

## Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé

## The well-being of elementary students with regards to co-teaching physical and health education in twinned groups

## El bienestar de los alumnos de primaria con respecto a la co-enseñanza vinculando educación física y para la salud

Claudia Verret, Johanne Grenier, Line Massé, Cédric Roure et Nicia Langlois-Pelletier

Volume 48, numéro 2, automne 2020

Regards croisés sur le coenseignement en francophonie

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1075037ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1075037ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

### Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

### ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

### Citer cet article

Verret, C., Grenier, J., Massé, L., Roure, C. & Langlois-Pelletier, N. (2020). Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé. *Éducation et francophonie*, 48(2), 97–115. <https://doi.org/10.7202/1075037ar>

### Résumé de l'article

Cette recherche qualitative interprétative s'intéresse à une modalité particulière du coenseignement en éducation physique et à la santé au Québec qui s'organise en jumelage de deux groupes. Elle vise premièrement à documenter les conceptions de 16 élèves du primaire, dont 8 ayant des besoins particuliers, sur leur bien-être lors des cours vécus en condition de coenseignement en jumelage, comparativement aux cours selon la condition de groupe unique. Deuxièmement, elle porte un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces conditions. Les analyses effectuées à partir du modèle théorique du bien-être PERMA de Seligman (2011) permettent de dégager que l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives représentent trois dimensions susceptibles de soutenir le bien-être des élèves. En contraste avec la littérature, ces dimensions émergent particulièrement dans un contexte de groupe unique. Les résultats soutiennent aussi l'importance que les élèves ayant des besoins particuliers accordent aux relations interpersonnelles et aux émotions positives comme leviers à leur bien-être. Cette recherche suscite un questionnement sur l'organisation du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé afin de mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves intégrés dans le groupe.

# Le bien-être d'élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé

**Claudia VERRET**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Johanne GRENIER**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

**Line MASSÉ**

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

**Cédric ROURE**

Haute école pédagogique de Val, Lausanne, Suisse

**Nicia LANGLOIS-PELLETIER**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative interprétative s'intéresse à une modalité particulière du coenseignement en éducation physique et à la santé au Québec qui s'organise en jumelage de deux groupes. Elle vise premièrement à documenter les conceptions de

16 élèves du primaire, dont 8 ayant des besoins particuliers, sur leur bien-être lors des cours vécus en condition de coenseignement en jumelage, comparativement aux cours selon la condition de groupe unique. Deuxièmement, elle porte un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces conditions. Les analyses effectuées à partir du modèle théorique du bien-être PERMA de Seligman (2011) permettent de dégager que l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives représentent trois dimensions susceptibles de soutenir le bien-être des élèves. En contraste avec la littérature, ces dimensions émergent particulièrement dans un contexte de groupe unique. Les résultats soutiennent aussi l'importance que les élèves ayant des besoins particuliers accordent aux relations interpersonnelles et aux émotions positives comme leviers à leur bien-être. Cette recherche suscite un questionnement sur l'organisation du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé afin de mieux répondre aux besoins hétérogènes des élèves intégrés dans le groupe.

---

## ABSTRACT

### **The well-being of elementary students with regards to co-teaching physical and health education in twinned groups**

Claudia VERRET, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada  
Johanne GRENIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada  
Line MASSÉ, University of Quebec at Trois-Rivières, Quebec, Canada  
Cédric ROURE, University of Teacher Education of Val, Lausanne, Switzerland  
Nicia LANGLOIS-PELLETIER, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

This interpretative qualitative study explores a particular modality of co-teaching physical and health education classes in Quebec, organized around twinning two groups. Firstly, it aims to document the perceptions of 16 elementary school students, including 8 with special needs, about their well-being during classes taught under the co-teaching-twinning model, compared to classes taught as a single group. Secondly, it looks specifically at the perceived well-being of students with special needs under these conditions. Analyses carried out using the PERMA theoretical model of well-being by Seligman (2011) show that engagement, interpersonal relationships and positive emotions represent three dimensions likely to support student well-being. In contrast to the literature, these dimensions emerge more in a single group context. The results also support the importance students with special needs place on interpersonal relationships and positive emotions as levers for their well-being. This study raises questions about the organization of co-teaching in physical education and health in order to better meet the heterogeneous needs of students integrated into the group.

## RESUMEN

### **El bienestar de los alumnos de primaria con respecto a la co-enseñanza vinculando educación física y para la salud**

Claudia VERRET, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Johanne GRENIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Line MASSÉ, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Cédric ROURE, Escuela superior de pedagogía de Val, Lausana, Suiza

Nicia LANGLOIS-PELLETIER, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

Esta investigación cuantitativa se centra en una modalidad particular de co-enseñanza en educación física y para la salud en Quebec, organizada vinculando dos grupos. Su primer objetivo fue documentar las concepciones que 16 alumnos de primaria, entre ellos 8 con necesidades particulares, sobre su bienestar durante los cursos impartidos en co-enseñanza vinculada, comparadas con las clases en grupo único. En segundo lugar, abordamos específicamente el bienestar percibido por los alumnos con necesidades particulares en dichas condiciones. Los análisis realizados a través del modelo teórico del bienestar PERMA de Seligman (2011) nos permite destacar que la implicación, las relaciones interpersonales y las emociones positivas constituyen tres dimensiones susceptibles de apoyar el bienestar de los alumnos. En contraste con la literatura, dichas dimensiones surgen principalmente en un contexto de grupo único. Los resultados apoyan asimismo la importancia que los alumnos con necesidades particulares dan a las relaciones interpersonales y a las emociones positivas en tanto que palancas para su bienestar. Esta investigación suscita una interrogación sobre la organización de la co-enseñanza vinculada en educacional física y para la salud para dar una respuesta más cabal a las necesidades de los alumnos integrados en grupo.

---

## **LE COENSEIGNEMENT EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ**

Au milieu des années 2000, le ministère de l'Éducation du Québec (2005) a adopté un plan pour l'augmentation du temps d'enseignement au primaire en mettant particulièrement l'accent sur le temps consacré à la discipline de l'éducation physique et à la santé. Cette mesure a incité les milieux scolaires du primaire à faire passer de 60 à 120 minutes par semaine le temps d'enseignement de l'éducation physique et à la santé. Bien que cette initiative se soit avérée positive pour la santé et les habitudes de vie des élèves, elle a produit des effets considérables sur l'organisation entourant cette discipline : augmentation du nombre d'enseignants et d'enseignantes d'éducation physique et à la santé au primaire, qui sont passés de un à deux ou trois par école,

nouvel aménagement des horaires et révision de l'occupation des plateaux, puisqu'il n'y a souvent qu'un seul gymnase par école (Piotrowski, Fafard et Rousseau, 2010).

Depuis quelques années, cette contrainte organisationnelle s'est complexifiée en raison de l'augmentation démographique observée dans certaines régions du Québec (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2019). Ainsi, les effectifs en hausse d'élèves dans certaines régions accentuent la problématique du manque de locaux et d'espace en éducation physique et à la santé.

En réponse à ces enjeux organisationnels et démographiques, des écoles primaires proposent le jumelage de deux groupes d'élèves lors d'un cours (Piotrowski *et al.*, 2010). Ce coenseignement en jumelage implique essentiellement de considérer les élèves des deux groupes comme s'ils faisaient partie d'un seul (Grenier, 2011). Une enquête en ligne menée récemment au Québec auprès de 245 enseignants et enseignantes du primaire et du secondaire en éducation physique et à la santé révèle que 42 % de ces personnes enseignent sur une base hebdomadaire selon ce mode d'organisation (Verret, 2019).

L'organisation du coenseignement en éducation physique et à la santé dans les milieux scolaires se réalise majoritairement de deux façons. La première consiste à jumeler un groupe restreint d'élèves en adaptation scolaire avec ceux d'un groupe ordinaire supervisé par deux enseignants ou enseignantes. C'est un mode d'organisation fréquent, notamment au secondaire (Gubacs-Collins et Olsen, 2010). La deuxième forme d'organisation du coenseignement comporte un jumelage des élèves de deux groupes ordinaires pour la période d'éducation physique et à la santé. Ce jumelage est fréquemment proposé au primaire.

Le premier type de jumelage s'inscrit particulièrement dans la visée d'une organisation de services éducatifs prônant une intégration partielle et progressive des élèves présentant des besoins particuliers, comme prescrit dans la Politique de la réussite éducative (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017) et dans la Politique en adaptation scolaire du Québec (Ministère de l'Éducation, 1999) par l'adaptation de l'entourage éducatif de ces élèves (Gaudreau, 2010). Outre la visée de répondre aux besoins hétérogènes des élèves, qui représente un enjeu de l'inclusion scolaire, les deux types de jumelage témoignent aussi d'un engagement organisationnel à offrir des structures flexibles de façon à soutenir la collaboration entre les enseignantes et les enseignants impliqués, et à encourager un soutien mutuel du personnel éducatif (Allenbach *et al.*, 2016). Néanmoins, au Québec, cela répond tout autant à des contraintes logistiques et organisationnelles liées au manque d'espace. De ce fait, lors de ces coenseignements en jumelage, deux enseignantes ou enseignants d'éducation physique et à la santé se joignent à une cinquantaine d'élèves sans forcément profiter d'un espace plus grand que celui habituellement attribué à un seul groupe. Cela se distingue donc des modèles classiques du coenseignement, qui prônent majoritairement la collaboration entre une personne enseignante et une

personne professionnelle non enseignante comme l'orthopédagogue au sein d'un seul groupe d'élèves (Gravel et Trépanier, 2010).

L'efficacité du coenseignement quant à la réussite des élèves dépend fortement de la qualité de la collaboration entre les deux personnes et de l'adéquation aux conditions d'efficacité qui sont mises en place, à savoir le temps de concertation, le soutien administratif et la formation des coenseignantes et des coenseignants (Allenbach *et al.*, 2016; Arguelles, Hughes et Schumm, 2000). Or, cela soulève des questionnements pour la discipline de l'éducation physique et à la santé. Premièrement, quelques articles professionnels en éducation physique et à la santé présentent les rôles que peuvent prendre les personnes techniciennes en éducation spécialisée dans le cadre du coenseignement dans cette discipline (Haegele et Kozub, 2010). Toutefois, les propos sont de l'ordre de la description des rôles possibles. À notre connaissance, nous n'avons pas recensé de recherches décrivant la nature des modalités ni l'efficacité du coenseignement mis en œuvre en éducation physique et à la santé. Deuxièmement, une recherche évaluative rapporte que les enseignantes et les enseignants éprouvent de la difficulté à adopter des pratiques éducatives favorisant une réponse aux besoins de tous les élèves, notamment lors de l'évaluation des apprentissages (Whipp, Taggart et Jackson, 2014). Finalement, des travaux récents réalisés au Québec rapportent d'importants obstacles dans le développement professionnel du personnel enseignant de cette discipline à l'égard des élèves ayant des besoins particuliers. Les enseignantes et les enseignants comptent très peu d'heures de cours en formation initiale et continue portant sur ces élèves et sont rarement impliqués dans le processus des plans d'intervention (Verret, Grenier, Massé et Bergeron, 2017). De plus, plusieurs obstacles à l'adoption des pratiques inclusives sont rapportés, notamment des manques d'outils pédagogiques, d'informations sur les caractéristiques et les besoins hétérogènes des élèves, de formations continues sur les stratégies efficaces et de soutien professionnel (Tapin, Verret, Caplette-Charette, Grenier et Chaubet, 2018). Malgré ces questionnements, le coenseignement en jumelage s'inscrit dans la visée du travail collaboratif, puisque cela permet aux deux personnes impliquées de s'engager dans une démarche collaborative de résolution de problème (Gaudreau, 2010) et de partager les responsabilités éducatives (Allenbach *et al.*, 2016).

## **LE VÉCU DES ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS EN ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ**

La participation engagée des élèves en éducation physique et à la santé conduit au développement des compétences au cœur des curriculums. Pour les élèves ayant des besoins particuliers, la participation active en éducation physique et à la santé s'avère encore plus favorable au développement d'un sentiment d'appartenance au groupe et à des relations sociales positives « normalisantes » (Coates et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000). Ces réussites reposent entre autres sur les stratégies d'intégration mises en place par les enseignantes et les enseignants (Coates

et Vickerman, 2008; Goodwin et Watkinson, 2000). Or, les recherches antérieures révèlent que les expériences des élèves ayant des besoins particuliers sont mitigées, sinon négatives, notamment parce qu'ils et elles vivent des situations d'apprentissage en « périphérie ». En effet, les recherches montrent que ces élèves ont moins de temps d'engagement dans l'apprentissage, effectuent des tâches différentes du reste du groupe, sont plus exclus socialement que leurs pairs (Coates et Vickerman, 2008) ou ont moins d'interactions avec l'enseignante ou l'enseignant et avec les autres élèves (Goodwin et Watkinson, 2000; Hutzler, 2003). Afin de remédier à cette situation, le coenseignement est vu comme une piste d'action favorisant les expériences positives et les réussites des élèves ayant des besoins particuliers dans cette discipline (Grenier, 2011).

Les recherches rapportent des bénéfices liés au coenseignement pour tous les élèves, spécialement pour celles et ceux qui ont des difficultés sociales, qui réussissent moins bien ou qui gèrent plus difficilement leurs comportements (Allenbach *et al.*, 2016; Trépanier et Paré, 2010). Or, en éducation physique et à la santé, les avantages du coenseignement ont surtout été documentés pour les personnes enseignantes (Grenier, 2011), notamment en ce qui a trait à l'amélioration de leurs attitudes et de leurs pratiques collaboratives (Chen, Cone et Cone, 2007).

Trépanier et Paré (2010) réitèrent l'importance de répondre aux besoins des élèves et d'évaluer les effets du coenseignement afin d'en considérer la faisabilité et l'efficacité. À notre connaissance, aucune recherche n'a étudié la perception des élèves du primaire au regard du coenseignement en jumelage en éducation physique et à la santé. Considérant les expériences partagées des élèves, notamment celles et ceux ayant des besoins particuliers lors des cours d'éducation physique et à la santé, ainsi que les nombreux obstacles à l'adoption de pratiques inclusives des enseignantes et des enseignants dans cette discipline, il semble pertinent de se questionner sur le bien-être perçu de l'ensemble des élèves lors des cours d'éducation physique et à la santé vécus selon ce mode d'organisation, en portant une attention particulière à celui des élèves ayant des besoins particuliers.

## MODÈLE THÉORIQUE DU BIEN-ÊTRE

Afin d'étudier les conceptions du bien-être des élèves, le modèle théorique de Seligman (2011) a été retenu. Parmi la multitude de définitions et de modèles théoriques sur le bien-être, ce modèle multidimensionnel s'inscrit dans la perspective de la psychologie positive qui vise l'épanouissement de la personne (Hone, Jarden, Schofield et Duncan, 2014). Ainsi, le bien-être est décrit comme un état de fonctionnement social dynamique et optimal qui découle d'une bonne adaptation dans plusieurs domaines psychosociaux. Le modèle de Seligman (2011) préconise que le bien-être découle de cinq dimensions se présentant sous l'acronyme PERMA (selon la première lettre de chacune des dimensions en anglais: *Positive emotion*,

*Engagement, Relationship, Meaning, Accomplishment*). Selon Butler et Kern (2016), ce modèle théorique fusionne plusieurs conceptualisations utiles pour opérationnaliser la construction abstraite du bien-être et fournir des objets de recherche concrets qui peuvent être mesurés, développés et soutenus. Dans le modèle de Seligman, les émotions positives renvoient aux sentiments qui motivent les actions humaines telles que le bonheur, le plaisir, l'espoir et l'optimisme. L'engagement réfère à l'attachement, à l'implication, à la concentration et au degré d'attrait que les activités d'apprentissage exercent chez les élèves. Les relations interpersonnelles réfèrent aux besoins de connexion, d'amour, d'appréciation, de contacts physiques et émotionnels, et de sentiment d'appartenance. La signification et les buts perçus impliquent d'être en mesure d'utiliser ses forces pour accomplir un objectif qui importe pour soi. L'accomplissement personnel s'inscrit dans la visée d'avoir une vie remplie et productive qui renvoie au sentiment d'avoir atteint ses buts personnels (Seligman, 2011). Les cinq dimensions reposent sur trois caractéristiques communes: contribuer au bien-être, avoir des intentions exclusives ainsi que se définir et se mesurer de façon indépendante. Selon ce modèle, le bien-être consiste à combler une ou plusieurs de ces dimensions.

## Objectifs de recherche

Cette recherche a été réalisée dans le cadre d'une plus vaste recherche-action-formation visant à accompagner des enseignantes et des enseignants en éducation physique et à la santé du primaire afin qu'ils adoptent des pratiques éducatives favorisant l'inclusion. Le premier objectif de l'article consiste à documenter les conceptions d'élèves du primaire sur leur bien-être lors des cours en éducation physique et à la santé vécus en coenseignement en jumelage. Cette condition est comparée avec la condition du groupe unique. L'article vise par ailleurs à porter un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces deux conditions.

## MÉTHODOLOGIE

La méthodologie suit une approche qualitative interprétative. Quatre groupes de discussion ont été animés auprès de 16 élèves du primaire provenant de trois écoles différentes d'une commission scolaire de la grande région montréalaise, au Canada.

## Participants

Seize élèves (cinq garçons et trois filles ayant des besoins particuliers; trois garçons et cinq filles neurotypiques) âgés de 9 à 12 ans ont participé aux entrevues. Le tableau 1 décrit leurs caractéristiques personnelles (sexe, niveau scolaire, âge et besoins dans



les domaines de difficulté). Des prénoms fictifs ont été attribués aux élèves afin de préserver la confidentialité. Les prénoms des élèves neurotypiques commencent par la lettre N.

Tableau1. **Description des élèves**

| Prénom        | Sexe | Niveau | Âge (ans) | Domaine de difficulté |        |          |        |
|---------------|------|--------|-----------|-----------------------|--------|----------|--------|
|               |      |        |           | Cognitif              | Social | Affectif | Moteur |
| Marie-Rosalie | F    | 6      | 12        | X                     |        | X        |        |
| Yan           | M    | 6      | 12        | X                     | X      | X        | X      |
| Mathieu       | M    | 6      | 12        | X                     | X      |          |        |
| Noah          | M    | 6      | 12        |                       |        |          |        |
| Jade          | F    | 4      | 10        |                       |        | X        |        |
| Julien        | M    | 4      | 10        |                       | X      | X        |        |
| Nathan        | M    | 4      | 10        |                       |        |          |        |
| Naomie        | F    | 4      | 10        |                       |        |          |        |
| Neva          | F    | 4      | 10        |                       |        |          |        |
| Nadia         | F    | 4      | 9         |                       |        |          |        |
| Billy         | M    | 4      | 10        | X                     |        |          |        |
| Élizabeth     | F    | 4      | N/D       | X                     |        |          |        |
| Nick          | M    | 4      | 10        |                       |        |          |        |
| Nelly         | F    | 4      | 10        |                       |        |          |        |
| Zian          | M    | 4      | 9         | X                     |        |          |        |
| Naelle        | F    | 4      | 10        |                       |        |          |        |

### Condition de coenseignement

Ces élèves font partie des groupes de trois enseignantes ayant accepté de participer à la recherche. Deux d'entre elles comptent plus de 20 ans d'expérience, et la troisième est en milieu de carrière (6-19 ans). Elles enseignent depuis au moins cinq ans à la même école. Elles ont toutes déjà enseigné à des groupes en adaptation scolaire en éducation physique et à la santé. Deux font du coenseignement en jumelage sur une base hebdomadaire avec la même personne depuis plus de trois ans, tandis qu'une troisième a expérimenté le coenseignement en jumelage avec une nouvelle collègue enseignante. Elles n'ont jamais reçu de formation sur le coenseignement. Selon ces enseignantes, les modalités de coenseignement qui ont été mises en œuvre pendant la recherche étaient de l'ordre de l'enseignement partagé, comme décrit par Tremblay (2015).

## Déroulement

L'accord de la commission scolaire ainsi que le consentement des directions d'école, des enseignantes et des parents des élèves ont été obtenus selon le protocole accepté par le comité d'éthique et de la recherche de l'université de la chercheuse principale. L'ensemble des personnes enseignantes en éducation physique et à la santé au primaire de la commission scolaire a été invité par courriel à participer à la recherche. Trois enseignantes volontaires ont accepté. Elles ont sélectionné un de leurs groupes qui participaient à des activités de coenseignement en jumelage tout au long de l'année. Une des participantes a impliqué deux groupes dans la recherche. Pour la phase de collecte de données, les enseignantes ont dressé la liste des élèves ayant des besoins particuliers et ont documenté chacun de leurs domaines de difficulté. L'équipe de chercheurs a pigé au hasard deux élèves ayant des difficultés et deux pairs neurotypiques dans cette liste. Cette sélection de quatre élèves a été soumise aux enseignantes de chacun des groupes afin de s'assurer de l'affinité interpersonnelle des quatre élèves choisis et de leur aisance à discuter ensemble. Cette procédure a permis de s'assurer de la présence de deux élèves présentant des besoins particuliers lors des entrevues ainsi que du respect des règles éthiques de la recherche auprès des enfants. Les entrevues de groupe ont été réalisées au mois de mai 2019 par la chercheuse principale. Elles ont été planifiées dans un moment libre des élèves (pause, midi, etc.). Elles ont duré entre 30 et 45 minutes.

## Instrumentation

Le canevas d'entrevue comportait quatre sections. La première permettait de briser la glace (une question) en demandant aux élèves leurs loisirs préférés. La deuxième section permettait de discuter des préférences générales des élèves entre la condition du groupe seul ou du coenseignement en jumelage. La troisième visait à recueillir les perceptions du bien-être des élèves selon les dimensions du modèle théorique et en comparant la condition du coenseignement en jumelage et la condition du groupe unique (deux questions et cinq sous-questions) (par exemple, dans quelle condition tu participes le plus aux tâches? te sens mieux? collabores-tu le plus avec les autres? etc.). L'entrevue se terminait par les remerciements et les énoncés de fermeture de l'entrevue.

## Analyse des données

L'analyse a été réalisée à l'aide du logiciel NVivo 12 à partir des verbatims anonymisés. Tout le processus a été réalisé en coanalyse par deux personnes de l'équipe de recherche afin de s'assurer de la fidélité des analyses (Miles, Huberman et Saldaña, 2014). Elles ont tout d'abord pris connaissance du corpus en le lisant afin de se familiariser avec ce dernier. Elles ont ensuite coanalysé les verbatims inductivement, à

la manière du modèle itératif de Miles *et al.* (2014), afin de le réduire et d'associer des codes aux thèmes émergents. Les codes ont été classés selon les caractéristiques positives et négatives associées aux deux conditions d'enseignement. Une révision complète de chaque code a été faite afin de s'assurer de l'homogénéité des idées représentées. Par la suite, un deuxième cycle d'analyse déductive des codes a été coréalisé à l'aide du modèle PERMA (Seligman, 2011) afin de les catégoriser selon les cinq dimensions prédéterminées. Des rapports écrits de chacune des catégories ont été produits afin de sélectionner les citations qui représentent le mieux les perceptions des élèves pour illustrer les résultats.

## RÉSULTATS

À partir du modèle conceptuel de Seligman (2011), une analyse des perceptions de bien-être des 16 élèves a été effectuée sur la base des 202 énoncés catégorisés. Le tableau 2 illustre les trois dimensions principalement rapportées par les élèves ainsi que leur importance respective en référence à la fréquence d'apparition au sein du corpus des données analysées. Il souligne l'importance des thèmes pour les élèves ayant des besoins particuliers (en italique) lorsque plus de 50% des énoncés inhérents sont nommés.

Tableau 2. **Bien-être perçu des élèves lors des cours vécus dans un groupe seul ou en jumelage selon trois dimensions du modèle de Seligman (2011)**

| Conditions           | Engagement (60 %)                           | Relations interpersonnelles (30 %)               | Émotions positives (9 %)                             |
|----------------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Groupe seul          | Plus d'espace                               | <i>Mieux connaître les élèves</i>                | Moins de jugement de la part des autres élèves       |
|                      | L'enseignante est plus disponible           | Plus de coopération                              | Se sentir mieux                                      |
|                      | Moins d'élèves                              |                                                  | <i>Moins d'agressivité dans le groupe</i>            |
|                      | Moins de bruit                              |                                                  |                                                      |
|                      | Plus engagé, moins d'attente                |                                                  |                                                      |
| Deux groupes jumelés | <i>Difficultés aux vestiaires</i>           | <i>Possibilité d'être avec les amies et amis</i> | Plus de difficulté d'autorégulation dans les groupes |
|                      | Interruptions fréquentes                    | <i>Plus de conflits</i>                          |                                                      |
|                      | Permet une formation plus égale des équipes | Possibilité de faire de nouvelles connaissances  |                                                      |

Selon l'analyse de l'ensemble des propos des élèves, le bien-être peut s'expliquer majoritairement par trois dimensions du modèle de Seligman (2011) : l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives. Ces dimensions de bien-être sont liées à la condition du groupe unique pour la plupart des élèves. La dimension

de la signification est très peu présente dans les propos des élèves (deux énoncés), tandis que celle de l'accomplissement personnel n'est pas mentionnée. Les résultats détaillent les trois dimensions prioritaires et comparent la condition du groupe unique avec celle du coenseignement en jumelage (tableau 2).

## L'engagement

Dans le cadre de cette recherche, l'engagement représente 60 % des propos des élèves. Quatre thèmes émergent des analyses des propos des élèves, dont trois sont associés à la meilleure qualité de l'environnement d'apprentissage et un qui concerne la plus grande disponibilité de l'enseignante dans la condition du groupe unique.

Au regard de la qualité de l'environnement d'apprentissage, les élèves témoignent de leur facilité à s'engager dans les tâches dans la condition du groupe unique, notamment parce qu'il y a moins d'élèves et qu'ils ont plus d'espace. « Avec juste un groupe, il y a moins de personnes, tu peux travailler dans ta bulle » (Nadia).

Par ailleurs, les élèves mentionnent que « quand on est deux groupes, il y a tout le temps plus de bruit. Il y a tout le temps du monde qui crie » (Zian). Cette problématique en lien avec le niveau de bruit semble particulièrement difficile pour les élèves ayant des besoins particuliers lorsque vient le temps de se changer dans les vestiaires. En effet, le coenseignement en jumelage implique parfois de retrouver quatre groupes d'élèves en même temps dans cet espace restreint. « Dans le vestiaire, tellement qu'il y a du bruit, ils ont été obligés de mettre un truc (en parlant d'un sonomètre) » (Jade).

Également, l'engagement des élèves est entravé en raison de la disponibilité limitée de l'enseignante dans la condition de coenseignement en jumelage.

« Parce que ça permet à l'enseignante de nous faire apprendre des affaires et tout. Quand on est deux groupes, oui il y a deux professeurs, mais tu ne le sais pas parce qu'il y a 28 personnes sur la même et 28 personnes sur l'autre. Toi, en tant que personne, tu n'as pas le réflexe d'aller demander » (Marie-Rosalie).

De même, la disponibilité des enseignantes dans la condition du groupe unique améliore la qualité de la supervision et favorise le travail des élèves, car il y a moins d'interruptions. « Un groupe, c'est mieux parce que comme ça, il n'y a pas beaucoup d'interventions et il y a plus d'air qui circule » (Zian). Il y a aussi moins de pertes de temps causées par les interventions pour gérer des comportements perturbateurs et moins de temps d'attente pour réaliser les tâches. « Par exemple, pour le lancer du poids, je trouve que les files sont moins longues [en parlant d'un seul groupe] » (Yan).

En contraste, certains élèves perçoivent positivement le coenseignement en jumelage, car cela facilite la formation d'équipes et favorise leur plaisir. «Quand on fait des jeux de ballon, c'est moins le fun quand on est un groupe parce qu'il faut tout le temps qu'on se sépare, tandis qu'à deux groupes, c'est plus facile jouer» (Zian).

### **Les relations interpersonnelles**

Cette dimension représente environ 29 % du corpus total. Les élèves préfèrent l'enseignement avec un seul groupe, ce qui leur permet de mieux connaître les autres élèves. «On se connaît plus et on est moins gêné» (Neva). De plus, la coopération entre les élèves est favorisée. Les propos des élèves ayant des besoins particuliers sont majoritairement présents dans les énoncés relatifs à cet aspect positif dans la condition du groupe unique. Toutefois, les élèves aiment être jumelés à un deuxième groupe lorsque cela leur permet d'être avec leurs amies et amis parce que le jumelage leur permet de faire de nouvelles connaissances.

«Bien, en fait, quand il y a d'autres gens aussi, c'est que ça nous aide. Des fois, il n'y a plus de place pour aller avec des gens, puis les profs t'obligent à te mettre avec des gens que tu ne connais pas. Des fois, en fait, on les juge trop vite. On doit juste apprendre à les connaître avant» (Nelly).

Toutefois, les élèves, notamment celles et ceux ayant des besoins particuliers, rapportent plus de conflits dans la condition de coenseignement en jumelage. «[...] quand tu es avec deux groupes, des fois tu as un problème avec quelqu'un, mais il y a d'autres personnes de l'autre groupe des fois, ils vont s'en mêler. Puis, ça nous fait plus de problèmes» (Mathieu).

### **Les émotions positives**

Cette dimension représente 9,4 % de l'importance relative des propos des élèves. Les élèves mentionnent vivre des émotions positives en condition de groupe unique, notamment parce que les jugements de la part des autres élèves sont moins fréquents. «Moi, c'est parce que je n'aime pas les personnes qui me fixent quand je fais quelque chose de mal. Ils m'agacent [en parlant d'un cours en jumelage]» (Zian).

Précisément, les élèves ayant des besoins particuliers perçoivent moins d'agressivité et se sentent mieux dans cette condition. D'ailleurs, selon l'ensemble des témoignages, le coenseignement sous forme de jumelage est propice à l'émergence des difficultés d'autocontrôle de la part des élèves.

## DISCUSSION

Cette recherche visait, d'une part, à documenter les perceptions d'élèves du primaire sur leur bien-être perçu lors des cours en éducation physique et à la santé vécus en condition de coenseignement en jumelage, comparativement aux cours vécus en condition de groupe unique. D'autre part, elle voulait porter un regard spécifique sur le bien-être perçu des élèves ayant des besoins particuliers dans ces deux conditions. Les analyses effectuées à partir du modèle théorique du bien-être PERMA de Seligman (2011) ont permis de dégager que l'engagement, les relations interpersonnelles et les émotions positives sont trois dimensions susceptibles de soutenir le bien-être de l'ensemble des élèves. Les élèves soulignent les occasions de cultiver ces dimensions du bien-être, particulièrement dans la condition de groupe unique. Les résultats soulignent aussi l'importance que les élèves ayant des besoins particuliers accordent aux relations interpersonnelles et aux émotions positives comme leviers à leur bien-être.

À l'instar de différents travaux scientifiques en éducation physique et à la santé qui soutiennent le rapport étroit entre la qualité de l'engagement et les apprentissages réalisés ou la motivation (Garn, Ware et Solmon, 2011; Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt et Yli-Piipari, 2012; Roure, Kermarrec et Pasco, 2019), les présents résultats soulignent que le bien-être des élèves est en grande partie stimulé par leur engagement. Aussi, cet engagement est favorisé lorsque les cours se déroulent seulement avec un groupe, comparativement au jumelage. Cela est particulièrement important pour les élèves ayant des besoins particuliers, car les recherches antérieures montrent que des situations d'exclusion sont fréquemment vécues, ce qui les empêche de profiter des mêmes possibilités d'apprentissage que les autres élèves en éducation physique et à la santé (Goodwin et Watkinson, 2000; Tant et Watelain, 2018). Par ailleurs, selon les élèves, les interférences provoquées par le bruit, le ratio élevé d'élèves et le manque d'espace dans l'environnement d'apprentissage lors des cours en jumelage sont des obstacles à l'engagement. Cela rejoint les recherches qui exposent les nombreux défis propres à cette discipline au regard des difficultés des élèves à composer avec un apprentissage se déroulant dans des environnements « diversifiés, bruyants, vastes et ouverts » (Desbiens, Lanoue, Turcotte, Tourigny et Spallanzani, 2009, p. 187). Aussi, les transitions (arrivées, changements aux vestiaires, sorties, etc.) sont connues pour être des moments critiques de la gestion disciplinaire en éducation physique et à la santé (Turcotte *et al.*, 2008). Les élèves, particulièrement celles et ceux ayant des besoins particuliers, exposent clairement que les transitions comme les changements de vêtements aux vestiaires limitent leur bien-être, parce qu'il y a trop de bruit et trop d'élèves en même temps. En cohérence, il n'est pas surprenant de constater que les élèves mentionnent aussi que la supervision et la disponibilité des enseignantes sont plus grandes lors de l'enseignement avec un seul groupe. Ces résultats sont toutefois en contradiction avec des recherches antérieures qui montrent que le coenseignement permet aux enseignantes et aux enseignants d'offrir plus de soutien aux élèves,

car cela diminue le ratio d'élèves, augmente le nombre d'interactions et fournit un enseignement plus individualisé et intensif (Friend et Cook, 2010).

Les recherches en éducation physique et à la santé ont démontré de façon constante l'occasion offerte dans cette discipline de favoriser la socialisation de tous les élèves (Briere III et Siegle, 2008; Seymour, Reid et Bloom, 2009). Elles ont aussi souligné les possibilités pour les élèves ayant des besoins particuliers de développer des amitiés, de sentir le soutien et d'éprouver un sentiment d'appartenance au groupe (Klavina et Block, 2008; Seymour *et al.*, 2009; Spencer-Cavaliere et Watkinson, 2010). Selon les témoignages des élèves, les relations interpersonnelles sont effectivement essentielles à leur bien-être, spécialement pour les élèves ayant des besoins particuliers. Aussi, bien que ces dernières et ces derniers disent mieux connaître leurs pairs et observer moins de conflits lors de l'enseignement avec leur groupe, le jumelage leur permet d'être avec leurs amis et amis proches ou avec des élèves qui ont un niveau d'habiletés semblable au leur. Dans cette perspective, cela peut limiter les situations de rejet parfois rapportées en éducation physique et à la santé (Haegele et Sutherland, 2015).

Également, les émotions positives vécues dans les cours à groupe unique représentent une dimension non négligeable du bien-être, notamment parce que l'ensemble des élèves sent moins de jugement de la part des pairs. Dans cette discipline, l'apprentissage des élèves est public, ce qui fait que tout le groupe peut habituellement voir l'élève lors de l'exécution des tâches demandées. En conséquence, les réussites autant que les erreurs sont visibles. La peur du jugement des pairs lors des jumelages doit donc être prise en considération dans la compréhension du bien-être des élèves, en cohérence avec les recherches qui soulignent l'importance de faire valoir ses capacités de façon positive dans son groupe pour soutenir la réussite et la socialisation (Goodwin et Watkinson, 2000; Haegele et Sutherland, 2015).

Finalement, les élèves ayant des besoins particuliers se sentent mieux et perçoivent moins d'agressivité lors de l'enseignement dans un groupe unique. Considérant la haute fréquence des comportements perturbateurs observés dans cette discipline (Turcotte *et al.*, 2008) et les témoignages d'intimidation vécus par les élèves présentant des besoins particuliers (Haegele et Sutherland, 2015), les résultats du bien-être des élèves de cette recherche justifient de remettre en cause ces jumelages actuels en éducation physique et à la santé.

De ce fait, les résultats appellent à des recommandations pour les directions d'école et les personnes enseignantes. D'abord, il est souhaitable que les intentions de jumelage se basent autant sur une adéquation des besoins et des affinités des élèves des deux groupes que sur les considérations pédagogiques inhérentes. Ainsi, les modalités de collaboration et de répartition des rôles des enseignantes et des enseignants au sein des jumelages devraient être planifiées selon les conditions d'efficacité du coenseignement (Gravel et Trépanier, 2010). La modalité de coenseignement déclarée par

les enseignantes recrutées pour cette étude est majoritairement de l'enseignement partagé. Selon Tremblay (2015), l'enseignement partagé réfère à une réponse *a posteriori* aux besoins des élèves dans laquelle « les enseignants se partagent les responsabilités et échangent leurs rôles de manière fréquente et indifférenciée » (p.37). Dans une réponse planifiée, on pourrait par exemple penser à la séparation des élèves en petits sous-groupes selon leurs besoins et offrir un coenseignement de soutien, séparer les groupes lors des moments d'explications ou attribuer des rôles clairs à chacune des personnes enseignantes de façon à ce que les élèves aient des repères constants. Par ailleurs, il y aurait un avantage à exploiter les plateaux extérieurs comme les terrains de sport, les patinoires ou la cour d'école. Outre les avantages sur les apprentissages, cela permet de diminuer les contraintes liées au manque d'espace, au ratio élevé d'élèves et à l'intensité du bruit. De même, puisque les élèves vont directement à l'extérieur, l'obstacle lié à la nécessité de se changer au vestiaire s'élimine par lui-même (Verret, 2019).

### Limites

Les résultats de cette recherche permettent un regard nouveau sur une situation de coenseignement unique vécue en éducation physique et à la santé. Toutefois, la portée doit être nuancée sur la base des limites qu'elle présente. Ainsi, les écoles ciblées dans cette recherche ne représentent pas l'ensemble des milieux scolaires, et la recherche n'examine pas l'influence de tous les contextes de coenseignement proposés au Québec ni tous les niveaux socioéconomiques qu'on y retrouve. Également, les propos des élèves n'ont pas été triangulés avec d'autres sources, ce qui aurait permis une confirmation des résultats obtenus. Par conséquent, cela a pour effet de limiter la transférabilité des résultats à tous les milieux proposant du coenseignement sous forme de jumelage.

### CONCLUSION

Le bien-être des élèves du primaire en éducation physique et à la santé s'articule autour de leur engagement, de leurs interactions sociales et de leurs émotions positives. À la lumière des propos des 16 élèves du primaire de cette recherche, il est permis de penser que le coenseignement en jumelage ne favorise pas le bien-être de toutes et de tous dans cette discipline. Ce mode d'organisation est d'autant plus questionnable que les propos des élèves ayant des besoins particuliers contrastent de façon tranchante avec les visées inclusives du coenseignement, comme cela est avancé dans la littérature scientifique actuelle (Allenbach *et al.*, 2016; Grenier, 2011) et dans les documents ministériels (Ministère de l'Éducation, 1999; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017).



L'efficacité du coenseignement repose en grande partie sur la qualité de la collaboration entre les personnes enseignantes impliquées (Allenbach *et al.*, 2016; Arguelles *et al.*, 2000). Dans ces perspectives, de futures recherches devront compléter les points de vue des élèves. Ainsi, il faudra documenter les différentes modalités et les conditions de mise en œuvre du coenseignement en éducation physique et à la santé, notamment les rôles des enseignantes et des enseignants ainsi que les pratiques pédagogiques mobilisées afin de porter un regard élargi sur la question du bien-être des élèves dans cette discipline en contexte de coenseignement.

---

## Références bibliographiques

- ALLENBACH, M., BORRI-ANADON, C., LEBLANC, M., PARÉ, M., REBETEZ, F. et TREMBLAY, P. (2016). Les relations de collaboration entre enseignants et intervenants en transition vers l'inclusion scolaire. Dans L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin et R. Vienneau (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (p. 71-85). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- ARGUELLES, M. E., HUGHES, M. T. et SCHUMM, J. S. (2000). Co-teaching: A different approach to inclusion. *Principal*, 79(4), 48-51.
- BRIERE III, D. E. et SIEGLE, D. (2008). The effects of the Unified Sports Basketball Program on special education students' self-concepts: Four students' experiences. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 5(1), 1-12.
- BUTLER, J. et KERN, M. L. (2016). The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 1-48. doi:10.5502/ijw.v6i3.526.
- CHEN, W., CONE, T. P. et CONE, S. L. (2007). A collaborative approach to developing an interdisciplinary unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26(2), 103-124. doi:10.1123/jtpe.26.2.103.
- COATES, J. et VICKERMAN, P. (2008). Let the children have their say: Children with special educational needs and their experiences of physical education – a review. *Support for Learning*, 23(4), 168-175. doi:10.1111/j.1467-9604.2008.00390.x.

- DESBIENS, J.-F., LANOUE, S., TURCOTTE, S., TOURIGNY, J.-S. et SPALLANZANI, C. (2009). Perception de la fréquence d'apparition des comportements perturbateurs par des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(2), 179-193. doi: 10.7202/1017466.
- FRIEND, M. et COOK, L. (2010). *Interactions: Collaborations skills for school professionals* (6<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Pearson.
- GARN, A. C., WARE, D. R. et SOLMON, M. A. (2011). Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30(1), 84-98. doi: 10.1123/jtpe.30.1.84.
- GAUDREAU, L. (2010). Comment les commissions scolaires québécoises procèdent-elles pour que leurs écoles offrent des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 5-30). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GOODWIN, D. L. et WATKINSON, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of student with physical disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 17(2), 144-160. doi: 10.1123/apaq.17.2.144.
- GRÅSTÉN, A., JAAKKOLA, T., LIUKKONEN, J., WATT, A. et YLI-PIIPARI, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports, Science and Medicine*, 11(2), 260-269.
- GRAVEL, C. et TRÉPANIÉ, N. (2010). Le coenseignement: comment l'appliquer? Dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire* (p. 257-274). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- GRENIER, M. A. (2011). Coteaching in physical education: A strategy for inclusive practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 28(2), 95-112. doi: 10.1123/apaq.28.2.95.
- GUBACS-COLLINS, K. et OLSEN, E. B. (2010). Implementing a tactical games approach with sport education: A chronicle. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 81(3), 36-42. doi: 10.1080/07303084.2010.10598447.
- HAEGELE, J. A. et KOZUB, F. M. (2010). A continuum of paraeducator support for utilization in adapted physical education. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 6(5). Repéré à <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ907034.pdf>.

- HAEGELE, J. A. et SUTHERLAND, S. (2015). Perspectives of students with disabilities toward physical education: A qualitative inquiry review. *Quest*, 67(3), 255-273. doi: 10.1080/00336297.2015.1050118.
- HONE, L. C., JARDEN, A., SCHOFIELD, G. M. et DUNCAN, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 4(1), 62-90. doi: 10.5502/ijw.v4i1.4
- HUTZLER, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest*, 55(4), 347-373. doi: 10.1080/00336297.2003.10491809.
- KLAVINA, A. et BLOCK, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158. doi: 10.1123/apaq.25.2.132.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. et SALDAÑA, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_compl/politi00F\\_2.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf).
- Ministère de l'Éducation. (2005). *Au primaire. Plus de temps pour apprendre. Plus d'enseignantes et d'enseignants. Plus d'éducation physique*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/plustempsapprendre.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/plustempsapprendre.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/politique\\_reussite\\_educative\\_10juillet\\_F\\_1.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf).
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Analyse des tendances démographiques*. Repéré à <http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/previsions/effectif-scolaire-a-leducation-prescolaire-au-primaire-et-au-secondaire/analyse-des-tendances-demographiques/>.
- PIOTROWSKI, G., FAFARD, M. et ROUSSEAU, A. (2010). *Le coenseignement. Une démarche intentionnelle pour un travail d'équipe efficace*. Repéré à [https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/Education\\_physique/Primaire/referentiel\\_coenseignement.pdf](https://www.csr.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/Education_physique/Primaire/referentiel_coenseignement.pdf).

- ROURE, C., KERMARREC, G. et PASCO, D. (2019). Effects of situational interest dimensions on students' learning strategies in physical education. *European Physical Education Review*, 25(2), 327-340. doi: 10.1177/1356336X17732964.
- SELIGMAN, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York, NY: Simon & Schuster.
- SEYMOUR, H., REID, G. et BLOOM, G. A. (2009). Friendship in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 26(3), 201-219. doi: 10.1123/apaq.26.3.201.
- Spencer-Cavaliere, N. et Watkinson, E. J. (2010). Inclusion understood from the perspectives of children with disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 27(4), 275-293. doi: 10.1123/apaq.27.4.275.
- TANT, M. et WATELAIN, E. (2018). La situation de handicap. Dans M. Travert et O. Rey (dir.), *L'engagement de l'élève en EPS: d'une approche pluridisciplinaire aux perspectives professionnelles* (vol. 85, p. 47-52). Paris, France: EP&S.
- TAPIN, G., VERRET, C., CAPLETTE-CHARENTE, A., GRENIER, J. et CHAUBET, P. (2018). Les pratiques déclarées de différenciation pédagogique en éducation physique auprès d'élèves ayant des difficultés motrices. *Revue PhénEPS*, 9(2), 1-23.
- TREMBLAY, P. (2015). Le co-enseignement: condition suffisante de différenciation pédagogique? *Formation et profession*, 23(3), 33-44. doi: 10.18162/fp.2015.276.
- TRÉPANIÉ, N. et PARÉ, M. (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TURCOTTE, S., DESBIENS, J. F., SPALLANZANI, C., ROY, M., BRUNELLE, J. P. et TOURIGNY, J. S. (2008). Portrait des comportements perturbateurs adoptés par des élèves du niveau primaire en éducation physique et à la santé. *eJRIEPS*, 2(13), 57-77.
- VERRET, C. (2019). *Le coenseignement pour répondre aux besoins de tous les élèves en éducation physique et à la santé?* Communication présentée au Congrès annuel de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques du Québec (FEEPEQ), Sherbrooke, Québec.
- VERRET, C., GRENIER, J., MASSÉ, L. et BERGERON, G. (2017). Enseigner aux élèves ayant des besoins particuliers en éducation physique et à la santé: quels défis pour l'inclusion? *Journal Propulsion*, 30(2), 21-24.
- WHIPP, P., TAGGART, A. et JACKSON, B. (2014). Differentiation in outcome-focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(4), 370-382. doi:10.1080/17408989.2012.754001.