



Collaborer pour mieux enseigner aux élèves présentant des difficultés en éducation physique

L'importance d'établir les rôles respectifs

Résumé

La collaboration entre les différents intervenants scolaires (paraéducateur, enseignant spécialisé, technicien en éducation spécialisée) et les enseignants en éducation physique est une pratique à envisager afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Les intervenants qui collaborent avec l'enseignant dans cette discipline peuvent l'aider à gérer la classe et à soutenir l'apprentissage des élèves HDAA. Toutefois, certaines difficultés comme l'établissement des rôles respectifs et des attentes mutuelles peuvent entraver la collaboration. Cet article traitera des enjeux liés à l'établissement des rôles. Il présentera un tableau détaillant les étapes d'une démarche collaborative et illustrera quelques pistes de solution pour favoriser une collaboration efficace.

Mots-clés : éducation physique — collaborateurs, enseignants — élèves HDAA — démarche collaborative

Introduction

La collaboration entre les différents acteurs scolaires et les enseignants en éducation physique (EP) est une pratique à envisager pour répondre aux besoins des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). Toutefois, certaines difficultés entravent la collaboration, notamment l'établissement des rôles (Bryan et al., 2013).

L'ambiguïté des rôles

La littérature relève d'une grande disparité pour décrire les intervenants qui collaborent avec l'enseignant d'EP. Aux États-Unis, on parle de « paraéducateur » (Bryan et al., 2013). En Angleterre, on les désigne comme des « assistants de soutien à l'apprentissage » (Vickerman & Blundell,

2012). Au Canada, et plus spécifiquement au Québec, ce sont des « techniciens en éducation spécialisée ». En Suisse, ce sont des « enseignants spécialisés » (Hirschi Neuhaus, 2018). La formation requise varie aussi grandement. Par exemple, on exige un Master en enseignement spécialisé en Suisse (Université de Genève, 2020), tandis qu'au Québec, le technicien en enseignement spécialisé a une formation technique pré-universitaire (Lussier, 2015). Pour la plupart, les formations de ces professionnels contiennent peu, voire aucun contenu lié à l'EP (Maher, 2016).

Malgré cela, les rôles de ces collaborateurs visent principalement à soutenir l'apprentissage et encadrer les comportements d'élèves ayant des besoins variés (Hirschi Neuhaus, 2018). Ils peuvent, par exemple,

intervenir auprès de quelques élèves ou avec un élève HDAA qui présente des besoins spécifiques dans les domaines moteurs, cognitifs, sociaux ou affectifs (Vickerman & Blundell, 2012).

Pour que la collaboration fonctionne, elle doit s'appuyer sur l'établissement préalable des rôles et des attentes entre les acteurs impliqués (Lee et Haegele, 2016). Il semble toutefois que les rôles des collaborateurs se définissent sur des bases intuitives et réactives en fonction de leurs forces, de leur niveau de confiance dans le contenu enseigné ou de leurs relations avec les élèves ou l'enseignant (Farr, 2018). Cette situation peut s'expliquer entre autres par le manque de formation, de temps de concertation et des attentes mutuelles contradictoires (Bryan, McCubbin, & Mars, 2013). D'ailleurs, Maher (2016) rapporte que 71% des intervenants ayant collaboré avec l'enseignant en EP disent ne pas avoir assez de connaissances, d'habiletés ou d'expérience pour répondre aux attentes (Maher, 2016).

Toutefois, les collaborateurs jouent un rôle important lorsqu'ils sont en mesure de s'engager activement dans la planification et le pilotage (Vickerman & Blundell, 2012), notamment pour soutenir la gestion de classe et pour répondre aux besoins des élèves HDAA (Haycock & Smith,

2011). Les collaborateurs qui ont l'occasion de développer une relation significative avec ces élèves (Lee & Haegele, 2016) sont en mesure d'identifier leurs besoins spécifiques (Haegele & Kozub, 2010) et de proposer des stratégies d'intervention efficaces, ce qui vient d'autant plus soutenir les enseignants (Pedersen et al., 2014). Avec l'aide de ces collaborateurs, les élèves HDAA participent activement aux tâches d'apprentissage et côtoient les pairs au sein du groupe, ce qui peut favoriser leur adaptation sociale (Haycock & Smith, 2011).

Les collaborateurs doivent toutefois veiller à ne pas exclure les élèves HDAA des tâches d'apprentissage prévues pour tous. En effet, il a été montré que certains élèves vivaient un apprentissage « en périphérie » avec l'intervenant venu en appui en EP (Pedersen, Cooley, & Rottier, 2014) ce qui les rendait invisibles aux yeux de l'enseignant (Giangreco et al., 2004).

La démarche collaborative entre les intervenants

S'appuyant sur les travaux de Morrison et Gleddie (2019), le tableau 1 détaille cinq étapes d'une démarche collaborative entre l'enseignant et son collaborateur.



Tableau 1

Étapes de la démarche collaborative en EP et pistes d'action

| Étapes | Pistes d'action |
|---|---|
| <p>1. Apprendre à se connaître</p> <p>Afin que l'enseignant et son collaborateur puissent se connaître, ils doivent tenir une rencontre préliminaire. Elle servira à clarifier les rôles, les responsabilités et les attentes afin de comprendre les croyances, les préoccupations et les valeurs pédagogiques de chacun.</p> <p>Il est aussi pertinent que le collaborateur discute de ces expériences en EP afin de cerner son niveau de confort à intervenir.</p> | <p>S'appuyer sur un document de présentation qui pourrait inclure les éléments suivants :</p> <p>Les expériences de l'enseignant, ses priorités et valeurs d'enseignement, ses attentes envers son collaborateur.</p> <p>Les expériences du collaborateur et la formation reçue en EP, les sports avec lesquels il est à l'aise, le nom des élèves ciblés, etc.</p> <p>Le collaborateur devrait observer quelques leçons pour connaître les routines d'organisation et les stratégies d'enseignement.</p> |
| <p>2. Fixer les attentes, les rôles et les responsabilités</p> <p>Discuter des attentes mutuelles et des rôles à prendre.</p> <p>Si des lignes directrices ne sont pas disponibles au sein de l'organisation scolaire, les deux intervenants devraient les fixer eux-mêmes.</p> | <p>Différents rôles sont identifiés dans la littérature :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Assister l'élève dans ses actions motrices ; • Garder les élèves engagés dans la tâche ; • Aider l'élève à demeurer concentré lors des explications ; • Donner des rétroactions verbales ou de l'assistance physique ; • Répéter les consignes ; • Aider les élèves lors des transitions ; • Aider les élèves qui ont des plans d'intervention à s'adapter aux divers défis spécifiques à leur condition. |
| <p>3. Collaborer dans la planification</p> <p>Il s'agit d'informer le collaborateur de l'intention pédagogique, ce qui l'aidera à cibler les interventions et de lui donner le temps de s'approprier les contenus.</p> <p>Il est recommandé de considérer l'expérience et les savoirs du collaborateur et les réinvestir dans la planification et dans l'établissement d'objectifs adaptés aux élèves.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Communiquer le plan de cours général ou le plan de cours adapté pour un élève en particulier. • Utiliser la modélisation vidéo pour aider le collaborateur à comprendre la tâche. • Guider rapidement le collaborateur pour s'assurer qu'il comprenne les tâches et qu'il soit à l'aise avec ce qui lui est demandé. |
| <p>4. Se donner des rétroactions</p> <p>Il est important de faire un retour afin de valider le support mutuel, se donner des rétroactions, écouter l'autre, revisiter les rôles et les responsabilités et exprimer les problèmes ou les inquiétudes vécus.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Établir un horaire pour des consultations mensuelles avec un plan de discussion détaillé. • Recueillir les perceptions des intervenants sur les progrès des élèves ciblés. • L'élève qui reçoit l'aide devrait aussi être consulté afin de valider l'efficacité des moyens mis en place. |
| <p>5. Mettre en place des possibilités de développement professionnel</p> <p>La formation continue favorise le développement des compétences professionnelles et soutient l'adoption des pratiques efficaces. Elle devrait faire partie intégrante des actions à prendre pour réussir le projet inclusif.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Il est fortement recommandé que les enseignants et les collaborateurs assistent ensemble à des formations qui devraient être spécifiques, c'est-à-dire basées sur le programme de formation et axées sur les besoins des élèves dans cette discipline. |

Note. Les pistes d'action sont tirées et adaptées de plusieurs auteurs (Haegele et Kozub, 2010 ; Lee et Haegele, 2016; Miller et al., 2019; Morrison et Gleddie, 2019; (Morrison & Gleddie, 2019)

La collaboration avec les intervenants en milieu scolaire est associée à des bénéfices autant pour les élèves que pour l'enseignant en EP. Ces derniers mentionnent que sans le soutien des collaborateurs, ils seraient moins favorables à l'inclusion des élèves HDAA (Pedersen et al., 2014). Toutefois, il est important que cette collaboration soit planifiée et s'appuie sur des attentes claires au regard des rôles respectifs. La concertation et la communication sont au cœur de l'efficacité de cette démarche collaborative.

Mathieu Bisson¹, Cassandre Ouellet¹,
Claudia Verret¹

¹Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

Contact : verret.claudia@uqam.ca



Bibliographie

- Bryan, R. R., McCubbin, J. A. et Mars, H. V D. (2013). The ambiguous role of the paraeducator in the general physical education environment. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(2), 164-183.
- Farr, J. (2018). Between a rock and a hard place: the impact of the professionalization of the role of the teaching assistant in mainstream school physical education in the United Kingdom. *Sport in Society*, 21(1), 106-124. doi:10.1080/17430437.2016.1225826
- Giangreco, M. F., Halvorsen, A. T., Doyle, M. B. et Broer, S. M. (2004). Alternatives to Overreliance on Paraprofessionals in Inclusive Schools. *Journal of Special Education Leadership*, 17(2), 82-90.
- Haegle, J. A. et Kozub, F. M. (2010). A Continuum of Paraeducator Support for Utilization in Adapted Physical Education. *Teaching Exceptional Children Plus*, 6(5), n5.
- Haycock, D. et Smith, A. (2011). To assist or not to assist? A study of teachers' views of the roles of learning support assistants in the provision of inclusive physical education in England. *International Journal of Inclusive Education*, 15(8), 835-849.
- Hirschi Neuhaus, C. (2018). *Enseignante de soutien pédagogique spécialisée [SPS] dans le canton de Neuchâtel : une identité professionnelle en mouvement* (Mémoire de maîtrise). Haute école pédagogique - BEJUNE. Récupéré de <http://doc.rero.ch/record/323217>,
- Lee, S. H. et Haegle, J. A. (2016). Tips for Effectively Utilizing Paraprofessionals in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 87(1), 46-48. doi:10.1080/07303084.2016.1110479
- Lussier, A. (2015). *Étude du lien entre la collaboration enseignant-technicien en éducation spécialisée et l'adaptation sociale en classe des élèves ayant un trouble du comportement* (Mémoire de maîtrise). Université de Montréal. Récupéré de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13676>,
- Maher, A. J. (2016). Special educational needs in mainstream secondary school physical education: learning support assistants have their say. *Sport, Education and Society*, 21(2), 262-278. doi:10.1080/13573322.2014.905464
- Miller, A., Lieberman, L., Lane, K. et Owens, R. (2019). Preparing Your Paraeducator for Success: Editor: Ferman Konukman. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(5), 47-51.
- Morrison, H. J. et Gleddie, D. (2019). Playing on the Same Team: Collaboration between Teachers and Educational Assistants for Inclusive Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 90(8), 34-41. doi:10.1080/07303084.2019.1644257
- Pedersen, S. J., Cooley, P. D. et Rottier, C. R. (2014). Physical Educators' Efficacy in Utilizing Paraprofessionals in an Inclusive Setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n10.1>
- Université de Genève (2020). Enseignement spécialisé. Dans *Rechercher une formation*. Genève. Récupéré de [\t " _blank](https://www.orientation.ch/dyn/show/2886?id=33135)
- Vickerman, P. et Blundell, M. (2012). English learning support assistants' experiences of including children with special educational needs in physical education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(2), 143-156. doi:10.1080/08856257.2011.645585
- Wilson, W. J., Stone, K. A. et Cardinal, B. J. (2013). Have You Spoken With Your Paraeducator Today? *Journal of Physical Education, Recreation et Dance*, 84(8), 18-18. doi:10.1080/07303084.2013.827078