



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Texte sur les retombées de la recherche

L'importance des croyances pour favoriser les pratiques inclusives au sein d'une communauté d'apprentissage professionnelle en éducation physique

Auteur(s)

Claudia, Verret, professeure titulaire, Université du Québec à Montréal, Canada

verret.claudia@uqam.ca

Line, Massé, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Line.masse@uqtr.ca

Roure, Cédric, professeur titulaire, Haute École Pédagogique du Canton de Vaud, Suisse

cedric.roure@hepl.ch

Bergeron, Geneviève, professeure titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada

Genevieve.bergeron@uqtr.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article

Recension des écrits utilisés dans l'article

Idéation, élaboration du plan de l'article

Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)

Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur

Analyse de données présentées dans l'article

Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article

Correction linguistique de l'article

Vérification des normes bibliographiques

Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dans la perspective d'une éducation physique de qualité, les personnes enseignantes en éducation physique et à la santé (EPS) sont encouragées à adopter des pratiques éducatives inclusives pour répondre aux besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et moteurs de leurs élèves (McLennan et Thompson, 2015). Cette injonction est importante en EPS, car les écrits scientifiques soulignent que tous les élèves ne bénéficient pas de la même accessibilité aux apprentissages et que certains vivent des expériences ambiguës, voire négatives, lors de ces cours (Haegele et Sutherland, 2015).

Les croyances ou les attitudes des personnes enseignantes d'EPS sont des facteurs significatifs qui soutiennent l'adoption de pratiques pédagogiques inclusives (Hutzler, 2019). De nombreuses personnes enseignantes, dans cette discipline, ont des attitudes favorables envers l'éducation inclusive (Qi et Ha, 2012). Les attitudes sont soutenues favorablement si la personne profite d'expériences positives et si elle a un fort sentiment d'efficacité pour enseigner dans le contexte d'inclusion scolaire (Tant et Watelain, 2016; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Or, la recension des écrits de von Haaren-Mack et al. (2019) révèle que les personnes enseignantes d'EPS expriment un niveau élevé de stress en raison de la plus grande charge de travail perçue en contexte d'inclusion et de la difficulté à gérer les comportements négatifs des élèves. Elles ne se sentent pas compétentes et préparées (Block et Obrusnikova, 2007), ont des inquiétudes sur le maintien de la sécurité de tous les élèves (Auteur et al., 2023) et doutent de leur capacité à mettre en œuvre des pratiques inclusives de façon efficace (Tant et Watelain, 2016).

Le manque de formation continue et de soutien professionnel (Morley et al., 2021), de même que le sentiment d'isolement des personnes en EPS par rapport aux autres acteurs de l'école sont avancés par les chercheurs pour expliquer ces croyances négatives (Sato et Haegele, 2017). En réponse à ces lacunes, la communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) est considérée comme une modalité de formation continue efficace pour le développement professionnel des personnes enseignantes (Doğan et Adams, 2018). Bien que des travaux montrent ses impacts positifs sur le développement professionnel et le bien-être du personnel enseignant, le besoin de comprendre comment soutenir le développement professionnel demeure important (Tannehill et al., 2021) particulièrement en ce qui concerne l'EPS inclusive.

À l'aide d'un devis qualitatif interprétatif, l'objectif de l'étude est de documenter les croyances comportementales, normatives et de contrôle de 16 personnes enseignantes d'EPS qui ont participé à une CAP visant les pratiques inclusives. Ces personnes ont réalisé des entrevues individuelles et leurs réponses ont fait l'objet d'une analyse thématique selon l'ancrage des croyances issue de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012). Les résultats dévoilent que les personnes avaient des croyances préalablement positives, mais ont tout de même rapporté une meilleure



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

sensibilité aux besoins des élèves après la CAP. Certaines attitudes négatives ont persisté envers les difficultés comportementales des élèves. Par ailleurs, les participants ont rapporté que la charge de travail plus élevée et le temps nécessaire à la mise en place de pratiques inclusives ont freiné les succès. Néanmoins, la CAP a renforcé le sentiment de contrôlabilité en leur donnant le temps de développer et de mettre en place des outils efficacement, ce qui est un résultat novateur et intéressant pour les travaux futurs.

Sur le plan scientifique, cette étude documente le potentiel d'une CAP pour soutenir le développement professionnel autour du concept de l'éducation inclusive dans le domaine de l'ÉPS. De plus, elle éclaire les facteurs d'influences et les mécanismes d'adoption « pour » et « par » les stratégies d'enseignement qui sont des perspectives de recherche à développer dans ce domaine (Block, 2016). Les nuances liées aux croyances sont aussi un apport important des connaissances scientifiques développées. Ces éléments de connaissance contribuent à l'originalité du projet et optimisent l'émergence de conditions signifiantes pour favoriser le développement professionnel et ultimement l'appropriation des stratégies d'enseignement recommandées par la recherche. Enfin, les résultats orientent sur des pistes d'action qui auront des répercussions directement sur la réussite des élèves et indirectement grâce aux retombées dans les contextes de formations initiales et continues.

L'étude conduit également à de nombreuses retombées pratiques tant chez les personnes enseignantes elles-mêmes que pour leurs milieux scolaires. D'abord, une retombée attendue de la CAP était de soutenir favorablement le sentiment de compétence. L'augmentation du sentiment de contrôle et d'efficacité perçus par les membres de la CAP alimente positivement ces attentes et concourt au développement d'une compétence de la profession enseignante prioritaire au Québec (Ministère de l'Éducation du Québec, 2021). La CAP a aussi contribué à briser le sentiment d'isolement des personnes de cette discipline, ce qui est un frein important du développement professionnel identifié dans les études antérieures. Cela répond directement à l'avis du Conseil Supérieur de l'éducation (2014) quant à l'importance d'offrir des formations intégrées dans un continuum de développement qui répondent aux besoins des professionnels concernés.

D'un point de vue plus pragmatique, les outils qui ont été développés tout au long de la CAP ouvrent les perspectives à de nouvelles façons de se former en EPS. En effet, lors des activités de la CAP, les membres ont développé des outils pour favoriser l'autocontrôle chez les élèves, des affiches des règles de vie, des outils d'établissement de conséquences logiques et des outils de gestion des comportements positifs. Ces outils ont été partagés avec les membres de la CAP et leurs collègues dans les milieux scolaires. Ils ont aussi été diffusés plus largement à la communauté professionnelle en EPS par le biais des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

présentations dans les congrès professionnels et par une distribution en accès libre sur le site internet du projet (<https://inclusion-eps.uqam.ca/>). Les outils ont aussi été à la source de la conception d'un parcours de formation interactif intitulé : « Différencier les pratiques en EPS : un choix gagnant ». Ce parcours est en développement et fait l'objet d'une diffusion sur la plateforme de formation genial.ly à l'ensemble de la province au printemps 2024. Ses retombées seront appréciées dans une recherche évaluative associée.

Avec cette CAP, le centre de services scolaire partenaire a vu émerger un nouveau pôle d'expertise et de leadership en EPS tant par les compétences développées par les personnes enseignantes que celle de la conseillère pédagogique qui les a accompagnées. Cette expertise a rayonné quand ces personnes ont donné des conférences professionnelles et ont participé à des tables rondes dans les congrès scientifiques. Plusieurs sont devenues des leviers de changement dans leur école en présentant les outils et en insufflant une nouvelle énergie à leurs collègues pour transformer leurs pratiques. Par exemple, deux enseignants d'EPS du primaire ont partagé les outils avec l'ensemble de leurs collègues qui ont révisé leur approche pour harmoniser les interventions entre tous les acteurs de l'équipe-école.

Pour le centre de services scolaire, les résultats encouragent la reconduction d'une modalité de formation continue ayant montré son potentiel. Le centre de services scolaire pourra profiter de l'identification des cibles d'action à poursuivre dans les activités de développement professionnelles ultérieures (p. ex. : les personnes ayant des attitudes négatives, les élèves rencontrant des difficultés de comportements, les obstacles à la mise en œuvre de pratiques différenciées, etc.)

Ultimement, le projet de recherche conduit à des retombées pour la discipline de l'EPS. Ainsi, on en connaît maintenant un peu plus sur les leviers de développement des pratiques inclusives. Cela ouvre la porte à de nouvelles modélisations de formation tant en formation initiale que continue.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Dans P. A. M. Lange, A.W. Kruglanski et E. T. Higgins (dir.), *Handbook of theories of social psychology* (Vol. 1, p. 438-459). Sage.
- Block, M. E. (2016). *A teacher's guide to adapted physical education. Including students with disabilities in sports and recreation* (4^e éd.). Brookes.
- Block, M. E. et Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2014-06-le-developpement-professionnel-un-enrichissement-pour-toute-la-profession-enseignante.pdf>
- Doğan, S. et Adams, A. (2018). Effect of professional learning communities on teachers and students: Reporting updated results and raising questions about research design. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(4), 634-659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1500921>
- 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>
- 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), 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571183>
- Mclennan, N. et Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing. <https://en.unesco.org/inclusivEPSolicylab/sites/default/files/learning/document/2017/1/231101E.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser leur réussite éducative*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ed



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[ucation/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf](https://doi.org/10.1177/1356336X20953872)

- Morley, D., Banks, T., Haslingden, C., Kirk, B., Parkinson, S., Van Rossum, T., Morley, I. et Maher, A. (2021). 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>
- Qi, J. et Ha, A.S. (2012). Inclusion in physical education: A review of literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59(3), 257-281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- 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>
- Tannehill, D., Emirhan, 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>
- 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/10.1016/j.edurev.2016.04.002>
- Verret, C., Bergeron, G., Massé, L., Grenier, J., Roure, C. et Langlois-Pelletier, N. (2023). Intentions et pratiques de différenciation pédagogique développées dans une communauté d'apprentissage professionnelle en éducation physique. *PhenEPS*, 13(2), 1-23. <https://ojs.acadiou.ca/index.php/phenex/index>
- 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*, 91(2), 359-377. <https://doi.org/10.1080/02701367.2019.1662878>
- 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>