



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

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

Auteurs<sup>1</sup>

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

[verret.claudia@uqam.ca](mailto:verret.claudia@uqam.ca)

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

[Line.masse@uqtr.ca](mailto:Line.masse@uqtr.ca)

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

[cedric.roure@hepl.ch](mailto:cedric.roure@hepl.ch)

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

[Genevieve.bergeron@uqtr.ca](mailto:Genevieve.bergeron@uqtr.ca)

---

<sup>1</sup> Ce travail a été soutenu financièrement par le programme de développement Savoir du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) [430-2018-00971] et par le partenariat en éducation spécialisée du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche du Québec (MEESR).



## 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

### Résumé

Cette étude qualitative interprétative phénoménologique documente les croyances de 16 personnes enseignantes d'éducation physique et à la santé (EPS) qui ont participé à une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) visant des pratiques inclusives. Ancrés dans la théorie du comportement planifié, les résultats dévoilent les croyances préalables positives et une meilleure sensibilité aux besoins des élèves après la CAP. Certaines attitudes négatives ont persisté envers les difficultés comportementales. Des obstacles liés à la charge de travail supplémentaire et au temps ont été relevés. Néanmoins, la CAP a renforcé la contrôlabilité des personnes enseignantes. Cette étude éclaire l'apport distinctif des dimensions des croyances sur les pratiques inclusives.

Mots-clés : développement professionnel; éducation physique et à la santé; pratiques inclusives; attitudes; croyances; contrôlabilité.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

Dans la perspective d'une éducation physique de qualité, les personnes enseignantes en éducation physique et à la santé (EPS) sont incitées 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, car les écrits scientifiques révèlent clairement que tous les élèves ne bénéficient pas de la même accessibilité aux apprentissages et que certains vivent même des expériences ambiguës, voire négatives, en EPS (Haegele et Sutherland, 2015 ; Qi et Ha, 2012 ; Tant et Watelain, 2016 ; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Les expériences de certains élèves sont équivoques et tributaires de la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives (Wang, 2019). Tandis que les élèves qui évoluent dans un environnement d'apprentissage accessible et sont soutenus par des pratiques éducatives inclusives comme l'enseignement par les pairs ou la coopération obtiennent des bénéfices sur le plan moteur, cognitif et social (Metzler, 2017), d'autres vivent des situations d'exclusion totale ou partielle (Tripp et al., 2007). Par exemple, certains élèves ayant des besoins particuliers (EBP) sont retirés du cours d'EPS. D'autres ont des opportunités restreintes de s'engager dans les tâches (font une autre tâche) ou jouent des rôles secondaires (arbitre, pointage) (Tripp et al., 2007). En ce sens, l'EPS est vue par certains comme l'une des disciplines scolaires les moins inclusives. Elle entraîne parfois un vécu négatif et est moins appréciée par les EBP (Wang, 2019).

Les croyances personnelles des personnes enseignantes d'EPS soutiennent l'adoption de pratiques éducatives inclusives (Hutzler, 2019). Les recensions des écrits ont exposé que de nombreuses personnes enseignantes en EPS ont des attitudes favorables envers l'éducation inclusive (Qi et Ha, 2012 ; Tant et Watelain, 2016 ; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Cependant, Block et Obrusnikova (2007) rapportent des conclusions inverses sur ce plan qu'ils associent aux manques de formation initiale et continue et de connaissances autour des pratiques soutenant l'inclusion.

Plusieurs conditions d'influence des croyances sont relevées dans les écrits. Ainsi, les caractéristiques personnelles des personnes enseignantes d'EPS, notamment le nombre d'années dans le domaine de l'enseignement, des expériences antérieures de réussite avec des élèves ayant des besoins particuliers ou les personnes s'identifiant au genre féminin, sont susceptibles d'influencer favorablement les attitudes et le sentiment d'efficacité pour enseigner dans un contexte d'inclusion scolaire (Qi et Ha, 2012; Tant et Watelain, 2016; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Selon Qi et Ha (2012), le sentiment d'efficacité personnelle serait le meilleur prédicteur des attitudes positives et des pratiques inhérentes pour enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers dans cette discipline.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En opposition, les croyances personnelles des personnes enseignantes sont affectées négativement par leurs préoccupations à assurer la sécurité de l'ensemble des élèves en EPS et par un sentiment de manquer de contrôle envers les comportements difficiles de certains élèves (Hutzler et al., 2019, Verret et al., 2023). Ces croyances sont également influencées par le type d'activités d'apprentissage proposées. En effet, en EPS, beaucoup d'apprentissages sont vécus dans un contexte d'activités sportives collectives (Haycock et Smith, 2011). Comparativement aux activités sportives qui font appel à des principes d'action individuels, celles vécues dans le contexte collectif présentent un défi plus important pour les élèves, car ils exacerbent les écarts entre ceux qui ont des capacités motrices avancées et ceux qui ont des difficultés (Casebolt et Hodge, 2010; Morley et al., 2020). Cela peut rendre la tâche plus complexe pour les personnes enseignantes, notamment si elles ne se perçoivent pas expertes dans ce type d'activités sportives. Dans cette même perspective, un environnement d'apprentissage fortement ancré dans un climat de compétition et des tâches axées sur la performance, que l'on trouve fréquemment dans les unités d'EPS (Haycock et Smith, 2011), peuvent également nuire aux attitudes des personnes enseignantes et à leur sentiment d'efficacité vis-à-vis des élèves ayant des besoins particuliers (Hutzler et al., 2019).

De plus, les caractéristiques des élèves telles que leur âge, la complexité ou le type de difficultés qu'ils ou elles présentent peuvent entraver les croyances des personnes enseignantes. Ces dernières semblent avoir des attitudes plus positives envers les élèves plus jeunes (Hutzler, 2003) ou ceux rencontrant des difficultés d'apprentissage comparativement à ceux ayant des handicaps physiques, intellectuels ou sensoriels (Hutzler, 2003), des troubles émotionnels et comportementaux ou le trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (Casebolt et Hodge, 2010). De même, Hutzler et Daniel-Shama (2017) ont montré que les personnes enseignantes d'EPS avaient une faible croyance en leur efficacité à enseigner aux élèves ayant des handicaps physiques, intellectuels ou visuels.

En outre, la recension des écrits de von Haaren-Mack et al. (2019) révèle qu'au regard des pratiques éducatives en contexte d'inclusion, les personnes enseignantes d'EPS expriment un niveau élevé de stress en raison de la charge de travail perçue et de la difficulté à gérer les comportements négatifs des élèves. Elles ne se sentent pas compétentes et préparées (Block et Obrusnikova, 2007) et doutent de leur capacité à mettre en œuvre les pratiques inclusives (Tant et Watelain, 2016). De plus, la perception des personnes enseignantes d'EPS de leurs difficultés à faire face à l'éducation inclusive a peu évolué au cours des 15 dernières années (Morley et al., 2020 ; Morley et al., 2005).

En somme, les personnes enseignantes qui ont des croyances positives sur la diversité, l'équité et leur capacité à enseigner à tous les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

élèves sont plus enclines à mettre en place des pratiques inclusives (Hutzler, 2019). Les résultats mitigés sur les croyances et leurs relations avec la mise en œuvre des pratiques éducatives inclusives en EPS soulignent l'importance de comprendre les conditions qui soutiennent favorablement les croyances.

### *Développement professionnel en éducation physique inclusive*

Les activités de développement professionnel jouent un rôle essentiel dans le renforcement des croyances en fournissant aux personnes enseignantes les connaissances, les compétences et les opportunités de réflexion nécessaires pour comprendre les principes et les pratiques de l'éducation inclusive (Forlin et Chambers, 2011). Or, les personnes enseignantes en EPS participent moins que leurs collègues des autres disciplines à des activités de formation continue (Cardina et DeNysschen, 2018), en particulier en ce qui concerne l'éducation physique inclusive (Morrison, 2019). De plus, les retombées des formations offertes varient selon les modalités. Certains chercheurs ont rapporté que des sessions de formation de quelques heures ou d'une journée ont une efficacité limitée pour développer des pratiques inclusives (Armour et Yelling, 2007). De plus, elles conduisent à des résultats équivoques sur les croyances. Alors que Aelterman (2014) a constaté que la formation continue de cette nature influençait positivement les attitudes ou le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes d'EPS, d'autres n'ont trouvé aucun effet (Haegele et al., 2018 ; Taliaferro et Harris, 2014).

Trois études ont documenté les retombées positives d'activités de développement professionnel continu approfondies, comme des cours en ligne (Sato et Haegele, 2017 ; Walsh et al., 2018) ou un programme de formation sur l'éducation inclusive (Reina et al., 2019) sur les croyances des personnes enseignantes d'EPS.

Pour soutenir le développement professionnel des personnes enseignantes, il est recommandé de mettre en place des activités structurées et intensives de développement professionnel offrant un soutien continu et à long terme, centrées sur l'enseignant et favorisant la collaboration entre les acteurs (Darling-Hammond et al., 2009 ; Tannehill et al., 2021). La communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) répond à ces recommandations et est considérée comme une modalité de formation continue efficace (Doğan et Adams, 2018). Des chercheurs en EPS ont montré que les CAP ont conduit à des changements positifs en ce qui concerne le bien-être des personnes enseignantes (Aspasia et Tannehil, 2022), les connaissances disciplinaires (Makopoulou et Armour, 2011), les identités professionnelles (Deglau et O'Sullivan, 2006), les pratiques pédagogiques (Doğan et Adams, 2018; Hunuk et al., 2012), le climat de collaboration (Armour et Yelling, 2007), la responsabilisation et la capacité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'agir (Parker et al., 2010; Tannehill et MacPhail, 2017) ainsi que l'apprentissage et l'engagement des élèves (Hunuk et al., 2012).

Malgré ces résultats encourageants, il est nécessaire de mieux comprendre les modalités de développement professionnel qui favorisent ou entravent la mise en œuvre réussie de pratiques éducatives inclusives. Cela inclut l'examen des croyances. En effet, des questions subsistent concernant les dimensions des croyances les plus susceptibles de soutenir la transformation des pratiques et les modalités de développement professionnel continu les plus efficaces pour leur mise en œuvre. Ainsi, Hairon et al. (2017) affirment que les connaissances, les compétences, les croyances ou les pratiques des personnes enseignantes devraient être étudiées en tant que variables médiateuses des effets causaux de la CAP.

### Cadre conceptuel

Les pratiques inclusives en éducation luttent contre l'exclusion (Goyer et Borri-Anadon, 2019) par la mise en œuvre d'environnements d'apprentissage qui reconnaissent et valorisent la diversité en offrant des opportunités équitables d'apprentissage et de participation pour tous les élèves, indépendamment de leurs caractéristiques individuelles (Ainscow, 2005). Précisément, le terme pratiques éducatives inclusives se définit comme :

Un ensemble de pratiques utilisées par les personnes enseignantes dans le but d'assurer l'accès au programme de formation générale, la progression et la réussite éducative de tous les élèves, qu'ils soient ou non à risque d'échec scolaire, handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (Rousseau, 2015a, p. 500).

Les pratiques inclusives impliquent une approche proactive de la personne enseignante pour répondre aux besoins diversifiés des élèves à l'aide d'une vaste gamme de stratégies (Tomlinson, 2014). Elles favorisent également la création d'un climat scolaire positif et inclusif où chaque élève se sent accepté, respecté et valorisé pour sa contribution unique à la communauté éducative (Tomlinson, 2014). Le répertoire d'actions renvoie aux pratiques suggérées dans les cadres reconnus de l'éducation inclusive, comme celui de la conception universelle des apprentissages (CAST, 2011) ou celui de la différenciation pédagogique adopté par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2021). Les pratiques en lien avec la conception universelle des apprentissages impliquent d'offrir plusieurs moyens de représentations, d'action et d'expression de même que d'engagement aux élèves tout au long des apprentissages. Les pratiques en lien avec la différenciation pédagogique s'inscrivent dans un continuum. Elles allient des pratiques universelles en flexibilité pour l'ensemble des élèves, des adaptations pour des sous-groupes de besoin et des modifications, individualisées pour des élèves ayant des besoins éducatifs qui entraînent plus sévèrement leurs apprentissages (MEQ, 2021). Les



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pratiques de différenciation pédagogique mobilisées dans ce continuum réfèrent à l'ajustement des contenus d'apprentissage, des processus d'enseignement et d'apprentissage, des structures d'organisation et des productions demandées ciblés pour répondre aux différences de capacités, d'intérêts ou de préférences des élèves (MEQ, 2021, Tomlinson, 2014).

Le cadre théorique de l'étude est basé sur les trois types de croyances : comportementales, normatives et de contrôle de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 2012). Ce cadre est fréquemment mobilisé en EPS ainsi que dans de nombreuses autres disciplines pour étudier l'adoption de nouveaux comportements (Opoku et al., 2020 ; Rizzo et Columna, 2020).

Les croyances comportementales concernent les attitudes des personnes relativement au comportement ciblé. Dans le cas de la présente étude, ce dernier fait référence à la mise en œuvre de pratiques pédagogiques inclusives. La théorie tripartite de l'attitude identifie trois dimensions liées aux attitudes des personnes enseignantes (Eagly et Chaiken, 1993). La dimension comportementale correspond au désir des personnes enseignantes d'agir et de s'engager dans le comportement. La dimension affective concerne les émotions ou le confort ressentis par les personnes enseignantes et la dimension cognitive renvoie aux perceptions et aux connaissances des personnes enseignantes sur le comportement.

Les croyances normatives réfèrent à la pression sociale perçue pour s'engager dans le comportement (Ajzen, 2012). Cela englobe la gamme des influences tant externes (collègues, parents, élèves, centre de service scolaire, etc.) qu'internes (motivation intrinsèque de la personne enseignante) concernant le comportement attendu et la motivation à l'adopter.

Les croyances de contrôle renvoient à la perception du contrôle comportemental sur les facteurs qui peuvent faciliter ou entraver la réalisation du comportement ciblé (Ajzen, 2012). Ce concept multidimensionnel comprend la dimension de l'auto-efficacité perçue et celle de la contrôlabilité. Bandura (2012) définit l'auto-efficacité perçue comme la conviction d'être capable d'organiser et d'effectuer les actions nécessaires à la réalisation d'un comportement. Il distingue l'auto-efficacité des attentes de résultats qui renvoient à la croyance que les actions entreprises produiront les résultats escomptés (Bandura, 2012). La contrôlabilité fait référence à la capacité de la personne à contrôler la situation. La surcharge de travail ou la gestion du stress liée à la charge de travail sont des facteurs qui entravent la capacité de la personne à faire face aux exigences de la situation et sont significativement associés à une diminution de la contrôlabilité perçue.

Selon la théorie du comportement planifié, si les attitudes et les normes subjectives à l'égard d'un comportement sont favorables et si le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

contrôle comportemental perçu est élevé, alors l'intention de la personne d'accomplir le comportement sera élevée et ultimement, la fréquence d'adoption du comportement attendu sera augmentée.

### *Objectif de la recherche*

Cette étude vise à documenter les croyances comportementales, normatives et de contrôle des personnes enseignantes d'EPS à l'égard des pratiques éducatives inclusives à la mi-parcours et la fin de la CAP.

### **Méthodologie**

Le devis méthodologique de l'étude se base sur une approche interprétative phénoménologique visant à comprendre la réalité perçue par les individus à partir de perspectives systémiques, interactives et écologiques (Korstjens et Moser, 2017).

### *Personnes participantes*

Après l'approbation du comité d'éthique de l'université de la chercheuse principale (#2017-1059) et du centre de services scolaire, toutes les personnes enseignantes d'EPS (environ 150) ont été invitées par courrier électronique à participer à l'étude. Six femmes et dix hommes ont accepté de participer. Ils avaient entre 5 et 31 ans d'expérience en enseignement ( $M = 18 \pm 7$  ans). Tous avaient un baccalauréat en EPS. Le tableau 1 résume les caractéristiques des personnes participantes.

**Tableau 1**  
*Caractéristiques des personnes participantes*

Participant.es	Ordre	Types groupe	Catégorie années expérience	Années CAP
Céline	Primaire	Ordinaires	> 20	1 et 2
Jeanne	Primaire	TSA	< 5	1 et 2
Anne-Marie	Primaire	Ordinaires	> 20	1 et 2
Phil	Primaire	Ordinaires	5 à 20	1 et 2
Serge	Primaire	Ordinaires	> 20	1 et 2
Frank	Primaire	Ordinaires	5 à 20	1 et 2
Mathieu	Primaire	Ordinaires, TSA, tr app.	< 5	1
Robert	Primaire	Ordinaires	> 20	1 et 2
Antoine	Primaire	Ordinaires	5 à 20	1 et 2
Anne	Primaire	Ordinaires	5 à 20	2
Marc-André	Secondaire	Concentration sportive	> 20	1
Daniel	Secondaire	PEI	> 20	1



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Andréa	Secondaire	TSA	> 20	1
Diane	Secondaire	PEI	> 20	1 et 2
Jean-Paul	Secondaire	Ordinaires et TSA	> 20	1 et 2
Steven	Secondaire	Adaptation scolaire	< 5	1 et 2

Note TSA = trouble du spectre de l'autisme, tr. App. = troubles d'apprentissage, PEI = programme étude international.

### *Description de la communauté d'apprentissage professionnelle*

La CAP a été mise en œuvre séparément pour les personnes enseignantes d'EPS du primaire et du secondaire. Au cours de la première année, neuf journées de CAP ont été organisées au primaire et six au secondaire. La deuxième année, il y a eu 13,5 jours de réunion pour les personnes du primaire et 14,5 jours pour celles du secondaire. La CAP s'est déroulée selon des cycles répétés d'activités : analyse collective de la situation initiale, des valeurs, des attentes et des objectifs poursuivis dans la CAP, discussions collectives de résolution de problèmes, développement d'outils pédagogiques ou de documentation, essais de nouvelles pratiques, collecte de données, évaluation de la mise en œuvre et réajustement des pratiques (Stringer, 2008). Dans le cadre des activités de la CAP, les membres ont également participé à sept sessions de formation de deux heures sur les pratiques pédagogiques inclusives animées par le chercheur principal ou un expert. Les thèmes ont été choisis par les membres de la CAP. Par exemple, comprendre et appliquer les dispositifs de la différenciation pédagogique, améliorer la motivation ou l'autorégulation des élèves, évaluer les apprentissages des élèves dans le contexte de la diversité, etc. Les membres ont également réalisé des lectures scientifiques ou professionnelles suggérées par d'autres membres ou chercheurs. Sept personnes enseignantes ont participé à des activités de transfert de connaissances lors d'un congrès scientifique et d'un congrès professionnel.

L'objectif commun de la CAP ( primaire et secondaire) était de favoriser l'engagement des élèves et d'améliorer l'accessibilité aux apprentissages dans une perspective inclusive. Plus précisément, les personnes enseignantes ont sélectionné des moyens pour répondre à cet objectif commun tout en tenant compte de leur réalité et des défis vécus avec leurs groupes. Au primaire, les moyens choisis visaient à soutenir l'engagement des élèves en favorisant les comportements d'autorégulation et un climat positif. Les membres ont développé et mis en œuvre des règles, des routines et des mesures d'apaisement et de régulation des émotions (indicateur sonore, espace de calme et routine de respiration sportive) pour améliorer la gestion de la classe. Elles ont également mis en place un système d'économie de jetons pour renforcer les comportements attendus des élèves. Les personnes enseignantes d'EPS du secondaire cherchaient à soutenir l'engagement des élèves en ciblant leur motivation.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Elles ont développé et mis en œuvre des tâches d'apprentissage coopératif. Elles ont offert de nombreux choix aux élèves en ce qui concerne les tâches d'apprentissage et d'évaluation afin de répondre à leurs intérêts.

### *Collecte de données*

Des entrevues semi-dirigées ont permis de saisir la complexité et la diversité des représentations de ces acteurs envers l'objet d'étude (Savoie-Zajc, 2018). Un total de 25 entrevues d'environ 60 minutes ont été menées par vidéoconférence avec les personnes enseignantes d'EPS à la fin de la première (13 entrevues ; deux attritions) et de la deuxième année de la CAP (12 entrevues). Un membre de l'équipe de recherche ayant de l'expérience en entrevue et en recherche qualitative dans le domaine de l'éducation physique adaptée a mené tous les entretiens. Les personnes enseignantes connaissaient l'intervieweur, car cette personne avait participé à quelques réunions du CAP en tant qu'observatrice. Le guide d'entrevue a été établi en se basant sur les dimensions de croyances présentées dans le cadre conceptuel. Il a été envoyé aux participants quelques jours avant l'entretien de mi-parcours et de fin de projet. Trois questions principales portaient sur les croyances comportementales (attitudes comportementales, affectives et cognitives), les croyances normatives et les croyances de contrôle perçues (contrôlabilité, latitude de prise de décision) relatives à la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives. Les questions reprenaient le même modèle, par exemple : *Les croyances comportementales sont [rappel de la variable] ce qu'une personne peut faire à l'égard d'un comportement (ou croire ou ressentir).* *À la suite de votre participation à la CAP, comment estimez-vous le changement de vos pratiques enseignantes (de vos croyances, de vos sentiments) pour mieux inclure les élèves en EPS ?* Pour les trois dimensions de croyances comportementales (attitudes comportementales, affectives et cognitives), les personnes enseignantes ont d'abord été interrogées sur leur perception des pratiques de différenciation pédagogique en flexibilité mises en œuvre selon une perspective universelle pour l'ensemble des élèves d'un groupe ordinaire. Ensuite, elles ont été questionnées sur leurs croyances concernant les adaptations faites spécifiquement pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dans leurs groupes (par exemple, difficultés comportementales, troubles d'apprentissage ou trouble du spectre de l'autisme).

### *Analyse des données*

Tous les enregistrements ont été transcrits en verbatim anonymisé à l'aide de Word, puis importés dans le logiciel NVivo12. Une analyse thématique (Braun et Clarke, 2012) a été réalisée en six étapes par un membre de l'équipe de recherche : 1) lecture préliminaire pour se familiariser avec les données ; 2) création de codes initiaux selon les catégories prédéterminées des croyances ; 3) catégorisation des codes en



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

fonction de leur degré d'appartenance et de celles émergentes, le cas échéant ; 4) révision de la fidélité de la codification (Lincoln et al., 1985). Un deuxième membre de l'équipe de recherche a effectué une contrecodification d'un quart des déclarations ; l'accord interjugés était supérieur à 85 % ; 5) exploration d'explications alternatives par le biais de « réunions d'amis critiques » impliquant un processus de dialogue critique entre trois membres de l'équipe de recherche (Smith et McGannon, 2018); 6) rédaction de notes de recherche et sélection de citations pour chaque catégorie.

L'analyse thématique a été réalisée sur un corpus de 333 extraits de verbatim. Les trois dimensions des attitudes comportementales représentent plus de 70 % du corpus, contre 12 % pour les croyances normatives et 14 % pour les croyances de contrôle, principalement liées à la contrôlabilité. Il n'y a pas eu de catégorie émergente. Le niveau d'enseignement est indiqué dans les résultats par la lettre P ( primaire) ou S (secondaire) suivant le nom anonymisé du participant.

### Résultats

Les résultats sur les croyances comportementales révèlent que les personnes enseignantes d'EPS avaient des attitudes très positives avant même de s'engager, mais que le désir de s'engager dans des pratiques inclusives s'est tout de même manifesté après la CAP. Comme le témoigne Daniel (S), « nous sommes maintenant prêts à emmener les élèves un peu plus loin. Au lieu de s'intéresser seulement à certains types d'élèves qui correspondent davantage aux attentes ». De la même manière, Andrea (S) est passé d'une approche directive à une approche plus humaniste, centrée sur les besoins, pour « atteindre plus d'élèves ».

Selon les personnes participantes, la volonté de soutenir la réussite s'est incarnée dans la prise en compte des besoins dans une perspective collective et universelle, pour l'ensemble des élèves du groupe plutôt que de se fonder sur les besoins individuels de certains élèves. Comme Anne-Marie (P) le fait remarquer « On enseigne à tous les élèves. On va les avoir encore demain et dans 5 ans, alors il faut les faire cheminer ». Une certaine résistance, liée aux croyances comportementales, est toutefois demeurée pour les élèves rencontrant des difficultés comportementales. Quelques personnes enseignantes ont eu l'impression de « toujours devoir éteindre des incendies » (Frank-P) avec ces élèves, ce qui a entravé leur disponibilité envers les autres élèves et nuit à leurs initiatives de différenciation pédagogique.

En ce qui concerne la dimension affective de l'attitude, la majorité des personnes enseignantes mentionnent qu'elles faisaient preuve d'une grande ouverture envers la diversité des besoins des élèves avant même de débuter les activités de la CAP. Conséquemment, elles relatent que la



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

CAP n'a pas entraîné de changements affectifs perceptibles pour la plupart d'entre eux. Beaucoup associent leurs sentiments positifs à des expériences de succès antérieurs avec des élèves ayant des besoins particuliers. Les résultats sont moins affirmatifs pour les élèves ayant des difficultés comportementales. Cependant, Andrea et Serge ont déclaré que leur participation à la CAP les a incités à être « plus sensible à la situation, à avoir moins de réticences » (Andrea-S) et à mieux comprendre les difficultés comportementales des élèves » (Serge-P).

En ce qui a trait à la dimension cognitive de l'attitude, les témoignages suggèrent que les personnes enseignantes sont plus conscientes de l'importance de connaître les besoins et les caractéristiques du groupe. Tout comme pour la dimension comportementale, certaines attitudes cognitives initiales sont restées ancrées chez quelques personnes. Par exemple, Serge (P) croit que les pratiques peuvent être efficaces si les élèves ayant des difficultés comportementales « faisaient également des efforts de leur côté ». D'autres expriment des doutes quant à leur disponibilité envers tous les élèves en raison de l'attention à accorder à ceux ayant des besoins particuliers.

En ce qui concerne les croyances normatives, Antoine et Robert (P) soulignent que c'est leur motivation personnelle qui les a principalement incités à mettre les pratiques en place. Une influence externe forte est signalée par Phil (P), qui mentionne que ce sont ses « collègues de la CAP qui [l']ont encouragé à essayer de nouvelles pratiques ». Toutefois, plusieurs ont mentionné avoir perçu un écart se creuser entre leurs pratiques mobilisées à la suite de la CAP et le cadre habituel des pratiques attendues dans leur milieu scolaire, ce qui a créé certaines attentes envers eux.

Les résultats au regard des croyances de contrôle concernent principalement la contrôlabilité, notamment sur la charge de travail ou la durée exigée pour atteindre une certaine efficacité. Jeanne, Phil et Frank mentionnent avoir manqué de temps pour faire certaines activités planifiées en CAP qui devaient être déployées dans leur quotidien (p. ex. aller consulter les titulaires, essayer une nouvelle planification, etc.), car ils devaient assumer plusieurs rôles avec leurs élèves. Malgré cette charge supplémentaire induite en raison des activités de la CAP, cinq personnes déclarent qu'elles ont tout de même eu un meilleur contrôle de leur charge de travail enseignante principalement en raison du temps disponible lors des journées de CAP pour développer et apprendre à utiliser les nouveaux outils de manière efficace.

« Les outils que j'ai mis en place dans le gymnase, les interventions qui conviennent et le suivi des élèves semblent un peu plus adaptés à la réalité des jeunes. Cela a contribué à accroître ma confiance et mon sentiment de contrôle. » (Phil-P)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

De manière intéressante, certaines personnes enseignantes d'EPS du primaire exposent que la mise en place de nouvelles pratiques, telles que l'implantation d'outils d'autorégulation (espace de calme, routines de respiration sportive), nécessite beaucoup de temps et de répétitions des directives pour les élèves. Selon elles, cela affecte la contrôlabilité. Comme l'a mentionné Serge (P), "tous les élèves n'utilisent pas les différents outils de manière efficace au début". Il doit leur accorder du temps pour s'approprier correctement les outils. Il signale également que l'efficacité s'altère à mesure que les élèves se familiarisent avec les pratiques.

« On a l'impression que parfois c'est plus facile, parce que les enfants réagissent bien quand on commence à mettre ces choses en place [espace de calme, routines de respiration sportive]. D'un autre côté, tout ce qui est nouveau est beau ! Ça s'estompe un peu et on en revient toujours à la même chose. Il semble que (...) la tâche devient à nouveau plus lourde [avec le temps]. » (Serge-P)

### Discussion

Cette étude qualitative interprétative phénoménologique a documenté les croyances comportementales, normatives et de contrôle (Ajzen, 2012) de 16 personnes enseignantes d'EPS participant à une CAP de deux ans à l'égard des pratiques éducatives inclusives. De façon originale, cette étude a différencié les dimensions des croyances pour mieux éclairer les retombées sur le développement professionnel. Quatre principales conclusions émergent de l'analyse thématique : les personnes enseignantes ont des croyances comportementales positives, elles s'attendent à ce que les élèves adoptent des comportements positifs, elles s'identifient comme la principale source de motivation pour mettre en œuvre des pratiques éducatives inclusives et finalement, malgré une charge de travail supplémentaire, les personnes enseignantes ont saisi les opportunités de la CAP pour améliorer leur sentiment de contrôlabilité. Ce dernier résultat est novateur et contribue à mieux comprendre un mécanisme important de changement de croyances grâce au CAP.

Les résultats suggèrent d'abord que les personnes enseignantes avaient des croyances comportementales positives avant et pendant la CAP, notamment sur les dimensions comportementales et affectives des attitudes à l'égard de la mise en œuvre de pratiques inclusives. Cela est conforme à des études antérieures révélant les attitudes positives des personnes enseignantes d'EPS à l'égard de l'éducation inclusive (Qi et Ha, 2012; Tant et Watelain, 2016; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Plus précisément, les résultats soutiennent que les attitudes comportementales des personnes enseignantes étaient déjà positives avant la CAP et n'ont pas évolué pendant le processus. Comme le montre la théorie du comportement planifié, la dimension comportementale de l'attitude fait référence à la volonté des participants, à leur désir d'agir et de s'engager dans le comportement (Ajzen, 2012). Comme les membres de la CAP



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

étaient volontaires pour y participer, ce résultat n'est pas surprenant. Néanmoins, la CAP semble avoir permis à certaines personnes enseignantes d'être plus sensibles et de concevoir différemment la mise en œuvre de pratiques pour répondre aux besoins des élèves, spécialement ceux rencontrant des difficultés comportementales. Des distinctions pourraient être attendues chez des personnes ayant des croyances comportementales initialement négatives ou si la visée de la CAP était explicitement orientée sur l'enseignement aux élèves ayant des troubles du comportement. En effet, Verret et ses collègues (2023) ont rapporté qu'une CAP avait eu un impact positif sur les croyances des personnes enseignantes à l'égard de ces élèves, en particulier en ce qui concerne leur compréhension des problèmes rencontrés, la dépersonnalisation et la réduction de la dramatisation.

Une deuxième distinction au sujet des croyances comportementales concerne les attentes des personnes enseignantes envers les comportements des élèves dans le contexte de l'EPS. Selon les résultats, les attitudes comportementales et cognitives des personnes enseignantes sont restées ancrées autour de la responsabilité des élèves à adopter les comportements attendus. De plus, un participant avait encore des doutes sur l'efficacité des mesures d'autorégulation pour les élèves rencontrant des difficultés comportementales. Ces résultats corroborent les travaux de Morley et al. (2021), Hutzler (2003) et Casebolt et Hodge (2010), qui soutiennent que les personnes enseignantes veulent répondre aux besoins des élèves, mais sont moins ouvertes à ceux qui ont des troubles du comportement, de régulation émotionnelle ou des handicaps physiques importants. Tant et Watelain (2014) supposent que les personnes enseignantes adoptent des pratiques inclusives si les élèves ayant des besoins particuliers répondent positivement aux normes attendues.

Ces conceptions s'opposent aux objectifs de l'éducation inclusive et pourraient suggérer une certaine résistance au changement, comme le suggèrent Haeghele et ses collègues dans une revue récente (2021). Les personnes participantes à la CAP expliquent leurs doutes en se référant à l'impact que les comportements difficiles de certains élèves ont sur le climat d'apprentissage et leur disponibilité pour les autres élèves. Cela est conforme à des travaux antérieurs selon lesquels une des principales barrières à l'inclusion en EPS est l'inquiétude des personnes enseignantes quant à l'impact de l'enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers sur les autres élèves (Qi et Ha, 2011; Wilhelmsen et Sørensen, 2017). Les écrits montrent que les attitudes et la qualité de l'apprentissage des autres élèves dans des contextes d'inclusion en EPS sont soumises aux mêmes facteurs d'influence que celles des personnes enseignantes. Par exemple, les caractéristiques personnelles, les attitudes ou les expériences antérieures avec une personne ayant des besoins particuliers, ainsi que des différences dans le contexte d'enseignement (types de tâches, stratégies d'enseignement, qualité des interactions sociales, environnement scolaire, etc.) sont également des obstacles ou des



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

facilitateurs pour les élèves ordinaires (Wilhelmsen et Sørensen, 2017). À ce jour, la littérature soutient que le projet éducatif inclusif ne compromet pas leur rendement en EPS et peut même être un levier au développement d'aptitudes sociorelationnelles, comme l'empathie et la compréhension de l'autre (Qi et Ha, 2011). Par conséquent, les résultats autour de la résistance qui demeure chez les personnes participantes pourraient être envisagés comme une perspective de développement professionnel. Les CAP orientées sur les pratiques éducatives inclusives auraient avantage à contrer ces croyances négatives en informant les personnes enseignantes de la complexité des interactions entre tous les facteurs d'influence de l'éducation inclusive et des retombées positives documentées sur les apprentissages ou les attitudes pour l'ensemble des élèves du groupe.

En ce qui concerne les croyances de contrôle, des revues systématiques (Hutzler et al., 2019 ; Tant et Watelain, 2016) soulignent clairement l'importance que les personnes enseignantes se perçoivent compétentes et croient en leur efficacité personnelle pour soutenir leurs pratiques inclusives. Les résultats de la présente étude apportent un nouvel éclairage à cette littérature. Ils mettent plutôt en évidence l'importance des croyances de contrôle à travers la dimension de la contrôlabilité. En effet, malgré une charge de travail un peu plus grande imposée par les activités de la CAP, les personnes enseignantes ont saisi les opportunités offertes par cette modalité de formation continue de développer et d'essayer de nouveaux outils et pratiques, ce qui leur a permis d'améliorer leur sentiment de contrôlabilité et de se sentir efficaces dans la mise en œuvre de ces nouvelles pratiques inclusives. Ces résultats contrastent avec les études précédentes qui ont principalement souligné que les personnes enseignantes avaient un faible sentiment d'efficacité personnelle concernant les pratiques inclusives (Casebolt et Hodge, 2010; Hutzler et al., 2019; Sharma et al., 2019). Sas-Nowosielski et Kowalczyk (2019) ont révélé un lien positif entre le sentiment d'efficacité personnelle à enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers et le sentiment d'accomplissement des personnes enseignantes d'EPS. Étant donné que le sentiment d'efficacité personnelle est également lié à une réduction du risque d'épuisement professionnel, les résultats de la présente étude sont encourageants pour les futures recherches sur les CAP.

Les résultats apportent également des nuances autour des dimensions de la contrôlabilité. En effet, les personnes enseignantes témoignent que la CAP induit une charge de travail supplémentaire malgré ses retombées positives perçues. Il semble donc nécessaire de prendre en compte toutes les dimensions des croyances, notamment celle de contrôle pour dresser un tableau complet lors de la documentation du développement professionnel continu. Du point de vue pratique, les résultats soulignent la nécessité d'exposer clairement les enjeux de la charge de travail pour convaincre les personnes enseignantes que leur engagement dans une CAP leur permettra de se sentir plus en contrôle de leurs pratiques inclusives.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

En résumé, les résultats sont prometteurs pour les futures études inhérentes aux CAP, car le changement vers des croyances positives découle principalement d'une formation efficace et d'un soutien professionnel adéquat (Reina et al., 2019). Globalement, les résultats sont en accord avec les travaux précédents qui exposent l'efficacité d'un programme de formation complet sur le sentiment d'efficacité personnelle des personnes enseignantes d'EPS (Reina et al., 2019; Sato and Haeghele, 2017; Walsh et al., 2018). Ces personnes doivent bénéficier d'un soutien sur des périodes suffisamment longues (Taliaferro and Harris, 2014) et doivent être activement, émotionnellement et cognitivement engagées dans leur formation en collaborant avec toutes les parties prenantes de l'école (Parker and Patton, 2017; Tannehill et al., 2021). De même, Jeong and Block (2011) ont démontré que les personnes enseignantes qui ont des attitudes positives envers l'inclusion, celles qui ont des croyances favorables sur l'importance d'enseigner des pratiques inclusives efficaces et celles qui ont le contrôle de l'environnement d'apprentissage, ont une plus grande intention de mettre en place les pratiques reconnues efficaces dans le contexte de l'éducation inclusive. Dans cette perspective, Rizzo and Columna (2020) affirment que la connaissance des dimensions des croyances peut être utile pour cibler des stratégies de développement professionnel. Ainsi, étant donné que les croyances comportementales des personnes participantes à la CAP étaient relativement positives et constantes et que leurs croyances normatives reposaient sur leur motivation personnelle, il apparaît que le contrôle perçu de la charge de travail devrait être un objectif important du développement professionnel continu pour la thématique de l'EPS inclusive.

### *Limites et perspectives de recherche*

Lorsqu'il s'agit de comprendre pourquoi les individus se comportent comme ils le font, ce qui est l'objectif de la présente étude, Ajzen (1991), auteur de la théorie du comportement planifié suggère de documenter les croyances comportementales, normatives et de contrôle. Ces dernières prédisent fortement les intentions d'adopter un comportement. Par ailleurs, il existe un écart entre les intentions de mettre en œuvre de nouvelles pratiques d'enseignement et ce qui est observé dans les contextes d'EPS (Parsak and Saraç, 2019). Il sera donc nécessaire de documenter à la fois les retombées de la CAP sur les pratiques des personnes enseignantes dans des contextes réels et celles chez les élèves.

D'un point de vue pragmatique, la réalisation d'une CAP repose sur la mobilisation de nombreuses ressources humaines et financières qui ne sont pas toujours disponibles. Dans cette perspective, il convient donc de demeurer prudent quant aux possibilités de mise en œuvre de CAP en EPS et aux résultats potentiels dans les établissements scolaires.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Conclusion

Les résultats de cette étude soulignent l'importance de tenir compte de l'ensemble des croyances des personnes enseignantes d'EPS et de considérer leurs dimensions distinctives pour comprendre les conditions facilitatrices ou les obstacles liés aux pratiques pédagogiques inclusives. Ils soutiennent également l'importance du développement professionnel continu des personnes enseignantes d'EPS, qui s'inscrit dans une approche orientée sur les objectifs autodéterminés, positionnée dans un contexte de travail collectif et planifiée en fonction des besoins des personnes enseignantes (Parker and Patton, 2017; Tannehill et al., 2021). Enfin, ils mettent en évidence les idées que les difficultés de comportement des élèves sont un obstacle tandis que la contrôlabilité de la charge de travail est un facilitateur du développement des croyances des personnes enseignantes.

Cette étude sur les retombées d'une CAP quant aux croyances des personnes enseignantes est une proposition intéressante face aux préoccupations d'accessibilité et d'efficacité du développement professionnel continu pour l'éducation inclusive en EPS (Lieberman and Grenier, 2019; Morley et al., 2020; Tant and Watelain, 2016). Néanmoins, des recherches futures sont nécessaires pour comprendre l'efficacité des CAP sur les pratiques réelles et vis-à-vis des élèves présentant des caractéristiques particulières telles que des difficultés de comportement.

### Conflit d'intérêts

Les autrices et auteurs déclarent ne pas avoir de conflits d'intérêts à signaler.

### Remerciements

Les autrices et auteurs tiennent à remercier les personnes participantes ainsi que le centre de services scolaire pour leur précieuse collaboration.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Aelterman, N. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport Exercise Psychology*, 36(6), 595-609. <https://doi.org/10.1123/jEPS.2013-0229>
- Ainscow, M. (2005). Developping inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- 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.
- 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>
- Block, M. E., 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, and R. G. Craven (dir.), *Inclusive physical activities: International perspectives* (p. 109-132). Information Age Publishing.
- Block, M. E. et Obrusnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-124. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Braun, V. et Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA handbook of research methods in psychology*, Vol 2: *Research designs: quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (p. 57-71). American Psychological Association.
- 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>
- Casebolt, K. M. et Hodge, S. R. (2010). High school physical education teachers' beliefs about teaching students with mild to severe disabilities. *Physical Educator*, 67(3), 140.
- CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wake\_eld.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Dania, A. et Tannehill, D. (2022). Moving within learning communities as an act of performing professional wellbeing, professional development in education. *Professional development in education. Professional Development in Education*, 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2022.2081250>

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://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Adree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20\(1\).pdf](https://outlier.uchicago.edu/computerscience/OS4CS/landscapestudy/resources/Darling-Hammond,%20Wei,%20Adree,%20Richardson%20and%20Orphanos,%202009%20%20(1).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>

Eagly, A. H. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Forlin, C., et Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 17-32.  
<https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>

Haegele, J. A., Hodge, S., Filho, P. J. B. G. et de Rezende, A. L. G. (2018). Brazilian physical education teachers' attitudes toward inclusion before and after participation in a professional development workshop. *European Physical Education Review*, 24(1), 21-38.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X16662898>

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. (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>

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373.  
<https://doi.org/10.1080/00336297.2003.10491809>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Hutzler, Y. et Daniel-Shama, E. (2017). Attitudes and self-efficacy of arabic-speaking physical education teachers in Israel toward including children with disabilities. *International Journal of Social Science Studies*, 5(10), 28-42.  
<https://doi.org/10.11114/ijss.v5i10.2668>

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>

Hutzler, Y., Zach, S. et Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education*, 20(3), 309-327.  
<https://doi.org/10.1080/08856250500156038>

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://www.mlfamerica.org/wp-content/uploads/2019/05/ef\\_41-2\\_complet2-web.pdf](https://www.mlfamerica.org/wp-content/uploads/2019/05/ef_41-2_complet2-web.pdf)

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>

Lincoln, Y. S., Guba, E. G. et Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

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.

McLennan, N. et Thompson, J. (2015). *Quality physical education (QPE): Guidelines for policy makers*. UNESCO Publishing.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

[https://en.unesco.org/inclusivEPsolicylab/sites/default/files/learning\\_document/2017/1/231101E.pdf](https://en.unesco.org/inclusivEPsolicylab/sites/default/files/learning_document/2017/1/231101E.pdf)

Meegan, S. et Macphail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review*, 12(1), 75-97.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X06060213>

Metzler, M. (2017). *Instructional models in physical education*. Routledge.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Différenciation pédagogique : Soutenir tous les élèves pour favoriser la réussite éducative*. Gouvernement du Québec  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/differenciation-pedago.pdf)

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. (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>

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>

Opoku, M. P., Cuskelly, M., Pedersen, S. J. et Rayner, C. S. (2020). Applying the theory of planned behaviour in assessments of teachers' intentions towards practicing inclusive education: a scoping review. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), 577-592. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779979>

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.

Parsak, B. et Saraç, L. (2019). Turkish physical education teachers' use of teaching styles: self-reported versus observed. *Journal of Teaching*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

in *Physical Education*, 39(2), 1-10.  
<https://doi.org/10.1123/jpe.2018-0320>

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>

Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. et Klavina, A. (2019). Incluye-T: A professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 1-13.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>

Rizzo, T. L., et Columna, I. (2020). Theory of planned behavior. Dans C. Dennis, (dir.), *Routledge handbook of physical education pedagogies* (p. 326-246). Routledge.

Sato, T. et Haeghele, 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>

Smith, B. et McGannon, K. R. (2018). Developing rigor in qualitative research: Problems and opportunities within sport and exercise psychology. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 11(1), 101-121. <https://doi.org/10.1080/1750984x.2017.1317357>

Stringer, E. T. (2008). *Action research in education*. Pearson.

Taliaferro, A. et Harris, N. P. (2014). The effects of a one-day workshop on physical educators' self-efficacy toward inclusion of students with autism. *Palaestra*, 28(3), 38-43.

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. (2014). Attitudes des personnes enseignantes d'éducation physique envers l'inclusion d'un élève en situation de handicap. Une revue systématique de la littérature (1975-2015). *STAPS*, 106, 37-53. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0037>.

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>



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

Tripp, A., Rizzo, T. L., et Webbert, L. (2007). Inclusion in physical education: Changing the culture. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(2), 32-48.

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.acadiau.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>

Walsh, B., Inning, T., Money, J., Money, S. et Maher, A. (2018). Supporting reasonable adjustments for learners with disabilities in physical education: An investigation into teacher's perceptions of one online tool. *Cogent Education*, 5(1), 1-11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1525828>

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., 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>