



L'inclusion de toutes aptitudes dans les expériences d'activité physique en contexte scolaire

Un guide

Remerciements

À propos d'Éducation physique et santé Canada (EPS Canada)

EPS Canada se fait la championne des enfants en santé et physiquement actifs en œuvrant en vue de promouvoir et de faire progresser des possibilités d'éducation physique et à la santé de qualité et des contextes d'apprentissage sains. En fournissant à ses champions communautaires des programmes de qualité et des services de perfectionnement professionnel et en dirigeant des initiatives d'engagement communautaire, EPS Canada inspire toutes les personnes à mener une vie saine et physiquement active. Pour en savoir plus, rendez-vous sur le site www.eps-canada.ca.

EPS Canada souhaite reconnaître les contributions des nombreux personnes, groupes et organisations qui ont pris part à l'élaboration de cette ressource. Notamment, nous tenons à remercier les individus et organisations suivants :

Équipe de rédaction

Maggie Locke,
Candidate à la maîtrise ès sciences
en kinésiologie, Université Dalhousie

Kelsey Fahie,
Cheffe, Programmes et ressources

Tricia Zakaria,
Directrice, Programmes et éducation

Jeffrey Malecki,
Rédacteur-réviseur

Équipe d'examen

Hayley Morrison, PhD,
Professeure adjointe,
Éducation physique et à la santé,
Université de l'Alberta

Joel Goswell ,
Enseignant, Centre régional de
l'enseignement Chignecto-Central,
Nouvelle-Écosse

Un programme de



Avec le soutien de



2451, promenade Riverside, Ottawa, Ontario, K1H 7X7
Tél : (613) 523-1348 | Télécopie : (613) 523-1206
info@phecanada.ca | www.phecanada.ca

L'inclusion de toutes aptitudes dans les expériences d'activité physique en contexte scolaire. ISBN : 978-1-927818-87-9

© 2023 Éducation physique et santé Canada. Tous droits réservés. Aucune partie du présent programme ne peut être reproduite, stockée dans un système électronique d'extraction, ni transmise, sous quelque forme que ce soit, ni par aucun procédé électronique ou mécanique, y compris la photocopie, l'enregistrement ou autrement, sans le consentement écrit préalable d'EPS Canada.

Table des matières

Introduction	4
La prise de conscience de l'intersectionnalité	6
La roue du privilège	7
L'éventail des handicaps	8
C'est quoi, un handicap ou une incapacité?.....	9
Pour mieux comprendre les différents types de handicaps et d'incapacités.....	10
Un langage qui parle de la personne d'abord.....	13
Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes vivant avec un handicap.....	13
Le modèle médical c. le modèle social du handicap	14
Le modèle médical du handicap	15
Le modèle social du handicap	15
La stigmatisation rattachée aux handicaps.....	17
Approches favorisant l'inclusion	18
C'est quoi, l'inclusion?	19
Stratégies pour faciliter l'intégration des élèves de tous niveaux d'aptitude	19
La littératie physique	20
L'activité physique adaptée.....	21
Le cadre STEP	22
Situation	23
Tâche	23
Équipements	23
Participants.....	23
Possibilités de leadership	24
L'apprentissage axé sur l'élève	26
Les obstacles à la participation à l'activité physique et les recommandations connexes	28
Les obstacles intrapersonnels et les recommandations connexes	30
Les obstacles interpersonnels et les recommandations connexes.....	32
Les obstacles structurels et les recommandations connexes	34
Les obstacles socioculturels et les recommandations connexes	36
Conclusion	38
Lexique	40
Liste de ressources et d'organisations de soutien	44
Références	45



Introduction

Éducation physique et santé Canada (EPS Canada) œuvre en vue de garantir à tous les élèves une possibilité égale de prendre part aux expériences d'activité physique. Or, les élèves ayant différentes compétences et aptitudes s'affrontent souvent à des obstacles ou à des limitations à participation donnant lieu à des possibilités inégales de faire de l'activité physique. En plus, les élèves ayant des capacités diverses sont largement privés de possibilités de leadership et de mentorat dans le contexte de l'activité physique (Lieberman & Houston-Wilson, 2009). Ces possibilités sont non seulement importantes pour développer et mettre en pratique les compétences essentielles, elles ouvrent la voie sur des activités de mentorat et d'engagement communautaire, sur des relations positives avec les pairs, et sur des débouchés de carrière.

Dans le but de mieux cerner et s'attaquer à ces enjeux, EPS Canada s'est associée avec des écoles et des partenaires communautaires dans le cadre du projet *Changeurs du jeu*.

L'initiative *Changeurs du jeu* a pour objectif de :

- Réduire et/ou éliminer les obstacles à la participation aux sports et à l'activité physique en contexte scolaire pour les élèves de tous niveaux d'aptitudes
- Soutenir les jeunes, quelles que soient leurs aptitudes, dans leur mission de devenir des leaders de l'activité physique dans leurs écoles
- Augmenter la participation, la motivation, et la confiance des élèves de tous niveaux d'aptitude dans le contexte de l'activité physique en contexte scolaire

Le présent manuel est le produit des constats du projet *Changeurs du jeu*, mis en relation avec des pratiques éclairées et fondées sur les données probantes pour l'inclusion des élèves de tous niveaux d'aptitude dans les programmes d'activité physique. Les éducateurs sont invités à utiliser ce manuel dans la conception de programmes d'activité physique à l'école visant l'inclusion de tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes,

Pour commencer, nous présentons un tour d'horizon des principaux obstacles à la participation à l'activité physique pour tous les élèves, et ensuite nous proposons des recommandations pour s'attaquer à ces mêmes obstacles. Quatre catégories principales d'obstacles sont présentées :

- Obstacles intrapersonnels
- Obstacles interpersonnels
- Obstacles structurels
- Obstacles socioculturels

Pour chaque catégorie, nous offrons des exemples d'obstacles, des définitions pertinentes, et des recommandations pour aider les éducateurs à mieux s'attaquer aux obstacles et à développer des programmes scolaires d'activité physique qui sont inclusifs, de bonne qualité, et axés sur les élèves.

En lisant le manuel, vous verrez quelques termes ou expressions en caractères gras; les définitions de ces termes et expressions sont présentées dans le lexique qui commence à la page [40](#).

Les élèves de tous niveaux d'aptitude

Les expressions *les élèves de tous niveaux d'aptitude*, *les élèves ayant des capacités diverses* et *tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes* sont utilisées tout au long de ce manuel. EPS Canada a retenu ces expressions pour reconnaître les aptitudes qui existent dans chaque élève et pour considérer les programmes dans une optique d'aptitude, par opposition à une perspective d'incapacité ou d'invalidité.



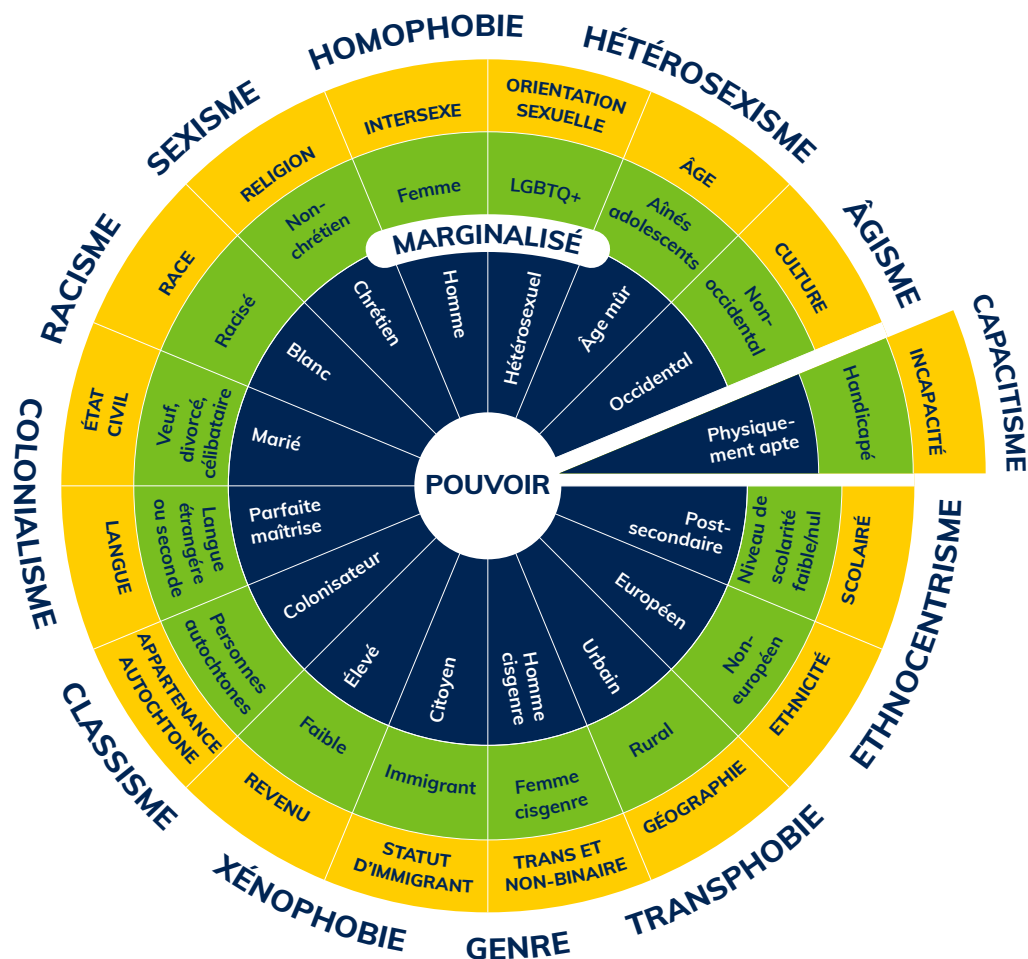
La prise de conscience de l'intersectionnalité

Il importe que les éducateurs prennent conscience du concept de l'intersectionnalité. La prise de conscience de l'intersectionnalité signifie la reconnaissance que chaque personne est un être multidimensionnel rassemblant une multiplicité d'identités. Ces identités jouent un rôle déterminant dans la position de pouvoir et de privilège d'une personne, et en tant que telles elles sont capables de freiner ou de faciliter la participation, selon le cas. Un individu est le produit de ses caractéristiques physiques, sociales et mentales, combinées avec son expérience vécue. À titre d'exemple, les élèves dans leur ensemble sont issus d'une diversité de contextes raciaux, ethniques, religieux et socioéconomiques, et ils présentent une diversité d'identités de genre et d'orientations sexuelles.

La roue du privilège

La roue **du pouvoir/du privilège** illustrée ci-dessous présente une vision simplifiée des identités intersectionnelles. Chaque personne peut se placer quelque part sur chaque tranche de la roue. Ceux et celles qui situent leur identité plus près du centre passent pour avoir plus de privilège. En revanche, ceux et celles qui situent leur identité vers le contour du cercle passent pour être plus marginalisés sur le plan identitaire. Par exemple, sur la tranche de la roue libellée incapacité, les personnes dites valides sont susceptibles d'avoir plus de privilège dans la société et en conséquence elles se situent plus près du centre de la roue, tandis que les personnes ayant un handicap se placent typiquement vers le contour de la roue et sont susceptibles d'être marginalisées dans la société.

Chaque élément de l'identité recoupe tous les autres, d'où la notion d'**identité intersectionnelle**. Cela dit, l'expérience vécue de l'individu varie en fonction des quantités de pouvoir/privilège associées à son identité. Par exemple, une personne en situation de handicap, qui est racisée et qui s'identifie comme queer aurait une expérience vécue différente de celle d'une personne en situation de handicap, de race blanche, qui s'identifie comme cisgenre. Même si les deux individus s'identifient comme des personnes en situation de handicap, leur race et leur orientation sexuelle respective produisent une expérience vécue bien distincte. En conséquence, chaque individu a des besoins différents.



Adapté à partir de la Roue de pouvoir/privilège de S Duckworth



L'éventail des handicaps

Handicap et incapacité sont des termes génériques couvrant un éventail de désignations et une large variété de diagnostics, descriptions de troubles ou de déficiences, et les accommodements et mesures adaptatives y afférant. La section qui suit présente des définitions et des exemples de différents types d'incapacités, en incluant le langage applicable et un survol historique.

C'est quoi, un handicap ou une incapacité?

Le Conseil des Nations Unies des jeunes ayant un handicap définit la notion de handicap comme

« n'importe quelle déficience, incluant les déficiences physiques, mentales, intellectuelles, cognitives; les difficultés d'apprentissage ou de communication; ou les déficiences sensorielles—ou une limitation fonctionnelle—que ce soit de nature permanente, temporaire ou épisodique, ou que la déficience soit évidente ou non, qui, confrontée à un obstacle, empêche la pleine et entière participation de l'individu dans la société » (UNICEF | Jeunes ayant un handicap, 2012).

Somme toute, un **handicap** est un phénomène complexe, s'inscrivant dans l'entrecroisement des caractéristiques physiques et mentales d'une personne et les caractéristiques et les facteurs de la société à laquelle la personne appartient (Shakespeare, 2004). Un handicap peut survenir n'importe quand dans la vie d'une personne; certaines personnes sont nées avec un handicap, tandis que d'autres en acquièrent un au cours de leur vie. Un handicap peut être permanent, temporaire ou épisodique. Un handicap peut devenir progressivement plus grave, rester stable, ou devenir progressivement moins grave. Un handicap peut être peu important/léger ou peut être très grave. Un handicap peut être la cause ou la séquelle d'une maladie, d'une pathologie, d'une blessure, ou de l'abus de substances.

Les handicaps au Canada :

Les handicaps sont un phénomène plus commun qu'on ne le croit. En fait, 96 060 jeunes Canadiens entre les âges de 15 et 19 ans vivaient avec un handicap en 2006, soit 4,6% de la population adolescente (Gouvernement du Canada, 2006). En 2017, le taux des handicaps parmi les jeunes entre les âges de 15-24 ans a grimpé à 13% (Morris et al, 2018).

Pour mieux comprendre les types de handicaps

Il y a de nombreux types de handicaps; on peut les regrouper en trois catégories générales : déficiences développementales et troubles de comportement, handicaps physiques, et déficiences sensorielles. Il importe de noter que les personnes peuvent avoir plusieurs déficiences ou types de handicaps. Cela peut signifier, à titre d'exemple, qu'une personne peut être atteinte d'une incapacité physique telle que le spina-bifida ainsi qu'un trouble de comportement tel que le **trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH)**.

Il est important de ne pas généraliser en parlant des personnes en situation de handicap; il vaut mieux reconnaître chacun dans son individualité. Deux personnes ayant le même handicap ne sont pas forcément affectées de la même manière et sont susceptibles de présenter des caractéristiques assez différentes. Certaines personnes sont fières de leur handicap et le voient très positivement, tandis que d'autres sont réticentes à en parler, et il faut respecter ces préférences. Il faut reconnaître que l'expérience vécue est différente pour chaque personne, et que beaucoup de personnes continuent de se sentir stigmatisées en raison de leur handicap.

Déficiences développementales et troubles du comportement

Les déficiences développementales et les troubles du comportement sont une déficience du fonctionnement cognitif présente à la naissance ou qui se développe typiquement avant l'âge adulte et continue la vie durant. Les effets incluent des déficiences mentales, des handicaps physiques, ou une combinaison de déficiences mentales et physiques.

Les personnes atteintes de déficiences développementales peuvent manifester des limitations fonctionnelles importantes en lien avec :

- Les soins personnels/la capacité à se prendre en charge
- L'acquisition du langage réceptif et expressif
- L'apprentissage
- La locomotion
- L'auto-direction
- L'aptitude à vivre en autonomie

Des exemples de déficiences de développement communes incluent : **les troubles du spectre d'autisme (TSA), le syndrome de Down** et les troubles du comportement tels que **le trouble oppositionnel avec provocation (TOP), le trouble des conduites (TC) et le TDAH**.

(L' Alliance de vie active pour les Canadiens ayant un handicap)

Incapacité physique

Une incapacité physique est la perte ou la limitation d'une fonction physique ayant possiblement des effets durables sur la mobilité, la dextérité ou l'endurance d'une personne. Les incapacités physiques sont acquises *in utero* ou durant l'accouchement, ou sont les séquelles de facteurs externes (par exemple, un accident, une infection ou une maladie).

Les exemples d'incapacités physiques communes incluent : **la paralysie cérébrale**, les lésions médullaires, **le spina-bifida**, les amputations et **les lésions musculosquelettiques**.

Déficience sensorielle

Une déficience sensorielle atteint un ou plusieurs sens—la vue, l'ouïe, le toucher, le goût ou la perception spatiale. La personne ne doit pas forcément perdre entièrement le sens pour avoir une déficience sensorielle.

Les exemples de déficiences sensorielles communes incluent : **les déficiences visuelles, la surdité et le TSA**.

Déficiences congénitales et handicaps acquis

Les déficiences congénitales sont des handicaps qui existent dès la naissance et avec lesquels la personne vit tout au long de sa vie.

Les handicaps acquis sont des handicaps qui ne sont pas présents à la naissance, mais qui surviennent à un moment donné dans la vie d'une personne. Ces handicaps peuvent être les séquelles d'une maladie (p. ex., l'encéphalite aiguë), d'un accident (p. ex., un accident automobile), ou le résultat d'autres facteurs externes (p. ex. consommation de substances).

Besoins en matière de soutien : niveau élevé de soutien c. niveau relativement faible

Chaque personne en situation de handicap est différente, et il en est de même pour les handicaps et le(s) soutien(s) requis. Effectivement, les handicaps varient en intensité et au niveau des besoins, d'où la tendance à classer **les besoins en matière de soutien** sur une échelle allant de très faible à très élevé. Les besoins en matière de soutien signifient les modalités et l'intensité des soutiens nécessaires pour permettre à une personne de participer aux activités associées au fonctionnement humain quotidien (Thompson et al., 2009).

Le modèle des besoins en matière de soutien fait valoir que chaque personne a besoin de soutien, mais que le niveau de soutien requis par chaque personne afin de participer aux

activités de la vie quotidienne peut varier en fonction des capacités (Thompson et al., 2009). Les raisons pour les différences au niveau des besoins en matière de soutien incluent typiquement l'existence de besoins médicaux et/ou comportementaux supplémentaires ou parallèles, ou l'existence d'environnements inaccessibles pour la participation aux activités de la vie quotidienne (Arias et al., 2020). En revanche, les personnes disposant de davantage de ressources et ayant moins de besoins médicaux ou comportementaux sont susceptibles d'avoir des besoins moins importants en matière de soutien (Arias et al., 2020).

Exemple de l'échelle des besoins en matière de soutien

Soutenir les personnes atteintes d'autisme ou de troubles du spectre de l'autisme (TSA) :

Un exemple d'un handicap où les personnes présentent des besoins différents en matière de soutien est l'autisme. L'autisme est un « trouble du spectre », autrement dit les personnes atteintes d'autisme peuvent avoir des besoins assez différents en ce qui concerne le soutien, dépendamment d'où elles se situent sur le spectre (National Autistic Society, 2022). On a identifié trois niveaux d'autisme, notamment :

- **Niveau 1** : besoin de soutien (p. ex., des difficultés à amorcer des interactions avec les autres)
- **Niveau 2** : besoin d'un soutien important (p. ex., les interactions sociales se limitent à un nombre assez restreint d'intérêts particuliers)
- **Niveau 3** : besoin d'un soutien très important (p. ex., déficits importants au niveau des compétences sociales et de communication verbale et non-verbale)

Un langage qui parle de la personne d'abord

Comme nous l'avons vu, un handicap peut très bien constituer une facette de l'identité d'une personne, mais ne doit pas forcément être un facteur déterminant de l'identité. Les éducateurs se doivent de considérer toutes les facettes de l'être humain. Pour ce faire, lorsqu'on fait référence aux personnes ayant des capacités diverses, il importe d'utiliser **un langage qui parle de la personne d'abord**. À titre d'exemple, plutôt que de dire un(e) handicapé(e), dites tous les élèves, quel que soit leur niveau d'aptitude, un individu en situation de handicap, un(e) élève ayant une incapacité physique, ou un enfant vivant avec des difficultés d'apprentissage.

Cela dit, il importe de repérer les signaux et prendre vos indices des individus eux-mêmes ou de la collectivité à laquelle ils appartiennent en ce qui concerne le langage le plus approprié, puisque certains individus peuvent s'identifier différemment ou préférer l'emploi de termes particuliers pour faire référence à leur incapacité. En plus, il importe d'identifier un individu par son nom en tout premier lieu et de faire sa connaissance, plutôt que de formuler des suppositions au sujet de sa relation personnelle avec son incapacité. Effectivement, l'utilité des termes tels que déficience, incapacité et handicap est en train d'être mise en cause, et des expressions telles que de tous niveaux d'aptitude ou ayant des capacités diverses commencent à avoir la côte.

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées

La Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées a été adoptée en 2006 et a déclenché un changement de paradigme quant à la façon de considérer les personnes en situation de handicap et leur place dans la société (CRDPH, 2006). La Convention a pour objectif de « promouvoir, protéger et assurer la pleine et égale jouissance de tous les droits de l'homme et de toutes les libertés fondamentales par les personnes handicapées et de promouvoir le respect de leur dignité intrinsèque » (HCDH, 2006). Cette convention inscrit les droits essentiels qui doivent être respectés, notamment le droit des personnes handicapées de participer aux activités sportives, de loisirs et de récréation.



Le modèle médical c. le modèle social du handicap

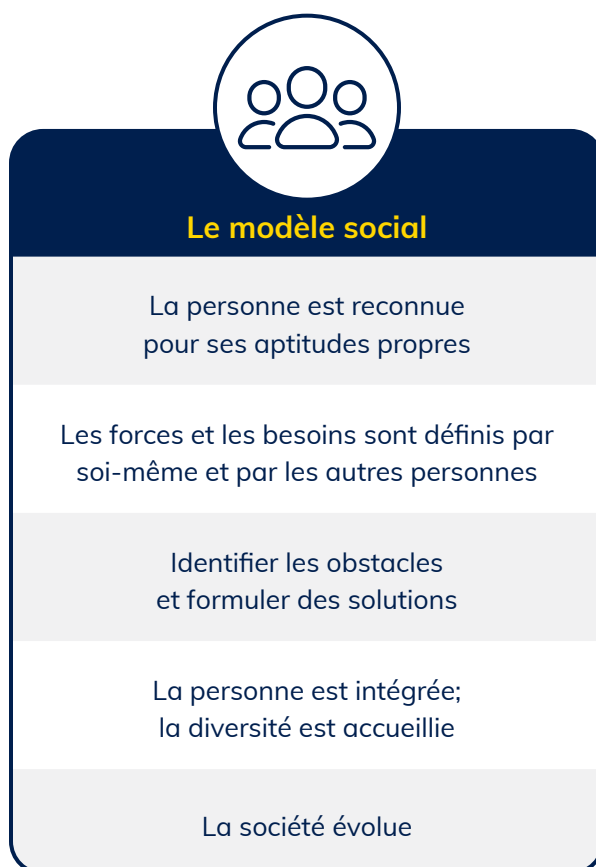
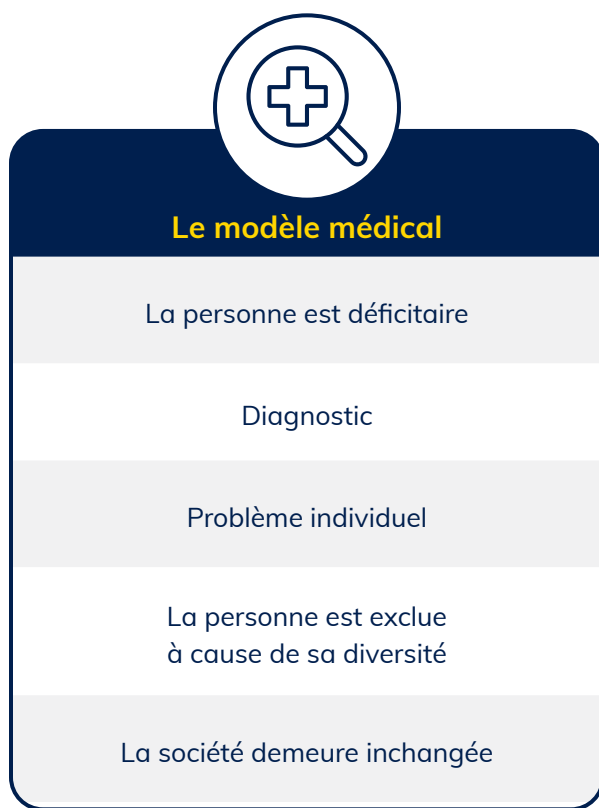
Un nouveau changement de paradigme a été déclenché lorsque le modèle social du handicap a supplanté le modèle médical du handicap tant dans les recherches que dans la pratique. La section qui suit fait un tour d'horizon des deux modèles en les comparant dans le contexte spécifique de l'activité physique.

Le modèle médical du handicap

Avant l'avènement du modèle social du handicap, **le modèle médical du handicap** s'employait dans la pratique (et, dans certains cas, continue d'être utilisé à ce jour) par les professionnels de la santé, les responsables politiques, et d'autres encore (Marks, 1997; Shakespeare, 2004). Le modèle médical du handicap voit le handicap comme un 'problème' ou voit l'individu comme étant en situation de 'déficit' : l'objectif est de régler ou de corriger le handicap (Shakespeare, 2004). Le modèle médical du handicap est problématique précisément en ce sens qu'il attribue le handicap au niveau individuel, plutôt que de l'envisager comme essentiellement social.

Le modèle social du handicap

En 1976, l'Union of the Physically Impaired Against Segregation a proposé **le modèle social du handicap** (Siminski, 2003). Avant cela, le document Fundamental Principles of Handicap publié initialement au milieu des années 1970, (UPIAS 1976) remettait en question déjà le modèle médical du handicap en soutenant que les personnes ne sont pas handicapées par leurs déficiences, mais par les obstacles invalidants qui leur sont jetés par la société (Oliver, 2013), comme par exemple les obstacles financiers, les défis associés avec les transports, et les installations inaccessibles, pour en nommer quelques-uns. Le modèle social fait valoir qu'une déficience individuelle est différente de l'interprétation sociale de la notion de handicap qui peut être attribuée à cette déficience (Shakespeare, 2004).



(Adapté de Rieser, 2000)

Le modèle social du handicap est crucial pour donner aux personnes en situation de handicap un sentiment de valorisation et d'appartenance. En adoptant ce mode de pensée, les éducateurs peuvent faire leur part pour identifier les obstacles confrontés par les élèves de tous niveaux d'aptitude, notamment en ce qui a trait à l'activité physique, et contribuer à la mise en place des solutions.

Exemple de l'application des modèles médical et social dans le contexte scolaire



Modèle médical

À cause de son handicap, l'élève n'est pas capable de participer à l'activité.

L'éducateur considère l'incapacité de l'élève comme un « déficit ».

L'élève en situation de handicap est vu par ses pairs comme un « problème » et se voit exclu de leurs activités.



Modèle social

L'activité est adaptée ou modifiée de telle sorte que tous les élèves peuvent y participer.

L'éducateur reconnaît l'existence d'obstacles et la nécessité de s'y attaquer pour permettre la pleine participation de tous les élèves.

Les pairs reconnaissent l'importance de favoriser la pleine participation des élèves de tous niveaux d'aptitude.

La stigmatisation en lien avec les handicaps

La stigmatisation est assez répandue et peut même constituer un aspect majeur de la vie des personnes en situation de handicap (Bogart et al., 2018). Au sens large, la stigmatisation est une dévalorisation sociale fondée sur une différence ou une identité dénigrante (Grinker, 2020). Les recherches ont démontré que les personnes sans handicap sont assujetties à la stigmatisation le moins souvent, suivies par les personnes atteintes d'incapacités physiques puis celles ayant des déficiences de développement, et finalement celles ayant des troubles de comportement (associés à la santé mentale) qui sont les plus susceptibles d'être assujetties à la stigmatisation (Bogart et al., 2018).

Justement, bon nombre de personnes en situation de handicap sont confrontées à des difficultés autour de la participation aux activités avec leurs pairs, ceci en raison de leurs besoins comportementaux ou sociaux (Jones, 2003). Une perception répandue prétend que le comportement ou les aptitudes sociales sont déficitaires (à savoir, en recourant au modèle médical), plutôt que d'essayer de créer un environnement adapté favorisant et prévoyant l'inclusion (à savoir, en appliquant le modèle social). Quelles que soient leurs aptitudes, quand les élèves ne sont pas acceptés par leurs pairs et sont exclus des activités, cela déclenche un cycle d'exclusion sociale qui les empêche de participer aux activités susceptibles de les soutenir et de répondre à leurs besoins comportementaux et sociaux (Grinker, 2020). En parlant spécifiquement du contexte scolaire, il importe que tous les membres de la communauté scolaire (administrateurs, éducateurs, parents/tuteurs, élèves) comprennent leur rôle respectif pour réduire la stigmatisation et pour favoriser l'intégration des élèves de toutes aptitudes.



Approches favorisant l'inclusion

La section qui suit définit la notion de l'inclusion et fournit des exemples des moyens par lesquels les éducateurs peuvent incorporer l'inclusion dans leurs programmes scolaires d'activité physique. Nous examinerons les facteurs qui soutiennent et promeuvent l'inclusion, tels que la littératie physique, l'activité physique adaptée, l'apprentissage axé sur l'élève, et l'approche STEP. Finalement, nous aborderons l'idée d'activer les qualités de leadership des élèves de tous niveaux d'aptitude dans le cadre des programmes d'activité physique à l'école.

C'est quoi, l'inclusion?

L'expression inclusion exprime la notion générale que chaque personne compte de façon égale et que chacun a le droit d'être traité d'égal à égal. L'inclusion confère aux élèves ayant des capacités diverses la possibilité d'apprendre aux côtés des autres élèves dans leur école, en leur permettant d'être des participants actifs dans leur classe et au sein de leur communauté scolaire.

L'inclusion est importante dans le contexte de l'activité physique parce que tous les enfants et les jeunes ont le droit d'accéder et de participer à ces activités, pour aider à renforcer leur confiance et leur sentiment d'appartenance, et pour les préparer à mener une vie heureuse, saine et physiquement active.

Stratégies pour faciliter l'intégration des élèves de tous niveaux d'aptitude :

- Demandez-leur de vous expliquer les moyens de les mettre au défi et les manières par lesquelles ils définissent la réussite
- Prenez le temps de comprendre le(s) type(s) de soutien(s) dont ils ont besoin (p. ex., communication, physique, social)
- Définissez les mesures de sécurité et leur application
- Choisissez des activités qui offrent à tous les élèves la possibilité de développer leurs connaissances et leurs compétences
- Prévoyez une variété de postes d'activités pour tenir compte des différents niveaux de compétence dans le groupe (p. ex. postes axés sur la compétition et postes purement participatifs)
- Équilibrez les compétences requises et la complexité de la tâche pour prévoir à la fois un élément de défi et les chances de succès
- Évaluez la réussite de l'activité en fonction des objectifs de l'activité (p. ex. développer les compétences sociales, améliorer les compétences physiques, privilégier la participation, renforcer les compétences de travail d'équipe)



La littératie physique

La **littératie physique** signifie la motivation, la confiance, l'aptitude physique, les connaissances et la compréhension nécessaires pour apprécier et pour prendre la responsabilité de la participation à l'activité physique tout au long de la vie (International Physical Literacy Association, 2014).

Chaque personne a ses propres préférences en matière d'apprentissage. Certaines personnes apprennent le mieux par l'entremise de supports visuels (**apprenants visuels**), tandis que d'autres sont des **apprenants auditifs** ou des **apprenants kinesthésiques**. Il en est de même pour la littératie physique, parce que chaque enfant y parvient à sa propre façon et à son propre rythme, dans une variété de contextes et d'environnements, à différents moments de la vie, et de différentes façons.

Pour de plus amples renseignements et des stratégies pédagogique spécifiques au développement de la littératie physique chez les élèves de tous niveaux d'aptitude, reportez-vous à la page web d'EPS Canada : [La littératie physique](#).

La littératie physique est une expression de la relation d'un individu avec l'activité physique, notamment sa compréhension de l'importance d'acquérir les connaissances et les compétences pour être physiquement actif tout au long de la vie. La participation à une variété d'activités dans une variété d'environnements, d'une manière qui correspond à l'âge et au niveau de développement du participant individuel, et qui se rapporte à son développement personnel, peut aider les enfants et les jeunes à développer la confiance et les compétences pour atteindre un niveau de satisfaction accru, et accroître en même temps la probabilité que la personne continue de pratiquer telle ou telle activité.

Le développement de la littératie physique est important pour tous les enfants et les jeunes, quelles que soient leurs aptitudes. À mesure que les enfants acquièrent la littératie physique, ils deviennent plus confiants lors de prendre part à l'activité physique et lors d'utiliser leurs habiletés motrices pour naviguer dans l'environnement qui les entoure. En plus, ils arrivent à comprendre les activités qui leur plaisent, et ce sont ces mêmes activités auxquelles ils sont susceptibles de s'adonner de façon durable. Le fait d'encourager les enfants de tous les niveaux d'aptitude, dès un très jeune âge, à participer activement à l'activité physique contribue grandement au développement de la littératie physique. D'où l'importance d'offrir aux enfants de tous niveaux d'aptitude des possibilités de prendre part à une large variété d'activités physiques.

L'activité physique adaptée

Les éducateurs peuvent faciliter l'inclusion dans les programmes d'activité physique en contexte scolaire en fournissant aux élèves des possibilités d'activité physique adaptée. **L'activité physique adaptée** est l'adaptation d'une activité selon les besoins d'une personne ayant besoin de mesures d'adaptation pour permettre la participation dans le contexte de l'activité physique (Hutzler & Sherrill, 2007).

L'activité physique adaptée repose sur les concepts suivants :

- Une attitude d'acceptation des différences individuelles
- La coopération, le leadership et l'autonomisation des élèves de tous niveaux d'aptitude
- Des possibilités de participer à l'activité physique et de mener un style de vie actif pour les élèves de tous niveaux d'aptitude

L'activité physique adaptée peut se traduire sous forme d'activités auxquelles tous les élèves peuvent participer, quel que soit le niveau de compétence.

En plus, l'activité physique adaptée peut également prévoir des modifications à une activité en fonction des besoins des personnes ayant un handicap, de telle sorte que tout le monde peut y participer.

Le sport adapté est défini comme des activités physiques compétitives ou récréatives pour les personnes en situation de handicap. Les sports adaptés sont souvent offerts en parallèle avec les activités sportives conventionnelles, cependant ils prévoient les modifications nécessaires pour permettre la participation des personnes ayant des capacités diverses. Bon nombre de sports ont mis en place un système de classification qui met sur pied d'égalité les athlètes présentant chacun un handicap physique particulier. (Calgary Sport Council Society, 2022).

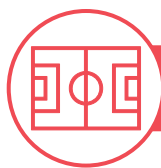
Voici quelques exemples de sports adaptés qui ont été intégrés dans les programmes d'activité physique en contexte scolaire :

- Le boccia
- Le basketball en fauteuil roulant
- Le goalball
- Le volleyball assis



Le cadre STEP

Le cadre STEP est un cadre référentiel pour les éducateurs et les moniteurs cherchant à soutenir de manière appropriée la participation et l'inclusion de tous les élèves à l'activité physique. Le cadre STEP envisage ainsi les quatre volets principaux de n'importe quelle activité : Situation, Tâche, Équipements et Participants. Chacun de ces quatre éléments peut être modifié aux fins de répondre aux besoins de chaque participant et garantir un environnement d'apprentissage positif (Kiuppis, 2018). Chaque élève présente un ensemble unique de capacités, d'aptitudes et de compétences, donc il importe de prendre le temps de connaître les participants et leurs capacités respectives avant de procéder aux modifications.



Situation

« Situation » signifie l'endroit ou l'espace où l'activité se déroule. Pour modifier cet aspect de l'activité vous pouvez :

- Changer les dimensions ou la forme de la zone de jeu (par exemple, délimiter un terrain plus petit, prévoir des cibles plus grandes, etc.)
- Changer la direction ou les trajectoires prévues pour le mouvement des participants



Tâche

« Tâche » signifie les actions ou les moyens par lesquels les élèves participent à l'activité. Pour modifier la tâche, vous pouvez :

- Modifier les actions ou la tâche que vous proposez aux participants et comment s'y prendre
- Apporter des changements à d'autres dimensions de l'activité (modifier le rythme ou la durée)



Équipements

« Équipements » signifie les objets utilisés lors de faire l'activité/accomplir la tâche. Pour apporter des modifications au niveau des équipements, vous pouvez :

- Utiliser des équipements de tailles ou de formes différentes (des balles plus grandes, des balles avec une cloche dedans, un bâton sur lequel on peut placer la balle)
- Utiliser les technologies d'information et de communication (caméras, tableaux blancs interactifs, logiciels)



Participants


« Participants » signifie les autres participants individuels qui prennent part à l'activité. Pour apporter des modifications au niveau des participants, vous pouvez :

- Regrouper les participants en fonction du niveau de compétence ou de style d'apprentissage (par exemple)
- Adapter les niveaux de soutien offerts aux participants



Leadership

Pour appuyer les efforts d'enrayer la stigmatisation autour des handicaps, il est important de faire entendre les voix des élèves de tous niveaux d'aptitude, et de les encourager à assumer des rôles de leadership au sein des programmes scolaires d'activité physique. Les possibilités de leadership pour les élèves de tous niveaux d'aptitude sont dépendantes dans une large mesure des autres leaders dans le contexte scolaire, incluant leurs pairs et leurs enseignants, car ceux-ci sont des défenseurs très bien équipés pour offrir un soutien naturel et favoriser le développement des qualités de leadership chez les élèves (Tan & Adams, 2021). Somme toute, il importe de reconnaître le droit de tous les élèves de tous les niveaux d'aptitude de participer et d'assumer un rôle de leadership dans les activités, et plus important encore, c'est un aspect clé de leur éducation qui les prépare à la vie adulte (Tan & Adams, 2021).



Voici quelques exemples des moyens par lesquels les élèves de tous niveaux d'aptitude peuvent assumer un rôle de leader :

- Réfléchir aux idées d'activités et les proposer au groupe
- Soutenir la planification des programmes (p. ex. la programmation, les permissions, la gestion des équipements)
- Organiser les équipements au début et à la fin de l'activité
- Encadrer une activité pour les pairs
- Soutenir les activités d'évaluation et l'amélioration permanente des programmes (p.ex., identifier les éléments qui ont bien marché et ceux qui ont moins bien marché)

Les éducateurs devraient réfléchir aux moyens d'ouvrir des possibilités de leadership aux élèves de tous niveaux d'aptitude dans les programmes scolaires d'activité physique. Ces possibilités de leadership développent les compétences de communication et de travail d'équipe et préparent les élèves à réussir la vie et à entrer dans le monde du travail. En même temps, ces opportunités de leadership démontrent aux élèves de tous niveaux d'aptitude qu'ils sont respectés et appréciés.



L'apprentissage axé sur l'élève

Même si les programmes scolaires d'activité physique sont développés en considérant les besoins et les intérêts des élèves, ceux-ci sont souvent tenus à l'écart en ce qui concerne la planification et la prestation des programmes. Une **approche axée sur l'élève** invite les participants à assumer un rôle actif dans le processus décisionnel et offrir leurs opinions. Ainsi, on confie aux élèves une tâche authentique et une certaine responsabilité pour la création d'expériences d'apprentissage pertinentes (Elen et al., 2007). Il est important de considérer les élèves comme dépositaires de connaissances et leur offrir la possibilité, en tant que tels, de partager leurs pensées, leurs opinions et leurs idées sur la participation aux programmes scolaires. En offrant aux élèves cette possibilité d'informer les programmes et de mettre en commun leurs connaissances, on cultive en même temps des sentiments d'appartenance et d'autonomie en augmentant du coup leur motivation à participer (Edwards et al., 2021).

L'approche axée sur l'élève utilisée par EPS Canada repose sur un processus de réflexion contextuelle en trois étapes :

- 1 Inspiration** : identifier, comprendre et définir le(s) problème(s) que vous essayez de résoudre.
- 2 Réflexion** : conceptualiser et présenter de nouvelles solutions au(x) problème(s) en utilisant des méthodes de réflexion contextuelle.
- 3 Mise en œuvre** : lancer, tester et adapter les solutions au problème que vous essayez de résoudre.

Changeurs du jeu : un exemple de l'apprentissage axé sur l'élève s'appuyant sur la réflexion contextuelle

Le projet *Changeurs du jeu* d'EPS Canada a réuni des élèves de tous niveaux d'aptitude et des enseignants dans le cadre d'un atelier de remue-méninges. Pour cerner le problème, on demande aux élèves de dresser la liste d'obstacles à la participation auxquels ils font face lors de participer ou d'essayer de participer à l'activité physique (**Inspiration**). Ensuite, les élèves réfléchissent aux différentes manières par lesquelles ils veulent participer à l'activité physique, en identifiant les rôles de leadership qu'ils pourraient assumer durant les phases de conception et de mise en œuvre du programme. Les facilitateurs de l'atelier demandent également aux élèves de tracer les grandes lignes des activités qu'ils aimeraient voir inclure dans les programmes de leur école (**Réflexion**).

Ensuite, les élèves et les enseignants discutent les différentes idées formulées à l'étape précédente, et parviennent à un consensus sur la liste finale d'activités à inclure dans les programmes. Le groupe élabore un plan d'action prenant en compte les installations, les équipements et les détails logistiques du programme ou des activités. Enfin, le programme est mis en œuvre avec le soutien et la coopération des enseignants et des administrateurs encadrant le projet, et les élèves sont invités à y participer. (**Mise en œuvre**).

Pour en savoir plus sur le programme [Changeurs du jeu](#).

Pour de plus amples renseignements et idées sur la réflexion contextuelle, veuillez consulter la page d'[apprentissage axé sur l'élève](#) d'EPS Canada ou la page [Co-Designing Schools Toolkit d'IDEO](#) (en anglais seulement).



Les obstacles à la participation à l'activité physique et les recommandations connexes

Comparés à leurs pairs, les enfants et les jeunes en situation de handicap se butent à plus d'obstacles en termes de participation aux programmes scolaires d'activité physique. Ces obstacles englobent des enjeux intrapersonnels, interpersonnels, structurels et socioculturels (Moore & Phelan, 2021). La section qui suit présente les grandes lignes des obstacles à la participation à l'activité physique, ainsi que des recommandations pour surmonter ou écarter ces obstacles, et des exemples des moyens concrets par lesquels les éducateurs peuvent passer à l'acte dans leurs programmes scolaires d'activité physique.

“

Mon incapacité, c'est que j'ai perdu l'usage de mes jambes. Mon handicap, c'est la perception négative que vous avez de cette incapacité, et de moi. ”

-Rick Hansen



Obstacles intrapersonnels

Les **obstacles intrapersonnels** à la participation incluent les sentiments négatifs à l'égard de soi-même et de son corps, les doutes à l'égard de ses capacités à participer à l'activité physique, ou les sentiments d'être « déficitaire » comparé aux autres personnes. Ces sentiments peuvent contribuer à un sentiment de découragement et à une aversion pour l'activité physique (Moore et Phelan, 2021). Les obstacles intrapersonnels principaux pour les personnes ayant un handicap, en ce qui concerne la participation à l'activité physique, incluent le stress, la dépression, l'anxiété, la perception négative des niveaux d'aptitude ou de compétence, et le manque de confiance en soi (Crawford & Godbey, 1987). Voici quelques autres exemples d'obstacles intrapersonnels affrontés par les élèves de tous niveaux d'aptitude en ce qui concerne l'accès et la participation à l'activité physique :

- **Manque de confiance en soi** : Les élèves peuvent éprouver des sentiments négatifs à propos de l'apparence de leurs corps et de leurs aptitudes physiques, en raison de leur handicap, résultant en un sentiment d'être différents de leurs pairs et entraînant une certaine aversion pour l'activité physique.
- **Sentiment de gêne** : Les élèves peuvent avoir besoin d'un temps supplémentaire pour effectuer les tâches ou pour comprendre une tâche, et cela peut donner lieu à un sentiment de gêne et une aversion pour l'activité physique.
- **Anxiété** : Les élèves peuvent devenir anxieux à l'idée de participer à l'activité physique à cause des expériences négatives dans le passé. À titre d'exemple : être le dernier à être nommé à une équipe, ou être complètement exclu d'une activité en raison de son handicap.
- **Fatigue accrue** : Certains élèves d'aptitudes différentes ressentent une fatigue accrue par rapport à leurs pairs, et en conséquence ils ne sont pas en mesure de participer à l'activité physique pour la même durée ou au même niveau d'intensité que leurs pairs.

Recommandations pour surmonter les obstacles intrapersonnels :

Communiquez avec les élèves : Prenez le temps de parler avec les élèves et demandez-leur d'identifier leurs forces et leurs besoins.

Par exemple :

- Qu'est-ce qu'on peut faire pour rendre l'activité physique plus agréable pour toi?
- Quels sont tes objectifs personnels pour cette activité (p. ex., affiner les compétences, plus d'interaction sociale, etc.)?
- Peux-tu m'indiquer les obstacles particuliers qui t'empêchent de participer?

Mettez l'accent sur les capacités et les forces des élèves.

- Choisissez les activités en considérant les compétences et les stratégies que les élèves maîtrisent déjà. Cela peut inclure de nouvelles activités qui utilisent des compétences et des stratégies déjà acquises.
- Invitez les élèves à faire une démonstration d'une compétence ou d'une activité qu'ils maîtrisent, s'ils sont à l'aise pour le faire.
- Expliquez à tous les participants que les aptitudes physiques ne sont qu'une dimension de l'activité physique. Discutez les concepts de travail d'équipe, de communication et de franc-jeu et offrez des rétroactions quand les élèves mettent en pratique ces concepts lors de jouer.

Créez un environnement dans lequel **les nouvelles expériences sont introduites d'une manière positive et inclusive.**

- Tenez une conversation avec les élèves sur les moyens par lesquels ils peuvent s'entraider et créer une communauté d'acceptation – notamment dans le cadre des nouvelles activités ou des activités particulièrement difficiles.
- Prévoyez des jeux non-compétitifs (axés sur les compétences ou sur la coopération).
- Observez les élèves et discutez avec eux ou modifiez l'activité s'ils ont l'air anxieux ou mal à l'aise.

Modifiez l'activité en vue de prévenir la

fatigue. Pas tous les élèves ne sont en mesure de faire les activités au même niveau d'intensité que leurs pairs. Réfléchissez aux modifications possibles comme :

- Réduire le temps/la durée ou restreindre l'espace.
- Prévoir des pauses rafraîchissement fréquentes pour toute la classe
- Mariez les activités de haute intensité avec des cycles de mouvement léger (p. ex., yoga, étirement).
- Encouragez les élèves à participer dans un rôle différent (p. ex., arbitre, secrétaire/marqueur).

Obstacles interpersonnels

Les **obstacles interpersonnels** à la participation incluent les sentiments ou les attitudes négatifs exprimés ou adoptés par les autres élèves, les enseignants ou les parents/tuteurs quant à l'aptitude d'une personne à participer à l'activité physique (Pinello, 2020). Les obstacles interpersonnels se rapportent aux réseaux sociaux et aux systèmes de soutien formels et informels, notamment le manque de soutien de la part des enseignants, des parents et des pairs (Gyurcsik et al., 2006). Les attitudes négatives adoptées par le public en général à l'égard des personnes en situation de handicap sont effectivement l'un des obstacles majeurs qui préviennent l'intégration de l'élève dans la communauté et son accès et sa participation à l'activité physique (Ryuh et al., 2019). Voici quelques exemples d'obstacles interpersonnels que les élèves de tous niveaux d'aptitude sont susceptibles d'affronter lors d'essayer de participer aux programmes d'activité physique :

- **Concentrer l'attention sur le handicap d'une personne** : Certaines personnes sont susceptibles de vouloir changer l'activité ou d'assumer qu'un élève en situation de handicap préfère ne pas participer à une activité pour la seule raison de son incapacité.
- **La simplification excessive et le manque de défi** : Les éducateurs planifient des activités qui manquent de complexité et/ou qui ne présentent aucun défi pour les élèves de tous niveaux d'aptitude.
- **Humiliation, stigmatisation ou intimidation** : D'autres élèves qui se plaignent d'être contraints à participer aux mêmes activités qu'un élève vivant avec un handicap.
- **Manque d'éducation et d'information** : Les pairs ou les éducateurs manquent de connaissance et d'expérience pour la planification et la participation à l'activité physique avec des élèves de tous niveaux d'aptitude.

Recommandations pour surmonter les obstacles interpersonnels :

Prévoyez des activités offrant une variété de niveaux de défi.

- Créez une variété d'options de participation qui tiennent compte des aptitudes de tous les membres de la classe. Les élèves peuvent alors choisir l'option qui leur pose le plus grand défi ou qui leur permet de tirer le plus de satisfaction de l'activité.
- Appliquez le cadre STEP à vos programmes, en apportant des modifications au niveau de la situation, la tâche, les équipements et les participants.
- Lors d'initier les élèves à une nouvelle activité physique avec un aspect concurrentiel, aménagez une zone dans laquelle les personnes souhaitant participer d'une manière non-compétitive peuvent s'exercer aux habiletés fondamentales ou coopératives (p. ex., dribbler, passer la balle, etc.).

Normalisez et soulignez l'importance de reconnaître que chacun a des aptitudes différentes.

- Rappelez régulièrement aux élèves l'importance de l'acceptation et de l'inclusion, en soulignant que ce sont nos différences qui nous démarquent comme individus, donc on doit célébrer les différences.
- Prévoyez une variété de moyens d'appliquer la compétence (par exemple, modifier les indices de performance pour les habiletés motrices telles qu'envoyer un objet).
- Incorporez les activités adaptées dans vos programmes réguliers (p. ex. le volleyball assis, le goalball, ou le boccia).

Faites preuve de souplesse.

- Gardez l'esprit ouvert et saisissez les occasions de modifier une activité au besoin.
- Rappelez-vous qu'il n'est pas nécessaire que tout le monde participe exactement de la même manière pour avoir une expérience de qualité.
- Écoutez les avis des élèves et permettez-leur d'avoir leur mot à dire quant au choix d'activités.

Obstacles structurels

Les **obstacles structurels** sont des obstacles ayant une incidence sur une collectivité du fait de perpétuer et de maintenir l'inaccessibilité de la participation à l'activité physique (Simms et al., 2015). Ces obstacles englobent les caractéristiques, le design, l'aménagement et la construction de l'environnement naturel et bâti (Law et al., 2007), l'accès aux transports et aux installations d'activité physique (Shields et al., 2012), les ressources financières, le climat et les saisons, ou la disponibilité de programmes (Crawford et al., 1991). Voici quelques exemples d'obstacles structurels que les élèves de tous niveaux d'aptitude sont susceptibles d'affronter lors d'essayer de participer aux programmes d'activité physique :

- **Le coût des programmes et des équipements adaptés** : Pas toutes les écoles ne sont en mesure de prévoir un financement adéquat pour les équipements et les programmes adaptés.
- **Les obstacles physiques ou matériels** : Les bordures de trottoir et les surfaces inégales dans la cour d'école peuvent freiner la pleine participation de certains élèves aux expériences d'activité physique.
- **L'inexistence de vestiaires appropriés** : Certains élèves ont besoin d'espace ou de soutiens supplémentaires lors de changer de vêtements. L'espace et le temps alloués aux autres élèves ne sont pas accessibles à tous les élèves.
- **Manque de transports adéquats** : Si un déplacement s'avère nécessaire, les exigences financières ou la pénurie d'options en matière de transports accessibles peuvent faire obstacle à la participation de certains élèves.

Recommandations pour surmonter les obstacles structurels :

Veillez à l'accessibilité de l'espace.

- Examinez l'espace où l'activité va se dérouler pour en vérifier l'accessibilité pour tous les élèves, incluant ceux qui utilisent des appareils ou des **aides à la mobilité**.
- Réfléchissez également à l'accessibilité pour les élèves ayant des troubles de comportement : réfléchissez au niveau de bruit, aux distractions, etc.
- Obtenez les soutiens ou les équipements supplémentaires qui s'avèrent nécessaires pour garantir l'inclusion.

Permettez aux élèves de participer sans changer de vêtements.

- L'exigence de mettre des vêtements d'activité physique (à savoir, un short et un t-shirt) peut dissuader les élèves vivant avec un handicap de participer s'ils ont besoin d'une aide ou d'un espace supplémentaire pour changer de vêtements. Pour stimuler la participation et ouvrir l'accès à l'activité physique, faites en sorte que changer de vêtements est facultatif pour les élèves.

Choisissez des équipements appropriés.

- Utilisez des équipements favorisant une participation optimale pour tous (p. ex., une balle avec une cloche à l'intérieur, des balles lumineuses, des cordes fixées sur le sol avec du scotch pour fournir des lignes tactiles, etc.).
- Pour réduire les frais associés aux équipements adaptés dispendieux, choisissez des activités utilisant un minimum d'équipements, auxquelles tous les élèves peuvent participer.
- Renseignez-vous sur la disponibilité de subventions communautaires pour couvrir les frais d'équipements adaptés, ou sur la disponibilité de programmes de prêt d'équipements adaptés.

Utilisez des transports accessibles.

- Si l'activité exige un déplacement en automobile, n'oubliez pas de réserver un mode de transport accessible en avance.
- Si cette option n'est pas accessible/abordable, choisissez plutôt une activité qui n'exige pas le recours aux transports.

Obstacles socioculturels

Les **obstacles socioculturels** sont des constructions sociales fondées sur les normes sociales et les valeurs culturelles (Gyurcsik et al., 2006). Ces obstacles incluent les stéréotypes, la stigmatisation, les normes sociales et les attentes en ce qui a trait aux personnes en situation de handicap qui ont cours dans la société à un moment donné. Ces obstacles peuvent varier au fil du temps et sont considérés comme fluides, étant le produit de la culture et de la société dans lesquelles ils s'inscrivent. Ils sont influencés par les normes, les attitudes et les attentes, et sont définis et renforcés par les éducateurs, les pairs et d'autres personnes importantes dans la vie de l'individu. Voici quelques exemples d'obstacles socioculturels que les élèves de tous niveaux d'aptitude sont susceptibles d'affronter lors d'essayer d'accéder ou de participer aux programmes d'activité physique :

- **Le manque de respect culturel et de langage inclusif** : Le recours à des formulations inappropriées lors de décrire une personne ayant un handicap. En plus, certains moniteurs et éducateurs ne sont pas disposés à adapter les activités aux besoins des élèves vivant avec un handicap.
- **La ségrégation sur la base des capacités** : La pratique de séparer les élèves selon les niveaux d'aptitude dans le cadre des programmes scolaires d'activité physique.
- **La pénurie de possibilités de leadership pour les élèves de tous niveaux d'aptitude** : Le manque de possibilités ou de soutien pour attribuer aux élèves de tous niveaux d'aptitude des rôles de leadership dans les programmes d'activité physique.
- **Un manque d'expérience dans le contexte de l'activité physique** : En raison de leur handicap, les enfants en situation de handicap sont moins susceptibles d'avoir de l'expérience préalable dans l'activité physique, par rapport à leurs pairs du même âge.

Recommandations pour surmonter les obstacles sociostructurels :

Faites attention au choix de langage :

Évitez d'utiliser des **propos capacitistes** lors de décrire l'activité physique.

- Ne dites pas « un(e) handicapé(e) ». Utilisez un langage qui parle de la personne d'abord : « une personne ayant des capacités diverses ».
- Attention à l'emploi des termes normal/anormal.
- Utilisez un langage qui privilégie l'importance de l'accessibilité plutôt que la présence d'une incapacité (p. ex. toilettes accessibles, non pas toilettes pour handicapés).

Commencez avec les bases.

- Au début de chaque année scolaire ou trimestre, prévoyez une variété d'activités permettant aux élèves de démontrer leur niveau d'aptitude actuel, sans leur donner le sens d'être scrutés par leurs pairs (p.ex., par l'entremise de jeux coopératifs ou de séances d'échauffement interactives).
- Soyez conscient que les élèves de tous niveaux d'aptitude viennent d'une diversité de contextes et il est possible que certains n'aient pas encore eu la possibilité d'acquérir les habiletés motrices fondamentales. Concentrez sur le développement des habiletés motrices fondamentales avant de passer aux séquences de mouvement ou aux stratégies et tactiques associées aux activités physiques.

Prévoyez des possibilités de leadership.

Intégrez des possibilités pour les élèves de tous niveaux d'aptitude d'assumer un rôle de leadership en classe.

- Désignez-le à titre de chef d'équipe lors d'une activité.
- Demandez-lui de prendre en charge les activités d'échauffement ou de récupération.
- Invitez-le à aider à organiser et à préparer les activités.

Saisissez les possibilités de perfectionnement professionnel, de formation continue et de partenariat pour enrichir vos programmes.

- Renseignez-vous sur les possibilités de formation dans votre district scolaire ou avec les associations d'enseignants.
- Tissez des liens avec les organisations locales qui soutiennent les programmes d'activité physique (p.ex. sections provinciales des Jeux olympiques spéciaux, clubs de sport adapté).
- Découvrez les ressources d'EPS Canada ainsi que les ressources proposées par les autres organisations énumérées dans la section « Ressources » de ce manuel.

Conclusion

Les facteurs intrapersonnels, interpersonnels, structurels et socioculturels faisant obstacle à la participation à l'activité physique ont une incidence négative sur les élèves de tous niveaux d'aptitude en ce qui concerne la participation aux programmes scolaires. Le présent manuel fait le tour d'horizon de ces obstacles, en offrant des recommandations pour les surmonter ou éliminer et ce faisant, mieux soutenir les éducateurs souhaitant créer et offrir des programmes d'activité physique visant à accroître la participation et améliorer l'expérience pour les élèves de tous niveaux d'aptitude. L'incorporation de ces pratiques inclusives dans les programmes est un moyen d'encourager les élèves de tous niveaux d'aptitude à continuer à développer leur motivation, leur détermination et leur confiance dans les programmes scolaires d'activité physique.

Pour concrétiser cette intention, il faut que les élèves aient leur mot à dire quant au choix d'activités à faire, et qu'ils disposent de possibilités de développer leurs qualités de leadership par l'entremise de leur participation aux programmes d'activité physique. Pour le bien-être des élèves de tous niveaux d'aptitude, il est essentiel que les éducateurs œuvrent en vue de les soutenir et les mettre au défi, en les encourageant à découvrir et à amplifier les nombreuses façons par lesquelles nous pouvons bouger et apprécier le mouvement, de telle sorte qu'ils acquièrent une meilleure idée des activités qui leur plaisent ainsi que de saines habitudes, maintenant et pour toute la vie.

“

Les personnes vivant avec un handicap doivent avoir la possibilité de choisir et de participer à des activités de qualité qui présentent un défi approprié, qui sont sécuritaires, stimulantes et inclusives, et qui renforcent les sentiments de dignité et d'appartenance. ”

- Alliance de vie active pour les Canadiens ayant un handicap





Lexique

Activité physique adaptée : une filière théorique et pratique, englobant les domaines de la kinésiologie / l'éducation physique / les sciences du sport et du mouvement humain, s'intéressant aux besoins des personnes qui se prévalent de mesures adaptatives afin de participer dans le contexte de l'activité physique.

Activité physique en contexte scolaire/programmes scolaires d'activité physique : les programmes d'activité physique se déroulant à l'école, durant les heures de classes, ou en association avec l'école (p.ex., cours d'éducation physique, récréation, sports scolaires, activités intramuros).

Activités de la vie quotidienne : les compétences essentielles requises pour prendre soin de soi-même sans assistance.

Aide à la mobilité : un instrument ou un appareil utilisé pour aider les personnes à marcher ou à améliorer la mobilité des personnes ayant une déficience de mobilité (p. ex., fauteuil roulant, scooter, marchette, canne, prothèse, appareillage orthopédique).

Apprentissage auditif : un style d'apprentissage selon lequel les connaissances et les compétences s'acquièrent par moyen de l'écoute de renseignements présentés verbalement.

Apprentissage kinesthésique : un type d'apprentissage pratique et concret selon lequel l'apprenant acquiert la connaissance ou la compétence à force de « faire ».

Apprentissage visuel : l'apprenant acquiert les connaissances et les compétences par l'entremise d'images claires telles que les graphismes (comme les flèches, les tableaux, les schémas, les symboles, et ainsi de suite).

Approche axée sur l'élève : une approche pédagogique confiant aux élèves une tâche authentique débouchant sur des expériences d'apprentissage pertinentes et pratiques.

Besoins en matière de soutien : un modèle psychologique signifiant les modalités et l'intensité des soutiens nécessaires pour permettre à une personne de participer aux activités associées au fonctionnement humain normatif.

Cadre STEP : les manières par lesquelles la situation, la tâche, les équipements, et les participants peuvent être modifiés afin de répondre aux besoins de chaque participant individuel dans le contexte d'une activité physique.

Cécité ou déficience visuelle : l'absence ou la perte de la vision, englobant un large spectre de gravité, allant d'une déficience qui empiète sur les activités de la vie quotidienne jusqu'à une perte importante telle que tout travail pour lequel la vue est essentielle est rendu impossible.

Déficience intellectuelle : une expression qui signifie des limites sur l'aptitude d'une personne à apprendre à un niveau attendu et à fonctionner dans la vie quotidienne.

Déficiences congénitales : des handicaps dont les personnes sont atteintes à la naissance et avec lesquels elles vivent durant toute la vie.

Handicap/incapacité : un phénomène complexe et nuancé, représentant l'interaction entre les caractéristiques du corps et de l'esprit d'une personne et les caractéristiques de la société à laquelle elle appartient. Un handicap peut survenir n'importe quand dans la vie d'une personne; certaines personnes sont nées avec un handicap, tandis que d'autres en acquièrent un à un moment ultérieur dans la vie. Un handicap peut être permanent, temporaire, ou épisodique. Un handicap peut devenir progressivement plus grave, rester inchangé, ou devenir moins grave. Un handicap peut varier grandement en gravité, allant de très légère à très sévère. Un handicap peut être la cause ou la séquelle d'une maladie, d'une pathologie, d'une blessure ou de la consommation de substances.

Handicaps acquis : des handicaps dont la personne n'est pas atteinte à la naissance mais qui surviennent à un moment dans la vie, soit aux suites d'une maladie (p. ex., encéphalite aiguë) ou aux suites d'un accident (p. ex., accident automobile).

Inclusion : l'acte ou la pratique d'assurer un accès égal et l'égalité des possibilités pour les élèves de tous niveaux d'aptitude.

Infirmité motrice d'origine cérébrale/paralysie cérébrale : un groupe de troubles permanents du développement du mouvement et de la posture, responsables de limitations d'activité, imputables à des événements ou atteintes non progressives survenus sur le cerveau en développement du fœtus ou du nourrisson.

Identité intersectionnelle : la manière complexe selon laquelle les effets de plusieurs types de discrimination (p. ex., racisme, sexisme, classisme, capacitisme) se combinent, s'entrecroisent ou se recoupent dans l'expérience vécue des personnes ou des groupes marginalisés ou non-marginalisés (Crenshaw. 1989).

Lésion musculosquelettique : l'altération pathologique de la structure d'un muscle, d'un os ou d'une articulation. Les termes « lésion musculosquelettique » et « trouble musculosquelettique » sont parfois utilisés de manière interchangeable. Toutefois, ces termes ne sont pas synonymes. En effet, le terme « lésion » fait référence à une atteinte tissulaire, alors que le terme « trouble » renvoie plutôt à un dysfonctionnement.

Littératie physique : la motivation, la confiance, l'aptitude physique, les connaissances et la compréhension pour apprécier et prendre la responsabilité de la participation à l'activité physique tout au long de la vie.

Modèle médical du handicap : ce modèle a informé pendant longtemps la perception du handicap que se fait le grand public et le monde professionnel; selon ce modèle, un handicap est un trouble ou une incapacité qui atteint le corps d'une personne, et que seuls les docteurs en médecine sont capables de traiter ou de régler.

Modèle social du handicap : un modèle reposant sur le principe que, si les sociétés étaient structurées ou organisées d'une manière accessible pour les personnes en situation de handicap, ces dernières ne seraient pas empêchées de participer pleinement dans l'environnement qui les entoure.

Obstacles interpersonnels : les obstacles à la participation qui se doivent principalement aux réseaux sociaux et systèmes de soutien formels et informels, notamment le manque de soutien de la part des enseignants, des parents et des pairs (p.ex., des réactions ou des attitudes négatives exprimées par d'autres élèves, des enseignants ou des parents/tuteurs concernant les aptitudes et les compétences d'une personne).

Obstacles intrapersonnels : les obstacles qui viennent de l'intérieur et qui préviennent ou freinent la participation aux activités (p.ex., les sentiments négatifs à l'égard de soi-même et de son corps, ou sur l'incapacité à participer à l'activité physique, ou le fait de se considérer comme « déficitaire » par rapport aux autres personnes).

Obstacles socioculturels : des constructions sociales reposant sur les normes sociales et les valeurs culturelles (p.ex., stéréotypes, stigmatisation, normes et attentes sociales au sujet des personnes en situation de handicap qui ont une pertinence culturelle à un moment donné).

Obstacles structurels : les obstacles qui affectent une collectivité du fait de perpétuer et de maintenir l'inaccessibilité de la participation à l'activité physique (p.ex., les caractéristiques, le design et l'aménagement des contextes bâtis et naturels).

Parler de la personne d'abord : dans la langue parlée et écrite, le fait de privilégier la personne, non pas le handicap ou l'incapacité.

Personne malentendante / perte auditive / déficience auditive : la perte auditive peut atteindre l'une ou les deux oreilles. La surdité est dite légère si la perte auditive est comprise entre 20 et 40 dB [décibels], moyenne si la perte auditive est comprise entre 40 et 60 dB, sévère si la perte auditive est comprise entre 60 et 80 dB, profonde si la perte auditive est supérieure à 80 dB.

Pouvoir/Privilège : un avantage dont jouit une personne par rapport aux autres personnes, en raison de son identité particulière.

Propos capacitistes : le recours à des termes ou des expressions dévalorisants à l'égard des personnes en situation de handicap et/ou en associant les incapacités avec des caractéristiques ou des qualités indésirables.

Spina-bifida : une déficience congénitale causée par le défaut de fermeture du rachis, exposant une section de la moelle épinière et du nerf spinal.

Stigmatisation : un sentiment de vive désapprobation éprouvé par la plupart des personnes dans une société à l'égard de telle ou telle question.

Surdité : une diminution unilatérale ou bilatérale de l'ouïe, quels qu'en soient le degré et l'origine.

Syndrome de Down : trisomie caractérisée par la présence d'un chromosome ou d'un segment de chromosome 21 supplémentaire, ce qui cause notamment une déficience intellectuelle, un retard de développement cognitif et physique et un risque accru de malformations congénitales et de problèmes de santé.

Trouble de déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) : l'un des troubles neurodéveloppementaux les plus communs de l'enfance. Les enfants atteints de TDAH sont susceptibles d'avoir des difficultés de concentration, ont de la difficulté à contrôler les comportements impulsifs (à savoir, ils agissent sans réfléchir aux résultats/conséquences), ou être excessivement actifs.

Trouble des conduites (TC) : un ensemble de conduites répétitives et persistantes, dans lequel sont bafoués les droits fondamentaux d'autrui ou les normes et règles sociales correspondant à l'âge du sujet. L'enfant avec un trouble des conduites semble s'engager intentionnellement dans un comportement antisocial.

Trouble du spectre de l'autisme (TSA) : une déficience développementale causée par des différences au plan des structures cérébrales, résultant en des troubles au niveau de la communication et des interactions avec les autres personnes, ainsi que des comportements restreints ou répétitifs.

Trouble oppositionnel avec provocation (TOP) : trouble des conduites, se manifestant habituellement chez de jeunes enfants, caractérisé essentiellement par un comportement provocateur, désobéissant ou perturbateur à l'égard des pairs, des parents, des enseignants et d'autres personnes en situation d'autorité.

Ressources et organisations

Les ressources et organisations suivantes offrent des renseignements et des possibilités supplémentaires pour la participation et l'inclusion dans les programmes d'activité physique pour les personnes de tous niveaux d'aptitude.

- Alliance de vie active pour les Canadiens ayant un handicap (<https://ala.ca/>) (en anglais seulement)
- Association Canadienne de l'équitation thérapeutique (<https://www.cantra.ca/fr-ca/>)
- Association Canadienne de sports pour paralytiques cérébraux (<https://ccpsa.ca/fr/>)
- Comité paralympique Canadien (<https://paralympique.ca/>)
- Entraînons les enfants de toutes les habiletés (<https://jumpstart.canadiantire.ca/fr/pages/coaching-kids-of-all-abilities>)
- EPS Canada (<https://eps-canada.ca>)
- Fondation Rick Hansen (<https://www.rickhansen.com/fr>) (en anglais seulement)
- Jooay (<https://jooay.com/?lang=fr>)
- Olympiques spéciaux Canada (<https://www.specialolympics.ca/fr>)
- Projet Canadien sur la participation sociale des personnes en situation de handicap (<https://cdpp.ca/>) (en anglais seulement)
- Propeller Dance (<https://propellerdance.com/education/events/>) (en anglais seulement)
- Sports aveugles Canada (<https://canadianblindsports.ca>) (en anglais seulement)
- Timbres de Pâques (<https://easterseals.ca/en/>)

References

- Active Living Alliance for Canadians with A Disability. (2020). Developmental disabilities. <https://ala.ca/resource/tip-sheets/developmental-disabilities>
- Arias, V. B., Aguayo, V., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2020). Differences in the support needs of children with developmental disabilities among groups of medical and behavioral needs. *PeerJ*, 8, e9557. <https://doi.org/10.7717/peerj.9557>
- Bogart, K. R., Lund, E. M., & Rottenstein, A. (2018). Disability pride protects self-esteem through the rejection-identification model. *Rehabilitation Psychology*, 63(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/rep0000166>
- Calgary Sport Council Society. (2022). Adaptive Sports. <https://sportcalgary.ca/sport-directory-listing/adaptive-sport>
- Crawford, D. W., & Godbey, G. (1987). Reconceptualizing barriers to family leisure. *Leisure Sciences*, 9(2), 119–127. <https://doi.org/10.1080/01490408709512151>
- Crawford, D. W., Jackson, E. L., & Godbey, G. (1991). A hierarchical model of leisure constraints. *Leisure Sciences*, 13(4), 309–320. <https://doi.org/10.1080/01490409109513147>
- Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. C. (2021). Contextual strategies to support social inclusion for children with and without disabilities in recreation. *Disability and Rehabilitation*, 43(11), 1615–1625. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1668972>
- Elen, J., Clarebout, G., Léonard, R., & Lowyck, J. (2007). Student-centred and teacher-centred learning environments: What students think. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 105–117. <https://doi.org/10.1080/13562510601102339>
- Gouvernement du Canada. (2022, 16 décembre). Gouvernement du Canada. Canada.ca. <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/invalidite/cra/incapacite-2006.html>
- Grinker, R. R. (2020). Autism, “stigma,” disability: A shifting historical terrain. *Current Anthropology*, 61(S21), S55–S67. <https://doi.org/10.1086/705748>
- Gyurcsik, N., Spink, K., Bray, S., Chad, K., & Kwan, M. (2006). An ecologically based examination of barriers to physical activity in students from grade seven through first-year university. *Journal of Adolescent Health*, 38(6), 704–711. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2005.06.007>
- Hutzler, Y., & Sherrill, C. (2007). Defining adapted physical activity: International perspectives. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(1), 1–20. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.1.1>

International Physical Literacy Association. IPLA. (2021, March 25). Consulté le 12 août 2022, au <https://www.physical-literacy.org.uk/>

Jones, D. B. (2003). "Denied from a lot of places": barriers to participation in community recreation programs encountered by children with disabilities in Maine: Perspectives of parents. *Leisure/Loisir*, 28(1-2), 49-69. <https://doi.org/10.1080/14927713.2003.9649939>

Kiuppis, F. (2018). Inclusion in sport: Disability and participation. *Sport in Society*, 21(1), 4-21. <https://doi.org/10.1080/17430437.2016.1225882>

Law, M., Petrenchik, T., King, G., & Hurley, P. (2007). Perceived environmental barriers to recreational, community, and school participation for children and youth with physical disabilities. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 88(12), 1636-1642. <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2007.07.035>

Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators*. Human Kinetics.

Marks, D. (1997). Models of disability. *Disability and Rehabilitation*, 19(3), 85-91. <https://doi.org/10.3109/09638289709166831>

Moore, S. A., & Phelan, S. K. (2021). Using longitudinal trajectories and reference percentiles for participation in activities for children with disabilities: From evidence to practice commentary. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 41(1), 38-43. <https://doi.org/10.1080/01942638.2021.1853440>

Morris, S., Fawcett, G., Brisebois, L., & Hughes, J. (2018, November 28). Rapports sur l'enquête Canadienne sur l'incapacité. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/89-654-x/89-654-x2018002-fra.htm>

National Autistic Society, (2022). What is autism. <https://www.autism.org.uk/advice-and-guidance/what-is-autism>

HCDH. Convention relative aux droits des personnes handicapées. (2006). Consulté le 16 avril 2023 au <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities> avec version française au <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>

Pinello, A. (2020). *Sport participation for people with disabilities: Examining perceived constraints to participation in sport*. Master's Thesis, James Madison University.

Rieser, R. (2000). Special educational needs or inclusive education. Education, Equality and Human Rights, London: RoutledgeFalmer.

Ryuh, Y., Choi, P., Oh, J., Chen, C.-C., & Lee, Y. (2019). Impact of inclusive soccer program on psychosocial development of children with and without intellectual disabilities. Journal of Developmental and Physical Disabilities, 31(5), 691–705. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09670-8>

Shakespeare, T. (2004). Social models of disability and other life strategies. Scandinavian Journal of Disability Research, 6(1), 8–21. <https://doi.org/10.1080/15017410409512636>

Shields, N., Synnot, A. J., & Barr, M. (2012). Perceived barriers and facilitators to physical activity for children with disability: A systematic review. British Journal of Sports Medicine, 46(14), 989–997. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2011-090236>

Siminski, P. (2003). Patterns of disability and norms of participation through the life course: Empirical support for a social model of disability. Disability & Society, 18(6), 707–718. <https://doi.org/10.1080/0968759032000119479>

Simms, M. C., McDaniel, M., Fyffe, S. D., & Lowenstein, C. (2015). Structural barriers to racial equity in Pittsburgh. Consulté le 30 juillet 2022

Stein, M. A. (2009). Participatory justice, the UN Disability Human Rights Convention and the right to participate in sport, recreation and play. In The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Multidisciplinary Perspectives, Jukka Kumpuvuori & Martin Scheinin, eds., United Nations Publications, 9–32.

Tan, K. L., & Adams, D. (2021). Leadership opportunities for students of all abilities in co-curriculum activities: Insights and implications. International Journal of Disability, Development and Education, 1–15. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1904504>

Thompson, J. R., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Schalock, R. L., Shogren, K. A., Snell, M. E., Wehmeyer, M. L., Borthwick-Duffy, S., Coulter, D. L., Craig, E., Gomez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R. A., Reeve, A., Spreat, S., Tassé, M. J., Verdugo, M. A., & Yeager, M. H. (2009). Conceptualizing supports and the support needs of people with intellectual disability. Intellectual and Developmental Disabilities, 47(2), 135–146. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-47.2.135>

UNICEF | Youth with Disabilities. (2012). Consulté le 18 février 2022, au <https://www.un.org/development/desa/disabilities/youth-with-disabilities.html>

Union of the Physically Impaired Against Segregation. (1976). The Union of the Physically Impaired Against Segregation and the Disability Alliance Discuss Fundamental Principles of Disability: Being a Summary of the Discussion Held on 22nd November, 1975 and Containing Commentaries from Each Organisation. Union of the Physically Impaired Against Segregation.

Nations Unies. (2006). Convention relative aux droits des personnes handicapées. <https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>

