulletin-complet.pdf>
- Pluye, P. (2023). *Les méthodes mixtes*. [Fiche méthodologique]. LIEPP. <https://sciencespo.hal.science/hal-04107332v1>

- Ramsden, R., Hayman, R., Potrac, P., & Hettinga, F. J. (2023). Sport participation for people with disabilities: Exploring the potential of reverse integration and inclusion through wheelchair basketball. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3). <https://doi.org/10.3390/ijerph20032491>
- Rivard, M-C., Stoloff, S., & Lavallée, É. (2023). La collaboration école-famille-communauté chez les personnes enseignantes en éducation physique. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier, D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire*. JFD éditions.
- Rivière, C., & Lafont, L. (2014). Favoriser l'inclusion d'élèves porteurs de troubles cognitifs par le tutorat en EPS. *Carrefours de l'éducation*, 37(1), 175-190. <https://doi.org/10.3917/cdle.037.0175>
- Roult, R., Carbonneau, H., Duquette, M.-M., & Belley-Ranger, É. (2014a). Participation des jeunes ayant une limitation fonctionnelle à des AP et sportives. Visions et préoccupations des personnes intervenantes en milieu scolaire au Québec. *Staps*, 106(4), 55-70. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0055>
- Roult, R., Carbonneau, H., Chan, T., Belley-Ranger, É., & Duquette, M.-M. (2014b). Physical activity and the development of the built environment in schools for youth with a functional disability in Quebec. *Sport Science Review*, 23(5/6), 225-240. <https://doi.org/10.1515/ssr-2015-0003>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Shields, N., & Synnot, A. (2016). Perceived barriers and facilitators to participation in physical activity for children with disability: A qualitative study. *BMC Pediatrics*, 16(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s12887-016-0544-7>
- Tant, M., & 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/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Tapin, G., Verret, C., Caplette-Charrette, A., Grenier, J., & Chaubet, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en EPS auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue PhénEPS*, 9(2), 1-23. <https://ojs.acadiau.ca/index.php/phenex/article/view/1663>
- Tardif, N. (2019). *Le développement du pouvoir d'agir à travers la relation parent-intervenant : recherche sur le vécu des parents recevant des services pour un enfant présentant des besoins particuliers*. [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Cognito. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/9340>
- Turcotte, S., Desbiens, J.-F., Spallanzani, C., Roy, M., Brunelle, J.-P., & Tourigny, J.-S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *EJRIEPS*, 13. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.6094>
- Turcotte, S., Berrigan, F., Beaudoin, S., Amamou, S., Béliveau-Lupien, G.-L., Bessette, L., Caselles-Desjardins, B., Charron, J., Desautels, J., Dufour, R., Suzuki Fortin, S., Garand, T., Gignac, C., Grand'Maison, A., Lemieux, W., Marc-Aurèle, C., Morin, M.-C., Pepin, M.-A., & Potvin-Gingras, M.-F. (2019). *Étude sur les besoins, les facteurs de réussite et les obstacles des interventions visant la pratique régulière d'AP en milieu scolaire (volet 6 et 7)*. Chaire de recherche Kino-Québec sur l'adoption d'un mode de vie physiquement actif en contexte scolaire. <https://www.usherbrooke.ca/chaire-kino->

- quebec/fileadmin/sites/chaire-kino-quebec/Documents/Rapport_Volets_6et7_octobre_2019_VF.pdf
- Turcotte, S., Marchand, V., Boutin, L., Gignac, C., Nolin, J., Massé, É., & Grand'Maison, S. (2023). *Guide de l'enseignant d'EPS responsable des projets d'activités physiques à l'école. L'accompagnement de l'équipe-école (3e éd.)*. Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec. <https://www.feepeq.com/fr/guide-de-lenseignant-en-eps-responsable-des-projets-dactivite-physique-a-lecole>
- Van Acker, R., De Bourdeaudhuij, L., De Martelaer, K., Seghers, J., De Cocker, K., & Cardon, G. (2012). The association between socio-ecological factors and having an after-school physical activity program. *Journal of School Health*, 82(9), 395-403. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00711.x>
- Van den Berg, V., Vos, E. E., de Groot, R. H. M., Singh, A. S., & Chinapaw, M. J. M. (2018). Untapped resources: 10- to 13-year-old primary schoolchildren's views on additional physical activity in the school setting: A focus group study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(12), 2713. <https://doi.org/10.3390/ijerph15122713>
- Verret, C., Grenier, J., Massé, L., & Bergeron, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en EPS : quels défis pour l'inclusion? *Propulsion*, 30(2), 21-24. https://www.researchgate.net/publication/327273084_Enseigner_aux_eleves_ayant_des_besoins_particuliers_en_EPS_Quels_defis_pour_l'inclusion
- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., & Grenier, J. (2023). Différencier l'enseignement de l'éducation physique pour répondre aux besoins de tous les élèves. Dans S. Turcotte, J.-F. Desbiens, C. Borges, J. Grenier, D. Pasco (dir.), *Enseigner l'éducation physique en contexte scolaire* (p.311-347). JFD éditions.
- Verret, C., Hogue, A.-M., Ouellet, C., & Réseau en éducation physique et à la santé. (2024). *La différenciation pédagogique en EPS : Un choix gagnant ! Parcours de développement professionnel en éducation physique et à la santé*. <https://view.genially.com/652ddf239bf7ce001126eadb>
- Wang, L. (2019). Perspectives of students with special needs on inclusion in general physical education: A social-relational model of disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 36(2), 242-263. <https://doi.org/10.1123/apaq.2018-0068>
- Wilhelmsen, T., & 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>
- Yan, Z., & Sin, K.-F. (2014). Inclusive education: Teachers' intentions and behaviour analysed from the viewpoint of the theory of planned behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 18(1), 72-85. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.757811>