



Choisir de Gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle



Rapport sur l'étude des facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie et la pratique d'activités physiques et sportives par les jeunes ayant une limitation fonctionnelle

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Mai 2013

Une
initiative du



rendue possible grâce au
soutien et à l'appui
financier de



RAPPORT RÉDIGÉ PAR :

- HÉLÈNE CARBONNEAU, PROFESSEURE RÉGULIÈRE À L'UQTR ET CHERCHEURE PRINCIPALE
- ROMAIN ROULT, PROFESSEUR À L'UQTR ET COCHERCHEUR RESPONSABLE DE L'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT

AVEC LA PARTICIPATION DE :

- ÉMILIE BELLEY-RANGER, ASSISTANTE DE RECHERCHE
- THOMAS CHAN, ASSISTANT DE RECHERCHE
- MARIE-MICHÈLE DUQUETTE, ASSISTANTE DE RECHERCHE
- CHLOÉ GAMBÉY, ASSISTANTE DE RECHERCHE
- ÉRIC MARTINEAU, COORDONNATEUR DU PROJET

EN COLLABORATION AVEC :

- CLAUDE DUGAS, PROFESSEUR RÉGULIER À L'UQTR ET COCHERCHEUR
- CLAIRE DUMONT, PROFESSEURE RÉGULIÈRE À L'UQTR ET COCHERCHEURE
- FRANÇOIS TRUDEAU, PROFESSEUR RÉGULIER À L'UQTR ET COCHERCHEUR

CORRECTION LINGUISTIQUE

- KIM GLADU, UQTR

REMERCIEMENTS À FRANÇOIS LACASSE ET JEAN-BENOÎT BENAVENT POUR LES PHOTOS PRÉSENTÉES SUR LA PAGE COUVERTURE.

Table des matières

Glossaire.....	8
1. Introduction	9
2. Recension des écrits.....	13
2.1 Portrait de la situation des jeunes ALF	13
2.2 Le rôle et l'importance du milieu scolaire dans la promotion des saines habitudes de vie pour les jeunes ALF	15
2.3 Impacts de l'environnement bâti sur la pratique d'activités physiques..	18
2.4 Accessibilité universelle, activité physique et contraintes vécues.....	20
2.5 Facteurs facilitant l'inclusion des personnes ALF à des activités physiques et sportives	22
3. Méthodologie	25
3.1 Outils de collecte de données.....	25
3.2 Analyses des données	30
4. Résultats	32
4.1 Description des participants.....	32
4.2 Résultats issus de l'observation répétée	34
4.3 Résultats de l'observation non-répétée et des relevés-terrain.....	66
4.4 Analyse qualitative des entrevues semi-dirigées	82
5. Interprétations	122
5.1 Aménagement adapté et accessibilité universelle : des notions connues mais pas toujours appliquées.....	122
5.2 Un encadrement présent, mais des formes de monitorat à ajuster	126
5.3 Des interactions sociales existantes mais limitées pour certaines clientèle	129
5.4 Une expérience vécue et exprimée globalement positive.....	132
6. Recommandations	135
7. Conclusion	140
Références.....	143
Annexe 1	155
Annexe 2.....	160
Annexe 3.....	165
Annexe 4.....	169

Annexe 5.....	173
Annexe 6.....	175
Annexe 7.....	177
Annexe 8.....	182
Annexe 9.....	185
Annexe 10.....	187
Annexe 11.....	193
Annexe 12.....	198
Annexe 13.....	204

Tables des figures

Figure 1: Carte de localisation de l'ensemble des études de cas menées.....	32
Figure 2 : Formes d'activités physiques et sportives observées	35
Figure 3 : Intensité du bruit durant les pratiques d'activités physiques et sportives observées	36
Figure 4 : Dynamique de groupe vis-à-vis de l'élève observé (DGG)	37
Figure 5 : Dynamique individuelle des élèves observés (DYI)	38
Figure 6 : Niveau de plaisir exprimé par les jeunes observés	39
Figure 7 : Présence de sorties d'urgence adaptées	67
Figure 8 : Accessibilité des entrées des vestiaires.....	68
Figure 9 : Qualité globale des vestiaires	69
Figure 10 : Qualité des rampes d'accès et des corridors de circulation des zones extérieures	70

Tables des tableaux

Tableau 1 : Définitions des variables d'analyse des relations entre le cadre bâti et les mobilités des individus.....	20
Tableau 2 : Portrait synthèse des formes de monitorat observées.....	39
Tableau 3 : Portrait synthèse des variables « qualité de l'engagement entre les pratiquants valides et ceux en situation de handicap » et « équilibre défi-potentiel »	40
Tableau 4: Points saillants du portrait synthèse	43
Tableau 5 : Données du type de monitorat croisées avec la dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé.....	45
Tableau 6 : Données du type de monitorat croisées avec le niveau de plaisir exprimé	45
Tableau 7 : Données du type de monitorat croisées avec la dynamique individuelle	46
Tableau 8 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la portée de l'activité physique.....	47
Tableau 9 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé.....	47
Tableau 10 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la dynamique individuelle.....	48
Tableau 11 : Points saillants des résultats croisés par thèmes observés...	49
Tableau 12 : Points saillants des résultats croisés par sous-groupes d'écoles.....	52
Tableau 13 : Données croisées selon les écoles primaires ou secondaires régulières	54
Tableau 14 : Résultats des tests de Fisher et du Khi-deux par rapport aux différences entre les types d'écoles observés	57
Tableau 15 : Points saillants des résultats croisés par types d'écoles	58
Tableau 16 : Comparaisons par types de déficiences selon la taille du groupe.....	60
Tableau 17 : Comparaisons par types de déficiences selon l'équilibre défi-potentiel	61
Tableau 18 : Comparaisons par types de déficiences selon le niveau de plaisir exprimé.....	61
Tableau 19 : Comparaisons par types de déficiences selon la DGG.....	62
Tableau 20 : Données du niveau de plaisir exprimé croisées avec le type d'activité selon le type de déficience.....	64
Tableau 21 : Points saillants des résultats croisés par déficiences	65
Tableau 22: Portrait synthèse des ratios moyens de correspondance pour les 2 échelles d'importance énoncées	78
Tableau 23 : Données du volet nutrition	81
Tableau 24 : Synthèse des déterminants liés au milieu.....	107
Tableau 25 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite).....	108
Tableau 26 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite).....	109
Tableau 27 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite).....	110

Tableau 28 : Synthèse des déterminants liés aux jeunes.....	120
Tableau 29 : Synthèse des déterminants liés aux jeunes (suite).....	121
Tableau 30 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire.....	137
Tableau 31 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire (suite).....	138
Tableau 32 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire (suite).....	139

Glossaire

ALF : Ayant une limitation fonctionnelle

AP : Activité physique

DGE : Dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé

DGG : Dynamique de groupe vis-à-vis de l'élève observé

DYI : Dynamique individuelle de l'élève observé

GTPPP : Groupe de travail provincial sur la problématique du poids

TES : Technicien en éducation spécialisé

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

PEI : Programme d'éducation internationale

SEHQ : Société pour les enfants handicapés du Québec

SOPLAY : System for Observing Play and Leisure Activity in Youth

1. Introduction

Au même titre que de nombreux pays occidentaux, le Canada et l'ensemble de ses provinces sont touchés par des problèmes de sédentarité de ses populations et par l'affirmation accrue de modes de vie qualifiés « d'obésogènes » (Groupe de travail provincial sur la problématique du poids - GTPPP, 2004). L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) n'hésite plus à identifier l'obésité comme une menace majeure pour la santé des populations et, parallèlement, comme un facteur central pouvant engendrer un fardeau financier pour les systèmes de santé des pays développés. Ce phénomène est particulièrement présent au Québec où, selon des données de 2004, 56 % de la population présente un excès de poids et, parmi celle-ci, 21,5 % des gens seraient considérés comme obèses (Bergeron et Reyburn, 2010). Ces constats frappants sont encore plus alarmants lorsque l'on s'intéresse aux populations jeunes. En effet, la plus récente étude sur le domaine de l'activité physique (AP) chez les jeunes démontre que seulement 7 % des jeunes et des adolescents au Canada respectent les directives canadiennes de 60 minutes d'activité physique par jour (Jeunes en Forme Canada, 2012). On note toutefois que pour la classe d'âge des 10 à 16 ans, environ 18 % atteignent au minimum ces directives. Ce chiffre est resté stable depuis le début des années 2000. Au Québec, c'est 47,5 % des jeunes garçons et 64,7 % des jeunes filles qui, par leur manque d'activité physique, s'exposent à des problèmes d'embonpoint et autres maladies chroniques associées à la sédentarité (Jeunes en Forme Canada, 2012). Plusieurs chercheurs et acteurs du milieu s'inquiètent de ces données et de leurs répercussions sur la santé globale de la population canadienne et condamnent le fait que le gouvernement fédéral canadien, autrefois chef de file en matière de santé publique, ne possède pas actuellement de stratégie nationale d'activité physique. Seules les provinces et leurs entités ministérielles ainsi que de nombreuses organisations non gouvernementales mettent en place des initiatives visant à contrer ces problèmes de sédentarité et d'obésité dans l'optique, notamment, de promouvoir les saines habitudes de vie. Même si les défis sont colossaux et les moyens souvent limités, la plupart de ces acteurs voient l'activité physique et l'aménagement des milieux de pratique comme les éléments pivots de ces actions.

À ce titre, les membres du regroupement Jeunes en Forme Canada stipulent que les parcs, les terrains de jeu et les rues de quartier ne sont pas animés de jeunes qui jouent comme ils avaient l'habitude de l'être parce que le jeu actif est en danger d'extinction (2012 : 12). Ces derniers estiment même que le jeu actif est en déclin au Canada depuis près de 50 ans. Ce constat se voit confirmé par plusieurs données récentes (période 2008-2012) :

- Près de 63 % du temps hors scolaire des jeunes est consacré à des activités sédentaires ;
- Plus de 45 % des jeunes font 3 heures ou moins de jeu actif par semaine ;

- Seulement 38 % des parents canadiens indiquent faire régulièrement de l'activité physique avec leurs jeunes.

La situation est d'autant plus préoccupante pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle (ALF), des études démontrant qu'ils seraient plus sédentaires que les jeunes sans limitation fonctionnelle (Badia, Orgaz, Verdugo, et Ullàn 2013; Buttimer et Tierney, 2005; Shikado-Thomas, Majnemer, Law et Lach, 2008). Une étude comparant les pratiques de 3 groupes de jeunes (sans déficience, avec déficience intellectuelle et avec un trouble envahissant du développement) révèle que, bien que le nombre d'activités soit comparable entre les groupes, les jeunes ALF tendent à avoir des pratiques moins actives (Solish, Perry et Minnes, 2010).

La majorité des obstacles à la pratique d'activités physiques énoncés par les parents et les jeunes sont principalement liés à l'aménagement et à l'accessibilité des espaces de pratique. Selon le rapport Jeunes en Forme Canada, 1 adulte sur 2 évoque la sécurité comme facteur l'amenant à restreindre la pratique sportive extérieure pour ses jeunes (2012 : 13). Parallèlement, Bergeron et Reyburn (2010 : 3) rappellent qu'un « environnement bâti qui est sécuritaire, attrayant et qui facilite l'accès à de la nourriture saine et à diverses opportunités d'être physiquement actifs dans la vie quotidienne des citoyens est considéré favorable à l'adoption de saines habitudes de vie » et ce, en particulier pour des populations jeunes. Ces éléments sont encore plus significatifs lorsque l'on s'intéresse à des quartiers défavorisés, puisque les jeunes de famille à revenu élevé (plus de 100 000 \$ de revenu familial annuel) ont un taux de participation à des activités sportives 25 % plus élevé que des jeunes issus de familles à faible revenu (moins de 40 000 \$ de revenu familial annuel).

Dans la perspective des jeunes d'âge scolaire, il est intéressant de noter que 95 % des administrateurs d'établissements primaires et secondaires au Canada indiquent que leurs élèves ont un accès régulier aux infrastructures sportives durant les heures de classe. Ce chiffre chute à environ 86 % lorsque l'on interroge ces mêmes individus au sujet de l'accessibilité de ces plateaux sportifs en dehors des heures de cours (Jeunes en Forme Canada, 2012). Malgré la présence avérée de nombreuses infrastructures sportives, seulement 57 % des élèves de la fin du secondaire avaient au moins un cours d'activité physique par semaine en 2010-2011. Ce chiffre peut surprendre par rapport à celui de 98 % des élèves du primaire qui suivaient, durant cette même période, au moins un cours d'activité physique de façon hebdomadaire. Ce contraste peut entre autres s'expliquer par le fait que les programmes scolaires des écoles secondaires sont surtout centrés sur les matières classiques (sciences sociales et humaines, sciences physiques et naturelles, etc.) dans l'optique de préparer les élèves à leur entrée au cégep et à l'université, tandis qu'au niveau primaire, les programmes suivis sont nettement plus généraux et centrés sur le développement intellectuel et physique global de chaque élève. On dénote cependant au Québec certaines divergences par rapport aux réalités nationales évoquées plus haut. En 2010-2011, environ 30 % des élèves du secondaire

estimaient atteindre les directives canadiennes en matière de saines habitudes de vie grâce, notamment, aux activités pratiquées dans un cadre scolaire et aux moyens actifs utilisés pour se rendre à l'école (Institut de la Statistique du Québec, 2012). Parallèlement, la majorité de ces élèves estiment que leur état de santé est excellent (27 %) ou très bon (44 %). Seul 25 % de cette population considère avoir un état de santé bon. Ces perceptions individuelles se confirment par des données sur la masse corporelle des élèves de secondaire puisque 21 % d'entre eux présentent un surplus de poids (14 % font de l'embonpoint et 7 % sont obèses) (Institut de la Statistique du Québec, 2012).

Lorsque l'on s'intéresse aux populations ALF, le portrait est encore plus alarmant, en particulier chez les jeunes, même si les données sur le sujet sont souvent limitées. En effet, plusieurs études démontrent que ces jeunes font face à des défis plus importants en ce qui a trait à l'adoption de saines habitudes de vie comparativement aux jeunes présentant un développement typique (Anderson et Heyne, 2010). Cela serait dû non-seulement à leur état physique ou mental mais aussi à d'autres facteurs associés ou non à cet état. Selon le rapport du *National Center for Health Statistics* (2012), 56 % des personnes ALF ne s'adonnaient pas ou peu à des activités physiques comparativement à 36 % pour la population dite valide. Par conséquent, les personnes ALF sont plus à risque de développer des conditions secondaires telles l'obésité, la dépression et des maladies chroniques comme l'hypertension et le diabète (Anderson et Heyne, 2010; Riley, Rimmer, Wang et Schiller, 2008; Rimmer, Rowland et Yamaki, 2007). En se basant sur plusieurs études, Aubé (2012) indique qu'en 1998 au Québec, « 3,4 % des familles comptaient un jeune mineur ayant une limitation fonctionnelle et 1,5 % un jeune majeur ayant une limitation fonctionnelle » (2012 :7). Aubé (2012) stipule également que les jeunes âgés de 2 à 17 ans et ALF ont 2 à 3 fois plus de chances de présenter des problèmes d'embonpoint ou d'obésité.

Il importe de documenter les facteurs déterminants pour l'adoption et le maintien de saines habitudes de vie chez les jeunes ALF. Cette connaissance est essentielle pour mieux cibler les mesures à mettre en place pour soutenir un mode de vie sain et actif chez ce groupe. Dans cette perspective, le groupe de recherche attaché au projet « Choisir de gagner : le défi des saines habitudes de vie » a choisi de réaliser une étude sur les facteurs déterminants de l'adoption de saines habitudes de vie dans le milieu scolaire. Ainsi, la présente démarche de l'équipe de recherche s'inscrit dans l'objectif général de soutien au développement des interventions à mettre de l'avant auprès des jeunes. Elle vise plus précisément l'objectif suivant : Identifier les facteurs déterminants pour l'adoption de saines habitudes de vie et d'un mode de vie actif chez les jeunes ayant une déficience, en termes d'obstacles et de facilitateurs.

Ce rapport présente l'ensemble des résultats issus de 15 études de cas menées dans des écoles primaires et secondaires dans diverses régions du Québec de septembre 2012 à mars 2013. Ce volet de notre recherche vise à faire ressortir les facteurs environnementaux et sociaux facilitant l'adoption de

saines habitudes de vie et la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes ALF dans un cadre scolaire. Au-delà d'une recension des écrits sur cette problématique et de la description de notre méthodologie de recherche, nous présenterons d'abord de façon globale nos résultats, puis en fonction des croisements de données effectués. Une analyse des données qualitatives issues d'entrevues semi-dirigées complétera le tableau. Par la suite, une interprétation de ces données en lien avec la littérature sur le domaine sera effectuée, pour finalement en arriver à la formulation de recommandations spécifiques adaptables dans les milieux d'action et de pratique.

2. Recension des écrits

2.1 Portrait de la situation des jeunes ALF

Selon Statistique Canada, en 2006, 15 060 jeunes québécois de moins de 15 ans avaient une incapacité physique. Pour la même tranche d'âge et la même année, 10 960 jeunes étaient considérés comme déficients intellectuels et 11 810 jeunes avaient des problèmes psychologiques (Statistique Canada, 2007). De son côté, la Société pour les Enfants Handicapés du Québec (SEHQ) estimait en 2011 à 37 000 le nombre de jeunes âgés de moins de 14 ans à avoir des incapacités physiques ou intellectuelles (SEHQ, 2011). Concernant les jeunes ayant des limitations physiques, 30,2 % de cette population estimait n'avoir aucun besoin satisfait, tandis que 24,9 % et 44,9 % affirmaient respectivement avoir leurs besoins partiellement et complètement satisfaits (Statistique Canada, 2007). Parmi ces besoins non satisfaits, la participation à des activités physiques et de loisirs libres ou organisées fait partie des éléments les plus souvent mentionnés. À ce titre, le rapport « Vivre avec une incapacité au Québec » produit par l'Institut de la Statistique du Québec indique que 44 % des jeunes âgés de 5 à 14 ans sont limités dans leurs activités de loisirs en raison de leur incapacité fonctionnelle (2006 : 317). Toutefois, il est important de mentionner qu'il existe des différences dans cette classe de répondants. En effet, « la proportion de jeunes qui sont limités dans leurs activités de loisirs à cause de leur incapacité est moins élevée (17 %) chez les jeunes ayant une incapacité légère; elle atteint toutefois 40 % chez ceux dont l'incapacité est modérée et 61 % chez les jeunes présentant une incapacité grave ou très grave » (2006 : 317). Les parents de ces jeunes stipulent que plusieurs obstacles expliquent cette faible participation à ces activités physiques et de loisirs. Le manque d'encadrement spécialisé, les coûts d'inscription élevés et l'accessibilité déficiente aux équipements de pratique sont les difficultés les plus souvent mentionnées par ces jeunes et leur entourage.

Ces constats, propres aux contextes canadien et québécois, ne sont pas surprenants et confirment certains résultats obtenus via d'autres recherches. À ce titre, Majnemer, et ses collègues (2008) rapportent le faible taux de participation des jeunes avec une paralysie cérébrale notamment à des activités physiques hors du domicile. Par ailleurs, Rimmer avait mis en évidence en 2005 certains facilitateurs et barrières associés à la participation à des programmes et services d'entraînement ou récréatifs chez des personnes ayant une incapacité. Selon lui, il existe dix principales catégories de barrières ou facilitateurs relatifs :

- 1) aux environnements bâtis et naturels;
- 2) aux aspects économiques;
- 3) aux aspects émotionnels et psychologiques;
- 4) aux équipements;
- 5) à l'utilisation et l'interprétation de guides, de codes, de règlements et de lois;

- 6) à l'information;
- 7) aux connaissances des professionnels;
- 8) aux perceptions et attitudes des personnes sans incapacité, incluant les professionnels;
- 9) aux politiques et procédures liées aux installations publiques;
- 10) à la disponibilité des ressources (Rimmer, 2005).

D'autres auteurs (Martin Ginis et Hicks, 2007; Law, Petrenchik, King et Hurley, 2007) viennent confirmer ces conclusions en les liant notamment aux populations jeunes et en affirmant que le cadre scolaire devrait jouer le rôle de facilitateur pour inciter ces jeunes à effectuer des activités physiques et, par la suite, à les poursuivre dans des environnements externes.

Shikako-Thomas et ses collègues (2008) ajoutent que la participation à des loisirs par les jeunes ALF dépend fortement de facteurs environnementaux liés tant à des dimensions physiques ou sociales qu'aux attitudes envers les jeunes avec une limitation. Ainsi, les politiques, la ségrégation, le manque d'information et d'organisation et le soutien des pairs sont tous autant d'éléments à considérer dans l'étude de l'accessibilité à des activités sportives. King et ses collaborateurs (2003) ont développé un cadre conceptuel des facteurs influençant la participation en loisir de jeunes ALF. Ce modèle met en lumière l'impact non seulement des caractéristiques du jeune dans cette perspective, mais aussi celui des facteurs liés à la famille et à l'environnement. Le soutien apporté par l'environnement tant en termes d'équipements et d'infrastructures que de relations humaines jouerait un rôle crucial dans ce contexte (King et al, 2006). Badia et ses collègues (2013) confirment l'impact prédominant des facteurs environnementaux sur la participation des jeunes ALF. Goodwin et Watkinson (2000) posent même les interactions avec les autres comme le facteur le plus déterminant pour l'adoption d'une pratique récréative par des jeunes ALF.

Struthers (2011) rappelle de son côté que le sport aide à l'inclusion sociale de ces populations ayant une déficience et aide, dans certains cas, à résoudre certains problèmes de discrimination liés au handicap. Zabriskie et ses collègues (2005) vont même plus loin en affirmant que lorsque des personnes ALF pratiquent des activités sportives, qui plus est dans un cadre non spécialisé, ces dernières acquièrent une certaine reconnaissance sociale et sont ainsi mieux perçues par les personnes valides. Wilhite et Shank (2009) renchérissent dans cette direction en indiquant que la pratique d'activités physiques via des groupes mixtes (personnes valides et personnes handicapées confondues), lorsque ceci est possible, renforcent les liens sociaux entre ces individus et permet aux personnes valides d'être sensibilisées aux conditions de vie parfois problématiques de ces populations handicapées. Pour ces auteurs, il est important aussi de rappeler que la participation à des activités sportives pour ces personnes ALF n'est pas forcément liée au départ à une recherche de bénéfices physiques, mais s'effectue plutôt dans l'optique de s'amuser, d'avoir du plaisir, de ressentir une certaine forme de liberté, de relaxer et d'interagir socialement. Ainsi, pour Cooper et ses collègues (1999), le sport doit être pratiqué de façon

ludique et amusante pour que ces populations de jeunes ALF pratiquent une activité physique à moyen et à long terme. Parallèlement, Hassan et ses collègues (2012) mentionnent que le sport, dans ce contexte, permet la création d'un réseau social pour ces jeunes, ce qui est particulièrement important étant donné les contacts sociaux limités que ces populations peuvent développer.

La pratique d'activités physiques et sportives est propice à valoriser les capacités des jeunes. Cette valorisation des potentiels est essentielle à un développement harmonieux tant des jeunes en général (Freire et Stebbins, 2011) que de ceux ALF (King et al., 2003; Shikako-Thomas et al., 2009). Heyne et Anderson (2012) expliquent l'importance de davantage chercher à renforcer les potentiels des personnes ALF pour maximiser leur bien-être et contribuer à donner un sens à leur vie. King et ses collègues (2003) mettent en évidence l'importance du sentiment de compétence du jeune pour sa participation dans des loisirs. Les travaux de Goodwin et Watkinson (2000) révèlent que le fait de participer de façon significative et avec compétence contribue à la qualité de l'expérience en activité physique.

Plusieurs études révèlent également que la participation à des exercices physiques peut être significative pour le bien-être des personnes qui ont eu un handicap acquis (Aidar, 2007; Graham et al., 2008). Toujours selon ces études, les patients qui ont bénéficié d'un programme d'activité physique planifié par des professionnels affirment que l'activité physique augmente leur niveau de bien-être psychologique. Dans le même ordre d'idées, les activités sportives et de loisirs démontrent elles aussi une corrélation entre le bien-être subjectif et le loisir (Sveen et al., 2004). Une recension des écrits met clairement en évidence les effets bénéfiques de l'activité physique pour les jeunes avec un trouble du développement (Johnson, 2009). Dans le même ordre d'idée, Dahan-Oliel, Shikako-Thomas et Majnemer (2012) mettent de l'avant le rôle de la participation en loisir dans ce contexte. Wilson et Clayton (2010) soulignent quant à eux l'importance de débiter la pratique de telles activités dès l'enfance pour favoriser une telle habitude à long terme. En fait, les différents auteurs mentionnés dans ce paragraphe considèrent les activités physiques et de loisirs comme étant facilitatrices du bien-être et de la qualité de vie des personnes ALF. Selon ces études, l'efficacité d'un programme sportif et de loisirs auprès de personnes avec un handicap acquis est prouvée : les effets sont notables sur le bien-être, la dépression et la qualité de vie.

2.2 Le rôle et l'importance du milieu scolaire dans la promotion des saines habitudes de vie pour les jeunes ALF

Hallal et ses collègues (2006) rappellent que l'enfance et surtout le passage à l'adolescence sont des moments charnières pour l'apprentissage des saines habitudes de vie par ces populations jeunes. Ces auteurs, tout comme Gorely et ses collègues (2009), évoquent le fait qu'à ces âges, ces clientèles sont encore largement à l'écoute des campagnes de sensibilisation sur les

risques liés à la malnutrition ou encore à la consommation de tabac et de drogues, surtout si ces dernières sont soutenues dans l'environnement familial de chaque jeune. Cependant, ces seules stratégies de communication ne sont pas suffisantes. Pour Gorely et ses collègues (2009), il est essentiel d'accentuer cet apprentissage en offrant des activités physiques et sportives durant les nombreux temps libres de ces jeunes. Pour ces auteurs, au-delà des plages horaires réservées à l'apprentissage scolaire et à l'assouvissement des besoins essentiels (sommeil et alimentation), certaines pratiques (regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo ou encore magasiner et flâner) accaparent les jeunes pendant plus de 4h 32 min en moyenne par jour durant les jours de semaine et plus de 6h 40 min par jour durant les fins de semaine. De façon concomitante, Barthélémy (2005) indique qu'à l'adolescence, le poids corporel de ces individus peut doubler en l'espace de 5 ans. La saine alimentation joue donc un rôle crucial à cette étape du développement.

Ces constats analytiques, propres à des clientèles dites valides, concernent également les individus ALF, voire sont encore plus prégnants chez ceux-ci. En effet, plusieurs études démontrent que les personnes ayant des déficiences participent moins aux activités physiques, sont plus sédentaires et moins en forme que des personnes sans déficience du même âge (Pittet et al., 2009). Ces faibles niveaux d'activité physique exposent ainsi de façon plus conséquente ces populations à des problèmes d'embonpoint et d'obésité (De, Small et Baur, 2008). Toutefois, ces différents auteurs s'accordent pour dire que le milieu scolaire joue un rôle clé pour contrer ces différents fléaux de santé publique. Au-delà de leur aspect éducationnel, ces institutions scolaires, primaires et secondaires peuvent devenir de véritables incubateurs des bonnes pratiques à suivre pour renforcer la pratique d'activités physiques et sportives auprès de ces populations spécifiques. Pour plusieurs auteurs, ceci doit notamment passer par un encadrement adapté pour ces clientèles, mais surtout capable de motiver ces jeunes à surmonter leurs handicaps et leur permettre de pratiquer en groupe ou de façon individuelle des activités physiques (Brittain, 2004; Bui-Xuan et Mikulovic, 2007). Bourgoin (2007) va même plus loin en affirmant que les cours d'éducation physique peuvent devenir des lieux de transition entre le milieu spécialisé de soin (hôpital, cliniques, etc.) et le milieu d'apprentissage pour ces jeunes ALF, puisque ces derniers peuvent y apprendre à devenir un élève et à créer des liens sociaux. Bouvard (2007) abonde dans le sens de Bourgoin (2007), mais ajoute le fait que ce développement social de l'élève ALF passe intimement par la qualité du soutien offert par l'enseignant. En effet, pour cet auteur, il faut que l'enseignant voie au-delà des capacités de l'élève et réfléchisse aux moyens à mettre en place pour que ce jeune se retrouve dans une situation de réussite. Pour y arriver, le tout s'articule autour de l'attitude de l'enseignant (principe d'éducabilité et partenariat enseignant et intervenant spécialisé) et de l'utilisation d'une approche éducationnelle adaptée à l'individu ALF et lui permettant en même temps d'inclure sans aucune discrimination le reste du groupe d'élèves « valides ». En analysant les compétences et les ressources du jeune ALF, les enseignants sont susceptibles d'être appelés à adapter leurs cours d'éducation physique pour ce dernier sans

défavoriser les autres élèves. Encore leur faut-il avoir acquis des compétences spécifiques à cet effet pour être vraiment en mesure de le faire.

Goodwin (2001) s'est intéressée à l'aide fournie par les pairs chez des jeunes de 7 à 12 ans. Les résultats font ressortir 2 thèmes divergents face aux interactions entre les pairs, soit l'aide comme soutien et l'aide comme menace. L'aide est perçue comme soutien lorsqu'elle est associée à une dimension instrumentale (équipement, mobilité et participation) et comportementale (sociale et émotionnelle). Ensuite, l'aide est perçue comme une menace lorsqu'elle est associée à une perte d'indépendance (trop d'aide, réduction de l'autocontrôle). De façon concomitante, Bui-Xuan et Mikulovic (2007) indiquent que la pédagogie implique la notion d'accompagnement du jeune et ainsi qu'il est normal de considérer le jeune à partir de ces compétences. L'essentiel n'est donc pas qu'il réalise une performance attendue, mais plus simplement qu'il se mobilise à son niveau. Pour ces auteurs, il faut de fait changer de paradigme. Il faut voir les capacités du jeune plutôt que ses incapacités, ces efficiences plutôt que ses déficiences. Il est essentiel également que l'enseignant change de regard, c'est-à-dire qu'il ne voit pas le handicap comme la conséquence d'une déficience qui aurait produit une incapacité insurmontable, mais plutôt comme la conséquence d'une « situation handicapante », produit de l'interaction entre un sujet et des obstacles de son environnement. C'est d'ailleurs souvent, pour Bui-Xuan et Mikulovic (2007), l'enseignant qui crée ces situations handicapantes pour l'élève. Cette approche s'inscrit dans le même sens que le MDH-PPH2 proposé par Fougeyrollas (2011) qui montre que la situation de handicap découle de l'interaction entre la situation de la personne et celle de l'environnement. Ce modèle met de plus en évidence le rôle des facteurs identitaires propres à l'individu dans ce processus. Ainsi, la mobilisation des potentiels du jeune avec un soutien positif de l'environnement (famille, école et communauté) viendrait réduire les situations de handicap et promouvoir la participation sociale.

Marcellini et ses collègues (2003) parlent de leur côté des effets de normalisation et d'assimilation que peut avoir la pratique d'activités physiques et sportives pour un individu ALF. Ces auteurs démontrent, par le biais d'une revue de la littérature et de diverses données empiriques, que le soutien parental est souvent à la base de ce projet d'inclusion du jeune ALF dans un milieu scolaire dit « classique ». Ces parents tentent de démontrer par ces objectifs d'assimilation la valeur et la normalité de leurs jeunes. L'idée de sortir « du monde du handicap » est le plus souvent sous-jacente à toute action. Ces auteurs, tout comme Gill (1997), constatent dans leurs travaux « que les personnes handicapées qui avaient « réussi » socialement, et qui étaient à ce titre, reconnues par la société au regard de leur accomplissement social dans l'espace public, étaient également dans le privé, souvent fatiguées et « aliénées » » (Marcellini et al., 2003 : 69). Ville (1999) renchérit dans cette direction en indiquant que cet objectif suprême chez la personne handicapée de « gommer son handicap » cache souvent une réalité psychologique plus fragile et frêle susceptible « d'éclater » et d'amener son lot de remises en question à un moment donné. Ceci est encore plus vrai pour Marcellini et ses collègues (2003)

qui indiquent que, lorsque le jeune ALF ne se sent soutenu et reconnu que dans un cadre scolaire, lorsqu'il sort de ce milieu, son handicap et ses stigmates resurgissent aussitôt. Ces différents auteurs reconnaissent donc au milieu scolaire un rôle central dans le soutien et l'inclusion de ces populations ALF, en particulier à travers la pratique d'activités physiques et sportives, mais jugent qu'il n'est qu'un maillon d'une chaîne bien plus longue et complexe.

2.3 Impacts de l'environnement bâti sur la pratique d'activités physiques

Quelle que soit la population visée, les éléments environnementaux qui influencent la pratique d'activités physiques et sportives sont analogues, mais ont une importance différente selon les clientèles touchées (jeunes, aînés, familles, personnes ALF, etc.). À ce titre, il semble intéressant de constater que l'environnement bâti joue un rôle central dans les choix et les motivations poussant diverses personnes à adopter des modes de vie actifs (Giles-Corti et Donovan, 2002). L'environnement bâti est ici défini comme l'ensemble des éléments de l'environnement physique autres que naturels, en l'occurrence ceux construits par l'homme tels que les espaces publics, les infrastructures de transport, les lieux d'habitation, etc. (Handy et al., 2002). Toutefois, cette notion exerce son influence sur l'activité physique des individus à travers 3 facteurs centraux, à savoir l'accessibilité, l'attrait et la sécurité (Day et al., 2006). Cependant, ces 3 éléments revêtent à la fois une composante objective, relevant des caractéristiques physiques et techniques de l'environnement bâti, et une composante davantage subjective, liée aux perceptions individuelles de chacun (Institut National de Santé Publique du Québec - INSPQ, 2010).

Tout d'abord, l'accessibilité est le premier facteur d'influence considéré. Ce dernier comporte 3 principales dimensions, en l'occurrence l'accessibilité économique, l'accessibilité symbolique et sociale et finalement l'accessibilité géographique (Frank et al., 2007). Ainsi, ces dimensions se réfèrent à la capacité pour un individu ou un groupe de consommer une ressource particulière (capacités financières et économiques), de l'atteindre (proximité par rapport à son lieu d'habitat ou de travail) ou d'en tirer bénéfice (attraits personnels et perceptions individuelles). Le second facteur d'influence de l'environnement bâti sur l'activité physique est l'attrait qu'exerce une ressource (parc, équipement sportif, etc.) sur ses usagers potentiels (Sallis et al., 1997). Ce concept comporte toutefois plusieurs dimensions, telles que l'esthétisme et la cosmétique des lieux de pratique, la présence de végétation, les ambiances liées à l'éclairage, la qualité du mobilier urbain et l'entretien efficace des espaces dédiés à l'activité physique (Sallis, 2009). Le troisième et dernier facteur d'influence de l'environnement bâti sur l'activité physique est la sécurité. À ce titre, plusieurs recherches ont démontré l'importance d'aménager adéquatement les espaces connexes aux équipements sportifs dans l'optique de renforcer le sentiment de sécurité auprès des usagers (Leventhal et Brooks-Gunn, 2000; Molnar et al., 2004). Il est toutefois important d'indiquer que certaines de ces études

mentionnent qu'une structuration des espaces sportifs centrée sur la sécurité peut occasionner des impacts négatifs sur les pratiquants en raison notamment de restrictions trop conséquentes.

Ainsi, repenser l'environnement bâti afin d'encourager un mode de vie actif apparaît comme la condition *sine qua non* de toute vision cohérente en matière de saines habitudes de vie (Lefebvre et al., 2012). Plusieurs expériences étrangères ont fait la démonstration qu'il est possible de concevoir et d'aménager des espaces favorables à une activité physique plus soutenue. La planification et la réalisation de ces projets s'appuient systématiquement sur un réel engagement des collectivités locales et des décideurs publics, sur une collaboration des instances responsables de l'aménagement du territoire et de l'urbanisme, mais aussi sur une évaluation périodique et soutenue de ces projets et de ces espaces ayant pu profiter d'une planification s'appuyant sur les principes du design actif. Le design actif est à la fois une réflexion et un savoir-faire sur les façons d'aménager la ville, les quartiers, la morphologie du cadre bâti, les transports et les mobilités, les espaces, les équipements, etc., afin d'encourager et de stimuler davantage des habitudes de vie active (Champions For Action, 2012).

Plusieurs recherches ont fait la démonstration qu'une bonne diversité des fonctions urbaines et des usages, une hiérarchie routière bien structurée et connectée, de même qu'un bon système de transport en commun sont les conditions essentielles pour accroître l'activité physique de la population (City of New York, 2010; Cohen et al., 2010; Loukaitou-Sideris et Sideris, 2009). Il est possible de profiter de diverses opportunités d'aménagement en milieu urbain pour accommoder les jeunes et les familles en augmentant l'accessibilité et en optimisant la localisation, la mise en valeur et la gestion des parcs, des places, des squares et autres espaces publics. Il est possible de mieux planifier la localisation des commerces proposant des produits sains et bénéfiques pour la santé. Il est possible de concevoir un réseau viaire qui encourage davantage le vélo et la marche à pied. Dynamiser, animer et sécuriser les ambiances de rue participent aussi à une augmentation de l'utilisation des transports actifs (Lefebvre et al., 2012). Certains chercheurs intéressés par les relations entre le cadre bâti et les mobilités des individus utilisent généralement les mêmes variables d'analyse - les 5 « d » - : la densité, la diversité, le design, l'accessibilité de la destination et la distance au transit (Atkinson et al., 2005; Gehl, 2012; Heath et al., 2006; Veitch, 2012;) (voir tableau 1).

Tableau 1 : Définitions des variables d'analyse des relations entre le cadre bâti et les mobilités des individus

Variables	Définitions
Densité	Concentration de la population et des emplois
Diversité	Nombre, variété et équilibre des fonctions urbaines
Design	Caractéristiques morphologiques du cadre bâti, des ambiances de rue
Destination	Facilité de déplacement vers des pôles d'emploi ou points d'attrait importants
Distance	Distance moyenne entre lieu de résidence et lieu de travail ou encore vers la station de transport en commun la plus proche

2.4 Accessibilité universelle, activité physique et contraintes vécues

Le concept d'accessibilité universelle propose une vision plus large des conditions propices à une participation sociale optimale de tous les individus. Plusieurs groupes se sont penchés sur la question. En 2007, le Conseil québécois du loisir publiait un guide de l'accessibilité universelle considérant 4 vecteurs : temporel, spatial, économique et culturel. Ce guide pose aussi que l'accessibilité universelle en loisir implique non seulement l'accès aux équipements, mais aussi la capacité de comprendre et pratiquer l'activité, ainsi que le fait d'être en mesure d'entrer en relations avec les autres participants. En 2007, un rapport publié conjointement par Altergo et la ville de Montréal démontre que l'accessibilité universelle doit considérer tant l'axe architectural, l'axe des programmes et services, l'axe des communications que l'axe de la sensibilisation et de la formation (Comité culture de la Table de concertation pour le loisir des personnes handicapées de Montréal, 2007). La conception de l'accessibilité universelle amène ainsi à considérer la pratique de loisir dans l'ensemble du processus qui entoure son déploiement.

Au sujet de l'accessibilité universelle au Québec, il est important aussi de rappeler l'existence de la politique gouvernementale québécoise sur l'inclusion des personnes handicapées. Cette loi donne droit, dans un premier temps, à une personne handicapée ayant l'assurance maladie de « demander à l'Office de voir à la préparation d'un plan de services pour faciliter son intégration scolaire, professionnelle et sociale » (OPHQ, 2009). Il est à noter que cette loi est appliquée en milieu scolaire. Parallèlement, ce qui est attendu de cette loi est entre autres : « d'améliorer l'état de santé des personnes handicapées, de réduire l'isolement social des personnes handicapées, d'offrir la possibilité aux personnes handicapées de se déplacer sans contraintes supplémentaires d'accessibilité, de temps et de coût, peu importe le lieu et les moyens utilisés et d'accroître la participation des personnes handicapées à des activités de loisir, de sport, de tourisme et de culture, dans des conditions équivalentes à celles des autres participants » (OPHQ, 2009). Ainsi, les priorités de cette politique seraient,

entre autres, d' « aménager des environnements accessibles et d'accroître l'accès, la complémentarité et la coordination des programmes et des services » pour ces clientèles ALF (OPHQ, 2009). Malgré l'existence de cette politique, nombreuses sont les institutions publiques, parapubliques et privées au Québec qui tardent à améliorer l'accessibilité de leurs services et de leurs équipements et ce, pour des raisons principalement financières.

À ce titre, plusieurs études démontrent que les freins à cette accessibilité universelle proviennent davantage de l'aménagement des environnements, des attitudes du personnel et des cadres réglementaires plutôt que des facteurs personnels des personnes ALF (Block et al., 2010 ; Buffart et al., 2009). Au sujet de l'environnement bâti, plusieurs recherches évoquent le fait que les gestionnaires des centres d'activité physique laissent généralement la responsabilité aux entreprises de construction de bâtir leurs édifices selon les normes d'accessibilité universelle; toutefois ces derniers ne les respectent pas toujours puisque aucun cadre réglementaire n'impose ce type de construction (Pike et al., 2008; Rimmer, 2011). De façon concomitante, il y aurait aussi un manque de connaissances de la part de ces constructeurs au sujet de ces environnements bâtis adaptés (Rimmer, 2011). Pike et ses collègues (2008) indiquent également que les gestionnaires de centres sportifs auraient peu de connaissances sur les problématiques d'accessibilité. Ces auteurs notent donc l'importance d'obtenir l'avis des usagers ALF pour mieux comprendre ces problématiques d'accessibilité et ainsi agir en conséquence. Parallèlement, Riley et ses collègues (2008) ainsi que Rimmer et ses collègues (2004) relèvent certaines perceptions négatives de la part des gestionnaires de centres sportifs vis-à-vis de ces populations ALF conduisant, de fait, à une faible inclusion de ces personnes à ces environnements physiquement actifs. Riley et ses collègues (2008) mentionnent que plusieurs de ces centres et certaines institutions scolaires refusent de participer à des études visant à renforcer l'accessibilité universelle par crainte d'être poursuivis judiciairement en raison notamment de la trop faible adaptation de leurs équipements pour les personnes ALF. Ainsi, malgré l'existence de normes d'accessibilité universelle pour des environnements bâtis, en particulier au Québec, ces dernières ont été le plus souvent énoncées pour de nouvelles constructions (Riley et al., 2008). De plus, les guides de construction pour des espaces adaptés sont généralement perçus comme des recommandations plutôt que véritablement comme des codes de construction à appliquer obligatoirement (Rimmer et al., 2004).

Parallèlement, plusieurs auteurs indiquent que les personnes ALF subissent non seulement des contraintes liées à l'aménagement des environnements de pratique, mais également certaines propres à des dynamiques sociales (Buffart et al., 2009; Junker et Carlberg, 2011). Ces études évoquent notamment le fait que le personnel de certains centres de conditionnement physique réguliers de même que celui de centres adaptés aux clientèles ALF est peu motivé ou aucunement formé à l'inclusion de ces populations dans des séances d'activité physique. Ce manque d'implication, couplé dans certains cas à un manque de soutien de la part des familles de ces

populations ALF, conduit généralement à une démotivation rapide de ces clientèles atypiques (Junker et Carlberg, 2011). Buffart et ses collègues (2009) indiquent également que très peu d'informations sont données par le personnel de ces centres quant à l'utilisation des équipements de conditionnement physique adaptés. Rimmer et ses collègues (2005) ajoutent que ce problème de communication est également lié à une méconnaissance de la part des clientèles handicapées de l'existence de ces centres sportifs adaptés. Ces faiblesses communicationnelles conduisent Riley et ses collègues (2008) à affirmer que cette sous-représentativité de ces populations ALF dans les centres d'activité physique est interprétée par leurs gestionnaires comme étant un manque d'intérêt plutôt que comme un problème d'information.

Finalement, plusieurs auteurs évoquent des facteurs personnels pouvant limiter la pratique d'activité physique et l'accès aux équipements sportifs (Buffart et al., 2009; Saebu, 2010). En premier lieu et selon ces auteurs, la fatigue serait un facteur qui influencerait beaucoup la participation des personnes ALF à des activités physiques. En effet, cette fatigue serait entre autres due au fait que les activités de la vie quotidienne de ces populations demandent plus d'efforts physiques et mentaux pour être réalisées. Outre la fatigue, le manque d'énergie, les blessures ou les complications reliées à la condition physique freinent la participation de ces personnes (Buffart et al., 2009). Parallèlement, la santé mentale ainsi que la dépression sembleraient influencer grandement le niveau de pratique d'activités physiques de ces populations (Rimmer et al., 2005). Le MDH-PPH2 (Fougeyrolas, 2011) met de l'avant, dans ce contexte, le rôle des facteurs identitaires en plus des déficiences et capacités dans la participation sociale. Ainsi, certaines caractéristiques telles la résilience ou l'estime de soi pourraient interférer avec les éléments de l'environnement pour favoriser ou non une participation à des activités physiques. Rimmer et ses collègues (2004) mentionnent également que la précarité financière dans laquelle vivent certaines populations ALF ne leur permet pas de payer les coûts pour se rendre à ces centres sportifs et pour s'y inscrire malgré certaines aides publiques. Selon Bodde et Seo (2009), cette réalité économique serait plus prégnante pour les populations ayant une déficience intellectuelle. De leur côté, Williams et ses collègues (2004) indiquent que l'absence de partenaires lors de la pratique d'activité physique pour ces populations ALF explique souvent l'abandon ou le désintéressement vis-à-vis de ces activités. En effet, certaines de ces personnes ALF mentionnent qu'elles pratiquent le plus souvent des activités sportives en solitaire puisqu'elles ont un réseau social assez limité ou que leur entourage n'est pas intéressé ou motivé à pratiquer des sports de façon adaptée ou à des rythmes moins soutenus.

2.5 Facteurs facilitant l'inclusion des personnes ALF à des activités physiques et sportives

Hassan et ses collègues (2012) indiquent dans un premier temps que l'instauration de politiques publiques est un préambule essentiel à toute action

majeure visant à renforcer l'accessibilité universelle. Lizotte et Fougeyrollas (1997) parlent de leur côté des facilitateurs juridiques comme de conditions indispensables pour tenter de faire reconnaître, et par la suite accepter dans nos sociétés, les personnes ALF. Rimmer et ses collègues (2004) vont même plus loin en affirmant que seuls des lois et des cadres réglementaires imposés notamment aux entreprises de construction sont susceptibles d'améliorer les conditions de vie et de déplacement des populations ALF. Cependant ces auteurs sont conscients que ces objectifs législatifs et ces diverses formes de reconnaissance restent utopiques pour la plupart, et voient davantage dans l'instauration de programmes ciblés la possibilité de renforcer l'inclusion des personnes handicapées à des activités physiques et sportives. Block et ses collègues (2010) ainsi que Anderson et Heyne (2010) renchérissent dans cette direction en indiquant qu'en l'absence de politiques réglementaires conséquentes, la mise en place de programmes éducatifs, scolaires et sportifs ciblés et adaptés aux différentes déficiences et aux publics touchés (enfants, adolescents, adultes, etc.) peut devenir un bon prélude à ce processus d'inclusion global de ces populations. Pour Rimmer et ses collègues (2004), ces programmes conjugués à une valorisation des capacités physiques et mentales de chaque individu ALF sont les éléments de base pour inciter ces populations à adopter un mode de vie actif. Selon ces auteurs, mais également pour Howie et ses collègues (2012) et Buffart et ses collègues (2009), l'autonomie et la prise de décision individuelle sont des facteurs susceptibles de maintenir une certaine forme de motivation à pratiquer des activités physiques et sportives pour des personnes déficientes. Ces derniers ajoutent que l'amusement et le plaisir éprouvé lors de ces pratiques sont également des éléments favorisant la poursuite de ces activités pour ces populations.

Au-delà de ces facteurs réglementaires et personnels, l'environnement social joue un rôle clé dans la promotion et l'adoption de ces saines habitudes de vie. D'après plusieurs études, le personnel de réadaptation ou d'éducation semble jouer un rôle important dans la pratique d'activité physique pour ces populations handicapées (Junker et Carlberg, 2011; Rimmer et al., 2004 ; Saebu, 2010). Il aurait un impact particulier auprès de ces pratiquants ALF, notamment lorsqu'il prend le temps de comprendre leur handicap, d'adapter les activités proposées et de les soutenir moralement. Toutefois, pour Bodde et Seo (2009), cet encadrement ne prend sens que s'il est soutenu et reconnu également par la famille et les amis de ces personnes ALF. Parallèlement, l'appartenance à un groupe est importante au niveau de la réadaptation, de la satisfaction de la vie, du bien-être et de l'estime de soi pour des personnes ALF (Haslam et al., 2008). Selon ces auteurs, la réduction des habiletés cognitives aurait un effet significatif sur la continuité de l'implication dans des groupes sociaux, ce qui occasionnerait une diminution du sentiment de bien-être de ces populations. Il est donc primordial de promouvoir l'accès à un groupe de pairs et d'encourager les relations familiales et amicales afin de maximiser les effets de la réadaptation via des activités physiques et sportives.

Riley et ses collègues (2008) évoquent néanmoins le fait que cet environnement social ne devient attractif que s'il est corrélé à un environnement bâti physiquement actif. Pour ces auteurs, l'environnement bâti, tel que défini dans les sous-parties précédentes, et l'environnement social sont les 2 principales barrières freinant la participation à des activités physiques et sportives par des populations ALF. À ce titre, Fange et ses collègues (2002) ont démontré que l'aménagement physique adapté en corrélation avec des attitudes positives de l'environnement social sont importants pour créer un environnement de support pour la réalisation d'activités de tout genre. Toutefois, il est souvent difficile de déterminer adéquatement les facteurs facilitant la pratique d'activités physiques et sportives pour l'ensemble des personnes ALF puisqu'il s'agit d'une population très hétérogène. Ceci se révèle également vrai pour les différents freins et autres barrières relatifs à l'adoption d'un mode de vie actif. Aussi, bien que des études puissent mentionner des barrières ou des facilitateurs communs à 2 personnes présentant des limitations fonctionnelles différentes, ces dernières peuvent ne pas avoir le même niveau d'importance et peuvent avoir une signification différente (Bodde et Seo, 2009).

3. Méthodologie

Les résultats issus de cette étude sur les facteurs facilitant l'adoption de saines habitudes de vie et la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes ALF ont été obtenus par le biais de 15 études de cas menées dans des écoles primaires et secondaires du Québec. Ces milieux ont été sélectionnés par choix raisonné, en partie en fonction de leur performance actuelle en matière de promotion de saines habitudes de vie et de soutien à la pratique d'activités physiques et sportives. Cette approche a permis de considérer la situation sous l'angle de milieux présentant une bonne performance en la matière et de milieux montrant une faible intégration de la promotion de saines habitudes de vie. Il est à noter que 3 principaux types d'écoles ont été investiguées : des écoles primaires régulières, des écoles secondaires régulières et des écoles spécialisées n'accueillant que des jeunes ALF, situées dans 4 territoires géographiques¹.

3.1 Outils de collecte de données

Les 2 principaux outils de collecte de données ont été utilisés pour mener cette étude-terrain qui s'est échelonnée sur une période de 8 mois (septembre 2012 à avril 2013), soit des entrevues semi-dirigées et une phase d'observation intégrant divers relevés- terrain.

3.1.1 Entrevues semi-dirigées

Des entrevues semi-dirigées, de 30 à 90 minutes maximum, ont été réalisées auprès de directeurs d'écoles, d'enseignants en éducation physique, d'intervenants en réadaptation, de parents et de jeunes ALF, et ce, dans chaque école enquêtée. Ces entrevues visaient à comprendre comment ces individus aménagent, utilisent, s'approprient et perçoivent les équipements sportifs intérieurs et extérieurs disponibles pour les programmes d'activité physique et de santé ainsi que les environnements de pratique. Ces entretiens ont permis par ailleurs de cerner spécifiquement les facteurs freinant l'adoption d'un mode de vie actif en milieu scolaire pour les jeunes avec une déficience. Au-delà des questions sociodémographiques d'usage, 8 thèmes ont été abordés durant ces différents entretiens, basés entre autres sur notre recension des écrits :

- Les environnements bâtis et naturels ;
- Les équipements ;
- La présence de professionnels ;
- Les aspects économiques ;
- L'information ;
- Les programmes, les procédures et la réglementation ;

¹ Ces différents territoires géographiques seront définis à la fin de cette section méthodologique.

- La participation aux activités physiques et sportives ;
- L'adoption des saines habitudes de vie.

4 guides d'entretien ont été développés pour couvrir ces éléments et sont présentés en annexe de ce rapport. Ces derniers ont été structurés et ajustés en fonction du public visé (direction des écoles, intervenants en activité physique, parents d'élèves ALF et élèves ALF). Ces différentes entrevues ont été enregistrées et le verbatim a été transcrit.

3.1.2 Observations

Une phase d'observation a été menée dans chacune des écoles ciblées. Ce protocole d'observation a été élaboré à partir des principes de l'accessibilité universelle et d'outils utilisés pour l'étude des environnements bâtis et naturels et ce, afin d'évaluer l'accessibilité des pratiques d'activités physiques (AP) et sportives dans chacune des écoles faisant l'objet d'une visite évaluative. Ce protocole se subdivise en 3 grilles d'observation.

La première grille d'observation, qualifiée de grille d'observation répétée, visait à relever et à retracer les événements qui se déroulaient sur un site et les utilisations faites par les usagers. Elle s'inspire de la grille SOPLAY (System for Observing Play and Leisure Activity in Youth). Cette grille d'observation a été élaborée par le Professeur Thomas L. McKenzie du Department of Exercise and Nutritional Sciences de la San Diego State University puis validée scientifiquement pour la Robert Wood Johnson Foundation via divers tests (McKenzie et al., 2000). Cette fiche SOPLAY permet d'observer de manière systématique les dynamiques et les échanges entre des usagers « valides » sur un territoire donné. Cet instrument a été ajusté pour la problématique de cette recherche liée aux jeunes ALF. Des variables ont été ajoutées pour la qualité de l'expérience en s'inspirant notamment de la théorie de « Flow » de Csikszentmihalyi (2006). 15 variables ont été répertoriées sur cette grille :

- 1) Intensité du bruit dans les aires d'observation ;
- 2) Type de monitorat² offert ;
- 3) Type de monitorat offert durant des activités individuelles et de groupe;
- 4) Attitudes des aidants/moniteurs sur les aires de pratique d'activité physique ;
- 5) Attitudes des aidants/moniteurs dans le vestiaire ;
- 6) Effort des aidants/moniteurs pour inclure le jeune ALF dans le groupe durant l'activité observée ;
- 7) Dynamique de groupe dans la perspective de l'élève observé (DGE) ;

² Le terme monitorat désigne l'encadrement et le soutien apportés au jeune ayant une limitation fonctionnelle.

- 8) Dynamique de groupe dans la perspective du groupe par rapport à l'élève observé (DGG);
- 9) Dynamique individuelle (DYI) ;
- 10) Niveau de plaisir exprimé ;
- 11) Qualité de l'engagement des pratiquants valides et de ceux en situation de handicap ;
- 12) Équilibre défi-potentiel ;
- 13) Types d'activités dans les 2 principales zones de pratique d'AP ;
- 14) Forme d'AP observée dans les 2 principales zones de pratique ;
- 15) Portée sociale de l'activité pratiquée par l'élève observé.

Pour chaque phase d'observation, une prise de note liée aux variables répertoriées dans la fiche était effectuée toutes les 10 minutes (pour une période d'observation d'une heure). Entre 2 prises de notes, chaque enquêteur pouvait indiquer ce qu'il observait, surtout s'il constatait des faits inusités ou souhaitait justifier certaines observations, via l'utilisation d'un enregistreur numérique. Par ailleurs, l'observateur prenait 2 photos durant chaque phase d'observation (une au début en ciblant l'aire de pratique et le pratiquant observé ainsi qu'une à la fin en faisant un plan rapproché de l'aire de pratique). Il est à noter également que 3 questions ouvertes étaient systématiquement posées à l'enseignant ou à l'intervenant spécialisé lors de chaque phase d'observation. L'objectif de ces questions était principalement de connaître l'expérience de travail de ces personnes par rapport aux clientèles ALF, leur connaissance du profil des élèves ayant une limite fonctionnelle auprès desquels ils intervenaient et le niveau de représentativité des périodes d'observation menées quant au déroulement d'une « journée normale » pour les jeunes observés. Enfin, il est à indiquer que cette grille d'observation répétée est un instrument codifié et standardisé qui a permis aisément d'effectuer des comparaisons entre les pratiquants observés selon les divers milieux scolaires.

La seconde grille d'observation, qualifiée de grille d'observation non répétée, est également un outil codifié et structuré autour de 31 variables à observer. Il est à noter que cette grille a été élaborée par l'équipe de recherche en s'inspirant de près d'une trentaine d'outils existants. Ces variables se regroupent en 4 thèmes :

- 1) Accessibilité des aires de pratique intérieures et extérieures d'AP et du vestiaire ;
- 2) Aménagement physique des aires de pratique d'AP et du vestiaire ;
- 3) Qualité des aires de pratique d'AP et du vestiaire ;
- 4) Prêt et mise à disposition du matériel et des équipements nécessaires pour la pratique d'AP.

Ces variables statiques, à la différence de celles observées avec la grille répétée, n'ont été observées qu'à une seule reprise dans chaque école répertoriée. Il est à noter que les observateurs avaient également la possibilité

d'ajouter certains commentaires par rapport aux éléments observés via des supports écrits ou à travers l'utilisation de l'enregistreur numérique.

Finalement, la troisième grille de ce protocole d'observation se révélait être une grille de relevés-terrain. Cette dernière ne fut bien entendu pas répétée, mais a été administrée une seule fois dans chaque école listée. Elle visait notamment à vérifier si les normes établies et créées par le guide pratique de l'accessibilité universelle (axe architectural en particulier) du Québec étaient respectées et correctement mises en place. Ainsi, l'observateur fut amené à mesurer la largeur des rampes d'accès aux zones de pratique d'AP par exemple, ou encore à examiner l'inclinaison topographique de certaines pentes d'accès. Il est à noter que la liste des éléments à vérifier sur le terrain fut établie préalablement et ce, via notamment l'obtention auprès des écoles de la liste des aménagements spécifiques effectués pour la circulation des personnes ALF. Par ailleurs, cette grille a toujours été administrée par un duo d'observateurs de manière à diminuer le temps d'administration. Les observateurs ont également eu la possibilité d'émettre des commentaires sur les éléments observés via un enregistreur numérique. Au total, 14 éléments furent inspectés et analysés à travers 133 caractéristiques :

- 1) Rampes d'accès ;
- 2) Entrées principales des aires d'observation ;
- 3) Aménagements intérieurs des aires de pratique d'AP ;
- 4) Aménagements des vestiaires ;
- 5) Halls et corridors ;
- 6) Salles de bain ;
- 7) Signalisation ;
- 8) Appareils de transport mécanique (ascenseurs et plates-formes élévatrices) ;
- 9) Mains courantes et garde-corps ;
- 10) Escaliers intérieurs et extérieurs ;
- 11) Corridors de circulation extérieurs ;
- 12) Traverses de rues ;
- 13) Sentiers ;
- 14) Aménagement paysager des aires extérieures d'AP.

Il est également important de mentionner que, de façon à pouvoir optimiser la conduite de l'ensemble de ce protocole d'observation, une ou des aires d'observations furent ciblées. Ces aires ont été prédéterminées de manière à faciliter le travail des observateurs. Ainsi, la plupart des terrains d'étude comportaient 3 aires principales :

- La première aire d'observation était la salle intérieure principale d'activité physique (SI) (gymnase, salle de conditionnement physique, etc.), espace où l'activité se déroulait. À ce titre, il est à noter que dans l'éventualité où plusieurs salles intérieures d'activité physique auraient

été présentes et utilisées, l'observation pouvait être ajustée en conséquence (SI1, SI2 et SI3).

- La deuxième aire d'observation était le vestiaire (V). Il fut important d'examiner attentivement les activités se déroulant dans ce lieu afin de comprendre, par exemple, comment se déroulait la phase de préparation à l'activité, combien de temps prenait cette phase, quelles étaient les dynamiques sociales entre le ou les jeunes en situation de handicap et le reste du groupe, s'il y avait toujours un accompagnateur à l'intérieur et comment était aménagé cet espace.
- La troisième aire d'observation fut la zone extérieure principale d'activité physique (ZE). Il fut important de porter attention à cet espace et à ses modalités d'aménagement de manière, notamment, à diagnostiquer les niveaux d'accessibilité et de qualité de ce site de pratique. Cette zone était-elle accessible? Était-il possible d'y circuler de manière sécuritaire? Y avait-il un surveillant ou un moniteur présent sur le site? À ce titre, il est à noter que dans l'éventualité où plusieurs zones extérieures d'activité physique étaient présentes et utilisées, nous pouvions ajuster l'observation en conséquence (ZE1, ZE2 et ZE3).

Par ailleurs, plusieurs relevés-terrain se référaient à la question de l'alimentation. Ces derniers permettaient notamment d'évaluer la présence ou non de machines distributrices et leur contenu, le menu de la cafétéria, la présence d'une politique alimentaire, etc.

L'ensemble de ces grilles d'observation sont présentées en annexe de ce rapport.

Les commentaires des évaluateurs ont aussi été relevés suite aux études de cas. Cette approche a permis d'approfondir certains aspects, comme par exemple de savoir si les éducateurs physiques étaient ou non impliqués dans l'élaboration des plans d'intervention individualisés des jeunes ALF auprès desquels ils agissent,

Il est à mentionner que ces 2 outils de collecte de données (entrevues semi-dirigées et protocole d'observation) ont été prétestés à 2 reprises avant d'entreprendre l'ensemble de cette étude-terrain. Le premier prétest a eu lieu lors du Défi Sportif 2012 tenu au complexe Claude-Robillard et à l'Aréna Maurice-Richard de Montréal du 23 au 29 avril 2012, tandis que le second a été effectué les 12 et 13 juin 2012 à l'école primaire St-Joseph située dans la commission scolaire Des Chênes à Drummondville. Globalement, ces 2 prétests ont permis de s'assurer de la validité, de la fiabilité et de la maniabilité de ces outils de collecte de données.

3.2 Analyses des données

Concernant le traitement des données, celles issues des entrevues semi-dirigées ont été analysées via le logiciel NVivo. Au-delà de la construction d'un arbre de codification, ce traitement informatique a permis de regrouper et de catégoriser les principaux résultats dans l'optique de dresser un portrait global des données obtenues par types de répondants et par thèmes analytiques. Il est à noter que la première phase de traitement de ces données qualitatives (regroupement et catégorisation) a été menée au départ par 2 chercheurs de façon distincte. Chaque chercheur/e établissait lui-même ou elle-même sa propre analyse sans échanger avec l'autre chercheur/e. Puis, une mise en commun était effectuée. Cette technique d'analyse a permis de minimiser les biais interprétatifs et renforce ainsi l'objectivité des résultats présentés.

Au sujet des données issues des 3 grilles d'observation, ces dernières ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (version ISM SPSS Statistic 20) par études de cas puis de façon globale dans l'optique de faire ressortir certaines tendances analytiques. Des données descriptives ont ainsi été créées par études de cas, globalement ainsi qu'en fonction de divers regroupements (types d'écoles, types d'environnement urbain ou autres, etc.). Des analyses inférentielles (test du Khi-deux³ et test de Fisher⁴) ont aussi été effectuées pour des croisements de variables. Concernant les résultats tirés de la grille d'observation répétée, les variables les plus significatives ont été croisées et des variables synthèses ont été élaborées. Au sujet de la seconde grille d'observation, qualifiée de grille d'observation non répétée, les résultats obtenus ont été analysés de façon globale de manière à faire ressortir certaines fréquences d'observation sur l'ensemble des études de cas. Ils ont été par la suite croisés avec les données issues des relevés-terrain de manière à appuyer ou à relativiser certains constats analytiques. Finalement, en ce qui a trait aux relevés terrain (troisième grille d'observation), ces derniers ont été analysés en fonction du niveau d'impact de chaque élément sur l'accessibilité (plus l'impact est grand plus l'indice est élevé) et par rapport à la difficulté à les modifier (plus l'élément est difficile à modifier plus l'indice est élevé). Une double échelle d'importance à 4 niveaux a été de fait élaborée : 1-Peu important, 2-Important, 3-Très important et 4-Non applicable. Le premier volet de cette échelle d'importance permet d'analyser ces relevés-terrain sous l'angle de la déficience motrice et est qualifié d'échelle d'importance pour la déficience motrice (EIDM). Le second volet de cette échelle d'importance vise quant à lui à analyser ces relevés-terrain dans une perspective liée à la déficience visuelle et est dénommé échelle d'importance pour la déficience visuelle (EIDV). Par ailleurs, il est à noter que pour l'analyse de ces relevés-terrain :

³ Le test du Khi-deux permet de déterminer la nature de la répartition de différentes données et de tester l'indépendance entre deux variables.

⁴ De manière à évaluer la signification statistique des croisements effectués, nous avons appliqué le test de Fisher. Ce dernier permet de tester l'égalité de deux variances et leur homogénéité.

- Une marge d'erreur de 5 % (inclusivement) est tolérée ;
- Il est possible de coter à l'indice inférieur (si autre que 1) si la mesure se situe entre 5 % (exclusivement) et 10 % (inclusivement) de la norme ;
- On attribue un 0 aux éléments absents ou qui ne respectent pas les normes outre les conditions indiquées ci-dessus ;
- En ce qui a trait à la barre d'appui latérale, celle-ci peut aussi être oblique. S'il y a la présence d'une aide technique à la place des barres d'appui, on attribue la cote totale.

Une phase d'analyse mixte a ensuite suivi, avec une mise en relation des données issues des entrevues et celles provenant des relevés-terrain afin d'approfondir la compréhension des divers cas individuellement et ensuite en fonction de certains regroupements (écoles en régions éloignées avec la présence de services sportifs et de loisir importants et variés, écoles en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés, écoles situées dans des territoires urbains avec des services sportifs et de loisir à proximité, écoles situées dans des territoires périurbains et proches de centres urbains).

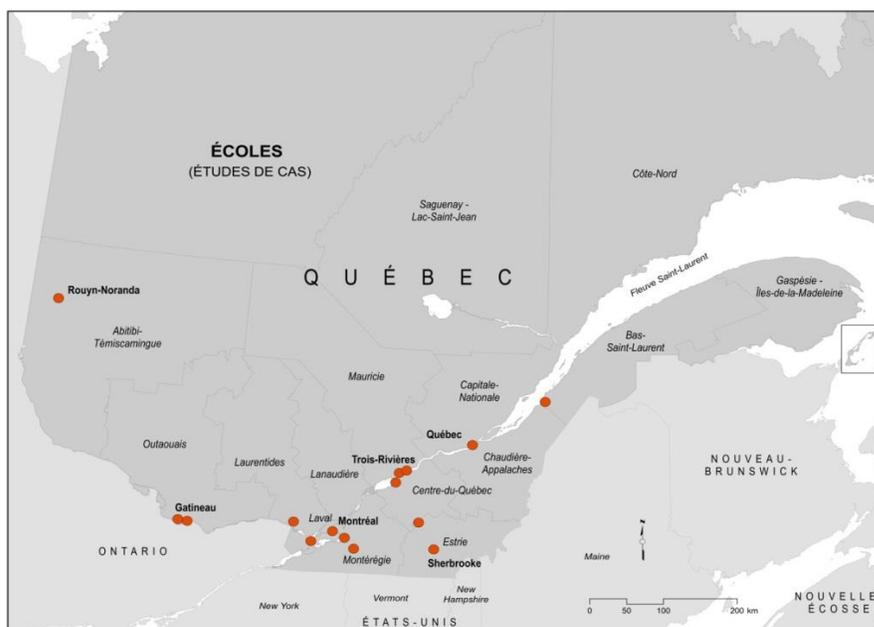
4. Résultats

Nous avons choisi de présenter les résultats de cette recherche en fonction des méthodes de collecte de données utilisées, en l'occurrence l'observation répétée, l'observation non-répétée, les relevés-terrain et les entrevues semi-dirigées. Pour chacune de ces catégories de résultats, un portrait-synthèse des données obtenues sur l'ensemble des études de cas sera offert, puis les croisements de données effectués seront présentés. Toutefois, il est à noter que nous avons décidé d'indiquer uniquement les résultats les plus significatifs par rapport à la problématique et ce, dans une optique d'amélioration de la lisibilité de ce rapport.

4.1 Description des participants

Au total, 15 études de cas ont été menées dans 10 régions administratives différentes. La figure 1 présente la répartition géographique des études de cas réalisées.

Figure 1: Carte de localisation de l'ensemble des études de cas menées



Réalisation : André Parent, Département de géographie, UQÀM

Les 15 établissements scolaires visités, localisés dans 15 commissions scolaires différentes, se répartissent ainsi⁵ :

- 5 écoles primaires régulières ;
- 6 écoles secondaires régulières ;
- 1 école primaire spécialisée;
- 3 écoles primaires et secondaires spécialisées.

Concernant les entrevues, 49 entretiens ont été menés excluant les 3 entrevues effectuées durant le prétest. À ce titre :

- 16 directeurs et directrices d'écoles ont été interrogés ;
- 18 entrevues ont été menées avec des intervenants en éducation physique et autres professionnels (enseignants, techniciens en éducation spécialisée (T.E.S) et kinésiologues) ;
- 10 jeunes ALF ont été interrogés ;
- 8 entrevues ont été organisées avec des parents d'élèves ALF.

Au sujet des observations⁶, 47 jeunes (27 garçons et 20 filles) ont été observés durant 47 cours d'éducation physique différents. Ce processus de collecte de données a permis d'effectuer 267 périodes d'observation, d'environ 10 minutes chacune, sur l'ensemble des études de cas menées. Les élèves observés présentaient diverses déficiences :

- 9 jeunes ayant une déficience intellectuelle (19,1 %) ;
- 11 jeunes présentant une déficience physique (23,4 %) ;
- 10 jeunes ayant un trouble envahissant du développement (TED) (21,3 %) ;
- 6 jeunes présentant une déficience langagière (12,8 %) ;
4 jeunes présentant une déficience sensorielle (auditives ou visuelles) (8,5 %) ;
- 1 jeune ayant un « pacemaker » (2,1 %) ;
- 3 jeunes en cours d'évaluation en lien avec une déficience physique ou intellectuelle (6,4 %) ;
- 2 jeunes présentant des troubles relevant de la psychopathologie (4,3 %) ;
- 1 jeune ayant une trisomie 21 (2,1 %).

⁵ Il est important de mentionner que plusieurs écoles sollicitées ont refusé de participer à cette recherche, et ce pour des motifs assez variés.

⁶ Dans la plupart des écoles enquêtées, les observateurs étaient libres de choisir les jeunes ALF à observer.

Au sujet de l'âge des jeunes observés, la répartition se présente ainsi :

- 2 jeunes de 4 ans (4,3 %)
- 4 jeunes de 5 à 7 ans (8,7 %)
- 8 jeunes de 8 à 9 ans (17,4 %)
- 9 jeunes de 10 à 11 ans (19,6 %)
- 4 jeunes de 12 à 13 ans (8,7 %)
- 12 jeunes de 14 à 17 ans (26,1 %)
- 7 jeunes de 18 à 21 ans (15,2 %)

Il est à noter que dans une des écoles primaires régulières, il a été impossible d'obtenir l'âge d'un des garçons observés.

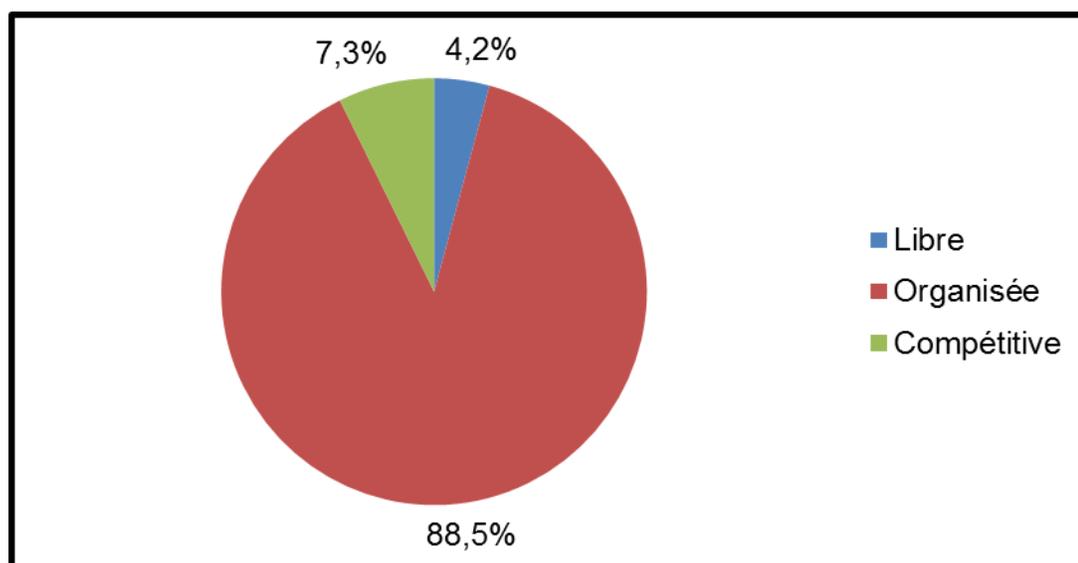
4.2 Résultats issus de l'observation répétée

Dans le cadre de cette sous-section, nous dresserons tout d'abord un portrait synthèse des données obtenues via ce protocole d'observation répétée. Puis, nous présenterons les principaux croisements de données effectués et ce, par thèmes d'observation, par sous-groupes d'écoles, par types d'écoles et par déficiences.

4.2.1 Portrait synthèse

Il est tout d'abord important d'indiquer que la grande majorité des observations répétées effectuées ont été menées durant des pratiques d'activités physiques et sportives organisées (88,5 %, voir figure 2). Cette forme d'AP signifie que les exercices et autres ateliers offerts étaient animés et encadrés par un ou plusieurs enseignants et accompagnateurs.

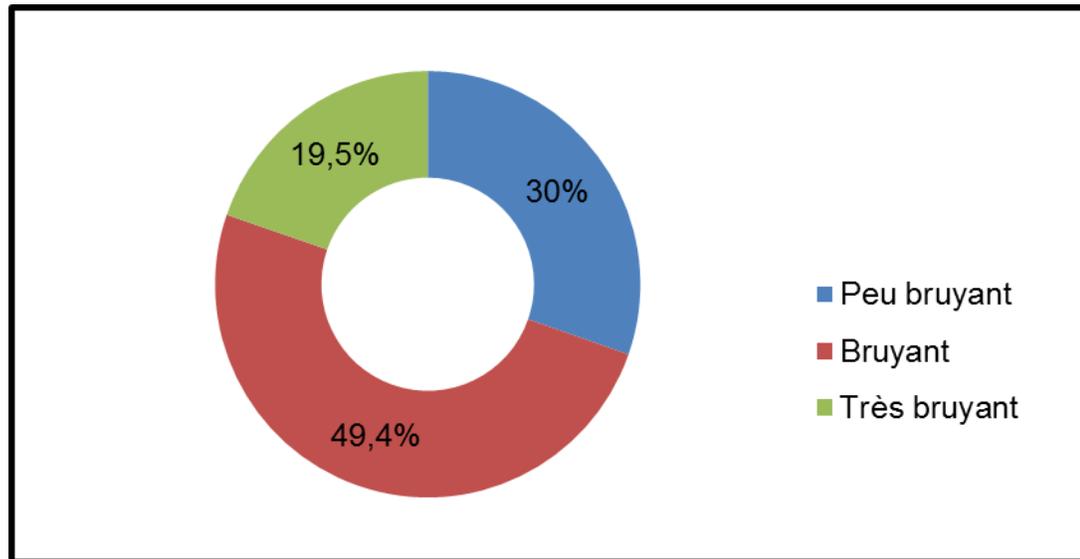
Figure 2 : Formes d'activités physiques et sportives observées



Parallèlement, il est nécessaire de mentionner que 56,1 % des groupes d'élèves observés étaient de petite taille (10 élèves et moins). Malgré la taille réduite de ces groupes, la variable « bruit » a été très souvent évaluée à des niveaux assez élevés puisque pour 49,4 % des périodes d'observation, l'environnement de pratique a été qualifié de bruyant (voir figure 3)⁷.

⁷ Pour la variable « bruit », il est à noter que 1,1 % des données obtenues ont été écartées en raison de leur faible fiabilité.

Figure 3 : Intensité du bruit durant les pratiques d'activités physiques et sportives observées



Cependant, ces données mesurées pour la variable « bruit » sont à relativiser partiellement, puisque 96,6 % des périodes d'observation effectuées ont été menées dans des salles intérieures d'AP. Ceci s'explique par le fait que la phase d'enquête-terrain s'est échelonnée durant les sessions d'automne 2012 et d'hiver 2013, par conséquent plus propices à des pratiques sportives d'intérieures.

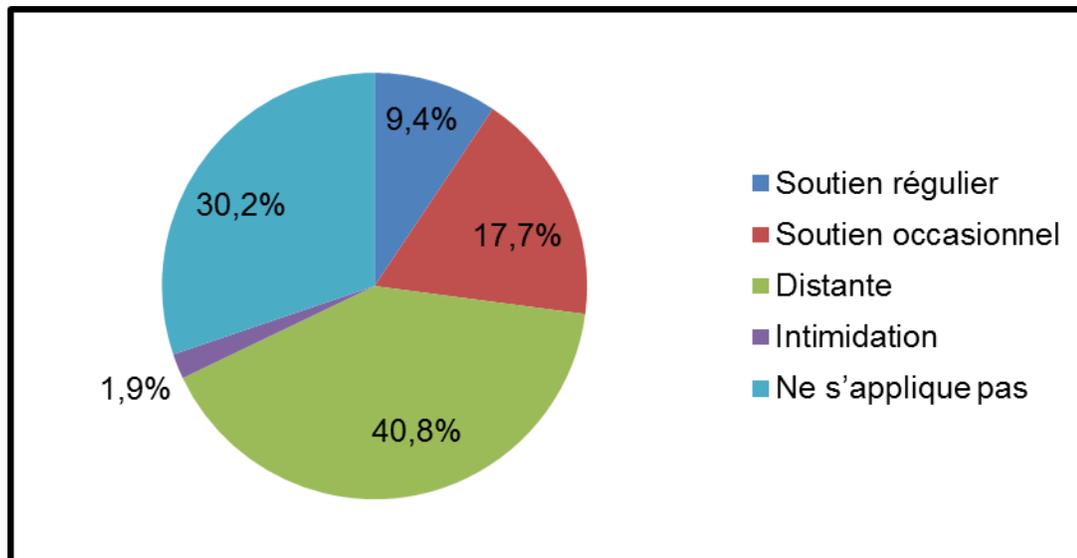
Concernant la portée des activités observées, on remarque à peu près les mêmes ratios pour les 2 critères d'observation :

- Lors de 49,6 % des périodes d'observation, l'activité proposée suscite des interactions entre les élèves ;
- Lors de 50,4 % des périodes d'observation, l'activité offerte ne suscite pas d'interactions entre les jeunes⁸.

Toutefois, ces ratios presque identiques peuvent s'expliquer en partie par le fait que plusieurs activités proposées nécessitaient une pratique individuelle et non en groupe.

⁸ Il est à noter, concernant cette variable, que 1,9 % des données obtenues ont été écartées en raison de leur faible fiabilité. Les pourcentages présentés ne prennent donc pas en compte les données écartées.

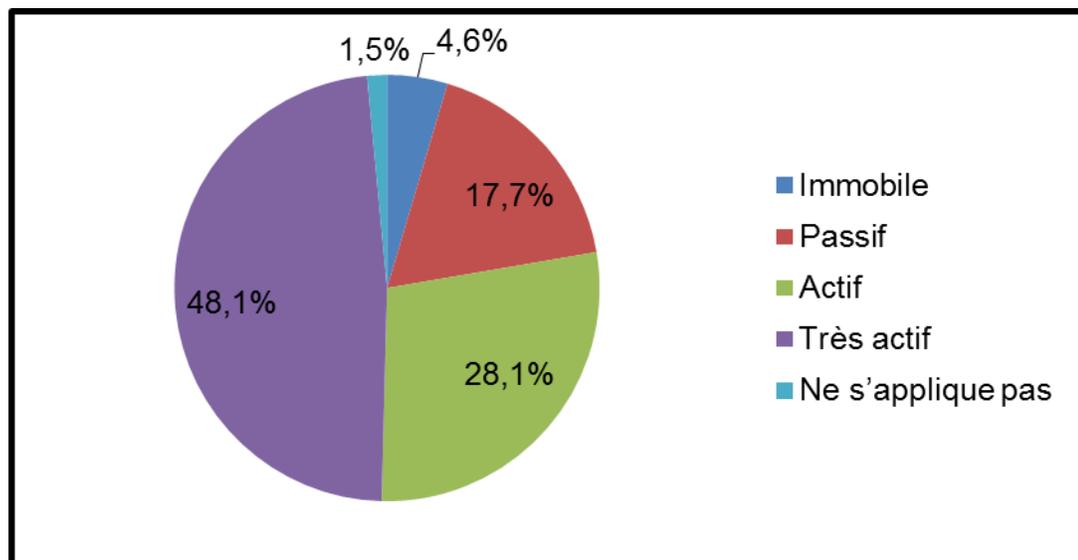
Figure 4 : Dynamique de groupe vis-à-vis de l'élève observé (DGG)



Au sujet des interactions sociales observées, il est intéressant de mentionner que lors de 40,8 % des périodes d'observation menées, la DGG est distante (voir figure 4). Il est néanmoins important d'indiquer que lors de 30,2 % des périodes d'observation effectuées, cette variable ne s'appliquait pas ou ne pouvait s'observer en raison du contexte de pratique de l'AP (par exemple, il pouvait s'agir d'activités individuelles). Ce pourcentage démontre que durant une bonne partie des périodes d'observation menées, l'activité proposée n'exigeait pas un soutien de la part du groupe vis-à-vis du jeune ALF. Toutefois, si on prend uniquement en compte les situations où la question des interactions sociales s'applique, il est évident que la DGG apparaît comme principalement distante.

De façon concomitante, on observe que lors de 50,6 % des périodes d'observation, la DGE est active. À ce titre également, la DGE est qualifiée de solitaire dans 36,9 % des périodes d'observation menées. Parallèlement, on note que la DYI du jeune observé est très active lors de 48,1 % des périodes d'observation. Cette donnée se distingue clairement des autres pourcentages obtenus pour cette variable comme l'illustre la figure 5.

Figure 5 : Dynamique individuelle des élèves observés (DYI)



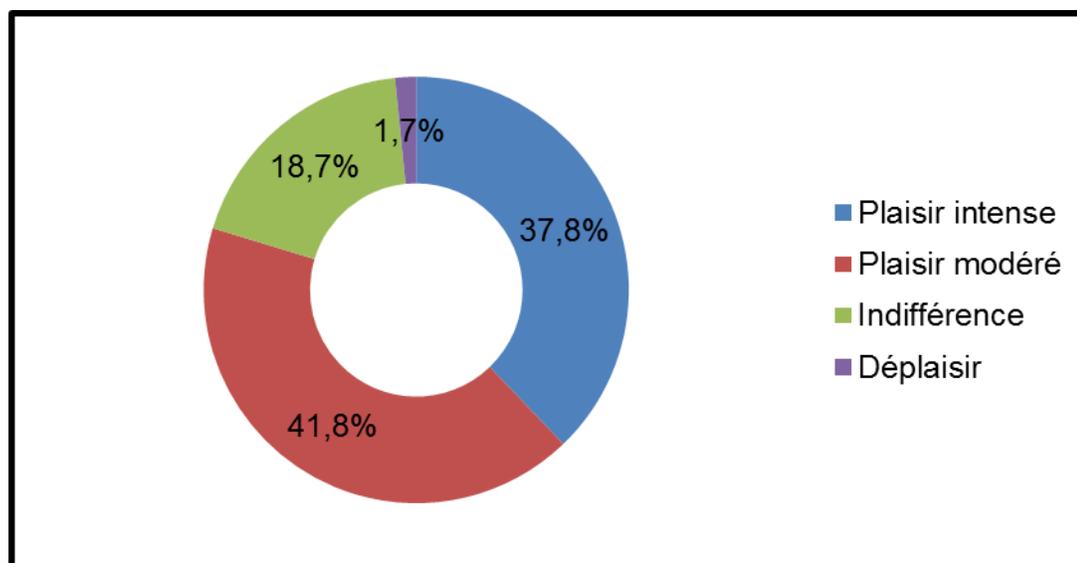
Au sujet des formes de monitorat proposées et de l'attitude des enseignants (voir tableau 2), on remarque que lors de 54,7 % des périodes d'observation, ces derniers aident l'élève observé et sont attentifs par rapport à celui-ci. Il est possible d'enregistrer un certain détachement de l'enseignant envers le jeune observé lors de seulement 23,8 % des périodes d'observation. Ces résultats se voient confirmés par les données obtenues pour la variable « attitudes des enseignants ». En effet, lors de 78,1 % des périodes d'observation, l'attitude de l'enseignant est positive et encourageante envers l'élève observé. Les observateurs ont pu relever une attitude neutre dénuée d'encouragements dans seulement 20,4 % des périodes d'observation. Finalement, au sujet de la variable « efforts des enseignants » pour inclure le jeune observé dans la pratique d'AP, lors de 56,4 % des périodes d'observation, cet effort n'est pas nécessaire puisque l'élève est déjà bien intégré dans l'activité. Les observations montrent effectivement que le jeune participe bien sans soutien supplémentaire. Parallèlement et de façon cumulative, durant 22,8 % des périodes d'observation, l'effort de l'enseignant est très important ou important (10,8 % très important et 12 % important). Cependant, ces données, assez positives dans l'ensemble, liées aux formes de monitorat offertes, sont à relativiser ou du moins à nuancer puisque la grande majorité des enseignants observés étaient conscients de la présence des observateurs, même s'ils ne connaissaient pas exactement le contenu du protocole d'observation.

Tableau 2 : Portrait synthèse des formes de monitorat observées

Variables	Indicateurs	%
Monitorat	Professeur aide et élève attentif	54,70 %
	Professeur aide et élève distrait	15,20 %
	Professeur présent seulement	23,80 %
	Aucun monitorat	6,30 %
Attitude des professeurs	Positive et encourageante	78,10 %
	Neutre mais sans encouragement	20,40 %
	Détachée et négligente	0,30 %
	Négative et dévalorisante	1,20 %
Efforts des professeurs	Très importants	10,80 %
	Importants	12,00 %
	Moyens	16,60 %
	Faibles	4,20 %
	Ne s'applique pas puisque le jeune est déjà bien intégré	56,40 %

En ce qui a trait à la qualité de l'expérience observée, on distingue dans un premier temps un niveau de plaisir exprimé relativement élevé puisque de façon cumulée, lors de 79,6 % des périodes d'observation, le plaisir exprimé par le jeune observé est soit intense ou modéré (voir figure 6).

Figure 6 : Niveau de plaisir exprimé par les jeunes observés



Parallèlement, lors de 25 % des périodes d'observation, la qualité de l'engagement entre les pratiquants valides et ceux en situation de handicap est

qualifiée d'égal à égal (voir tableau 3). En ce qui concerne l'équilibre entre le défi proposé par l'enseignant et le potentiel de l'élève observé, lors de 68,1 % des périodes d'observation, l'expérience apparaît comme optimale. La situation d'ennui est quant à elle observée durant seulement 21,8 % des périodes d'observation.

Tableau 3 : Portrait synthèse des variables « qualité de l'engagement entre les pratiquants valides et ceux en situation de handicap » et « équilibre défi-potentiel »

Variables	Indicateurs	%
Qualité de l'engagement	Relation égal à égal	25 %
	Relation aidant-aidé	0,80 %
	Participation passive	1,50 %
	En retrait	4,60 %
	Ne s'applique pas	68,10 %
Équilibre défi-potentiel	Expérience optimale	74,50 %
	Situation d'ennui	21,80 %
	Situation d'échec	3,70 %

Les différents observateurs ont pu également, durant l'ensemble des périodes d'observation, formuler des commentaires additionnels sur ces dernières via des enregistreurs numériques. Ces différents fichiers audio ont été analysés et plusieurs points saillants et récurrents ont pu être distingués. Nous avons choisi de les présenter de façon énumérative de manière à améliorer la lisibilité de ce paragraphe. Toutefois, aucun ordre d'importance ou de priorité n'est suggéré via ce style de présentation. Ainsi, on peut noter que :

- Il apparaît important que le professeur, ou l'accompagnateur, lorsque c'est le cas, dispense les consignes de la même façon aux jeunes « valides » et à ceux ALF, même si ces derniers ne comprennent pas tous les propos tenus. Ceci semble permettre aux jeunes observés de se sentir intégrés.
- Une pratique sportive adaptée, comme par exemple une pratique de soccer avec un gros ballon, ne semble pas diminuer le niveau de plaisir exprimé par les pratiquants « valides » ou ALF plus légère.
- L'organisation des cours d'activités physiques et sportives dans des gymnases doubles semble nuire globalement à la pratique des élèves observés en raison d'une augmentation assez conséquente de l'intensité du bruit. Ces derniers ont de fait plus de difficulté à écouter et à suivre les consignes de l'enseignant et, par le fait même, semblent se décourager plus rapidement. Cette réalité est encore plus prégnante

pour les jeunes vivant avec des déficiences sensorielles puisque ces derniers doivent à plusieurs reprises durant le cours d'AP enlever leurs appareils auditifs en raison d'échos trop importants. De même, cela peut être contraignant aussi pour les jeunes avec une déficience langagière qui ont peine à décoder les consignes qui leur sont données.

- L'organisation des cours d'activités physiques et sportives en ateliers et en binômes apparaît plus efficiente. En effet, lors d'activités en duo, ceci a permis que l'un des 2 élèves pratique pendant que le second se repose tout en observant comment son coéquipier s'emploie à faire l'exercice demandé et ce, dans l'optique éventuelle d'améliorer sa propre pratique. Cette organisation de l'activité semble donc créer un certain effet d'émulation chez les jeunes observés.
- Plus le cours d'AP avance et, parallèlement, plus l'enseignant encourage ou intègre le jeune observé, plus ce dernier va interagir avec le reste du groupe. Il semble donc y avoir une phase d'adaptation nécessaire pour l'élève observé même si cette phase doit éviter d'être trop longue au risque de décourager le jeune.
- Lorsque l'enseignant d'AP rappelle au début du cours et à l'ensemble du groupe qu'il faut intégrer dans toutes les activités proposées le jeune ALF, ceci semble permettre d'éviter que l'individu observé se retrouve dans des situations d'échec ou d'ennui. Parallèlement et durant quelques périodes d'observation, en particulier au niveau secondaire, ceci paraît avoir conduit à une prise de conscience des difficultés et des particularités de l'élève observé par l'ensemble du groupe.

Toujours dans l'optique de dresser un portrait global des résultats obtenus durant ces phases d'observation répétée, il nous apparaît important de présenter les points saillants et récurrents issus des questions posées aux enseignants d'AP et/ou aux éducateurs spécialisés accompagnateurs. Ces dernières, adressées à ce personnel lors de chaque phase d'observation, mettent en lumière le fait que :

- Près de 50 % des enseignants d'AP interrogés dans des écoles dites « régulières » ne semblent pas ou peu connaître les déficiences des jeunes observés.
- Plusieurs enseignants interrogés mentionnent le fait qu'ils ne sont pas intégrés dans l'élaboration des plans d'action et d'enseignement pour ces jeunes ALF.
- Certains enseignants stipulent qu'il existe un réel manque de personnel, pas forcément spécialisé, pour programmer des activités physiques et sportives dans des environnements de pratique extérieurs au gymnase,

tels que la piscine, la piste d'athlétisme, etc., répondant aux besoins des élèves ALF.

- La plupart des enseignants et des éducateurs sondés indiquent que plus l'année scolaire avance et plus les élèves ALF s'impliquent dans les cours d'AP et subissent moins d'anxiété lors de la pratique de ces activités. Il semble donc y avoir une corrélation positive entre le niveau de maîtrise de l'activité par le jeune ALF, son inclusion dans le groupe et son niveau de participation.
- La grande majorité des enseignants sondés adoptaient une attitude positive lorsque cette série de questions complémentaires leur étaient posées. Ces derniers étaient prompts à rapporter les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer à l'égard des jeunes ALF et semblaient ouverts à toute suggestion sur les enseignements dispensés.

Tableau 4: Points saillants du portrait synthèse

Variables	Points saillants
Pratiques d'AP	88,5 % des pratiques d'AP observées étaient organisées.
Taille des groupes	56,1 % des groupes d'élèves observés étaient de petite taille (10 élèves et moins).
Bruit	Lors de 49,4 % des périodes d'observation l'environnement de pratique a été qualifié de bruyant.
Dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé	Lors de 40,8 % des périodes d'observation, la dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé est distante.
Dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé	Durant 50,6 % des périodes d'observation la dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé est active.
Dynamique individuelle	Lors de 48,1 % des périodes d'observation, la dynamique individuelle du jeune observé est très active.
Formes de monitorat	Lors de 54,7 % des périodes d'observation, les enseignants observés aident et sont attentifs par rapport aux jeunes ALF.
Attitude des enseignants	Durant 78,1 % des périodes d'observation, l'attitude de l'enseignant est positive et encourageante envers l'élève observé.
Niveau de plaisir exprimé	De façon cumulée, lors de 79,6 % des périodes d'observation le plaisir exprimé par le jeune observé est soit intense ou modéré.
Équilibre défi-potentiel	Lors de 68,1 % des périodes d'observation, l'expérience apparaît optimale pour les jeunes observés.
Éléments additionnels tirés des commentaires audio des observateurs	<p>Une pratique sportive adaptée ne semble pas diminuer le niveau de plaisir exprimé par les pratiquants « valides ».</p> <p>L'organisation des cours d'AP en ateliers et en binômes apparaît plus efficiente.</p> <p>Lorsque l'enseignant d'AP rappelle au début du cours et à l'ensemble du groupe qu'il faut inclure dans toutes les activités proposées le jeune ALF, ceci semble permettre d'éviter que l'individu observé se retrouve dans des situations d'échec ou d'ennui.</p>
Éléments issus des questions posées aux enseignants et aux accompagnateurs des cours d'AP	<p>Près de 50 % des enseignants d'AP interrogés dans des écoles dites « régulières » ne semblent pas ou peu connaître les déficiences des jeunes observés</p> <p>Plusieurs enseignants interrogés mentionnent le fait qu'ils ne sont pas intégrés dans l'élaboration des plans d'action et d'enseignement pour ces jeunes ALF.</p> <p>La plupart des enseignants et des éducateurs sondés indiquent que plus l'année scolaire avance et plus les élèves ALF s'impliquent dans les cours d'AP et subissent moins d'anxiété lors de la pratique de ces activités.</p>

4.2.2 Résultats croisés par thèmes observés⁹

Nous avons choisi de croiser les différentes variables des 3 principaux thèmes investigués (encadrement, interactions sociales et qualité de l'expérience envers l'AP) à travers ce processus d'observation répétée et ce, dans l'optique de faire ressortir plusieurs points saillants. Ces différents croisements de données ont été réalisés sur l'ensemble des études de cas.

Ainsi, en ce qui concerne le thème relevant de l'encadrement offert, on remarque que :

- La présence d'un moniteur/accompagnateur semble avoir un impact substantiel sur le niveau de plaisir (69,3 % des périodes d'observation)¹⁰. Lorsqu'un monitorat spécifique est offert au jeune observé, ce dernier exprime un plaisir intense lors de 41,6 % des périodes d'observation et un plaisir modéré durant 30,7 % des périodes d'observation, alors que le niveau de plaisir intense est seulement de 26,5 % en l'absence de monitorat spécifique. Cette différence est significative ($p \leq 0,002$).
- Lorsque l'on croise la variable sur l'attitude des enseignants/accompagnateurs et celle sur l'équilibre défi-potential (EDP), presque aucune situation où l'enseignant a une attitude négative et dévalorisante vis-à-vis du jeune observé n'est observée (seulement 3 périodes d'observation liées à cette situation). Cependant, tel que mentionné précédemment, ce résultat très encourageant est à relativiser ou du moins à nuancer puisque ces enseignants/accompagnateurs étaient conscients pour la quasi-totalité de la présence des observateurs.

Les tableaux suivants (tableaux 5, 6 et 7) amènent des informations complémentaires sur le thème de l'encadrement des enseignants en lien avec la dynamique du groupe, le niveau de plaisir exprimé du jeune et sa DYI. Les pourcentages affichés concernent les différents types de monitorat.

⁹ Il est à noter que les pourcentages présentés dans cette section ont été calculés par variables observées et sur l'ensemble des périodes d'observation menées et non par composantes d'observation.

¹⁰ Il faut toutefois indiquer que ce niveau de plaisir est enregistré lors de 63,3 % des périodes d'observation menées où aucun monitorat n'est offert. Il est également important de mentionner que 13,1 % des données compilées sont qualifiées de manquantes lorsque l'on croise le niveau de plaisir exprimé avec l'élément de codification « enseignant présent seulement ».

Tableau 5 : Données du type de monitorat croisées avec la dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé

Dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé	Monitorat			
	Enseignant aide l'élève attentif	Enseignant aide l'élève distrait	Enseignant présent seulement	Aucun monitorat
Soutien régulier	13 (9,3 %)	5 (12,8 %)	6 (9,8 %)	0 (0 %)
Soutien occasionnel	35 (25,0 %)	5 (12,8 %)	5 (8,2 %)	0 (0 %)
Distante	52 (37,1 %)	18 (46,2 %)	34 (55,7 %)	0 (0 %)
Intimidation	3 (2,1 %)	0 (0 %)	1 (1,6 %)	0 (0 %)
Ne s'applique pas	35 (25,0 %)	11 (28,2 %)	15 (24,7 %)	16 (100 %)
Données manquantes	2 (1,5 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Tableau 6 : Données du type de monitorat croisées avec le niveau de plaisir exprimé

Niveau de plaisir exprimé	Monitorat			
	Enseignant aide l'élève attentif	Enseignant aide l'élève distrait	Enseignant présent seulement	Aucun monitorat
Plaisir intense	63 (45,0 %)	4 (10,3 %)	25 (41 %)	1 (6,3 %)
Plaisir modéré	54 (38,6 %)	14 (35,9 %)	19 (31,1 %)	13 (81,3 %)
Indifférence	18 (12,9 %)	16 (41,0 %)	8 (13,1 %)	2 (12,4 %)
Déplaisir	5 (3,5 %)	3 (7,7 %)	1 (1,7 %)	0 (0 %)
Données manquantes	0 (0 %)	2 (5,1 %)	8 (13,1 %)	0 (0 %)

Tableau 7 : Données du type de monitorat croisées avec la dynamique individuelle

Dynamique individuelle	Monitorat			
	Enseignant aide l'élève attentif	Enseignant aide l'élève distrait	Enseignant présent seulement	Aucun monitorat
Très actif	78 (55,7 %)	10 (25,6 %)	27 (44,3 %)	9 (56,3 %)
Actif	34 (24,3 %)	11 (28,2 %)	18 (29,5 %)	5 (31,3 %)
Passif	21 (15,0 %)	11 (28,2 %)	11 (18,0 %)	1 (6,2 %)
Immobile	2 (1,4 %)	6 (15,4 %)	2 (3,3 %)	1 (6,2 %)
Ne s'applique pas	2 (1,4 %)	0 (0 %)	2 (3,3 %)	0 (0 %)
Données manquantes	3 (2,2 %)	1 (2,6 %)	1 (1,6 %)	0 (0 %)

En ce qui a trait au thème lié aux interactions sociales, on observe que :

- Lorsque l'on observe la pratique de sports collectifs nécessitant la formation d'équipes, le nombre de joueurs constituant ces dernières semble avoir un impact sur la DGE. En effet, la pratique du jeune observé est nettement plus active lorsque les équipes sont constituées de 5 individus et moins. Ce fait a été observé lors de 47,3 % des périodes d'observation propres à cette relation, tandis que cette pratique active n'est observée qu'à hauteur de 39 % dans des équipes de 6 à 10 individus. Toutefois, il est intéressant de noter que lorsque ces équipes sont constituées de plus de 11 individus, on remarque de nouveau que la pratique des jeunes observés est active (lors de 51,6 % des périodes d'observation effectuées)¹¹.
- Une activité physique et sportive qui suscite des interactions n'engendre pas forcément un niveau de plaisir exprimé beaucoup plus élevé chez le pratiquant observé. Néanmoins, on observe un taux nettement plus élevé d'indifférence dans un tel cas lors de 66 % des périodes d'observation (voir tableau 8). De façon comparative et pour cette même situation, ce niveau d'indifférence est de 31,9 % durant les périodes d'observation menées lorsqu'il y a la présence d'un accompagnateur.

Les tableaux suivants (tableaux 8, 9 et 10) amènent des informations complémentaires au sujet des interactions sociales. Les données de la variable du niveau de plaisir exprimé sont croisées avec la portée de l'AP (tableau 8), la

¹¹ Ce constat analytique est cependant difficile à expliquer en raison notamment de la taille restreinte de notre échantillon. Il pourrait aussi être influencé par le type de déficience en particulier pour les groupes de plus de 11 personnes

DGE (tableau 9) puis avec la DYI (tableau 10). Les pourcentages affichés concernent les différents niveaux de plaisir exprimé.

Tableau 8 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la portée de l'activité physique

Portée de l'activité physique	Niveau de plaisir exprimé			
	Plaisir intense	Plaisir modéré	Indifférence	Déplaisir
Oui	54 (56,8 %)	59 (56,2 %)	15 (31,9 %)	1 (25 %)
Non	41 (43,2 %)	45 (42,8 %)	31 (66 %)	3 (75 %)
Données manquantes	0 (0 %)	1 (1 %)	1(2,1 %)	0 (0 %)

Tableau 9 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé

Dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé	Niveau de plaisir exprimé			
	Plaisir intense	Plaisir modéré	Indifférence	Déplaisir
Pratique en groupe actif	62 (65,3 %)	49 (46,7 %)	12 (25,5 %)	0 (0 %)
Pratique en groupe passif	2 (2,1 %)	16 (15,2 %)	7 (14,9 %)	1 (25 %)
Pratique en solitaire	27 (28,4 %)	33 (31,4 %)	24 (51,1 %)	0 (0 %)
Ne s'applique pas	0 (0 %)	4 (3,8 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Données manquantes	4 (4,2 %)	3 (2,9 %)	4 (8,5 %)	4 (75 %)

Tableau 10 : Données pour le niveau de plaisir exprimé croisées avec la dynamique individuelle

Dynamique individuelle	Niveau de plaisir exprimé			
	Plaisir intense	Plaisir modéré	Indifférence	Déplaisir
Très actif	68 (71,6 %)	39 (37,1 %)	14 (29,8 %)	0 (0 %)
Actif	23 (24,2 %)	38 (36,2 %)	12 (25,5 %)	0 (0 %)
Passif	3 (3,1 %)	23 (21,9 %)	12 (25,5 %)	2 (50 %)
Immobile	1 (1,1 %)	2 (1,9 %)	7 (14,9 %)	2 (50 %)
Ne s'applique pas	0 (0 %)	2 (1,9 %)	2 (4,3 %)	0 (0 %)
Données manquantes	0 (0 %)	1 (1,0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

Au sujet du thème lié à la qualité de l'expérience envers l'AP, on constate que :

- Lorsque la relation entre les pratiquants « valides » et le jeune ayant une déficience fonctionnelle est d'égal à égal, la DGE et la DYI de ce dernier se révèlent très actives (lors de 68,8 % des périodes d'observation retenues pour ce croisement de données pour la DGE et lors de 50 % des périodes d'observation retenues pour la DYI).
- Le sexe n'a que peu d'influence sur les variables observées relevant des thèmes sur l'encadrement, les interactions sociales ou encore la qualité de l'expérience envers l'AP pratiquée. À ce titre, les résultats sont quasiment similaires lorsque l'on observe une fille ou un garçon et que l'on évalue sa DYI et les attitudes des enseignants/accompagnateurs. Par contre, on dénote certaines différences lorsque l'on croise le genre de l'élève observé et les variables DGE et DGG. En effet, lors de 57,5 % des périodes d'observation menées sur des filles, la pratique en groupe est qualifiée d'active (DGE). Ce pourcentage chute à 40,4 % lorsque l'on observe des garçons. Par ailleurs, durant 54,7 % des périodes d'observation effectuées auprès de filles, le reste du groupe semble distant par rapport à ces dernières (DGG). Pour ce même croisement de variables, ce pourcentage est de 31,1 % chez les garçons.

Tableau 11 : Points saillants des résultats croisés par thèmes observés

Variables	Points saillants
Encadrement offert	La présence d'un moniteur/accompagnateur semble avoir un impact substantiel sur le niveau de plaisir.
Interactions sociales	La pratique du jeune observé est nettement plus active lorsque les équipes sont constituées de 5 individus et moins ou de plus de 11 personnes. Cette donnée reste à approfondir pour mieux saisir le contexte. Une activité physique et sportive qui suscite des interactions n'engendre pas forcément un niveau de plaisir exprimé beaucoup plus élevé chez le pratiquant observé.
Qualité de l'expérience envers l'AP	Lorsque la relation entre les pratiquants « valides » et le jeune ALF est d'égal à égal, la DGE et la DYI de ce dernier se révèlent très actives.
Élément analytique global	Le sexe n'a que peu d'influence sur les variables observées relevant des thèmes sur l'encadrement, les interactions sociales ou encore la qualité de l'expérience envers l'AP pratiquée.

4.2.3 Résultats croisés par sous-groupes d'écoles

L'analyse de l'ensemble de nos résultats nous a permis de mettre en lumière 4 types d'écoles liés à la localisation géographique et l'implantation spatiale de ces établissements scolaires. Cette typologie apparaît pertinente lorsque l'on souhaite analyser plus finement les données liées à la qualité de l'expérience envers l'AP et l'encadrement offert notamment. Ainsi, 4 sous-groupes d'écoles ont été formés, en l'occurrence :

- 1) Sous-groupe 1 : Écoles en régions éloignées avec la présence de services sportifs et de loisir importants et variés.
- 2) Sous-groupe 2 : Écoles en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés.
- 3) Sous-groupe 3 : Écoles situées dans des territoires urbains avec des services sportifs et de loisir à proximité.
- 4) Sous-groupe 4 : Écoles situées dans des territoires périurbains et proches de centres urbains.

Il est tout d'abord important de mentionner que l'encadrement offert aux jeunes ayant une déficience semble plus conséquent pour les sous-groupes 1, 3 et 4. En effet, on constate que :

- Un monitorat spécifique pour les jeunes observés est offert durant 81,1 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles du sous-groupe 1, 70,4 % pour celles du sous-groupe 3 et 73,1 % pour les établissements du sous-groupe 4. Par contre, lorsque les observations sont menées dans des écoles du sous-groupe 2, on relève que durant 67,6 % des périodes d'observation il n'y a aucun monitorat spécifique pour les élèves observés.
- Au sujet de la variable relative à la supervision de l'enseignant, les sous-groupes 3 et 4 se distinguent nettement des 2 autres. En effet, lors de 72,2 % des périodes d'observation menées dans les écoles du sous-groupe 3, l'enseignant aide et l'élève observé est attentif. Ce pourcentage est de 63,5 % pour les institutions scolaires du sous-groupe 4. Ces 2 résultats détonnent avec les données obtenues pour les sous-groupes 1 (25,7 %) et 2 (39,7 %).

Par contre, il est intéressant de noter que, malgré les données relativement négatives obtenues pour le sous-groupe 2, les élèves observés dans ces institutions semblent néanmoins retirer un certain plaisir des pratiques d'AP. En effet, on observe que :

- Durant 45,6 % des périodes d'observation menées dans les écoles du sous-groupe 2, les jeunes observés expriment un plaisir intense lors des activités proposées. Le résultat est de 47,1 % au sujet du plaisir modéré exprimé. Pour les autres sous-groupes, la moyenne pour cette variable est de 34,5 % au niveau du plaisir intense exprimé et de 39,9 % au sujet du plaisir modéré exprimé. Par ailleurs, durant seulement 5,9 % des périodes d'observation effectuées dans les institutions scolaires du sous-groupe 2, les observateurs ont enregistré une certaine indifférence de la part des élèves observés. De nouveau, on remarque une différence par rapport aux autres sous-groupes où la moyenne pour cette variable est de 24,2 %.
- L'expérience optimale obtenue durant les activités proposées est plus souvent observée dans les écoles du sous-groupe 2, puisque lors de 87,5 % des périodes d'observation, ce résultat a été obtenu. Pour cette même variable, la moyenne pour les 3 autres sous-groupes est quant à elle de 68,1 %.

Ce décalage apparent entre le sous-groupe 2 et les autres sous-groupes, en particulier au niveau des variables liées à la qualité de l'expérience, peut s'expliquer en partie par les données obtenues pour la variable DGG. En effet, cette dynamique est qualifiée de distante dans seulement 11,6 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles du sous-groupe 2, alors que la moyenne pour cette variable dans les 3 autres sous-groupes est de 55,8 %.

Par ailleurs, un sondage par téléphone et par courriel, complémentaire à ce processus d'observation répétée, a été mené auprès des directions des écoles enquêtées pour connaître les acteurs impliqués dans l'élaboration des plans d'intervention et d'enseignement pour les jeunes ALF. À ce titre, on constate que :

- Les parents sont automatiquement impliqués dans les écoles des sous-groupes 1 et 2.
- Les enseignants responsables du groupe d'élèves (enseignants titulaires) sont toujours intégrés, et ce peu importe le sous-groupe évalué.
- Seulement dans le sous-groupe 1, le technicien en éducation spécialisée (TES) n'est pas automatiquement intégré dans le processus d'élaboration des plans d'intervention.
- Le sous-groupe 2 est le seul des 4 sous-groupes où la direction n'est pas impliquée dans les rencontres d'élaboration de ces plans d'intervention.
- Les enseignants d'éducation physique sont globalement peu consultés à ce sujet, et ce quel que soit le sous-groupe évalué. Toutefois, les institutions scolaires du sous-groupe 4 sont les seules à ne pas du tout considérer ces enseignants dans le cadre de l'élaboration de ces plans d'intervention.
- Seules les écoles des sous-groupes 1 et 3 intègrent des partenaires externes (centres de réadaptation, professionnels de la santé, etc.) dans le cadre de ces processus.

Tableau 12 : Points saillants des résultats croisés par sous-groupes d'écoles

Variables	Points saillants
Encadrement offert	Un monitorat spécifique pour les jeunes observés est offert durant 81,1 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles du sous-groupe 1, 70,4 % pour celles du sous-groupe 3 et 73,1 % pour les établissements du sous-groupe 4. Au sujet de la variable relative à la supervision de l'enseignant, les sous-groupes 3 et 4 se distinguent nettement des 2 autres.
Qualité de l'expérience envers l'AP	Malgré les données relativement négatives obtenues pour le sous-groupe 2, les élèves observés dans ces institutions semblent néanmoins retirer un certain plaisir des pratiques d'AP.
Interactions sociales	La DGG est qualifiée de distante dans seulement 11,6 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles du sous-groupe 2, alors que la moyenne pour cette variable dans les 3 autres sous-groupes est de 55,8 %.
Acteurs impliqués dans l'élaboration des plans d'intervention et d'enseignement	Les parents sont automatiquement impliqués dans les écoles des sous-groupes 1 et 2. Les enseignants d'éducation physique sont globalement peu consultés à ce sujet, et ce quel que soit le sous-groupe évalué.

4.2.4 Résultats croisés par types d'écoles

Des écoles primaires et secondaires régulières ainsi que des écoles spécialisées ont été investiguées durant cette recherche. Nous avons choisi de croiser cette typologie avec les différents thèmes analysés via notre grille d'observation répétée. Il est de fait possible de distinguer plusieurs tendances analytiques intéressantes, en l'occurrence que :

- Le nombre de pratiquants dans le groupe est relativement similaire. À ce titre, lors de 56,5 % des périodes d'observation menées dans des écoles primaires régulières et durant 46,2 % des périodes d'observation effectuées dans des institutions secondaires régulières, la taille du groupe observé était de 10 élèves et moins.
- Le bruit est souvent plus fort et intense dans les écoles secondaires régulières selon le test de Fisher ($p \leq 0,000$). En effet, lors de 56 % des périodes d'observation menées dans ces milieux, les observateurs ont pu relever que l'environnement sonore de pratique était bruyant. Ce dernier est qualifié de très bruyant durant 28,6 % des périodes d'observation effectuées. On note une différence significative selon le test de Fisher ($p \leq 0,000$) entre les écoles régulières et celles qui sont spécialisées.

- Quel que soit le milieu scolaire régulier observé, la forme d'AP proposée est principalement organisée (91 % des périodes d'observation au niveau primaire et 84,6 % au niveau secondaire). La seule nuance à mentionner relève de l'offre en matière d'activités compétitives, puisque les écoles secondaires se distinguent des écoles primaires (14,3 % des périodes d'observation pour les premières et 3 % pour les secondes).

Au sujet du thème relevant des interactions sociales, on observe que :

- La DGG apparaît différente entre les institutions primaires régulières et les institutions secondaires régulières selon le test de Fisher ($p \leq 0,005$). En effet, le groupe a une attitude distante par rapport au jeune observé lors de 53,1 % des périodes d'observation menées au niveau primaire, alors que ce pourcentage est de 17,6 % au niveau secondaire. Par ailleurs, le groupe offre un soutien régulier au jeune observé durant 6,1 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles primaires, alors que ce pourcentage est de 16,4 % pour les écoles secondaires. La différence est encore ici significative selon le test de Fisher $p \leq 0,000$. Fait toutefois intéressant à noter, lors de 52,6 % des périodes d'observation menées dans des écoles spécialisées, cette dynamique (DGG) est qualifiée de distante.
- La DGE est également différente lorsque l'on compare les écoles primaires régulières aux écoles secondaires régulières, et ce, selon le test de Fisher ($p \leq 0,008$). En effet, durant 55,2 % des périodes d'observation menées au niveau primaire, les jeunes observés pratiquent en groupe de façon active (voir tableau 13). Ce pourcentage est de 60,7 % pour le niveau secondaire. Par contre, lors de 33,3 % des périodes d'observation effectuées dans les institutions primaires, les élèves observés pratiquent en solitaires, tandis que ce pourcentage est de 19,1 % pour ceux du secondaire. Du côté des institutions scolaires spécialisées, on note un décalage également puisque les jeunes observés dans ces milieux pratiquent en groupe de façon active lors de 31,6 % des périodes d'observation, mais en solitaires à hauteur de 60,5 %. Ceci se révèle également significatif via le test de Fisher ($p \leq 0,000$).
- La DYI des jeunes observés est assez similaire entre les écoles régulières et les écoles spécialisées selon le test de Fisher ($p \leq 0,326$). À ce titre, cette variable est considérée comme très active lors de 47,6 % des périodes d'observation effectuées dans des institutions régulières et 48,7 % durant celles menées dans des établissements spécialisés.

Tableau 13 : Données croisées selon les écoles primaires ou secondaires régulières

Variables	Indicateurs	Types d'école		
		Tous	Primaire	Secondaire
Dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé	Soutien régulier	21 (11,1 %)	6 (6,1 %)	15 (16,4 %)
	Soutien occasionnel	29 (15,3 %)	13(13,2 %)	16 (17,6 %)
	Distante	68 (36 %)	52(53,1 %)	16 (17,6 %)
	Intimidation	5 (2,7 %)	4 (4,1 %)	1 (1,1 %)
	Ne s'applique pas	66 (34,9 %)	23(23,5 %)	43 (47,3 %)
Dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé	Pratique en groupe active	102(57,9 %)	48(55,2 %)	54 (60,7 %)
	Pratique en groupe passive	25 (14,2 %)	7 (8 %)	18 (20,2 %)
	Pratique en solitaire	46 (26,1 %)	29(33,3 %)	17 (19,1 %)
	Ne s'applique pas	3 (1,8 %)	3 (3,5 %)	0 (0 %)
Dynamique individuelle	Immobile	11 (5,9 %)	10(10,6 %)	1 (1,1 %)
	Passif	31 (16,8 %)	12(12,8 %)	19 (20,9 %)
	Actif	55 (29,7 %)	28(29,8 %)	27 (29,7 %)
	Très actif	88 (47,6 %)	44(46,8 %)	44 (48,3 %)

En ce qui a trait aux formes de monitorat offertes, on remarque que :

- Les variables observées relevant du thème de l'encadrement sont globalement identiques entre les milieux scolaires réguliers primaires et secondaires, à l'exception de celle qui concerne l'attitude des enseignants/accompagnateurs. En effet, ces derniers semblent encourager et avoir une attitude positive par rapport aux jeunes observés de façon plus constante au niveau primaire (lors de 85 % des périodes d'observation) que dans les institutions secondaires (durant 61,5 % des périodes d'observation). Cette différence apparaît significative via le test de Fisher ($p \leq 0,000$). Ce fait se confirme lorsque l'on analyse l'élément de codification « neutre mais sans encouragement », puisque cette attitude est observée durant 10 % des périodes d'observation effectuées dans les écoles primaires et à hauteur de 34,1 % dans les écoles secondaires.

- L'ensemble des données relatives aux variables du thème de l'encadrement sont très positives pour les écoles spécialisées (moyenne de 77,6 % si on exclut la variable sur « l'effort des aidants/moniteurs pour inclure le jeune observé » non représentative dans ces cas). Ces résultats ne sont certainement pas étrangers au fait que nous sommes en présence de personnels spécialisés et ayant pour fonction de répondre spécifiquement aux besoins des élèves ALF.

Au sujet du thème relatif à la qualité de l'expérience envers l'AP, il est possible de constater que :

- Les variables observées relatives au thème de la qualité de l'expérience envers l'AP proposée sont légèrement différentes entre les milieux scolaires primaires réguliers et secondaires réguliers. En effet, le niveau de plaisir exprimé par les jeunes du secondaire observés est qualifié d'intense durant 39,6 % des périodes d'observation et modéré à hauteur de 50,5 %. Ces pourcentages tombent respectivement à 31 % et 34 % pour les jeunes observés dans les écoles primaires. Cette différence apparaît significative via le test de Fisher ($p \leq 0,002$). On note de nouveau cette différence lorsque l'on analyse la variable « équilibre défi-potentiel » (EDP). Cette dernière offre une expérience optimale lors de 75,8 % des périodes d'observation effectuées dans les établissements secondaires et une situation d'ennui à hauteur de 19,8 % dans ces mêmes milieux. On relève respectivement des pourcentages de 60 % et 24 % dans les écoles primaires pour ces éléments de codification. Toutefois, lorsque l'on applique le test de Fisher, on constate que cette différence n'est pas fortement statistiquement significative avec un $p \leq 0,035$. En ce qui a trait aux institutions spécialisées, on relève des pourcentages assez similaires aux écoles régulières (plaisir intense : 36,8 %, plaisir modéré : 32,9 %, expérience optimale : 64,5 % et situation d'ennui : 13,2 %).
- La portée de l'activité n'a que peu d'impact sur l'expérience optimale des jeunes observés. Ceci se confirme avec le test de Fisher ($p \leq 0,033$). En effet, on relève la présence d'une expérience optimale lors de 80,7 % des périodes d'observation menées durant des activités qui suscitent des interactions. Parallèlement, ce fait s'observe aussi durant des activités ne suscitant pas d'interactions et ce, durant 63,8 % des périodes d'observation effectuées.
- Dans les milieux scolaires réguliers (primaires et secondaires confondus), la présence d'un monitorat spécifique pour les élèves observés semble avoir un impact substantiel sur l'expérience optimale ressentie par ces derniers. En effet, lors de 81,6 % des périodes d'observation où une expérience optimale est observée, un monitorat spécifique est offert. Ceci s'observe également dans les institutions spécialisées, mais à un niveau moins important (lors de 65,1 % des

périodes d'observation relatives à ce croisement de données). Toujours dans ces établissements spécialisés, il est intéressant de noter que lorsqu'un monitorat spécifique est offert, les jeunes observés expriment un plaisir intense lors de 35,8 % des périodes d'observation et un plaisir modéré à hauteur de 23,9 %.

Enfin, et de façon synthétique, les calculs des tests de Fisher et du Khi-deux ont permis de faire ressortir des différences statistiquement significatives entre ces différents types d'écoles (Gavard-Perret et al., 2008). Nous avons choisi de les présenter via un tableau synthèse (voir tableau 14). Par conséquent, les cases vides indiquent qu'il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les types d'écoles comparés.

Tableau 14 : Résultats des tests de Fisher et du Khi-deux par rapport aux différences entre les types d'écoles observés

Liste des variables	Comparaison	
	Écoles primaires vs secondaires régulières	Écoles régulières vs écoles spécialisées
Monitorat	Pas de différence significative	* $p \leq 0,0015$
Monitorat pour des activités individuelles ou de groupes	** $p \leq 0,016$	** $p \leq 0,000$
Attitudes des aidants/moniteurs	* $p \leq 0,000$	
Effort des aidants/moniteurs à inclure le jeune ALF dans le groupe durant l'activité observée	Pas de différence significative	* $p \leq 0,000$
Portée de l'activité physique	Pas de différence significative	* $p \leq 0,000$
Bruit	** $p \leq 0,039$	** $p \leq 0,000$
Dynamique du groupe vis-à-vis de l'élève observé	* $p \leq 0,000$	* $p \leq 0,005$
Dynamique du groupe dans la perspective de l'élève observé	* $p \leq 0,0078$	* $p \leq 0,000$
Dynamique individuelle	* $p \leq 0,009$	Pas de différence significative
Niveau de plaisir exprimé	* $p \leq 0,002$	Pas de différence significative
Équilibre défi-potentiel	Pas de différence significative	Pas de différence significative
Qualité de l'engagement entre les pratiquants valides et ceux en situation de handicap	* $p \leq 0,000$	Pas de différence significative

* = Test de Fisher, ** = Test du Khi-deux

Tableau 15 : Points saillants des résultats croisés par types d'écoles

Variables	Points saillants
Bruit	Le bruit est souvent plus fort et intense dans les écoles secondaires régulières.
Forme d'AP	Quel que soit le milieu scolaire régulier observé, la forme d'AP proposée est principalement organisée.
Interactions sociales	<p>La DGG est plus distante dans les institutions primaires régulières que celles secondaires régulières.</p> <p>La DGE est plus active dans les écoles secondaires régulières que dans celles primaires régulières.</p> <p>La DYI des jeunes observés est assez similaire entre les écoles régulières et les écoles spécialisées.</p>
Encadrement offert	<p>Les variables observées relevant du thème de l'encadrement sont globalement identiques entre les milieux scolaires réguliers primaires et secondaires, à l'exception de celle qui concerne l'attitude des enseignants/accompagnateurs.</p> <p>L'ensemble des données relatives aux variables du thème de l'encadrement sont très positives pour les écoles spécialisées.</p>
Qualité de l'expérience envers l'AP	<p>Les variables observées relatives au thème de la qualité de l'expérience envers l'AP proposée sont légèrement différentes entre les milieux scolaires primaires réguliers et secondaires réguliers.</p> <p>La portée de l'activité n'a que peu d'impact sur l'expérience optimale des jeunes observés.</p> <p>Dans les milieux scolaires réguliers, la présence d'un monitorat spécifique pour les élèves observés semble avoir un impact substantiel sur l'expérience optimale ressentie par ces derniers.</p>

4.2.5 Résultats croisés par déficiences

Le traitement de nos résultats nous a conduits à constater qu'il existait certaines particularités et autres dynamiques distinctives lorsque l'on croisait les données obtenues avec les types de déficiences observées. À ce titre, on observe que :

- Le groupe observé a une taille réduite (10 élèves et moins) principalement lorsque nous sommes en présence d'élèves ayant une déficience intellectuelle (lors de 86,7 % des périodes d'observation) ou physique (durant 74,1 % des périodes d'observation). Ces résultats détonnent par rapport aux pourcentages nettement moins élevés pour les jeunes TED (39,8 %) ou ceux ayant une déficience langagière (40,6 %).
- La portée de l'activité ne suscite pas d'interactions surtout auprès des élèves ayant des TED (lors de 62,7 % des périodes d'observation). Cette tendance s'inverse lorsque l'on observe des jeunes ayant une déficience sensorielle, langagière ou intellectuelle. En effet, pour les premiers, la portée de l'activité suscite des interactions lors de 62,5 % des périodes d'observation. Ce pourcentage monte à 68,80 % pour les seconds et à 66,7 % pour les troisièmes.
- L'élève observé ayant des TED pratique de façon solitaire presque majoritairement lors d'activités de groupe (lors de 43,4 % des périodes d'observation). Ces observations sont par contre complètement différentes lorsque l'on s'intéresse aux jeunes ayant une déficience intellectuelle, physique, sensorielle ou langagière. Ces derniers pratiquent en groupe de façon active respectivement lors de 41,7 %, 46,6 %, 62,5 % et 71,9 % des périodes d'observation.
- Par ailleurs, les jeunes avec une déficience langagière et ceux avec une déficience sensorielle démontraient un niveau de plaisir exprimé intense respectivement lors de seulement 15,6 % et 18,8 % des périodes d'observation menées. Ces résultats s'observent par contre à hauteur de 44,6 % pour des jeunes avec une déficience physique et de 52,1 % pour ceux avec une déficience intellectuelle.

Au niveau du thème lié à l'encadrement, on observe que :

- Lors d'une bonne majorité des périodes d'observation (plus de 60 % au total), un professeur/accompagnateur spécifique est présent pour accompagner ou aider le jeune observé, à l'exception des observations menées auprès d'élèves ayant une déficience langagière. En effet, pour ces derniers, durant 78,1 % des périodes d'observation, il n'y a pas de monitorat particulier qui est offert.

- Les 2 types de déficiences où l'on observe le plus la présence d'accompagnateurs lors des cours d'activités physiques sont les TED (77,1 %) et la déficience physique (75,9 %).
- La forme du monitorat offert est également différente pour les élèves ayant une déficience langagière. En effet, lors de 31,3 % des périodes d'observation, le professeur est simplement présent pour ce type de clientèle, alors que ce dernier aide et l'élève est attentif durant 48,2 % des périodes d'observation menées auprès de jeunes ayant des TED, 54,2 % pour les élèves ayant une déficience intellectuelle et 70,7 % pour ceux ayant une déficience physique. On note également que lors de 43,8 % des périodes d'observation effectuées auprès de jeunes ayant une déficience sensorielle, le professeur est présent seulement.

Les prochains tableaux présentent le croisement des données entre les types de déficience et la taille du groupe (tableau 16), l'équilibre défi-potentiel (tableau 17), le niveau de plaisir exprimé (tableau 18) et la DGG (tableau 19). Les pourcentages correspondent aux différentes déficiences. Il est ainsi possible de comparer ces variables selon les types de déficiences.

Tableau 16 : Comparaisons par types de déficiences selon la taille du groupe

Taille du groupe	Type de déficience				
	TED	Déficience Intellectuelle	Déficience physique	Déficience sensorielle	Déficience langagière
10 et moins	33 (39,8 %)	39 (86,7 %)	43 (74,1%)	0 (0 %)	13 (40,6 %)
Plus de 10	50 (60,2 %)	6 (13,3 %)	15 (25,9 %)	16 (100 %)	19 (59,4 %)

Tableau 17 : Comparaisons par types de déficiences selon l'équilibre défi-potentiel

EDP*	Type de déficience				
	TED	Déficience Intellectuelle	Déficience physique	Déficience sensorielle	Déficience langagière
Jeune en situation d'expérience optimale	44 (53,0 %)	40 (83,3 %)	43 (74,1 %)	12 (75 %)	22 (68,8 %)
Jeune en situation d'ennui	21 (25,3 %)	4 (8,3 %)	13 (22,5 %)	1 (6,3 %)	7 (21,8 %)
Jeune en situation d'échec	2 (2,4 %)	1 (2,1 %)	1 (1,7 %)	1 (6,3 %)	0 (0 %)
Données manquantes	16 (19,3 %)	3 (6,3 %)	1 (1,7 %)	2 (12,4 %)	3 (9,4 %)

*EDP = Équilibre défi-potentiel

Tableau 18 : Comparaisons par types de déficiences selon le niveau de plaisir exprimé

NPE*	Type de déficience				
	TED	Déficience Intellectuelle	Déficience physique	Déficience sensorielle	Déficience langagière
Plaisir intense	24 (28,9 %)	25 (52,1 %)	25 (43,1 %)	3 (18,8 %)	5 (15,6 %)
Plaisir modéré	21 (25,4 %)	19 (39,6 %)	26 (44,8 %)	8 (50 %)	22 (68,8 %)
Indifférence	25 (30,1 %)	4 (8,3 %)	5 (8,7 %)	2 (12,5 %)	5 (15,6 %)
Déplaisir	3 (3,6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (6,2 %)	0 (0 %)
Données manquantes	10 (12 %)	0 (0 %)	2 (3,4 %)	2 (12,5 %)	0 (0 %)

*NPE = Niveau de plaisir exprimé

Tableau 19 : Comparaisons par types de déficiences selon la DGG

DGG *	Type de déficience				
	TED	Déficience Intellectuelle	Déficience physique	Déficience sensorielle	Déficience langagière
Soutien régulier	2 (2,4 %)	2 (4,2 %)	16 (27,6 %)	4 (25 %)	0 (0 %)
Soutien occasionnel	13 (15,7 %)	16 (33,3 %)	12 (20,7 %)	2 (12,5 %)	1 (3,1 %)
Distante	39 (47 %)	8 (16,7 %)	16 (27,6 %)	4 (25 %)	16 (50 %)
Intimidation	5 (6 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)
Ne s'applique pas	22 (26,5 %)	22 (45,8 %)	14 (24,1 %)	6 (37,5 %)	15 (46,9 %)
Données manquantes	2 (2,4 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)

*DGG = Dynamique du groupe envers l'élève

En ce qui a trait au thème lié aux interactions sociales, on constate que :

- La DGG est distante principalement pour les jeunes ayant des TED (lors de 47 % des périodes d'observation) et une déficience langagière (durant 50 % des périodes d'observation).
- De plus, la dynamique est assez différente lorsque l'on observe des élèves ayant une déficience physique, puisqu'un soutien régulier est offert par le groupe durant 27,4 % des périodes d'observation et un soutien occasionnel à hauteur de 20,7 %.
- Lorsque l'activité proposée oblige le jeune observé à interagir avec le groupe, 50 % de ceux qui obtiennent du soutien régulier (DGG) ont une déficience physique. Par contre, lorsque cette DGG est qualifiée de distante, elle touche lors de 27,5 % des périodes d'observation des élèves ayant des TED et à hauteur de 30 % ceux ayant une déficience langagière.
- Lorsque l'activité proposée n'oblige pas le jeune observé à interagir avec le groupe et que la DGG est qualifiée de distante, 41,8 % des périodes d'observation liées à cette dynamique touchent des jeunes ayant des TED, 13,4 % ceux ayant une déficience physique et 6 % ceux ayant une déficience langagière. Il est à noter que lorsque l'on croise ces différentes variables, ce sont principalement les élèves ayant une déficience physique (88,9 %) qui obtiennent un soutien régulier du groupe.

Au sujet du thème relatif à la qualité de l'expérience envers l'AP, on remarque que¹² :

- Lorsque l'activité proposée oblige le jeune observé à interagir avec le groupe, 35,2 % de ceux qui expriment un plaisir intense durant ces périodes d'observation (éclats de rire, sourit constamment, etc.) ont une déficience intellectuelle. Par contre et de façon concomitante, il est intéressant de noter que 26,7 % de ceux qui expriment une indifférence durant ces observations sont également des élèves ayant une déficience intellectuelle.
- Lorsque l'activité proposée n'oblige pas le jeune observé à interagir avec le groupe, 29,3 % qui expriment néanmoins un plaisir intense (éclats de rire, sourit constamment, etc.) lors des périodes d'observation ont une déficience physique. Parallèlement, 64,5 % des jeunes observés qui semblent indifférents lors de ces activités présentent des TED, alors qu'ils ne représentent que 33,3 % des indifférents dans le cas d'une activité suscitant des interactions. Cependant, il est important de rappeler que quel que soit l'activité proposée, seulement lors de 33,3 % des périodes d'observation menées auprès de jeunes ayant un TED une certaine indifférence est observée (voir tableau 20).

Le tableau suivant apporte des informations complémentaires au niveau du plaisir exprimé des jeunes selon la forme d'activités et le type de déficience. Une catégorie « Autres » a été créée pour les analyses rassemblant les quatre dernières déficiences soit les jeunes en cours d'évaluation, présentant un trouble relevant de psychopathologie et portant un « pacemaker ».

¹² Il est important de mentionner que 19,3 % des données compilées sont qualifiées de manquantes lorsque l'on croise la variable « Équilibre défi-potentiel » avec le type de déficience « TED ». Par ailleurs, 12 % des données compilées sont qualifiées de manquantes lorsque l'on croise la variable « Niveau de plaisir exprimé » avec le type de déficience « TED ».

Tableau 20 : Données du niveau de plaisir exprimé croisées avec le type d'activité selon le type de déficience

Forme de l'activité	Type de déficience	Niveau de plaisir exprimé			
		Plaisir intense	Plaisir modéré	Indifférence	Déplaisir
Suscitant des interactions	TED	12 (22,2%)	12 (20,3%)	5 (33,3%)	0 (0%)
	Déficience Intellectuelle	19 (35,2%)	9 (15,3%)	4 (26,7%)	0 (0%)
	Déficience physique	14 (25,9%)	13 (22%)	1 (6,7%)	0 (0%)
	Déficience sensorielle	2 (3,7%)	6 (10,2%)	1 (6,7%)	1 (100%)
	Déficience langagière	5 (9,3%)	17 (28,8%)	0 (0%)	0 (0%)
	Autres	2 (3,7%)	2 (3,4%)	4 (26,7%)	0 (0%)
Ne suscitant pas d'interactions	TED	12 (29,3%)	9 (20%)	20 (64,5%)	3 (100%)
	Déficience Intellectuelle	6 (14,6%)	10 (22,2%)	0 (0%)	0 (0%)
	Handicap physique	11 (26,8%)	12 (26,7%)	4 (12,9%)	0 (0%)
	Déficience sensorielle	1 (2,4%)	2 (4,4%)	1 (3,2%)	0 (0%)
	Déficience langagière	0 (0%)	5 (11,1%)	4 (12,9%)	0 (0%)
	Autres	11 (26,8%)	7 (15,6%)	2 (6,5%)	0 (0%)

On constate un plus fort pourcentage (64,5%) d'indifférence chez les jeunes ayant un trouble envahissant du développement lorsque la forme de l'activité proposée ne suscite pas d'interactions. Ce qui pourrait expliquer cette situation c'est que, par exemple, dans une joute de soccer où il n'y a pas d'obligation de faire une passe à tous les membres de l'équipe, le jeune avec un TED reçoit moins souvent le ballon et ceci pourrait amener une indifférence chez lui.

Tableau 21 : Points saillants des résultats croisés par déficiences

Résultats et variables	Points saillants
Résultats généraux	<p>Le groupe observé a une taille réduite (10 élèves et moins) principalement lorsque nous sommes en présence d'élèves ayant une déficience intellectuelle ou physique.</p> <p>La portée de l'activité ne suscite pas d'interactions surtout auprès des élèves ayant des TED.</p> <p>L'élève observé ayant des TED pratique de façon solitaire presque majoritairement lors d'activités de groupe.</p>
Encadrement offert	<p>Les 2 types de déficiences où l'on observe le plus la présence d'accompagnateurs lors des cours d'activités physiques sont les TED et la déficience physique.</p> <p>La forme du monitorat offert est globalement plus détachée pour les élèves ayant une déficience langagière.</p>
Interactions sociales	<p>La DGG est distante principalement pour les jeunes ayant des TED et une déficience langagière.</p> <p>Lorsque l'activité proposée oblige le jeune observé à interagir avec le groupe, 50 % de ceux qui obtiennent du soutien régulier ont une déficience physique.</p>
Qualité de l'expérience envers l'AP	<p>Lorsque l'activité proposée oblige le jeune observé à interagir avec le groupe, 35,2 % de ceux qui expriment un plaisir intense durant ces périodes d'observation (éclats de rire, sourit constamment, etc.) ont une déficience intellectuelle.</p>

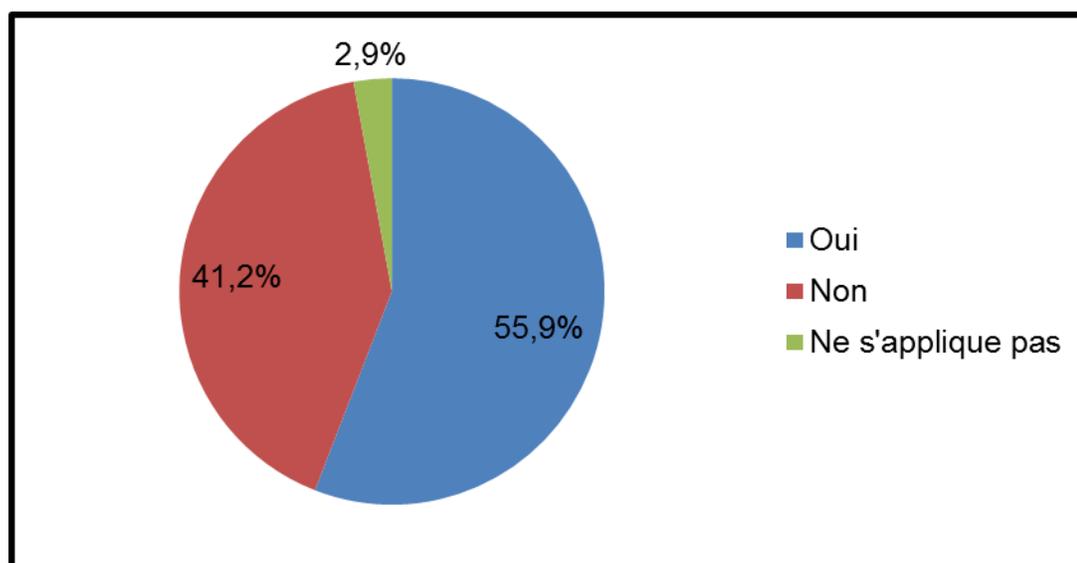
4.3 Résultats de l'observation non-répétée et des relevés-terrain

Dans cette sous-partie et pour les données issues du protocole d'observation non-répétée et des relevés-terrain, nous dresserons tout d'abord un portrait synthèse de ces résultats. Puis, nous présenterons certains croisements significatifs et ce, par types d'écoles et par sous-groupes d'écoles.

4.3.1 Portrait synthèse des données issues de l'observation non-répétée

Concernant les salles intérieures d'AP observées et leur accessibilité, 64,7 % des entrées de ces dernières étaient totalement accessibles pour les pratiquants ALF et l'équipement pour la conduite des cours d'AP a, à chaque reprise, été estimé comme disponible. On relève également que 97,1 % des portes d'accès aux salles intérieures principales d'AP s'ouvrent à la main. Par ailleurs, si ces salles sont situées à l'étage, leur accès se fait majoritairement par ascenseurs (41,2 %) ou via des escaliers (35,6 %). Un autre fait intéressant à noter est celui relevant des espaces de déplacement entre chaque module d'AP intérieur. Ces derniers sont considérés comme importants à hauteur de 82,4 % et permettent donc à des clientèles ALF de se déplacer plus aisément entre chaque module. Par contre, dans 64,7 % des salles intérieures d'AP observées, aucun support dédié aux déplacements entre chaque module d'AP n'est aménagé. Toujours au sujet de l'accessibilité de ces aires de pratique intérieures, on observe que 79,4 % de ces salles offrent une largeur des zones d'accès suffisante pour effectuer des manœuvres via un fauteuil roulant. Concernant l'aménagement des fontaines à eau, ces dernières sont totalement accessibles pour les élèves ALF à hauteur de 67,6 %. Malgré ces données relativement positives, seules 47,1 % de ces salles intérieures sont pourvues d'un règlement pour accueillir des populations ALF. À ce titre, on note également qu'à peine 55,9 % de ces zones de pratique d'AP possèdent des sorties d'urgence adaptées à ces clientèles aux besoins particuliers (voir figure 7).

Figure 7 : Présence de sorties d'urgence adaptées

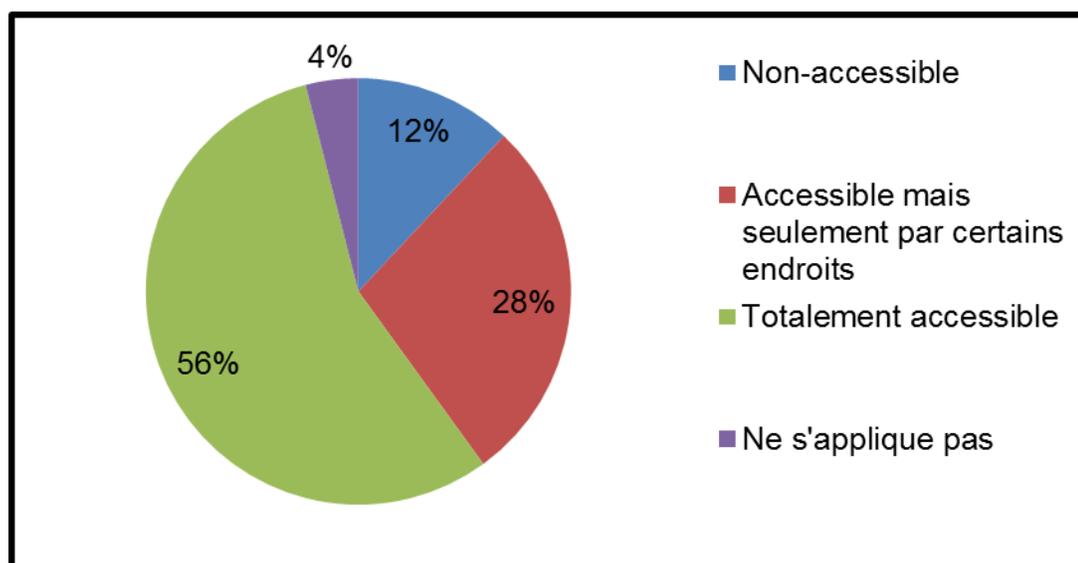


Au sujet de l'aménagement des salles intérieures d'AP, on relève que 85,3 % de ces dernières offrent des bancs adaptés aux populations ALF. Un autre constat également intéressant est celui relevant de la visibilité dont bénéficie l'individu en situation d'handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation de ces aires intérieures. En effet, 73,5 % des salles observées permettent une visibilité suffisante pour le jeune ALF lors de ses déplacements. De façon concomitante, lors de 73,5 % des phases d'observation, aucune barrière et autres entraves temporaires ne furent présentes sur les aires d'AP et ne limitèrent de fait les déplacements des élèves ALF. On remarque par ailleurs que la presque totalité de l'équipement et du matériel adapté utilisé durant les cours d'AP est prêté par l'institution scolaire (94,1 %).

Finalement, la qualité globale de ces salles intérieures d'AP et celle des surfaces de jeu et des couloirs est considérée comme bonne par nos observateurs à hauteur de 76,5 % (moyenne cumulative). Il est à noter à ce titre que pour ces différentes variables, aucune n'est qualifiée de mauvaise.

Au sujet des vestiaires observés, on note que la grande majorité des entrées de ces derniers sont accessibles, mais, pour certains, seulement via différents endroits spécifiques (voir figure 8).

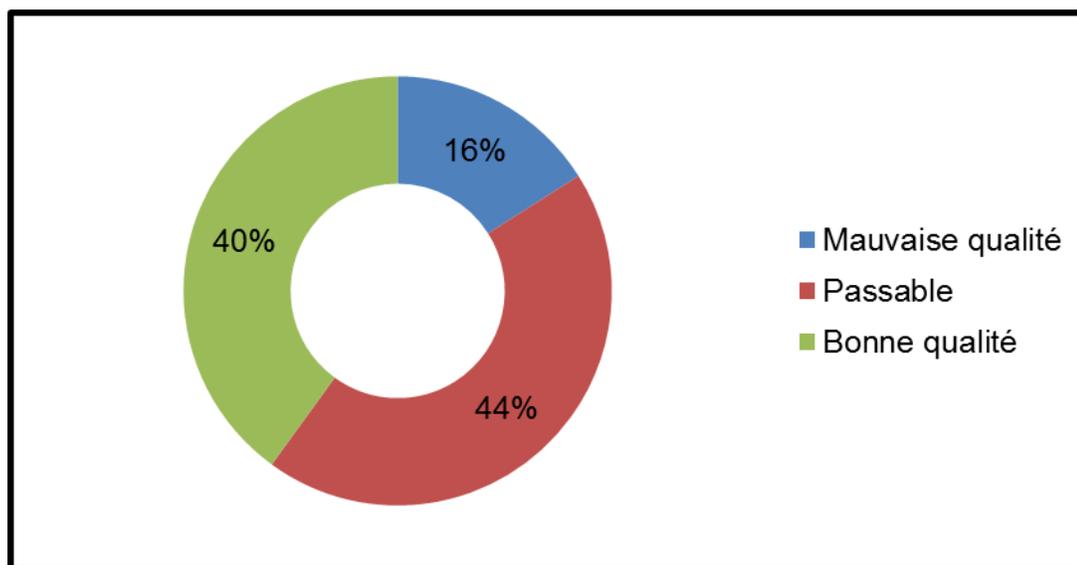
Figure 8 : Accessibilité des entrées des vestiaires



Par ailleurs, 88 % des portes des vestiaires observés s’ouvrent à la main. Si ces derniers sont localisés à l’étage, 28 % sont accessibles via des ascenseurs, 20 % par des escaliers et 16 % par le biais de rampes d’accès. On remarque également que 60 % des vestiaires offrent un espace d’accès suffisant pour effectuer des manœuvres avec un fauteuil roulant. Par contre, 44 % des douches ne sont pas accessibles pour des populations ALF. Seules 32 % de ces dernières le sont, soit totalement ou par des endroits d’accès spécifiques.

Au sujet de l’aménagement des vestiaires, 60 % des casiers disponibles sont à une hauteur adaptée pour les populations ayant des besoins particuliers et, lors de 72 % des observations menées, il est possible de noter la présence de bancs également adaptés pour ces clientèles. Concernant les salles de bains, seules 40 % de celles observées sont aménagées via des rampes, des barres d’appui et autres supports susceptibles d’aider la personne ALF. De façon concomitante, 48 % d’entre elles n’offrent aucune de ces adaptations. Parallèlement, seuls 48 % des vestiaires ayant des rampes d’accès offrent une largeur suffisante pour le déplacement des personnes à mobilité réduite. On note toutefois que la visibilité pour l’individu ALF sur ces corridors de circulation est satisfaisante (88 %). Finalement, la qualité globale des vestiaires observés peut être qualifiée de mitigée en raison notamment du faible pourcentage de ces espaces considérés comme de bonne qualité (voir figure 9). Néanmoins, lors de 76 % des observations menées, aucune barrière et autres entraves temporaires n’ont été recensées dans les vestiaires.

Figure 9 : Qualité globale des vestiaires

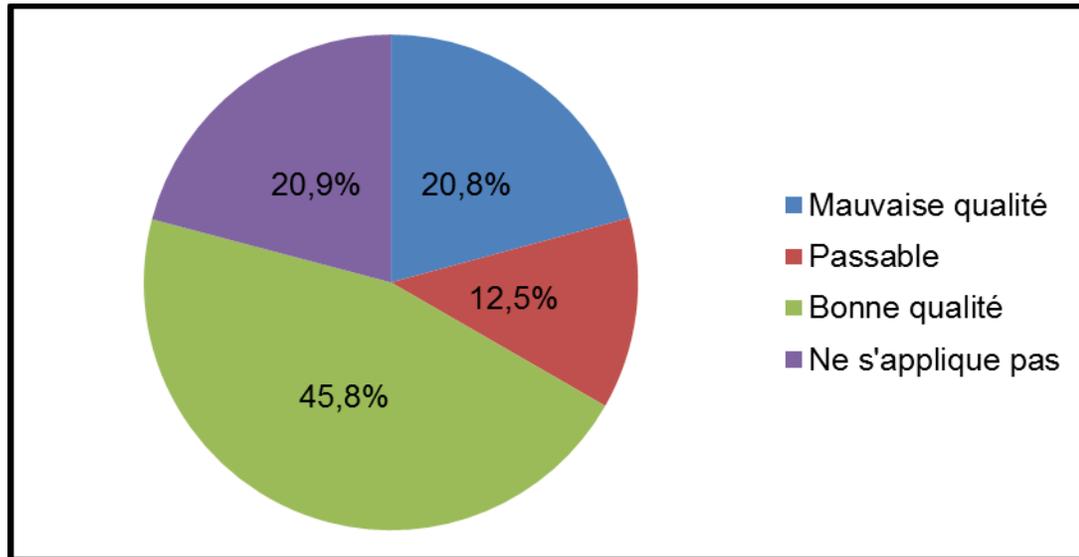


À propos des zones extérieures d'AP, on observe que 54,2 % des entrées de ces dernières sont accessibles pour les populations ALF, mais seulement par le biais de certains endroits spécifiques. Seules 37,5 % de ces entrées sont totalement accessibles pour ces clientèles. On note par ailleurs que l'accessibilité à ces aires extérieures pour les personnes à mobilité réduite est assez limitée. En effet, 50 % de ces zones ne sont pas aménagées via des rampes d'accès. Un constat également symptomatique effectué est celui relevant de l'accessibilité des fontaines à eau sur ces aires de pratique, puisque 83,3 % de ces dernières n'offrent aucune fontaine à eau. De façon corrélée, dans 75 % des cas observés, aucune salle de bain n'est aménagée. On remarque aussi que 58,3 % de ces espaces extérieurs n'offrent pas de bancs ou de gradins adaptés aux personnes à mobilité réduite. Par contre, il est intéressant de constater que seulement 29,2 % des aménagements paysagers observés comportent des pentes trop inclinées pour ces populations à besoins particuliers. Parallèlement, la visibilité sur ces corridors de circulation extérieurs est qualifiée de suffisante dans 58,3 % des observations.

Au sujet de la qualité globale de l'aménagement de ces zones extérieures d'AP, elle est considérée comme bonne à 54,2 % et passable à 37,5 %. Par contre, la surface de jeu de ces espaces semble nettement meilleure puisqu'elle est qualifiée de bonne à hauteur de 66,7 %. À ce titre, il est intéressant de mentionner qu'aucun observateur n'a relevé une mauvaise qualité de ces surfaces de jeu. Toutefois, la surface des rampes d'accès et des corridors de circulation sur ces espaces extérieurs est de qualité moindre, puisque seulement 45,8 % sont considérées de bonne qualité (voir figure 10). On observe également la présence de barrières et autres entraves temporaires sur 37,5 % de ces lieux de circulation. Finalement, le système de drainage de ces zones extérieures d'AP et en particulier celui des corridors de circulation est relativement déficient,

voire absent. En effet, l'efficacité de ces systèmes est qualifiée de moyenne à hauteur de 16,7 % et de déficiente à 12,5 %. Cependant, 16,7 % des sites observés ne possèdent pas de tels systèmes de drainage.

Figure 10 : Qualité des rampes d'accès et des corridors de circulation des zones extérieures



Au-delà de la grille structurée utilisée pour mener ces observations non-répétées, les observateurs avaient la possibilité de formuler des commentaires additionnels à la fin de chaque phase d'observation. À la suite d'une analyse de ces éléments textuels, il nous est possible de distinguer plusieurs faits et autres constats pertinents et récurrents. À ce titre, on remarque que :

- L'absence de mains courantes dans les corridors de certains établissements scolaires s'explique par la présence de casiers et crochets pour les manteaux.
- Lorsque la surface des couloirs est glissante, celle-ci occasionne souvent aussi de légers reflets néfastes pour plusieurs clientèles ALF.
- La plupart des tables à pique-nique présentes à côté des aires de pratique extérieures ne sont pas accessibles pour les personnes à mobilité réduite et ce, même si les bancs et autres estrades le sont.
- Les bancs et les estrades aménagés sur un espace gazonné sont moins souvent accessibles aux personnes à mobilité réduite que ceux implantés sur une surface bétonnée et ce, en raison de la détérioration plus rapide des espaces végétalisés.

4.3.2 Résultats croisés des données de l'observation non-répétée par types d'écoles

Tel que mentionné dans notre partie relative à l'observation répétée, 3 principaux types d'écoles ont été recensés et analysés à travers cette recherche, en l'occurrence des écoles primaires régulières, secondaires régulières et spécialisées. Notre protocole d'observation non-répétée nous a permis de mettre en lumière certaines similitudes entre ces institutions scolaires, mais également plusieurs divergences.

À ce titre et au niveau de l'accessibilité des salles intérieures d'AP, on note que :

- La majorité des entrées des salles intérieures d'AP sont totalement accessibles dans les écoles régulières (73,1 %); par contre, étonnamment, elles le sont nettement moins dans les milieux spécialisés (37,5 %). Cependant, pour ces derniers, on relève également que l'accès à ces zones de pratique s'effectue par le biais d'endroits spécifiques (37,5 %).
- Quel que soit le type d'écoles observé, l'aire de pratique intérieure était toujours disponible pour les élèves ALF.
- L'accès à la salle intérieure principale d'AP se fait presque toujours par des portes s'ouvrant à la main (à hauteur de 96,2 % dans des milieux scolaires réguliers et à 100 % dans ceux qui sont spécialisés).
- Seules les écoles primaires régulières offrent toujours des espaces de déplacement entre chaque module d'AP suffisants pour les personnes ALF (dans 100 % des observations menées). Ce pourcentage tombe à 76,5 % pour les écoles secondaires régulières et à 75 % pour les écoles spécialisées. Ces constats analytiques se confirment de nouveau lorsque l'on observe la présence ou l'absence de supports dédiés aux déplacements entre chacun de ces modules (câbles, barres mobiles, etc.). En effet, ces éléments sont présents dans 44,4 % des institutions primaires régulières investiguées, alors qu'ils sont absents dans 76,5 % des milieux secondaires réguliers enquêtés et 75 % des milieux spécialisés.
- La distance entre les aires de pratique intérieures et le vestiaire ainsi que les salles d'enseignement est qualifiée de raisonnable à 100 % dans les écoles primaires régulières et les écoles spécialisées. Par contre, cette distance n'est raisonnable que dans 52,9 % des milieux secondaires réguliers. Elle est parallèlement qualifiée d'importante dans ces derniers, à hauteur de 35,3 %.

- Un règlement pour accueillir les personnes ALF dans les aires de pratique intérieures est absent dans 44,4 % des écoles primaires régulières et dans 58,8 % des écoles secondaires régulières.
- Les sorties d'urgence sont principalement adaptées pour les personnes à mobilité réduite dans les milieux spécialisés (50 %) et dans les milieux secondaires réguliers (64,7 %). Par contre, seules 44,4 % des écoles primaires régulières possèdent ce type d'aménagement.

Au niveau de l'aménagement et de la qualité de ces aires intérieures d'AP, on remarque que :

- L'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est adapté et suffisant pour les clientèles ALF dans 82,4 % des écoles secondaires régulières et dans 62,5 % des milieux spécialisés investigués. Toutefois, seulement 44,4 % des écoles primaires régulières offrent ce type d'éclairage. Ce constat analytique se confirme lorsque l'on évalue la visibilité pour l'individu ALF sur ces espaces de circulation, puisque ce sont dans les milieux secondaires réguliers que cette visibilité est la meilleure (88,2 % à la différence des 55,6 % enregistrés au niveau primaire régulier et 62,5 % dans les institutions spécialisées).
- La qualité globale de ces zones de pratique intérieures est qualifiée de bonne, principalement dans les écoles secondaires régulières (82,4 %) et les écoles spécialisées (87,5 %). Par contre, elle est qualifiée de passable dans 44,4 % des institutions primaires régulières. Cette impression globale se confirme lorsque l'on évalue la qualité de la surface de jeu, puisque, de nouveau, les pourcentages les plus élevés s'enregistrent dans les milieux secondaires réguliers (surface de bonne qualité à 82,4 %) et spécialisés (surface de bonne qualité à 87,5 %). Concernant les écoles primaires régulières, la surface de jeu n'est qualifiée de bonne qu'à hauteur de 55,6 %.

Par rapport à l'accessibilité des vestiaires, on observe que :

- Les entrées des vestiaires sont totalement accessibles pour les élèves ALF principalement dans les écoles secondaires régulières (73,3 %) et dans les écoles spécialisées (66,7 %). Par contre, elles ne le sont à ce niveau qu'à hauteur de 14,3 % dans les institutions primaires régulières. De façon concomitante, si le vestiaire est situé à l'étage, son accès se fait principalement par les escaliers dans les milieux primaires réguliers (28,6 %) et par les ascenseurs dans les milieux secondaires réguliers (40 %).
- Les espaces d'accès aux vestiaires ne sont pas assez larges pour effectuer des manœuvres avec un fauteuil roulant dans 71,4 % des écoles primaires régulières et dans 66,7 % de celles qui sont

spécialisées. À l'opposé, ces espaces sont adaptés dans 80 % des institutions secondaires régulières enquêtées.

- L'accessibilité des douches dans les vestiaires est adéquate pour les populations à mobilité réduite dans 66,7 % des écoles spécialisées, mais elle ne l'est pas du tout dans 50 % des milieux scolaires réguliers. Ce constat analytique se confirme lorsque l'on observe l'accessibilité des salles de bain (totalement accessibles dans 66,7 % des écoles spécialisées et dans 36,4 % des écoles régulières) et des fontaines à eau (totalement accessibles à 100 % dans les milieux spécialisés et à hauteur de 40,9 % dans les milieux réguliers).

Au sujet de l'aménagement et de la qualité des vestiaires, on peut constater que :

- Au-delà des institutions spécialisées, l'aménagement du vestiaire par le biais de bancs adaptés et de rampes d'accès est surtout pris en compte dans les milieux scolaires secondaires, puisqu'on retrouve respectivement ce type d'adaptations à hauteur de 73,3 % et 66,7 %. Ces pourcentages ne sont que de 57,1% et 14,3 % dans les écoles primaires.
- Outre les écoles spécialisées, la qualité globale des vestiaires est qualifiée de passable principalement dans 71,4 % des institutions primaires (contre seulement 46,7 % des écoles secondaires). Par contre, on observe la présence de barrières et autres entraves temporaires sur les corridors de circulation de 57,1 % des écoles primaires, alors que ce pourcentage n'est que de 13,3 % pour les écoles secondaires.

Au niveau des zones extérieures d'AP, on observe que :

- L'accès aux zones extérieures d'AP est aménagé par le biais de rampes et autres escaliers adaptés dans seulement 55,6 % des milieux scolaires réguliers et à hauteur de 16,7 % dans ceux qui sont spécialisés.
- L'aménagement paysager extérieur présente certaines pentes trop inclinées pour la circulation des personnes à mobilité réduite dans 50 % des milieux secondaires réguliers investigués et dans 30 % des milieux primaires réguliers. Parallèlement, on observe l'absence de bancs adaptés à ces populations dans 61,1 % de ces institutions régulières et dans 50 % de celles qui sont spécialisées.
- La qualité globale de ces zones extérieures d'AP est qualifiée de bonne dans 50 % des écoles primaires régulières, dans 37,5 % des écoles secondaires régulières et dans 83,3 % de celles qui sont spécialisées. Pour ces dernières, le pourcentage est identique lorsque l'on évalue la qualité de la surface de jeu. Par contre, il est de 80 % pour les

institutions primaires régulières et de seulement 37,5 % pour les écoles secondaires régulières. On note parallèlement que dans 50 % des établissements scolaires réguliers investigués, des barrières et autres entraves temporaires sont présentes sur les corridors de circulation accessibles aux personnes ALF.

- 33,3 % des milieux spécialisés enquêtés n'ont pas de système de drainage des eaux de pluie sur les sentiers et les corridors extérieurs, à la différence de seulement 11,1 % des établissements réguliers.

4.3.3 Résultats croisés des données de l'observation non-répétée par sous-groupes d'écoles

Tel que défini dans la partie précédente relative aux résultats issus du protocole d'observation répétée, 4 sous-groupes d'écoles se distinguent lorsque l'on analyse nos résultats dans une perspective géographique et spatiale. À ce titre, cette typologie interprétative se révèle également pertinente sur certains points au sujet des données obtenues via notre grille d'observation non-répétée.

À ce titre et en ce qui a trait aux aires intérieures d'AP, on observe que :

- Quel que soit le sous-groupe d'écoles investigué, l'accessibilité aux aires de pratique intérieures (totalement accessibles en moyenne à hauteur de 65,4 %) et leur disponibilité (100 % pour les 4 sous-groupes) sont considérées comme positives. On remarque également que la presque totalité des portes d'accès des salles intérieures de ces sous-groupes s'ouvrent à la main (moyenne de 97,5 %). Par contre, on note que lorsque ces dernières sont à l'étage, elles sont principalement accessibles par des escaliers dans les sous-groupes 1 (50 %), 3 (50 %) et 4 (42,9 %) et par des ascenseurs dans le sous-groupe 2 (72,7 %).
- Une majorité d'écoles du sous-groupe 4 offrent des supports dédiés aux déplacements entre les modules d'AP (57,1 %). Par contre, 83,3 % des écoles du sous-groupe 1, 63,6 % de celles du sous-groupe 2 et 90 % de celles du sous-groupe 3 sont dépourvues de ce type d'adaptations dans leurs aires de pratique intérieures respectives.
- La distance entre les salles intérieures d'AP, le vestiaire et les zones d'enseignement est qualifiée d'importante presque majoritairement (45,5 %) seulement dans les institutions du sous-groupe 2. Cette distance est considérée comme raisonnable dans 83,3 % des écoles du sous-groupe 1 et dans 100 % de celles des sous-groupes 3 et 4.
- Aucun règlement pour accueillir les personnes ALF dans les aires intérieures d'AP n'est présent dans les écoles du sous-groupe 1. Parallèlement, seules 36,4 % des institutions du sous-groupe 2 et à peine 10 % de celles du sous-groupe 3 affichent ce règlement. Par

contre, 57,1 % des institutions du sous-groupe 4 possèdent ce type de règlement.

- Des sorties d'urgence adaptées aux personnes à mobilité réduite sont principalement aménagées dans les écoles des sous-groupes 2 et 3 (à hauteur respectivement de 72,7 % et de 80 %). À ce titre, seules 16,7 % des institutions du sous-groupe 1 et 28,6 % de celles du sous-groupe 4 possèdent ce type d'aménagement.
- Globalement et ce pour les 4 sous-groupes d'écoles, des bancs adaptés sont aménagés dans les aires de pratique intérieures (moyenne de 85,2 %).
- La qualité globale des salles intérieures d'AP est qualifiée majoritairement de bonne pour les écoles des sous-groupes 1 (66,7 %), 2 (81,8 %) et 3 (100 %). Par contre, elle se révèle passable pour les institutions composant le sous-groupe 4 (57,1 %).

Au sujet des vestiaires, on remarque que :

- Les entrées des vestiaires des écoles des sous-groupes 1, 2 et 3 sont totalement accessibles de façon majoritaire (à hauteur respectivement de 50 %, 63,6 % et 60 %). Par contre, 57,1 % des entrées des institutions scolaires du sous-groupe 4 ne sont accessibles que par des endroits spécifiques. De façon corrélée, on observe de nouveau que la largeur des espaces d'accès des vestiaires est suffisante pour effectuer des manœuvres avec un fauteuil roulant dans les établissements des sous-groupes 1 (50 %), 2 (72,7 %) et 3 (100 %). Par contre, cette largeur n'est satisfaisante que dans seulement 14,3 % des écoles du sous-groupe 4.
- L'accessibilité des douches des vestiaires des écoles du sous-groupe 1 est diamétralement opposée à celle des sous-groupes 2, 3 et 4. En effet, alors que 100 % des douches sont totalement accessibles pour les élèves ALF du sous-groupe 1, 63 %, 40 % et 28,6 % de celles des vestiaires des 3 autres sous-groupes ne le sont pas du tout pour ces clientèles. Ce constat analytique se vérifie de nouveau lorsque l'on évalue l'accessibilité des salles de bain puisque ces dernières sont totalement accessibles pour les jeunes ALF à hauteur de 100 % pour les écoles du sous-groupe 1, 27,3 % pour celles du sous-groupe 2, 60 % pour celles du sous-groupe 3 et 28,6 % pour celles du sous-groupe 4.
- La totalité des institutions scolaires des sous-groupes 1 et 3 ont aménagé des rampes d'accès pour circuler dans les vestiaires, alors que seulement 36,4 % de celles du sous-groupe 2 et à peine 14,3 % du sous-groupe 4 ont mis en place ce type d'adaptations.

- Mis à part les écoles du sous-groupe 1, la qualité globale des vestiaires des 3 autres sous-groupes est assez faible puisqu'elle est qualifiée de passable en moyenne à hauteur de 49,5 %. Ceci se confirme de nouveau lorsque l'on évalue la qualité de la surface des couloirs de circulation, et ce, en particulier pour les établissements des sous-groupes 2 et 4 (surface qualifiée de passable en moyenne à hauteur de 28 %).

Enfin, en ce qui concerne les zones extérieures d'AP, on constate que :

- À l'exception des écoles du sous-groupe 4, les entrées des zones extérieures d'AP sont accessibles uniquement par certains endroits spécifiques (sous-groupe 1 : 100 %, sous-groupe 2 : 60 % et sous-groupe 3 : 66,7 %). Parallèlement, la largeur des espaces d'accès à ces aires extérieures est considérée comme suffisante pour effectuer des manœuvres avec un fauteuil roulant dans la quasi-totalité des institutions des sous-groupes 1 (100 %), 2 (100 %) et 4 (87,5 %). Par contre, dans 33,3 % des milieux enquêtés du sous-groupe 3, cette largeur est qualifiée d'insuffisante.
- L'aménagement paysager de 40 % des écoles du sous-groupe 2 et 55,6 % de celles du sous-groupe 3 présente des pentes trop inclinées pour le déplacement des personnes à mobilité réduite sur les corridors de circulation extérieurs.
- 60 % des établissements du sous-groupe 2 ont aménagé des bancs adaptés aux personnes ALF sur les espaces limitrophes aux aires de pratique extérieures. On observe une logique complètement inverse dans les institutions des 3 autres sous-groupes, puisque 100 % de celles du sous-groupe 1, 66,7 % de celles du sous-groupe 3 et 62,5 % de celles du sous-groupe 4 n'offrent pas ce type d'aménagement.
- Les écoles du sous-groupe 3 se distinguent négativement de celles des autres sous-groupes en ce qui concerne la qualité globale des zones extérieures d'AP (qualifiée de passable à hauteur de 66,7 %), la qualité des surfaces des corridors de circulation extérieurs (qualifiée de mauvaise à hauteur de 44,4 %) et la présence de barrières et autres entraves temporaires sur les espaces de circulation (présence de ces obstacles dans 66,7 % des écoles observées).

4.3.4 Résultats les plus significatifs issus des relevés-terrain

Nos relevés-terrain nous permettent d'indiquer qu'il existe globalement un écart plus ou moins important entre les espaces analysés et les normes en vigueur au niveau de l'accessibilité universelle (axe architectural).

Portrait synthèse :

- Si l'on se base sur l'échelle d'importance pour la déficience motrice (EIDM¹³) élaborée, 9 espaces sur les 12 analysés ont un ratio moyen de correspondance inférieur à 0,7¹⁴ (voir tableau 22). Les ratios moyens les plus faibles de cette EIDM s'observent pour les parcs (0,5), les toilettes communes pour les filles (0,54) et les vestiaires des filles (0,57). Par contre, les aires qui enregistrent les ratios moyens les plus élevés sont les gymnases (0,89), les cours de récréation (0,86) et les espaces de transition entre l'école et le parc (0,8).
- À partir de l'échelle d'importance pour la déficience visuelle (EIDV¹⁵) définie, il est possible de constater que 5 espaces sur les 10 analysés obtiennent un ratio moyen de correspondance inférieur à 0,7 (voir tableau 22). Cependant, pour certaines aires nous enregistrons des ratios moyens très faibles, tels que ceux des parcs (0,2) et des vestiaires des garçons (0,25). Par contre, les gymnases (0,91), les cours de récréation (0,88) et les toilettes adaptées (0,76) sont les aires où les ratios moyens sont les plus élevés par rapport à cette EIDV.

¹³ La méthode de calcul de l'EIDM est expliquée en détails dans la partie méthodologique de ce rapport.

¹⁴ Un ratio de 1 signifie que l'espace analysé respecte complètement les normes d'accessibilité universelle en vigueur.

¹⁵ La méthode de calcul de l'EIDV est expliquée en détails dans la partie méthodologique de ce rapport.

Tableau 22: Portrait synthèse des ratios moyens de correspondance pour les 2 échelles d'importance énoncées

Espaces	Moyenne globale EIDM	Moyenne globale EIDV
Gymnase	0,89	0,91
Entrée principale	0,64	Ne s'applique pas
Cour de récréation	0,86	0,88
Ascenseur	0,66	0,57
Rampe	0,59	Ne s'applique pas
Toilette adaptée	0,64	0,76
Toilette commune filles	0,54	0,7
Toilette commune garçons	0,64	0,67
Vestiaires filles	0,57	0,66
Vestiaires garçons	0,63	0,25
Transition École-Parc	0,8	0,74
Parc	0,5	0,2

- Par ailleurs, nous constatons que 71,1 % des entrées extérieures, 64,2 % des escaliers extérieurs, 63,3 % des escaliers intérieurs et 50,3 % des corridors intérieurs analysés respectent les normes en vigueur au niveau de l'accessibilité universelle (axe architectural). À ce titre, il est intéressant de noter que ce sont les largeurs des portes des entrées extérieures (50 %), la hauteur des mains courantes des escaliers extérieurs (45,5 %) et l'éclairage (50,7 %) et le plancher des corridors intérieurs (60,7 %) qui sont le plus souvent en décalage par rapport aux normes en vigueur.
- On note également que les toilettes simples ou communes les mieux adaptées dans chacune des écoles enquêtées obtiennent un ratio moyen de correspondance de 0,73 pour l'EIDM et de 0,87 pour l'EIDV. De façon complémentaire, 9 établissements scolaires enregistrent un ratio moyen de correspondance supérieur à 0,7 (EIDM) pour au moins une de leurs salles de toilettes communes ou simples. Finalement, on remarque que 10 écoles obtiennent un ratio parfait de 1 (EIDV) pour au moins une de leurs salles de toilettes communes ou simples.

Analyses croisées des relevés-terrain avec les types d'écoles¹⁶ :

- Au sujet des gymnases observés, les 3 types d'écoles ont tous des ratios moyens de correspondance supérieurs ou équivalents à 0,77 et ce pour les EIDM et EIDV.
- Concernant les cours de récréation analysés, les 3 types d'écoles ont tous des ratios moyens de correspondance supérieurs ou équivalents à 0,7 (EIDM et EIDV confondus). Par contre, les écoles spécialisées enregistrent des ratios moyens de 1 pour les 2 échelles.
- On note des ratios moyens de correspondance pour l'EIDM de 0,63 dans les écoles primaires régulières et de 0,5 dans les écoles spécialisées pour les toilettes adaptées.
- À propos des toilettes communes pour filles, les ratios moyens de correspondance les plus faibles s'enregistrent dans les écoles primaires régulières (0,56 – EIDM) et les écoles secondaires régulières (0,53 – EIDM et 0,44 – EIDV).
- Concernant les toilettes communes pour garçons, ce sont les écoles secondaires régulières qui présentent les ratios moyens de correspondance les plus bas (0,44 – EIDM et 0,41 – EIDV).
- Au sujet des vestiaires pour garçons, il est intéressant de noter que les 3 types d'écoles observés enregistrent des ratios moyens de correspondance inférieurs ou équivalents à 0,5 pour l'EIDV (0 pour les écoles primaires régulières, 0,2 pour les écoles secondaires régulières et 0,5 pour les écoles spécialisées).
- À propos des parcs, les écoles primaires régulières obtiennent les ratios moyens de correspondance les plus faibles (0,34 – EIDM et 0,17 – EIDV). Cependant, ces ratios moyens se révèlent également bas pour les écoles secondaires régulières (0,25) et les écoles spécialisées (0,4) lorsque l'on se base uniquement sur l'EIDV.

Analyses croisées des relevés-terrain avec les sous-groupes d'écoles :

- Les 4 sous-groupes d'écoles obtiennent des ratios moyens de correspondance supérieurs ou équivalents à 0,8 pour les gymnases. Néanmoins, ce sont les écoles du sous-groupe 1 (EIDM et EIDV) et du sous-groupe 4 (EIDV) qui obtiennent des ratios moyens parfaits de 1.
- Au sujet des entrées principales, les établissements scolaires du sous-groupe 4 obtiennent le ratio moyen de correspondance le plus faible pour l'EIDM, soit 0,43.
- Concernant les cours de récréation, ce sont uniquement les établissements du sous-groupe 1 qui obtiennent des ratios moyens parfaits.

¹⁶ Au sujet des écoles spécialisées enquêtées, il est important de mentionner que les ratios moyens de correspondance enregistrés et présentés dans ce rapport sont représentatifs et liés aux types de déficiences des clientèles accueillies dans ces institutions.

- À propos des toilettes communes pour garçons, les écoles du sous-groupe 2 enregistrent les ratios moyens de correspondance les plus faibles (0,49 – EIDM et 0,44 – EIDV).
- Au niveau des parcs, les ratios moyens de correspondance pour l'EIDV sont tous inférieurs ou équivalents à 0,4 pour les 4 sous-groupes d'écoles. Toutefois, les établissements scolaires du sous-groupe 2 sont en complet décalage avec les normes en vigueur (0 – EIDM et 0 – EIDV).

4.3.5 Résultats issus des relevés-terrain sur le volet nutrition

La collecte des données lors des études de cas comportait un volet nutrition. Dives éléments ont ainsi été relevés tels que les menus des cafétérias, le contenu des machines distributrices, les politiques en matière de saine alimentation ou encore les activités liées à l'alimentation. Le tableau 23 présente un sommaire de la collecte des données pour ce qui est du volet nutrition.

Les données recueillies révèlent que seulement une école visitée présentait des machines distributrices contenant autre chose que de l'eau ou du jus. De même, le menu d'une seule école comportait des aliments de restauration rapide sur 13 écoles ayant une cafétéria. Le menu est formellement vérifié par une diététiste dans 2 écoles et 9 autres écoles mentionnent faire des efforts pour offrir un menu sain dans leur établissement. Parmi toutes les écoles visitées, 8 écoles avaient accès à de la restauration rapide dans un rayon de moins de 1 km de l'école. Toutefois, pour la moitié de ces écoles, il s'agissait d'écoles primaires où les jeunes n'étaient pas autorisés à quitter l'enceinte de l'institution pendant la période du dîner.

Par ailleurs, seulement le tiers des écoles visitées ont une politique alimentaire bien établie. Néanmoins, 42,8 % des institutions scolaires avaient des règles formelles et 42,8 % des règles informelles pour ce qui est des éléments considérés comme acceptables ou non au niveau des collations ou des boîtes à lunch.

Différentes initiatives présentes dans certaines écoles sont aussi à souligner. Ainsi, 3 écoles ont des ateliers-cuisine avec des aliments santé. Une école fait aussi un effort dans le cours de mathématiques (exemples concrets en manipulant des aliments). Une école offre de la nourriture santé le matin dans un local disponible, comme par exemple des « smoothies ». 2 écoles donnent des berlingots de lait aux élèves. Finalement, 3 écoles ont des comités sur les saines habitudes de vie. Une école avait même réalisé un sondage sur les saines habitudes de vie auprès des adolescents fréquentant l'établissement.

Tableau 23 : Données du volet nutrition

Variables	Indicateurs	%
Machines distributrices	Aucune	9 (64,3 %)
	Oui, mais seulement avec du jus et de l'eau	4 (28,6 %)
	Oui, avec des breuvages, des croustilles et des biscuits	1 (7,1 %)
Menu de la cafétéria ou du service de traiteur	Menu élaboré selon une politique alimentaire	5 (35,7 %)
	Menu approuvé par une diététiste	2 (14,3 %)
	Pas de cafétéria	2 (14,3 %)
	Menu élaboré selon le guide alimentaire canadien	1 (7,1 %)
	Menu comportant de la restauration rapide	1 (7,1 %)
	Effort réalisé pour élaborer un menu santé	3 (21,5 %)
Restauration rapide près des écoles	Aucune	5 (35,7 %)
	Oui, mais les élèves ne sortent pas (primaire ou spécialisée)	4 (28,6 %)
	Non, à plus de 2 km	1 (7,1 %)
	Oui, à moins de 1 km	4 (28,6 %)
Politique alimentaire	Oui, soit avec la CS ou le MELS ou le CSSS	5 (35,7 %)
	Aucune	7 (50 %)
	Aucune, mais des efforts sont faits pour des menus santé	2 (14,3 %)
Règles, codes de vie sur les lunchs et collations	Oui	6 (42,8 %)
	Règles informelles (sensibilisation et surveillance)	6 (42,8 %)
	Non	2 (14,3 %)

4.4 Analyse qualitative des entrevues semi-dirigées

Les résultats de l'analyse des données qualitatives issues des entrevues semi-dirigées se déclinent en 2 grandes catégories, soit les déterminants liés au milieu et les déterminants liés aux jeunes. Dans les prochaines pages, chacun de ces thèmes sera repris et développé en regard des résultats issus des entrevues menées auprès de directeurs, de professeurs d'activités physiques et sportives, d'éducateurs physique, d'autres intervenants, de parents et bien entendu de jeunes ALF.

4.4.1 Déterminants liés au milieu

Les éléments qui ressortent des entrevues comme des déterminants liés au milieu se regroupent sous 7 thèmes : bâtiments et terrain, équipements et matériel, ressources financières, ressources professionnelles, autres ressources, communication et saines habitudes de vie.

4.4.1.1 Bâtiments et terrain

Dans la plupart des écoles régulières, les considérations sur l'accessibilité se résument à avoir des rampes d'accès, une largeur de portes suffisante et une toilette adaptée. L'accessibilité apparaît plus difficile dans plusieurs écoles régulières pour les jeunes en fauteuil roulant. Un directeur explique :

« En matière d'adaptation ... je crois pas que le terrain soit modifié d'une façon ou d'une autre pour ce qui est de l'environnement de la bâtisse comme telle pour l'éducation physique et le sport ... il y a peu de choses qui sont fait effectivement pour faciliter ou pour modifier notre environnement ... » (Directeur 1).

La structure même du bâtiment devient dans plusieurs cas problématique. Ceci est encore plus vrai pour les écoles construites il y a un bon nombre d'années, soit dans certains cas une cinquantaine d'années, alors que les normes d'accessibilité ne faisaient pas partie des préoccupations de base en construction. L'exemple suivant illustre bien cette situation :

«Le vestiaire des filles pour l'éducation physique est au deuxième étage. Pi l'accès se fait par le gymnase et il y a un escalier ... alors ça se serait un problème là si on avait une fille qui serait en fauteuil ou qui aurait des béquilles ou qui aurait une paralysie. » (Directeur 11).

Pour contrer ces difficultés, une solution utilisée est de minimiser les déplacements entre 2 paliers. « On a 2 gymnases, mais eux ils fréquentent seulement le gymnase qui est en bas au sous-sol. C'est au même niveau que

leur classe donc ça évite les déplacements dans les escaliers inutiles » (Directeur 1).

L'accessibilité aux terrains extérieurs demeure aussi souvent difficile pour les jeunes en fauteuil roulant. Un directeur explique : « d'après moi non notre terrain en plus il est très ... spongieux il absorbe beaucoup l'eau... Alors heu même au printemps ... un fauteuil s'enliserait ... » (Directeur 11). Par ailleurs, on retrouve certains aménagements davantage pour des raisons de sécurité, comme le montre cet extrait : « Y a pas d'aménagement typique à part un petit coin pour les élèves qui ont un handicap intellectuel pour éviter qu'ils puissent fuir l'environnement, qu'on les perde de vue » (Directeur 1). Néanmoins, même dans des écoles régulières, certaines initiatives sont possibles pour favoriser une participation active des jeunes avec une limitation pendant les récréations : « Lorsqu'on a fait les aménagements de jeux extérieurs on avait même pensé, on a mis des jeux aussi des, des modules plus faciles ... des pelles mécaniques des choses pour que les jeunes en fauteuil puissent jouer aussi » (Directeur 14).

Pour ce qui est des écoles spécialisées, la situation est généralement plus développée sur le plan de l'accessibilité, considérant la vocation première de ces établissements. Un directeur explique : « C'est sûr que l'école elle a été construite en fonction d'élèves handicapés au départ » (Directeur 2). Cela se confirme aussi au niveau des espaces extérieurs :

« Par rapport au terrain comme tel, les élèves utilisent beaucoup plus les cours de récréation et on a, on les a adaptés par exemple avec les chemins qui circulent permettant aux fauteuils roulants entre autres de se déplacer à travers les modules de jeu. » (Directeur 2).

« Le parc-école nous permet mettons de faire monter un fauteuil ... sur des balançoires ça fait que là on peut dire que ça c'est plus adapté. » (Directeur 5).

Néanmoins, dans certains milieux spécialisés, les aménagements à l'égard de l'activité physique et sportive semblent plus limités, comme le laisse voir cet extrait : « Il y a peu de choses qui sont fait effectivement pour faciliter ou pour modifier notre environnement (...) pour l'éducation physique et sportive » (Directeur 13). Un directeur pose globalement le contexte qui serait le plus favorable, notamment sur le plan des ressources matérielles :

« Moi je compare toujours avec les élèves qui ont pas de handicaps comme tels, qui sont favorisés par une panoplie d'activités. Pour participer nous-autres on a besoin de ressources humaines très importantes, d'un haut niveau de personnes et puis on a besoin aussi d'installations particulières qui vont favoriser ça. Donc c'est surtout ça finalement qui contribue. C'est sûr qu'en dessous de ça finalement il y a toujours les sous qui sont là mais je pense que de

développer des endroits, des plateformes sportives pour nos jeunes, bon ici là on a la chance d'avoir une piscine et encore là, j'ai vu d'autres piscines pour élèves multi handicapés où il y avait comme une descente progressive donc ça facilitait pour les fauteuils roulants entre autres. T'sais c'est toutes des choses finalement, si on rend les équipements accessibles puis si on a les ressources humaines là finalement pour les réaliser, c'est ça qui aiderait le plus pour la participation. » (Directeur 2).

Dans les écoles régulières, la créativité dans l'utilisation de matériel et son adaptation vient compenser le manque d'accessibilité des bâtiments et terrain. Un directeur explique :

« ... c'est à ça aussi qu'on réfléchit, un moment donné, jeter de l'argent par les fenêtres, est-ce qu'on est capable de faire autrement puis rendre quand même un service à l'élève de façon convenable. » (Directeur 1).

Ainsi, il apparaît qu'aménagement et accessibilité des espaces riment souvent avec équipements et matériel adaptés dans la perspective d'offrir les services au meilleur coût. La prochaine section développera davantage l'aspect des équipements et du matériel.

4.4.1.2 Équipements et matériel

Au niveau des équipements et du matériel, la situation diffère grandement selon la vocation spécialisée ou régulière de l'école. Les écoles spécialisées apparaissent mieux dotées en matériel, même si dans certains cas les directeurs d'école mentionnent un besoin pour plus d'équipements, mais affirment ne pas avoir le budget pour le faire. Par ailleurs, les équipements en place semblent propices à stimuler les jeunes à être actifs comme l'exprime cet extrait :

« j pense que ... l'équipement qu'on a en place (...) donne le goût aux enfants de se dépenser physiquement ... mettons j'sais que ici il a des gens qui aiment beaucoup se balancer ça fait que aussitôt qu'y voient la balançoire ben y se dirigent il en a d'autres qui ne jurent que par la trampoline... » (Directeur 5).

Dans les écoles régulières avec ou sans classes spéciales, il semble y avoir moins d'équipements spécialisés. La tendance est nettement à l'adaptation des activités et du matériel existant : « Mais on n'a pas on n'a pas [...] grand matériel adapté là ... c'est plus le matériel de base et c'est l'activité qui est adaptée [la pédagogie] à... ces jeunes-là » (Directeur 8). Un autre directeur ajoute : « j'dirais que les gens font preuve de beaucoup d'imagination pour [...] adapter leur matériel pour [...] la clientèle handicapée » (Directeur 15).

Cela ne relève toutefois pas nécessairement d'une question de budget, mais plutôt du fait de savoir quoi acheter. Des directeurs soulignent ici que les éducateurs physiques ne connaissent pas vraiment le matériel adapté et craignent de faire des achats qui ne serviront pas en bout de ligne. Le manque d'information sur le matériel apparaît alors comme une limite importante, comme le montre cet extrait :

« Est-ce que le fait que mon enseignant ait plus d'informations ou ait plus de formations ou ait plus d'idées que ce qu'il pourrait faire, ou quel type de matériel il pourrait acheter, puis après il vient te voir puis oui je l'achète » (Directeur 1).

Néanmoins, certaines écoles régulières parviennent à soutenir une pratique sportive en se dotant des équipements spécialisés nécessaires :

« ... au niveau des sports, la piscine y a un lève-personne qu'on utilise pour les élèves à très, très grande mobilité réduite ... Au niveau du gymnase y a des sports adaptés qu'on fait pour les élèves à mobilité réduite mais qui accueillent aussi des élèves euh, qui sont pas à mobilité réduite par exemple du hockey adapté. On a des fauteuils adaptés pour nos élèves à mobilité réduite puis on, on utilise aussi nos élèves sur 2 pattes pour euh, leur faire vivre un peu comment ça se passe, y a aussi des chaises pour le basket. » (Directeur 7)

En somme, la disponibilité d'équipements spécialisés est plus présente dans les milieux spécialisés, alors que, généralement, les écoles régulières ont davantage tendance à adapter le matériel déjà en place et préconisent plutôt une adaptation des approches pédagogiques.

4.4.1.3 Ressources financières

Les ressources financières concernent l'aménagement, l'achat de matériel ainsi que les ressources humaines par le biais de la masse salariale. Les réalités sont variables selon le type de dépenses. De plus, ces ressources diffèrent selon le type d'école.

Bien que plusieurs écoles régulières choisissent de limiter les dépenses face à l'adaptation du milieu aux jeunes ALF, cela n'apparaît pas relever d'une question de disponibilité de fonds. Les extraits suivants illustrent que si la demande y était, il y aurait moyen de faire quelque chose :

« ... on n'a pas vraiment eu à amener une spécialisation au niveau de nos équipements mais c'est sûr qui aurait une personne qui arriverait ici avec une nécessité ... on a les budgets pour le faire et on a l'ouverture pour le faire » (Directeur 10).

« Au niveau du budget école j'travail, si besoin est, je retravaillerais avec les chiffres là pour euh pour qu'ça arrive. Mais si vraiment on me montre que c'est bon pour l'enfant pi que j'l'achète pas pour que ça soit dans une tablette l'année prochaine, c'est correct. » (Directeur 3).

Dans les milieux spécialisés, les budgets semblent toutefois limités dans leur capacité à répondre aux besoins des jeunes d'une façon optimale. Les intervenants des milieux spécialisés aimeraient bien aussi renouveler leur matériel ou adapter davantage leur environnement et déplorent le manque de ressources pour le faire :

« ... quand on regarde nos catalogues pis tout ça on se dit qui aurait des choses qui seraient intéressantes pour nos élèves ... mais souvent c'est les moyens financiers qui nous permettent pas de, de l'avoir pis avec des gros commanditaires (parlant de partenaires de l'entreprise privée) comme ça ben ça nous permet de faire un, un petit bout de chemin. » (Directeur 5).

« La cour d'école est asphaltée c'est une cour d'école ancien modèle. On a un beau projet pour la revitaliser pour la rendre au goût du jour pour l'ombragée et la verdir cependant les fonds nous manquent mais on est, c'est pas les idées qui manquent... » (Directeur 13).

De même, les budgets pour le développement d'activités physiques et sportives adaptées semblent plus restreints. La contribution de partenaires apparaît encore ici cruciale dans ce contexte, particulièrement pour les écoles spécialisées :

« Puis on a aussi beaucoup de partenaires qui viennent nous soutenir quand on organise des activités à grand déploiement aussi à caractère sportif t'sais comme le Défi Sportif des handicapés, ça on a des subventions qui nous viennent de partenaires. Donc pas de problème. »¹⁷

Dans plusieurs milieux, ces limitations budgétaires apparaissent compensées par la présence d'une fondation ou de sources de revenus provenant d'une organisation caritative :

« Donc si c'était pas euh, la fondation qui défrayait ces coûts là on pourrait pas avoir accès au bassin on aurait pas pu développer non plus le Boccia ... donc ce financement là il vient pas du ministère de l'éducation, il vient vraiment d'une fondation pi ... c'est ...

¹⁷ Le numéro du directeur pour cet extrait n'a pas été nommé pour éviter tout risque d'identification.

essentiellement à cause de la fondation qu'on peut développer le sport. » (Directeur 4).

Dans le même ordre d'idées, des écoles tant régulières que spécialisées sollicitent aussi des fonds auprès d'organismes tels que le « Club des petits déjeuners », « Jeunes actifs au secondaire » ou autres programmes de subvention afin de mettre en place des mesures de promotion des saines habitudes de vie dans leurs écoles. Bien que ces sources de financement ne soient pas spécifiques pour les jeunes ALF, ceux-ci en bénéficient dans une certaine mesure. Par contre, les écoles isolées des centres urbains et n'ayant pas accès à des infrastructures ou des ressources dans un court rayon de distance se trouvent défavorisées par les règles de certains programmes. Un directeur déplore la situation :

« ... le critère c'est t'as pas droit à l'achat de matériel, ça j'peux le comprendre, t'as le droit de louer du matériel. A ... j'peux pas louer du matériel, y a rien pour louer du matériel [...] euh, ça peut être pour des frais de participation. A ..., y a rien pour participer. Donc moi je dois m'exiler de (nom de la ville), faire 50 kilomètres dans une direction, 50 kilomètres dans l'autre pour aller faire une activité physique donc admettons que j'veux aller à un gym d'escalade, faut que je descende à (nom d'une ville), sauf que ça m'a coûté 450 dollars d'autobus pi j'suis pas capable de le payer avec l'école. Par contre, (nom du programme) dit non t'as pas le droit de prendre plus que 10 % du matériel, et t'as pas le droit de l'utiliser pour du transport, et moi, moi, le transport c'est pour leur faire faire une activité physique ! » (Directeur 3).

Par ailleurs, les ressources financières semblent plus limitées pour ce qui est des ressources humaines, comme le montre cet extrait : « On est en manque de ressources, ça c'est clair. Puis en manque, un petit peu budgétaire là » (Directeur 1). Cette situation se reflète aussi dans les écoles spécialisées sur la disponibilité de professionnels, notamment d'éducateurs physiques, dans l'équipe. Un directeur décrit la situation :

« ... c'est toujours mettons un petit peu le principe des vases communicant ... ça fait que si on a un professeur d'éducation physique ben peut-être qui va falloir enlever d'autres ressources ailleurs ... tsé parce que la masse salariale reste la même. »¹⁸

En somme, certains milieux expriment ne pas avoir de difficultés financières, alors que d'autres soulignent des contraintes à ce chapitre. Par contre, si l'aménagement de base semble couvert par les commissions scolaires, le développement de pratiques sportives adaptées semble relever des dons

¹⁸ Ici aussi le directeur n'a pas été nommé pour s'assurer de préserver la confidentialité des données.

provenant de fondations. De plus, les règles de certains programmes ne semblent pas être adaptées aux besoins des écoles dans des régions plus isolées. Finalement, les contraintes budgétaires ont un impact important sur le plan des ressources humaines. Cet aspect sera développé dans la prochaine section.

4.4.1.4 Ressources professionnelles

Les ressources professionnelles gravitant autour de la question des saines habitudes de vie englobent non seulement les enseignants en activité physique, mais aussi plusieurs autres professionnels de l'école (autres enseignants ainsi que certains professionnels, notamment des éducateurs spécialisés, des diététistes ou des infirmières) ainsi que du réseau de la santé (ergothérapeute, physiothérapeute, orthophoniste, etc.). À ces ressources s'ajoutent aussi un personnel de soutien (accompagnateurs ou préposés) selon le niveau et le type de difficultés du jeune.

A) Les enseignants en activités physique

Bien que tous les enseignants jouent un rôle pour ce qui est du développement de saines habitudes de vie, celui des enseignants en éducation physique est particulièrement important dans ce domaine.

« Bien principalement les enseignants en éducation physique que c'est d'abord à eux que je pense je pense aussi à tous nos autres enseignants parce qu'en adaptation scolaire on fait beaucoup d'éducation on ne fait pas qu'instruire les enfants bien je ne pense pas qu'il n'y ai d'enseignants au primaire qui ne font qu'instruire mais je pense que notre clientèle est une clientèle qui réclame beaucoup en matière d'éducation [...] il y a des cultures qui sont bien implantés puis ils faut défaire certains patterns, certaines croyances pour essayer d'aider et de montrer aux élèves le bien-fondé de l'activité physique, le bien fondé des saines habitudes de vie donc dans ce sens-là nos enseignants aussi sont des vecteurs de ces changements-là. » (Directeur 13).

Un autre directeur ajoute : « au niveau éducation physique ou en tout cas, tout le développement physique, ça c'est le prof d'éducation physique qui a ça dans sa tâche là avec le conseiller pédagogique, il essaie de développer des choses » (Directeur 1).

Par ailleurs, si les écoles spécialisées bénéficient de plusieurs aménagements et équipements, elles semblent plus défavorisées sur le plan des éducateurs physiques. En effet, 2 des écoles spécialisées visitées ne comptaient pas d'éducateurs d'activités physiques dans leur équipe. Les périodes d'activités physiques étaient alors animées par des éducateurs spécialisés. Un directeur explique :

« c'est ... pas des gens spécialisés en éducation physique là c'est des gens qui aiment le sport pis qui sont capables mettons de prendre en charge un petit groupe pis de faire des activités sportives mais ça c'est pas comme un spécialiste en éducation physique tsé qui serait capable d'installer du matériel dans un gymnase avec un parcours pour la psychomotricité... »¹⁹

Un directeur précise les attentes envers un enseignant en activités physiques dans une école spécialisée :

« ... les enfants se motivent c'est pour ça qu'on pense qu'à un moment donné on aurait besoin peut-être d'un éducateur physique spécialisé pi offrir quelque chose d'adapté mais vraiment adapté là. [...] alors le prof d'éducation physique qui va venir ici, va falloir qu'il se dise, ben l'éducation physique c'est pas un match de basket, ça va être quoi ? Donc ça peut être des exercices au sol, [...] pi pour d'autres ça peut être courir ça peut être euh... fait qu'c'est pour ça que, qu'il faut bien analyser les besoins pi de euh, choisir une personne qui va être capable de/de faire ces adaptations-là. Mais on sent que c'est un besoin. » (Directeur 4).

Un éducateur spécialisé déplore aussi la situation en disant : « ... on n'a pas d'éducateur physique là [...] ça aurait été bien qu'on ait au moins une personne qui soit formée dans ce sens-là à savoir bon ben qu'est-ce qui stimule quoi [...] on a beaucoup d'équipements ... mais peu de connaissance » (Intervenant)³.

L'acquisition de connaissances à l'égard de l'intervention auprès de jeunes ALF apparaît comme un élément déterminant pour les enseignants. Un directeur souligne le besoin de formation des enseignants :

« Le besoin de formation en regard de l'intervention auprès des enfants avec une limitation fonctionnelle se fait sentir : nous on a fait appel quand même à la conseillère pédagogique, qui vient qui est venue 2 fois dans l'année pour, essayer de, de, de proposer de nouvelles approches et tout ça là mais ... (...). Mais est-ce que la formation c'est suffisant, je pense que non, il pourrait y en avoir encore. » (Directeur 12).

Parlant des rencontres qu'il a vécues avec des enseignants et des intervenants de l'école en général, un parent raconte : « j'ai bien vu d'après leurs réponses pis d'après ce qu'ils me disaient, je voyais bien que y connaissaient pas ça... » (Parent 12).

¹⁹ Directeur non identifié pour éviter d'éventuels recoupements et ainsi préserver la confidentialité.

Ainsi, les enseignants en activités physiques sont souvent impliqués auprès des jeunes ALF. Si la bonne volonté semble présente, la formation en regard de cette clientèle demeure une lacune pour plusieurs.

B) Les autres professionnels de l'école

Les directeurs et les intervenants des diverses écoles visitées rapportent avoir accès à une grande variété de professionnels pour les soutenir dans leur mission envers les jeunes ALF. Un directeur d'une école régulière avec des classes spécialisées dit : « toute mon équipe ici de professionnels va être impliquée. On se ramasse 15 autour d'une table pour un élève » (Directeur 1). Si la diversité demeure, c'est souvent le nombre d'heures disponibles pour certains types de professionnels qui est problématique, en particulier dans les écoles régulières.

« Euh non, c'est certain qu'on apprécierait tous qu'il y ait plus de temps orthophonie, parce qu'on part une classe de difficulté langagière, euh, on parle d'enfants qui ont des troubles de motricité aussi dans certains cas donc ça serait fun qu'on ait un ergothérapeute au niveau de la commission scolaire mais on en a pas. C'est un choix commission scolaire. » (Directeur 3).

« C'est sûr qu'on voudrait avoir plus d'ergothérapeutes, de thérapies. On en a une mais on en a une pour toute la commission scolaire, pour les 15 000 élèves. Nous elle vient ici une fois aux 2 semaines elle va passer une heure par 2 semaines à chacun de mes 3 groupes. Et là elle fait des activités avec eux. Mais oui j'en voudrais plus, j'en voudrais tous les jours. » (Directeur 1).

Cette situation touche autant les divers professionnels (ergothérapeute, psychologue, éducateurs d'activités physiques, etc.) que certaines ressources de soutien (préposés ou accompagnateurs). Par ailleurs, dans les écoles régulières avec peu de jeunes ALF, la situation est complexe, faute de masse critique : « On a pas d'enseignants spécialisés parce que l'on n'a pas de clientèle, on n'a pas de nombre suffisant pour amener une personne ultra spécialisée là-dedans » (Directeur 10).

Le manque de ressources se fait aussi sentir pour ce qui est du soutien au développement de saines habitudes de vie, particulièrement dans les écoles régulières. Un directeur d'une école régulière, parlant de la présence de techniciens en éducation spécialisée, dit : « L'accompagnement se fait toujours ee dans la classe. Il n'y aura pas d'accompagnement au gymnase par exemple » (Directeur 12). Le peu d'heures d'éducation spécialisée par élève explique cette situation. Par contre, dans les écoles spécialisées, les jeunes semblent avoir plus facilement accès à un tel accompagnement, même pour les cours d'activités physiques :

« Y'a toujours dans tous les cours d'éducation physique y'a toujours les, les intervenants là de de soutien direct à l'élève c'est-à-dire ... des TES pis des ... préposés aussi qui sont là [...] dans le fond c'est leurs élèves à eux autres qu'ils accompagnent toute la journée ... autant en classe que dans un cours comme l'éducation physique. » (Directeur 15).

Dans un autre ordre d'idées, il faut souligner que l'engagement personnel des intervenants (enseignants, professionnels, etc.) de l'école à l'égard des saines habitudes de vie ainsi que leur désir de faire la différence pour les jeunes de leur milieu sont sans équivoque des atouts notables. Un directeur raconte :

« On a un grand privilège ici c'est d'avoir ... un personnel ... en tout cas une masse critique de membres du personnel qui ont dans leur culture les saines habitudes, l'activité physique et ainsi de suite. Donc souvent c'est eux-autres qui viennent nous voir en disant garde moi j'aimerais ça partir ça (en parlant d'un projet) moi. » (Directeur 8)

Les prochains extraits décrivent encore plus spécifiquement comment l'ouverture envers les jeunes ALF influence non seulement l'offre d'activités adaptées mais aussi la dynamique de l'école.

« Ben j'te dirais que l'ouverture d'esprit de mon personnel facilite beaucoup parce que ce sont eux qui lancent les activités, qui amènent les élèves à participer, qui participent avec eux donc avoir des gens qui sont ouverts pi qui veulent ça a fait tout une différence là que de travailler avec des gens qui sont euh en inertie ou en résistance là. » (Directeur 7).

« Donc c'est très présent chez les profs donc ils sont beaucoup d'idées pi après ça c'est comment on l'adapte là t'sais. [...] Ils sont très préoccupés par cet aspect-là c'qui fait que ça dynamise beaucoup le vécu de l'école à ce niveau-là. » (Directeur 4).

Si l'ouverture des intervenants du milieu scolaire est un atout, l'inverse est aussi vrai. Un parent relate comment il a trouvé difficile de faire affaire avec un intervenant qui manquait d'expérience : « Ah! Mon dieu, il manquait d'expérience, de confiance, il manquait de transparence, manquait de passion, manquait, manquait de toute là ! » (Parent A). Dans le même ordre d'idées, le manque de stabilité nuit aussi à l'inclusion des jeunes. Un parent raconte :

« À chaque année c'est ça [...] avec les nouveaux pis les jeunes y'ont pas leur permanence nécessairement pis y'ont des contrats à faire en début de carrière à chaque année [...] avec les handicapés, ça change tout le temps. » (Parent 12)

En somme, les données montrent qu'au-delà des ressources disponibles, la qualité de l'engagement est déterminante pour le soutien au développement de saines habitudes de vie pour les jeunes en général et pour ceux ALF.

C) Les professionnels du réseau de la santé

L'implication de professionnels du réseau de la santé ou communautaire est un autre facteur facilitant pour le soutien au développement d'interventions de promotion de saines habitudes de vie.

Par exemple, certains intervenants du milieu de la santé ou du milieu communautaire contribuent au développement de saines habitudes de vie en élargissant leur champ d'action et en s'impliquant dans des projets à l'école.

« Comme celle qui est en prévention des toxico là elle fait aussi la promotion des saines habitudes de vies elle ne fait pas juste de l'intervention dans toxico pi parler juste de de de drogues d'alcool et de cigarettes là... Elle s'est impliquée sur le comité pour ... offrir les petits déjeuners le matin ... alors heu on a reçu une subvention pi elle organise tout ça en branle alors chaque matin ... gratuit on a des fruits des yogourts ... des barres tendres qui sont offerts à tout le monde. » (Directeur 11).

Le partenariat avec les organismes (CSSS ou centre de réadaptation) facilite aussi grandement l'adaptation des activités en fonction des besoins et du potentiel des jeunes ALF:

« ... moi j'peux vous parler du boccia qui est de la pétanque adaptée puis euh, du soccer adapté alors euh, oui c'est sécuritaire ça a tout été évalué avant de mettre ça sur pieds pi de développer ce sport là ça a été évalué en collaboration très étroite avec (nom d'un centre de réadaptation). » (Directeur 4).

Une intervenante parle de sa collaboration avec l'ergothérapeute d'un centre de réadaptation :

« ... l'ergo ... nous envoie beaucoup de documentation sur les activités possibles, qui sont possibles pour nos jeunes. Euh, pi souvent on fait le point avec l'ergo, souvent elle nous envoie, comme la voile adaptée là j'ai, j'ai eu dernièrement un courriel curling adapté, [...] d'la danse adaptée, fait que c'est souvent elle qui nous réfère des sites ou des, des activités qui seraient intéressantes pour les jeunes là. » (Intervenant 7).

Cette collaboration permet d'offrir des activités mieux adaptées aux besoins et à la condition des jeunes ALF, comme en fait foi l'extrait suivant :

« Nous on avait commencé à faire le programme d'entraînement avec une base déjà qu'on donnait des exercices possibles aux élèves. Elle (la physiothérapeute du centre de réadaptation) est revenue et à l'individuel on a passé chacun des élèves pour réviser leur plan de musculation. Fait que ça ça fait en sorte que leurs exercices sont adaptés, ils sont pas dangereux » (Éducateur physique 7).

En somme, les données issues des entrevues montrent que divers professionnels tant des milieux scolaire, communautaire que de la santé sont impliqués dans ces institutions scolaires pour soutenir l'adoption de saines habitudes de vie. Les résultats laissent aussi voir l'impact du niveau d'engagement des intervenants auprès de jeunes ALF. Néanmoins, il apparaît aussi que l'ampleur de cet engagement est variable d'un milieu à l'autre, faute de ressources pour certains et de savoir-faire pour d'autres. Tant la sensibilisation que la formation demeurent à consolider.

4.4.1.5 Autres ressources

D'autres ressources viennent aussi prêter main forte au développement de saines habitudes de vie en milieu scolaire. Il est alors question des parents, des élèves sans limitation fonctionnelle, des services municipaux de loisir, etc.

L'implication de certains parents contribue à la mise en œuvre d'activités dans le milieu : « Alors il y a beaucoup de parents qui viennent nous aider pi heureusement parce que s'il fallait compter juste sur les profs qui le font de façon bénévole heu (...) on n'arriverait pas » (Directeur 11). Un autre directeur raconte l'engagement d'un parent dans une activité parascolaire auprès de jeunes ALF :

« Cette année on a l'occasion d'avoir un papa qui vient le vendredi pm pour ..., c'est un entraîneur de soccer puis il a 2 équipes ici et ils les entraînent les vendredis après-midi. Ça fait juste 3 fois qui vient mais ça va se poursuivre, ça c'est vraiment le fun pour nos jeunes et sont vraiment contents de se dépasser et de mobiliser. » (Directeur 13).

L'implication des parents s'inscrit aussi parfois dans une perspective de revendication comme l'explique ce directeur : « Mais quand un parent va l'avoir pris en main, il va aller les défoncer les portes, c'est eux qui défoncent les portes. [...] Puis c'est eux qu'on écoute, bien plus que le directeur d'école » (Directeur 1). Encore faut-il que l'accès à des activités sportives soit dans les priorités des parents. Un directeur explique :

« Des fois les priorités sont pas aux mêmes endroits dépendamment de quel acteur on est... Ben ça c'est le genre de pression que les parents peuvent faire mais quand je les écoute les parents au comité HDA entre autres,... ils parlent pas de ça

l'éducation physique. Ils parlent d'accessibilité à l'école, est-ce que je vais avoir un enseignement de qualité ? Puis, l'enseignement on parle de bon peux-tu apprendre le français puis les mathématiques ? » (Directeur 1).

Par ailleurs, l'attitude des autres élèves influence aussi l'inclusion des jeunes ALF. Un enseignant explique :

« ... on les intègre le plus possible à la gang parce qu'ils aiment ça être avec les autres pi de participer [...] c'est pas parce que tu as une limitation physique que [...] t'étais obligé nécessairement d'être mis à part t'sais, d'avoir l'interaction avec les autres ... Sérieusement j'pense que ..., t'sais ça vient de l'esprit avant de venir du corps [...] j'pense ça va être plus de bouger ensemble, d'être, se retrouver les jeunes ensemble, pi là ils vont bouger ensuite. » (Éducateur physique 7).

Les jeunes sans limitation peuvent contribuer au soutien à la participation des jeunes ALF. Plusieurs éducateurs physiques font référence à des expériences positives de jumelages dans les cours d'activité physique pour apporter un soutien aux jeunes ALF: « Au lieu de, de dire t'as de la misère j't'aiderai pas reste tout seul dans ton coin. Fait que j'trouve ça bien, souvent ces, ces étudiants là si sont capables de se placer en équipe avec quelqu'un pour les aider » (Éducateur physique 8). De même, au sein d'une école secondaire avec un programme, des jeunes de secondaire 4 ou 5 au programme d'éducation internationale (PEI) accompagnent des élèves ALF dans des activités sportives.

« ... une activité qui s'appelle « vrai copain » qui est un jumelage ... d'élèves du régulier c'est-à-dire des élèves de quatrième cinquième secondaire [...] la plupart sont au PEI [...] pis e y'accompagnent ces élèves-là dans différents types d'activités autant physique que, que culturelle » (Directeur 15).

Un autre directeur souligne l'avantage de travailler avec un comité étudiant pour la mise en œuvre d'activités sportives :

« .. ce sont eux qui incitent, qui incitent les jeunes à participer [...] donc c'est des, des, des activités faites par des jeunes puis pour des jeunes. Ce qui fait que j'pense qu'on va les chercher beaucoup mieux quand c'est pas toujours l'adulte qui organise ça... » (Directeur 6).

L'acquisition d'un mode de vie actif commande d'avoir aussi accès à des activités physiques adaptées en dehors de l'école. Un directeur souligne ici le rôle primordial des services de loisir municipaux dans ce contexte :

« Quand on dit là qu'ils pourraient faire des activités sportives avec leur jeune les fins de semaine et tout ça mais c'est pas toujours

ouvert là. Ils cognent à des portes puis c'est vraiment pas toujours ouvert. À (nom de la ville), c'est intéressant parce qu'au niveau de la ville y en a de plus en plus. T'sais dans la p'tite publicité qu'on reçoit, y a pas juste des activités pour les élèves ordinaires je dirais là. Y en a de plus en plus pour les élèves handicapés mais pour les parents, d'avoir de l'accompagnement, d'avoir une aide, de pouvoir montrer à leur jeune comment réaliser des activités, où les réaliser que ça soit plus à la portée de la main du parent ordinaire qui parfois a beaucoup de difficultés à composer avec son jeune, ça aussi ça serait aidant. Ça serait aidant beaucoup. » (Directeur 2).

Un parent explique comment la présence d'un organisme communautaire facilite l'inclusion de son jeune à des activités hors de l'école :

« ... (nom du jeune) va à toutes les semaines au bowling, je l'ai inscrite, [...] ils ont ben du fun ensemble [...] Pis ça c'est à part quand [...] qu'on y va ... dans la semaine ou le dimanche ... Des fois je la fais pratiquer pis toute [...] C'est un groupe organisé [...] ils ont du fun en tout cas! Ahh moi je sais que ma fille est heureuse ... elle a ben du fun, elle en a fait rentrer d'autres enfants avec elle là. » (Parent 2).

Dans plusieurs écoles on retrouve une collaboration avec le milieu municipal ainsi qu'avec les autres milieux scolaires pour un partage des infrastructures sportives.

« Avec la ville c'est sûr qu'on a différentes ententes eux se servent de notre école ... pi nous on peut se servir de leurs plateaux aussi que ça soit l'aréna, que ça soit les terrains extérieurs ..., on vit une très belle entente avec les gens de la ville. Au niveau du CEGEP on est euh chacun paie ses affaires mais on utilise assez souvent la piscine on utilise aussi le gymnase de temps à autre et eux ben viennent utiliser notre terrain ... » (Directeur 6).

Une telle collaboration entre le milieu scolaire, de la santé et municipal faciliterait un mode de vie plus actif tant à l'école que dans la communauté.

« ... j'me permets pour être proche d'la communauté parce que en ville, ça c'est géré, c'est 120 dollars de l'heure pour un gymnase c'est blablablablalbla. [...] Moi si j'dis c'est ... c'est pas mon gymnase c'est à (nom de la ville), oublie-ça y a personne qui va bouger. Si j'dis "ah tu veux une infrastructure? j'te l'ouvre, t'as juste à faire ... attention au matériel pi euh tu vas l'avoir" ». (Directeur 3).

Les résultats des entrevues permettent de mettre en lumière des exemples de partenariats avec divers acteurs de la communauté qui, ensemble, seraient propices à contribuer au développement d'un mode de vie plus actif pour tous.

Ces partenariats sont des éléments importants à considérer dans le développement d'un programme de promotion de saines habitudes de vie.

4.4.1.6 Communication

La communication est présente partout. Dans le contexte du développement de saines habitudes de vie en milieu scolaire, cette communication s'opère à divers niveaux, que ce soit avec les jeunes, les parents ou entre les membres de l'équipe de l'école.

Dans certaines écoles régulières, la communication avec les jeunes sans limitation inclue une démarche de sensibilisation pour leur permettre de mieux comprendre le vécu des jeunes ALF. Un directeur qui se préoccupe de cette question explique : « On a de l'éducation à faire de tous les élèves de défendre l'intérêt des élèves qui ont un handicap, de ne pas rire d'eux, de comprendre c'est quoi un handicap. Donc on fait de la sensibilisation dans les classes en début d'année et en milieu d'année » (Directeur 1). Ainsi, pour faciliter la communication entre les élèves et faire tomber les barrières, il importe de les aider à mieux comprendre l'autre.

Les parents étant au cœur de la vie des jeunes ALF, la communication avec eux est essentielle sur divers aspects. Sous certains égards, la communication avec tous les parents a une visée d'éducation ou de sensibilisation.

« J'ai un volet dans mon projet éducatif, c'est d'accepter, c'est d'ailleurs un de nos objectifs (...), c'est de vivre la différence de tous et chacun, qu'importe ce que c'est comme différence. Fait que là on est sensible là-dessus. Le seul problème que j'ai c'est d'essayer de rejoindre les parents qui sont initiateurs (rires) de la mauvaise perception des enfants. » (Directeur 1).

« Souvent, on parle des saines habitudes de vie mais on parle aussi d'alimentation on va envoyer une note à tous les parents pour leur dire bon on vous rappelle que/qu'est-ce qu'on considère comme une collation saine, une collation énergétique donc on va leur faire des suggestions. » (Directeur 3).

La limite de ce type de communication est l'absence d'interaction qu'il comporte. Le message est transmis, mais l'émetteur ne reçoit pas de rétroaction et n'est pas en mesure de savoir à quel point le message a passé. Un directeur parlant de la communication avec les parents explique : « ... on sait pas l'utilisation qu'ils en ont fait, on sait pas qu'est-ce qu'ils ont retenu du message euh pi on sait pas s'ils ont des questions supplémentaires » (Directeur 3). Une communication quotidienne à double sens est plus propice pour permettre à l'équipe de l'école de mieux s'ajuster au vécu des jeunes ALF. Un directeur explique le rôle de l'agenda dans cette perspective : « ... l'agenda ça c'est notre

principal outil de communication à tous les jours les intervenants écrivent mettons un petit résumé de la journée mais on demande aux parents pis aux familles d'accueil de faire la même chose » (Directeur 5).

La communication entre parents de jeunes ALF apparaît comme un autre élément à favoriser. Un directeur d'une école spécialisée raconte :

« c'est des familles qui sont très isolées là. Ils viennent de partout, pi euh, contrairement à quand tu restes dans un quartier tout le monde va à la même école, fréquente le même parc, tout le monde se connaît. [...] Les parents, ils ne côtoient pas nécessairement d'autres familles qui ont des enfants handicapés parce qu'ils restent trop loin. Alors c'est des familles qui sont très isolées pi qui sont très refermées sur leur famille. » (Directeur 4).

Favoriser la création de liens entre les parents des ALF pourrait aider certains de ces parents à sortir de leur isolement.

Dans un autre ordre d'idées, plusieurs répondants insistent sur l'importance de la communication entre les membres de l'équipe de l'école pour maximiser les interventions auprès des jeunes ALF. Un enseignant en activité physique explique comment les informations issues de ses collègues l'aident dans son travail :

« ... je demande aux autres profs d'éducation physique puis euh, j'essaie de voir avec la titulaire de classe aussi qu'est-ce qu'ils faisaient par les années passées ou si y a des contraintes de tel ou tel élève, puis euh... T'sais parce qu'elle connaît plus les, les élèves aussi là ; ...» (Éducateur physique 6).

Un autre éducateur physique précise :

« La communication est ben importante par rapport à ça fait que pour ee au niveau des problèmes que tu dis ben souvent pour eee essayer de régler des problèmes ben en communiquant ensemble ou en s'aidant ou en montant des des e des des petits programmes ou en montant des différents éducatifs en tant en entre éducateur ben ça j'trouve que souvent on sauve beaucoup de problèmes ou on s'aide aussi à à progresser. » (Éducateur physique 8).

Les rencontres pour le plan d'intervention apparaissent comme un moment privilégié de transfert d'informations. Un intervenant dit : « souvent ces jeunes-là ont tous un plan d'intervention déjà heu nous on assiste à ces réunions-là (..) tous les professeurs de l'élève ... pour s'assurer qu'on est tous sur la même heu (..) la même base ... pour qu'on ait tous une constance » (Éducateur physique 11). Par contre, les résultats obtenus lors des études de cas tendent à montrer que la grande majorité des enseignants en activité physique ne sont pas conviés à ces rencontres. Cela vient limiter à la fois la

possibilité pour l'enseignant de mieux comprendre le jeune, mais aussi la possibilité que le développement de saines habitudes de vie soit inscrit à l'intérieur du plan d'intervention. Un éducateur physique explique : « ... avec [...] l'éducatrice spécialisée on fait souvent des points sur tel tel jeunes pour savoir c'est quoi ses besoins vers quoi qu'il faut l'enligner. Mais à part ça moi j'ai pas encore eu accès au dossier je sais même pas à quoi ça ressemble » (Éducateur physique 10).

Par ailleurs, certains intervenants affirment se sentir isolés et apprécieraient avoir davantage de contacts et d'échanges avec des intervenants d'autres écoles pour mettre en commun leurs idées et leurs ressources. Le manque d'informations et de formation est dénoncé par plusieurs acteurs du milieu scolaire :

« Mais les ressources mettons matériel, d'idées, papiers, internet là [ouais], la nomenclature là [un programme monté sur le développement des saines habitudes de vie].., ça c'est quelque chose qui manque. » (Éducateur physique 7).

« ...moi je dirais qu'on n'a pas beaucoup de ressources pour trouver du matériel adapté ou même les idées ou les éducatifs. Je trouve qu'il y a pas beaucoup de ressources par rapport à ça. » (Éducateur physique 2).

Pour plusieurs personnes rencontrées via les entrevues, la question de la concertation est le cœur de la solution :

« ... je pense qu'il y a lieu de concerter tout ça. C'est pas assez j'pense publicisé. Ben t'sais on est pas nombreux à avoir ce genre d'école là fait que... puis on se parle pas. On manque de... si les bons ((coups???) ne sont pas partagés,... ce listing-là de matériel qu'on pourrait avoir, pas évident là. » (Directeur 1).

Les occasions de partage d'informations semblent rarissimes. Plusieurs intervenants rencontrés sont avides de pouvoir échanger avec d'autres professionnels. Ces occasions de discussions sont vues comme une opportunité très prometteuse pour sortir de l'isolement. Un éducateur physique raconte : « ça me manque de voir d'autres profs et de pouvoir discuter et échanger et échanger des bons coups » (Éducateur physique 13).

Ainsi, bien que divers mécanismes soient en place pour assurer une communication avec les parents au sein de l'équipe de l'école, ces mesures ne sont pas toujours fluides et il y a place à amélioration pour atteindre un niveau optimal d'échanges. Par ailleurs, la communication entre intervenants à l'école et entre les écoles demeure à renforcer. L'offre d'opportunités en ce sens pourrait être grandement profitable au développement de mesures pour soutenir l'adoption de saines habitudes de vie pour les jeunes ALF.

4.4.1.7 Saines habitudes de vie

La présence ou non de mesures pour les saines habitudes de vie varie d'un milieu à l'autre et dépend notamment de la place accordée aux SHV dans le projet éducatif de l'école. Certains milieux scolaires y voient une valeur fondamentale, particulièrement pour les jeunes ALF. Les saines habitudes de vie sont alors amenées en lien avec le fonctionnement du jeune dans la société à long terme.

« ... dans la classe spécialisée [...] notre objectif c'est que quand l'élève sort d'ici y soit pas pris devant la télé 20h sur 24 [...] au niveau des habitudes de vie on se comprend qu'on essaye de leur montrer que d'aller marcher, que d'aller s'instruire, que de continuer d'aller voir leurs amis etc. d'avoir un réseau social, que de participer, faire du bénévolat, de se trouver une petit jobine, tout ça vient en lien avec les saines habitudes de vie ... » (Directeur 10).

Dans certains milieux, les matières académiques traditionnelles priment, alors que dans d'autres institutions, la notion de mode de vie sain est perçue comme partie intégrante du projet éducatif. Cela se traduit par une gestion différente des cours et des priorités. Un directeur explique : « ça fait partie moi je trouve un peu de... l'enseignement général de l'école... tsé on les on va dehors et puis on les fait se dépenser physiquement... pis tout ça... » (Directeur 5). Dans un autre cas, les saines habitudes de vie passent au troisième rang :

« Les saines habitudes de vie, ... c'est mon troisième objectif. J'ai des objectifs en français, en maths puis le troisième c'est ça, ... Ben là ça reste encore à développer mais nous-autres, pour l'instant ça a pas été la priorité pour cette année. On a misé plus sur ce que le gouvernement nous demande, de faire réussir les enfants en français, en lecture en écriture et en mathématiques (rires). Ils nous ont pas demandé pour l'éduc encore. Ils tapent sur le clou pour ça là fait que c'est sûr qu'on se concentre plus sur ces choses-là. » (Directeur 1).

Ainsi, les directives du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec conditionnent dans une certaine mesure les actions mises de l'avant dans les écoles. Les initiatives des commissions scolaires influencent aussi les initiatives prises dans la perspective des saines habitudes de vie. Un directeur raconte l'effet mobilisateur qu'avait eu un colloque sur le rôle des comportements et la réussite scolaire : « Il y avait des présentations qui avaient été faites sur les bénéfices de l'activité physique intensive au niveau du cardio pi l'augmentation des résultats scolaires pour de meilleurs résultats scolaires » (Directeur 11). Il ajoute : « il y avait ça qui était possible comme projet d'augmenter l'éducation physique il y avait aussi d'autres moyens ... disons de s'assurer un meilleur succès pour les élèves qui sont en difficulté mais nous on avait on avait décidé de de choisir celle-là ». C'est ainsi que l'école avait choisi

d'augmenter le nombre de périodes d'activités physiques pour les jeunes ayant des difficultés d'apprentissage en expliquant que « souvent ce sont des jeunes qui ont besoin de bouger ben plus que les autres parce que tous les jeunes ont besoin de bouger de toute façon là » (Directeur 11). Ce n'est là qu'un exemple parmi d'autres.

A) Programmes de saines habitudes de vie

Les programmes de saines habitudes de vie en milieu scolaire apparaissent construits à partir d'une grande diversité de sources d'information. Il ne semble pas y avoir un outil commun pour l'enseignement des saines habitudes de vie. Les écoles se voient proposer divers documents et programmes par le MELS, les commissions scolaires ou divers organismes dédiés aux saines habitudes de vie tels que Québec en forme ou Le Défi Pierre Lavoie. Plusieurs personnes rencontrées font aussi référence aux ressources disponibles sur Internet comme sources d'information. Néanmoins, diverses mesures sont mises de l'avant en milieu scolaire tant pour la promotion d'une saine alimentation que pour l'adoption d'un mode de vie actif. Toutefois, il y a peu voire pas du tout de documents spécifiquement conçus pour la ALF. Un éducateur physique explique qu' « il faut les créer au fur et à mesure » (Éducateur physique 10). Il précise : « il y a rien en tant que tel comme documentation que j'ai trouvé présentement qui est vraiment adapté avec des pictogrammes avec des choses qui sont faciles à comprendre ». Un éducateur spécialisé dans une école spécialisée ajoute :

« ...ce qui provient du ministère dans, dans [...] une école qui a une clientèle spécifique qui ont des besoins spécifiques puis parfois ça répond pas nécessairement tsé ... ça répond à la masse mais ça répond pas nécessairement ... aux besoins de la clientèle en place ici là. » (Intervenant 5).

Cela n'empêche pas toutefois les divers milieux scolaires de mettre de l'avant des mesures tant pour promouvoir la saine alimentation que la pratique d'activités physiques.

B) Mesures pour une saine alimentation

La question de l'alimentation préoccupe plusieurs acteurs du milieu scolaire qui tentent de faire des actions et ce, bien avant que le MELS légifère à ce sujet. Les mesures mises de l'avant sont très diversifiées. Elles vont de l'information aux parents sur les collations jusqu'au contrôle non seulement du menu mais aussi des recettes utilisées à la cafétéria. Certaines initiatives sont aussi mises de l'avant en classe.

« Au niveau de l'alimentation, des collations, tout ça, on demande que des fruits ou légumes ou fromage, donc on demande des collations santé. » (Directeur 12).

« Le menu est analysé par la diététicienne de la commission scolaire, pour vérifier si, pas juste au niveau du choix de menu, mais au niveau de ce qu'on met dans le chaudron, la quantité de sel, de sucre, on vérifie tout ça, on vérifie les recettes en fait. » (Directeur 1).

Des mesures, tel que le contrôle du contenu des machines distributrices, sont dictées par le MELS. D'autres partent d'initiatives du milieu. Plusieurs écoles proposent des ateliers culinaires dans les cours intégrant la saine alimentation avec les matières académiques. L'aspect plaisir occupe une place importante dans ce contexte.

« Le mois de l'alimentation y a eu un concours sur les collations alors chaque classe devait développer des petites recettes, les présenter, les faire goûter ensuite faire un p'tit livre de recettes, l'apporter à la maison. » (Directeur 4).

« L'autonomie ça passe par exemple ... par ... des cours de cuisine ... on montre à faire à manger. Fait que ça ..., par le biais de cette activité-là, ben on peut passer ... beaucoup de messages en lien avec ... la santé avec ... la saine alimentation. » (Directeur 15).

Une intervenante explique comment la saine alimentation fait partie du programme offert aux jeunes ALF:

« ... 2 périodes par cycle, [...] où on fait d'la popote, où on se questionne sur [...] qu'est-ce qu'on peut cuisiner avec des aliments, ... des bons aliments, simplement. Fait que j'pense que c'est un p'tit bout d'enseignement là sur les bonnes habitudes alimentaires. » (Intervenant 7).

Elle explique : « j'pense que oui, t'sais de se créer un plan de match sur ce qu'on fait pour arriver à des saines habitudes de vie ... j'pense que ça serait bien là, pour les outiller à leur vie adulte prochainement » (Intervenant 7).

Cette préoccupation pour les saines habitudes de vie fait partie des valeurs fondamentales dans certaines écoles. Par exemple, un directeur nous explique que dans son école, même les activités de levées de fonds prennent en considération les saines habitudes de vie. En effet, ils évitent d'avoir recours à des produits sucrés tel le chocolat et vendent plutôt des fruits.

Diverses contraintes compliquent la situation. Par exemple, la nourriture est souvent synonyme de récompense pour certains jeunes ALF, en particulier les jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme ou une déficience intellectuelle. La gâterie devient alors un élément critique pour le bon fonctionnement du jeune. Un directeur explique : « Il est difficile pour une école comme ici de dire "bon y aura plus de gâteau au chocolat ou des repas de chips ou y aura pas..." parce que y a certains enfants pour qui ça devient un

renforçateur important » (Directeur 2). Des enseignants s'efforcent de contourner cette contrainte comme le montre le prochain extrait.

« Les enseignants sont quand même très, très proactifs dans le sens qui vont amener des fruits des fois y font des collations partagées avec leurs enfants [...] essayer de leur faire goûter d'autres ee... des textures comme ee... des fruits des légumes quand ça marche ben y sont ben contents mais des fois c'est pas possible. » (Directeur 14).

Rendre la bonne alimentation attrayante est important pour plusieurs écoles. Un directeur précise : « là on est en train de regarder avec une diététicienne pour s'assurer de nous donner des choix plus santé mais qui pourraient aussi attirer les élèves » (Directeur 10).

D'autres embûches limitent toutefois le déploiement de telles mesures, dont les contraintes budgétaires, puisque les aliments considérés comme meilleurs pour la santé sont souvent plus dispendieux. Un directeur admet : « ... on offre des choses santé mais on offre aussi de temps en temps, on offre des choses moins santé ... et c'est ces journées-là que la cafétéria va chercher un petit peu de profit pour compenser pour le déficit qu'on fait les autres journées » (Directeur 11).

En somme, les mesures pour promouvoir une meilleure alimentation sont nombreuses. Des activités propices à connaître des aliments sains sont organisées pour le plus grand plaisir des jeunes ALF. Néanmoins, ces actions restent à consolider, notamment en officialisant certaines règles informelles encadrant une politique alimentaire ou en développant des mesures de sensibilisation adaptées aux jeunes ALF et en les guidant vers des formes de renforcement plus propices à la santé.

C) Mesures pour l'AP

Diverses mesures sont mises en place pour mobiliser les jeunes vers un mode de vie plus actif. Différentes mesures existantes proposées par diverses instances, telles les commissions scolaires ou le MELS, ciblent les jeunes de façon générale.

« On reçoit quand même beaucoup du gouvernement à ce niveau-là il y a toutes sortes de concours ou des trucs incitatifs où on peut participer à des activités ou un moment donné on participait à un concours de sauts à la corde et on gagnait le buffet fruité ou des choses comme ça donc. » (Directeur 13).

Les cours d'éducation physique sont bien entendu un aspect central des mesures de soutien à un mode de vie actif. Plusieurs intervenants indiquent se préoccuper d'offrir des approches adaptées aux besoins de tous dans cette perspective :

« En éducation physique ... tous mes élèves y vont. On essaie de les intégrer le plus possible vous allez voir tantôt mes petits TED là ça bouge pas beaucoup mais on essaye quand même des faire bouger [...] même ceux qui étaient en fauteuil roulant avaient des périodes d'éducation physique c'était lancé des ballons c'était e on essaye ... vraiment, vraiment, vraiment e de les intégrer ... en tout cas moi depuis que je suis ici là au niveau direction j'ai pas vu d'élèves exemptés en éducation physique. » (Directeur 14).

« Pour courir lui c'était impossible il savait pas trop où s'aligner pi tout ça mais c'qu'on a fait, c'est qu'on a la salle de musculation, pi lui son cardio-endurance c'était sur le vélo. [...] il allait à la salle d'entraînement faire du vélo pendant 15-20 minutes. » (Éducateur physique 6).

Parlant du parascolaire, ce même directeur explique : « c'est ouvert à tous ... mais de ma... connaissance c'est plus les jeunes du régulier qui s'y inscrivent ». Néanmoins, dans plusieurs milieux réguliers les jeunes ALF ont accès à de telles activités ouvertes à tous ou qui leur sont spécifiques.

« c'est certain qu'un élève à mobilité réduite va pas nécessairement faire exactement la même chorégraphie mais va la faire dans la mesure de ses capacités e un autre exemple on a ... à chaque année une course de de cross-country à, à l'automne [...] nos élèves handicapés participent aussi avec leurs accompagnateurs à la, à cette course-là heum y'a aussi des activités qui sont juste propres à eux autres comme par exemple y vont participer à un olympiade spéciale ... e qui est pas dans qui qui est réservé seulement à la clientèle handicapée dans la région. » (Directeur 15).

« Tous les élèves de l'école étaient en activité toute la journée pi pour les élèves à mobilité réduite on a fait des activités avec eux. On leur a fait faire de la course en fauteuil, ils ont joué au ballon, ils sont allés au parc, ils ont fait un paquet d'affaires je pense même qu'ils sont descendus sur le terrain pour jouer au basket là. Fait qu'ils ont passé la journée dehors eux-aussi à faire toute sorte de choses, pas tout le temps les mêmes choses que tout le monde-là. » (Directeur 7).

Les mesures pour soutenir les saines habitudes de vie chez les jeunes ALF demandent certes une adaptation des approches pour pouvoir participer aux programmes offerts dans la communauté. Un directeur relate : « ... nous on se donne le devoir de, de prendre le temps de lire tous les dépliants qu'on reçoit e de, d'avoir la préoccupation de dire, ben c'est tu accessible, on peut tu l'adapter » (Directeur 4). Plusieurs équipes s'investissent pour rendre des pratiques sportives plus accessibles à cette clientèle.

« Alors à chaque année on a des élèves qui veulent s'inscrire ... pour faire partie de l'équipe de boccia ou l'équipe de soccer adapté donc ça prend des proportions là, plus qu'on espérait, assez pour penser que peut-être dans les années futures on pourrait avoir un cours d'éducation physique parce que les enfants en parlent beaucoup. » (Directeur 4).

« On participe au Défi Sportif Donc ça c'est un entraînement pendant toute l'année. Faut que nos jeunes participent le plus possible à plusieurs ateliers, que ce soit de la natation, que ce soit de l'athlétisme, le volleyball, le soccer, on essaie là qu'ils soient dans plusieurs plateaux pour pouvoir bien participer. »²⁰

L'adoption d'un mode de vie actif s'intègre aussi dans le quotidien des jeunes. Un directeur raconte : « ... y a pas de sonnerie pour les récréations ... ça fait que si un groupe décide pis ça arrive régulièrement là d'habiller les jeunes pis d'aller dehors pour prendre de l'air au contraire moi je j'appuie ça ... » (Directeur 5). Il précise

« ... ici on en a des jeunes qui c'pas leur faute là mais qui prennent de l'embonpoint parce que y bougent pas assez ... mais mettons si on est capable de comprendre ça, mais si on peut mettons [...] inciter les parents à avoir des bonnes collations ... pis si nous autres aussi on peut les faire bouger un peu plus ... mais au moins on va contribuer à aller dans le bon sens ... » (Directeur 5).

Un autre directeur d'une école spécialisée ajoute :

« ... ça a peut-être l'air particulier mais on a des jeunes qui vont marcher régulièrement à l'heure du dîner avec des surveillants. Donc ça c'est une activité aussi au lieu de tourner en rond dans la cour de récréation on socialise puis en même temps ben on fait de l'éducation physique, l'entraînement un petit peu, une petite activité physique. »²¹

De telles initiatives s'observent aussi dans des écoles régulières.

« C'est sûr que l'élève qui ... est plus lourdement handicapé ... va pas nécessairement vouloir aller e participer dans mettons un match de basketball ... mais par contre ... y vont souvent ... être

²⁰ Non nommé pour éviter les recoupements pouvant permettre une identification de l'école.

²¹ Non nommé pour éviter les recoupements pouvant permettre une identification de l'école.

jumelé à un élève [...] qui va les accompagner à, à bouger sur l'heure du midi peut-être des activités plus simple comme juste exemple une promenade à l'extérieur. » (Directeur 15).

Par ailleurs, certains programmes et événements ciblant spécifiquement la clientèle ALF ont souvent un effet mobilisateur, particulièrement dans les écoles spécialisées.

« Ce qui est très mobilisateur... notre parascolaire ... c'est notre défi sportif, la participation au défi sportif mais ça c'est vraiment quelque chose. »²²

Une préoccupation pour la pérennité des interventions et leur transfert dans la vie du jeune à la maison est aussi présente comme le montre cet extrait : « pense que c'est de toujours avoir le souci, puis on le fait à travers les plans d'intervention, de proposer aux parents toutes les activités adaptées qui se proposent ... à l'extérieur de l'école et pi on les amène à participer » (Directeur 4). Certaines interventions individualisées sont mises de l'avant en collaboration avec les parents. Un directeur d'une école spécialisée relate une telle histoire :

« ... tous les après-midis j'ai un élève qui va au centre (parlant d'un centre d'entraînement). Lui c'est sa valorisation. Euh, alors il est capable de faire plusieurs appareils, il a entraîneur ... l'activité physique pour lui c'était bénéfique ça l'a motivé à se lever, pas se coucher pour quelque chose dans la vie, ça a développé son réseau social tant à la mère qu'au fils. » (Directeur 4).

En somme, la préoccupation pour susciter un mode de vie actif est présente tant en milieu régulier que spécialisé. Il est du ressort de l'équipe de l'école d'adapter les programmes au contexte des jeunes ALF. Néanmoins, les ressources et habiletés pour le faire diffèrent selon les milieux. Le transfert de savoir-faire à ce chapitre serait certainement à envisager.

4.4.1.8 Contraintes à la mise en œuvre de saines habitudes de vie

L'analyse des données issues des entrevues met en relief plusieurs contraintes majeures à la mise en œuvre de saines habitudes de vie, telles que l'accès aux infrastructures et aux ressources humaines pour l'accompagnement, les besoins individuels ainsi que le transport.

Un directeur parlant de l'accès à la piscine pour les élèves ayant des besoins particuliers témoigne de la complexité de la situation et demande de revoir les façons de faire :

²² Non nommé pour éviter les recoupements pouvant permettre une identification de l'école.

« ... je serais contente de pouvoir offrir à mes élèves à mobilité réduite sauf que dans une grille horaire de cours de 65 minutes, si j'ai 5 ou 6 élèves à mobilité réduite qui vont à la piscine en même temps, j'suis pas toujours capable de fournir les ressources nécessaires [...] fait que j'ai bloqué des cours à l'horaire fait qu'au lieu de faire ça en 60 minutes, j'ai dit on va y aller sur demi-journée. Fait qu'ils vont pouvoir rester plus longtemps, on va pouvoir avoir des préposés qui sont plus calmes parce que là mes préposés venaient sur le nerf aussi parce que [...] Déshabille l'élève, mets le dans l'eau, re-déshabille, c'est une grosse job là ... c'est pas toujours facile physiquement. » (Directeur 7).

Ces contraintes à la participation touchent particulièrement les jeunes avec des limitations physiques importantes. Le transport est une autre contrainte centrale dans ce contexte, comme le montre cet extrait : « Les seules exceptions qui sont plus difficiles c'est les jeunes qui sont en chaise roulante là où ça prend un transport spécial, mais on les amène quand même avec ce transport » (Directeur 6). Un autre directeur ajoute : « nous autres ici ce qui nous coûte cher ... c'est le transport » (Directeur 5). Par ailleurs, le manque de masse critique vient aussi limiter la participation des jeunes avec une limitation :

« ... ça vient avec l'offre et la demande t'sais j'ai pas assez un gros bassin d'élèves pour former par exemple une équipe de soccer ou une équipe de basket pi de toute façon y aurait pas de compétitions ailleurs, t'sais y aurait pas d'adversaires. » (Directeur 7).

Encore ici, cela demande de la créativité et les approches inclusives, c'est-à-dire avec les jeunes sans limitation fonctionnelle, sont alors propices pour compenser cette situation.

Ainsi, bien que plusieurs mesures soient déployées dans divers milieux scolaires pour s'efforcer de stimuler l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes ALF, il demeure encore de nombreuses embûches à surmonter. La diffusion d'idées et d'opportunités d'échanges et de formations sur le sujet pourrait être grandement aidante.

Tableau 24 : Synthèse des déterminants liés au milieu

Thèmes	Points saillants
Bâtiments et terrains	<p>Les écoles spécialisées, bien que mieux aménagées en fonction des besoins des jeunes ALF, identifient encore certaines lacunes vis-à-vis de leurs infrastructures</p> <p>Dans les écoles régulières, la créativité des intervenants est mise à profit pour compenser certaines lacunes</p>
Équipements et matériel	<p>Les intervenants des écoles spécialisées rapportent avoir divers équipements et matériel, mais, en même temps, soulignent que leurs ressources financières ne leur permettent pas d'acquérir tout ce qu'il leur semblerait utile</p> <p>Dans les écoles régulières, les intervenants semblent davantage adapter le matériel existant ainsi que les approches pédagogiques, plutôt que de faire appel à du matériel spécialisé</p> <p>Le manque de connaissances des intervenants dans les écoles régulières contribue aussi au fait de ne pas avoir de matériel spécialisé, faute de savoir quoi acheter</p>
Ressources financières	<p>Les ressources financières ne semblent pas être un obstacle majeur pour l'adaptation du milieu dans les écoles régulières</p> <p>Les écoles spécialisées soulignent davantage les contraintes financières</p> <p>Le recours à des fondations ou des subventions contribue à répondre aux besoins</p> <p>Par contre, il importe de souligner que certaines règles de ces programmes sont inappropriées à la réalité des régions plus éloignées</p>
Ressources professionnelles	<p>Les éducateurs d'activité physique manifestent une bonne volonté à adapter les activités pour les jeunes ALF, mais ils soulignent un manque de connaissances et de ressources informatives à cet effet</p> <p>Plusieurs écoles spécialisées déplorent le fait de ne pas avoir d'éducateurs d'activité physique au sein de leur équipe</p> <p>Divers autres professionnels de l'école peuvent être impliqués dans la promotion des saines habitudes de vie, mais la disponibilité de ces ressources est souvent limitée</p> <p>Le dynamisme des individus et leur motivation envers la promotion des saines habitudes de vie sont déterminants de leur engagement</p> <p>La collaboration avec les intervenants du réseau de la santé est très facilitante et grandement appréciée</p>

Tableau 25 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite)

Thèmes	Points saillants
Autres ressources	<p>L'implication de parents est un élément très aidant pour soutenir la mise en place d'activités physiques et sportives</p> <p>Dans les écoles régulières, l'implication de jeunes sans LF contribue à l'intégration de ceux avec une LF</p> <p>Le partenariat avec la communauté (services municipaux, milieux communautaires ou autres institutions scolaires) est un élément déterminant non seulement pour permettre une pratique d'activités physiques, mais aussi pour le maintien de telles pratiques hors de l'école</p>
Communication	<p>La sensibilisation des autres jeunes et de leurs parents aux besoins et au vécu des jeunes ALF est primordiale pour favoriser leur intégration, surtout dans les écoles régulières</p> <p>La communication avec les parents de jeunes ALF est aussi déterminante</p> <p>La création de liens entre parents de jeunes ALF serait à encourager</p> <p>La communication entre les membres de l'équipe de l'école est essentielle, tant pour mieux connaître les jeunes que pour partager des savoir-faire</p> <p>Peu, voire aucun professeur d'éducation physique ne semble participer aux rencontres sur les plans d'intervention auprès des jeunes ALF, ce qui limite les possibilités d'y intégrer un objectif d'augmentation des pratiques sportives</p> <p>Les occasions de formation et d'échanges entre les intervenants des divers milieux scolaires sont insuffisantes aux dires de plusieurs</p>

Tableau 26 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite)

Thèmes	Points saillants
Saines habitudes de vie	<p>La présence de mesures de saines habitudes de vie varie d'un milieu à l'autre en fonction de la place qui est donnée à cet aspect dans le projet éducatif de l'école</p> <p>Les programmes existants sont peu adaptés aux besoins des jeunes ALF tant en terme d'activités proposées que des modes de communication (absence de pictogrammes, etc.)</p> <p>Diverses mesures sont néanmoins en place dans la plupart des écoles pour ce qui est de la saine alimentation</p> <p>La question des récompenses alimentaires (chips, chocolat, etc.) demeure un problème. Il y aurait de l'éducation à faire auprès des parents pour les amener à utiliser d'autres formes de renforcements</p> <p>Des activités qui visent à développer le plaisir à l'égard d'une saine alimentation figurent parmi les actions mises de l'avant par certaines écoles</p> <p>Diverses mesures sont mises en place pour permettre aux jeunes d'être plus actifs</p> <p>Ces mesures ne sont toutefois pas spécifiques aux jeunes ALF, ce qui limite leur participation</p> <p>Bien qu'une préoccupation d'adapter les activités soit présente dans les milieux, un soutien dans cette démarche serait grandement facilitant</p> <p>Le partage des « bons coups » dans ce domaine entre les divers intervenants serait aussi à favoriser davantage</p> <p>Dans les écoles spécialisées, le soutien à un mode de vie plus actif chez les jeunes ALF semble mieux intégré dans le quotidien de l'école</p> <p>Une préoccupation pour une pérennité des activités dans la communauté est aussi présente dans plusieurs milieux scolaires</p>

Tableau 27 : Synthèse des déterminants liés au milieu (suite)

Thèmes	Points saillants
<p>Contraintes à la mise en œuvre de saines habitudes de vie</p>	<p>L'accès à des infrastructures adaptées (piscine, vestiaire avec des facilités pour le travail des préposés, etc.) demeure un problème dans plusieurs milieux</p> <p>La question du transport et des coûts qui y sont associés demeure un élément grandement limitant dans bien des milieux scolaires</p> <p>L'accompagnement est aussi une question déterminante</p> <p>Le transport et l'accompagnement sont aussi problématiques quand vient le temps de transférer les pratiques dans la communauté</p> <p>Des approches inclusives permettant une pratique commune des jeunes avec et sans LF dans le plaisir partagé seraient davantage à développer</p>

4.4.2 Déterminants liés aux jeunes

L'analyse des données qualitatives a permis d'identifier 5 dimensions liées aux jeunes qui sont déterminantes pour les saines habitudes de vie, soit les caractéristiques, la qualité de l'expérience vécue dans l'activité physique, les relations sociales de l'élève ainsi que le milieu familial et social.

4.4.2.1 Caractéristiques

Les caractéristiques du jeune sont déterminantes pour le choix du type d'école dans laquelle il sera intégré. Cela détermine d'une certaine façon les services qui seront à sa disposition et les contraintes qu'il rencontrera. Par exemple, un jeune dans une école spécialisée aura accès à plus de ressources spécialisées, mais, en même temps, sera plus isolé par rapport à son quartier d'origine. Le jeune fréquentant une école régulière sera plus limité au niveau des infrastructures, bien qu'il ait accès à certains services spécialisés, mais pourra créer plus facilement des liens avec des jeunes de son quartier. Encore là faut-il bien entendu qu'il puisse être intégré à l'école régulière de son quartier, ce qui n'est pas toujours le cas.

D'une façon générale, le taux de pratique d'activités physiques est grandement conditionné par le niveau de limitations fonctionnelles du jeune. Les propos d'un directeur sont éloquentes en ce sens : « fais comme nos élèves ... ils n'ont pas vraiment de gros handicap physique, ils sont capables de faire des activités, ils n'ont pas besoin d'adaptation vraiment pour faire les activités physiques » (Directeur 12). Un parent ajoute :

« ... même si on voulait le mettre dans un petit club de soccer pis tout ça ben là eee y'aurait les capacités pour kicker le ballon mais y'aurais tu les capacités pour comprendre les règlements pis respecter les consignes de groupe là c'est un autre histoire. »
(Parent A).

Le niveau de sévérité des atteintes physiques devient un aspect particulièrement limitant aux yeux des répondants (les parents notamment) qui ne savent pas vraiment comment adapter la pratique sportive à la réalité du jeune. Un jeune explique ce qu'il vit :

« ... c'est ça qui est dur. A la longue j'm'y habitue d'être en chaise roulante là. Des fois y a du monde ils disent c'est hot d'être assis en chaise roulante j'lui dis ben non c'est pas drôle [...], c'est pas/c'est pas l'fun d'être assis toute la journée là. C'est ça qui est pas l'fun. » (Jeune 6).

Néanmoins, certains intervenants expliquent qu'ils trouvent une façon de faire pour chaque jeune en s'attardant à ce qu'il peut faire :

« ... j'ai des élèves qui bougent à peu près pas là pi qui font quand même des étirements ou de la relaxation ou... qui bougent la partie de leur corps qu'ils sont capables de bouger là, tout le monde réussit à faire quelque chose à moins d'avoir un billet médical qui, qui donne comme recommandations de pas bouger. » (Directeur 7)

Un autre directeur ajoute :

« Mais on adapte tout le temps. On va adapter. Supposons qu'on fait, on a fait au début de l'année une activité qui était un peu plus comme des olympiades, on voulait faire des olympiques donc là y avait des épreuves que chaque groupe d'élèves devaient faire mais c'est sûr que quand j'suis arrivé avec mes élèves qui ont des handicaps, c'est les mêmes épreuves mais les objectifs étaient différents. On a adapté l'épreuve comme telle pour eux. » (Directeur 1).

Par ailleurs, parlant de son expérience au soccer, il raconte : « Ben c'est un, c'est un gros ballon qu'on prend là pour jouer au soccer. Un ballon de, d'exercice là [...] Ouais parce qu'un p'tit ballon ça rentre en-dessous de mon fauteuil ... » (Jeune 6). Il ajoute : « C'est l'fun, bouger là » (Jeune 6). Un parent exprime l'importance d'avoir accès à des approches adaptées : « Ben c'est sûr qu'elle a un programme adapté qui est fait par ... la physiothérapeute en collaboration avec le professeur d'éducation physique ... déjà là c'est bien là » (Parent 7).

L'adaptation commande aussi un certain « doigté » pour permettre aux jeunes de l'accueillir sainement. Un parent explique comment il a composé avec les réticences de son adolescent avec une déficience auditive à porter un casque en éducation physique pour protéger son implant, alors que les autres ne le font pas :

« ... dans les cours d'éducation physique qu'il porte un casque pis tout ça pis étant donné qu'il est adolescent bin ... y voulait pas ... mais pas du tout ... porter un casque quand les autres en portent pas dans différentes activités. Fek ce qu'on a fait nous autres c'est qu'on est allé acheter, hmm c'est à Québec, un bandeau avec un protège implant... pour protéger son implant pis avec ça yé hyper heureux. » (Parent 8).

L'adaptation du matériel et des approches rend alors l'activité possible. Si la présence de limitations physiques importantes implique d'adapter les pratiques ainsi que le matériel, la présence d'une déficience moins visible (déficience langagière, TED, déficience intellectuelle) commande aussi un certain ajustement de l'approche des enseignants. Un directeur explique cette situation :

« ...je pense à un élève entre autres, où quand ... les professeurs expliquent les consignes et tout ça, ça se peut qu'il ne comprenne pas toujours très bien ... le jeu et tout ça ... à ce moment-là, il va lui réexpliquer de façon individuelle, il va se rendre compte que c'est pas compris, il va aller lui réexpliquer. » (Directeur 12).

De même, les caractéristiques des jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme apportent aussi certaines contraintes :

« ... avec les enfants TED c'est plus difficile à respecter parce que souvent ces enfants-là y'ont des rigidités pis c'est pas facile [...] donc c'est sûr que pour eux c'est plus difficile ... parce que [...] y'ont des fixations des fois [...] et on doit prendre c'qu'ils aiment pour réussir à les faire fonctionner. » (Directeur 14).

Certains types de déficiences moins comprises peuvent parfois même susciter un rejet des autres. Cet aspect sera approfondi plus tard dans la section sur les relations avec les autres.

Plusieurs répondants expriment que le choix de l'activité offerte doit ainsi être fait en considération avec le potentiel du jeune pour permettre une inclusion plus réussie :

« Le plus grand facteur c'est ... l'intégration. C'est sûr que si tu mets un enfant de 13 ans dysphasie dans une classe de 13 ans, ben de 12-13 ans, pi que il passe encore pour le plus poche c'est pas gagnant donc euh, je vais pas dire viser plus bas mais viser plus à son niveau. » (Directeur 3).

Pour d'autres répondants, l'approche est moins spécifique. Répondant à une question à savoir ce qui était offert spécifiquement aux jeunes avec une limitation, un éducateur prône plutôt d'accepter tous les jeunes aux activités régulières, peu importe leur limitation fonctionnelle : « Je n'ai vraiment pas de réponses à ça parce que la porte est ouverte à tout le monde. Comme ... les élèves que vous avez vus ... en 5^e année, ils vont le faire le tennis comme les autres » (Éducateur physique 12). Pour lui, dans les cours d'éducation physique, l'important est que le jeune progresse à son rythme :

« ...dans des activités d'apprentissage donc eux, mes attentes sont légèrement moindres. Donc déjà qu'ils s'impliquent dans l'activité, pour moi c'est un gain. Pis y vont avancer à leur pas, c'est-à-dire ya pas de pression dans un cours d'éducation physique. Dans un cours d'éducation physique, on regarde le jeune, en tout cas, je regarde le jeune en fonction de ce qu'il fait et ce qu'il avance. » (Éducateur physique 12).

Un élément qui ressort aussi pour les écoles spécialisées est l'alourdissement des clientèles. En effet, plusieurs personnes ont mentionné que

les jeunes fréquentant les écoles spécialisées présentaient de plus en plus de problématiques complexes avec une mixité des atteintes, tant sur le plan physique qu'intellectuel. Un directeur explique : « ... l'enseignante, elle doit tellement faire d'adaptation pour les différents besoins qu'avant elle pouvait gérer une classe de 12 pi là 7 seulement alors c'est là qu'on devient en sous-effectif parce que les besoins ont tellement changé, grandi » (Directeur 4).

À travers toutes les démarches pour contourner les limitations, il apparaît que la valorisation des potentiels demeure aussi très importante dans les propos tenus par les diverses personnes rencontrées :

« On encourage tout le monde à en faire du mieux qu'il le peut. Si c'est euh, au niveau de la manipulation ça sera de la manipulation, si c'est des déplacements, il est capable d'en faire il aura du déplacement mais [ouais], chacun le fait à sa façon avec les possibilités qu'il peut avoir. » (Directeur 6).

Par ailleurs, les besoins particuliers des jeunes ayant des limitations peuvent parfois amener à devoir choisir entre un cours académique et un cours spécialisé en regard de la déficience. Par exemple, un directeur expliquait que, pour permettre à un élève avec une déficience visuelle d'apprendre le braille, plus souvent qu'autrement c'est le cours d'activité physique qui sera retiré.

En somme, l'adaptation des activités au potentiel du jeune peut se traduire de façon très différente d'un jeune à l'autre en fonction du contexte. Cette adaptation est certes déterminante pour la qualité de l'expérience.

4.4.2.2 Relation avec l'activité et qualité de l'expérience

La qualité de l'expérience du jeune dans la pratique d'activité physique est importante pour l'amener à développer un intérêt pour de telles pratiques. Plusieurs personnes rencontrées en entrevue mentionnent cet aspect.

«... c'est ... la possibilité de..., de se réaliser là-dedans ... la possibilité de, de trouver des sensations qui ont pas ... au quotidien la chance toujours de vivre ... j'prends l'exemple de la piscine ... c'est leur activité préférée ... pis la raison est simple c'est parce, c'est des sensations qui vivent pas souvent dans leur vie. » (Directeur 15).

« Oh ben c'est comme n'importe quel jeune là c'est le sentiment d'appartenance, c'est de bouger pour le plaisir d'avoir du plaisir en bougeant, [...] une fois par 9 jours on fait du hockey avec l'élève à mobilité réduite et ils aiment ça là eux-autres là. Et là ils se chicanent, ils se font des buts, ils vivent des émotions t'sais pi c'est de ça qu'ils ont besoin. » (Éducateur physique 7).

Un autre directeur explique comment la pratique sportive contribue au-

delà de la santé physique pour les jeunes ALF:

« Il reste que même s'ils sont handicapés puis qu'ils ont des limitations c'est des enfants hein. Alors de jouer de bouger ça fait partie d'eux aussi euh, d'être compétitifs, de gagner, d'être appréciés, ça vient normaliser hein un peu leur situation » (Directeur 4).

Un parent témoigne de ce que le sport apporte à sa fille :

« ... elle se sent, comment je pourrais dire ça ... elle aussi est capable de faire des sports... elle fait partie d'une équipe et participe à des tournois... pis avoir du plaisir, elle se fait des amis et tout ça là c'est tout ça ... même si elle est limitée, ben regarde elle bouge, pis elle fait des choses comme tout le monde » (Parent 7).

Des enseignants en activité physique racontent, parlant des jeunes ALF, comment la pratique sportive peut aussi devenir un facteur de motivation pour l'école :

« Ces jeunes-là si c'était pas du parascolaire ils seraient pas ici dont (nom d'un élève) qui est dans la classe déficience je sais pas si tu l'as rencontré [...] elle était écoeurée de l'école [...] on l'a fait participer à l'équipe de natation [...] les 2 premières compétitions elle a rien fait pis la troisième compétition elle a fait son 50 mètres aller-retour libre pis était motivée ça la stimulait. Depuis ce temps-là elle est restée puis cette année elle est encore en natation paraît qu'elle aime bien ça. » (Éducateur physique 10).

« c'est l'étude/pas l'étude, le scolaire avant le sportif sauf qu'on sait que le sportif motive beaucoup l'élève par son sentiment d'appartenance à l'école, par une passion qu'il développe là ou en musique ou en art là. » (Éducateur physique 6).

Cette conception du rôle de l'activité physique en lien avec la qualité de l'expérience conditionne l'approche de certains éducateurs d'activités physiques : « c'est sûr que quand on voit des jeunes qui ont des besoins spécifiques bah on essaye de mettre en place des choses pour les aider à ensuite à passer au travers la journée de façon positive » (Éducateur physique 9).

La pratique d'activités physiques devient pour certains jeunes un lieu d'épanouissement comme l'indique le témoignage d'un parent :

« Ben moi ..., je trouve qu'elle adore ça [...] ce n'est pas une petite fille qui se décourage, [...] il ne faut pas qu'elle manque le mercredi elle a ... sa gymnastique ... elle adore ça, avec [...] ses amis [...] Pis ... tsé, je la vois heureuse dans le fond dans ça ! » (Parent 2).

Parfois, l'intérêt développé à l'école pour l'activité physique peut se transposer hors de l'école dans d'autres activités. Un parent raconte comment le karaté fait maintenant partie de la vie de famille :

« ben y fait du karaté la [...] toujours assez content d'y aller mais là nous on en fait aussi tsé ben un nous on aime ça aussi mais c'est aussi pour l'encourager probablement qu'on aurait pas commencé si y n'en avait jamais faite là... » (Parent 12).

Trouver une activité physique qui convienne au jeune et soit adaptée à son potentiel est central pour développer son intérêt à la pratiquer. Un jeune explique : « le soccer j'aime moins ça parce que peux pas l'faire j'aime la salle cardio parce que peux l'faire tsé capable de le faire » (Jeune 10).

Néanmoins, les occasions de bouger à l'école demeurent souvent restreintes pour les jeunes ALF. Un parent déplore la situation : « 2 fois par cycle de 9 jours ... Ce n'est pas beaucoup ... c'est une fois par semaine [...] tu ne peux pas faire de miracle là c'est pas assez [...] c'est pas là qu'elle va se mettre en forme » (Parent 7).

Ainsi, globalement, les résultats de l'analyse qualitative des entrevues montrent l'importance de miser sur la qualité de l'expérience pour agir tant sur le bien-être des jeunes ALF que pour soutenir leur motivation face à l'école. Le développement d'une pratique sportive pourrait même ouvrir de nouvelles avenues pour la famille du jeune. Encore faut-il améliorer l'accès à de telles activités à l'école et dans la communauté.

4.4.2.3 Relations sociales de l'élève

Le niveau d'inclusion de l'élève et son sentiment d'appartenance au milieu influencent certainement sa participation dans des activités. Le témoignage d'un jeune est éloquent à ce niveau :

« De voir quelqu'un qui est au régulier, pis moi be en adaptation scolaire [...] pis qui t'offre d'aller jouer c'est déjà un gros point [...] tsé après ça y vont dire "ah mais (nom du jeune) est toujours assis, a fait rien pendant les cours d'éduc". Le monde qui dit ça c'est parce que c'est du monde qui ne me connaisse pas pantoute ! » (Jeune 10).

Les données issues des entrevues montrent que bien des éléments restent à travailler sur ce plan. Plusieurs directeurs soulignent la bonne inclusion des jeunes ALF vis-à-vis des autres élèves de l'école :

« C'est des élèves qui sont très très bien intégrés dans dans notre école ee sont non seulement intégrés mais sont bien acceptés sont

bien heum sont bien accompagnés par le reste des élèves de l'école donc quand qui a des activités de masse ben on leur donne accès à à participer autant que les autres là. » (Directeur 15).

Néanmoins, les observations des éducateurs physiques viennent nuancer ces propos. Les données issues des entrevues montrent que bien des éléments restent à travailler sur ce plan. Plusieurs éducateurs physiques déplorent le fait qu'encore aujourd'hui les jeunes ALF soient mis de côté voire ridiculisés. Le témoignage d'un éducateur physique est éloquent en ce sens :

« Je te dirais y a 2 approches. Il y a les élèves qui comprennent cette clientèle-là t'sé moi je prends souvent des plus vieux de d'autres classes pour les amener avec le groupe de déficience pour faire du tutorat ou du pas du teaching mais du, du mentorat ouais style. Bref c'est jeunes là ça marche super bien ils ont une attitude positive, ils vont les défendre dans l'école les valoriser les complimenter etc., etc., etc. Et y a l'autre côté les élèves qui ont peu d'informations sur ce type de clientèle là bin là ils vont faire un peu d'intimidation ils vont faire des *jokes* plates ils ne voudront pas être avec eux ils vont se dissocier. Donc y a vraiment 2 côté il y a ceux qui sont super amis avec eux autres pis qu'ils les aiment à pu finir ou ceux qui ont peur et qui, qui les rabaissent un peu et qu'ils essayent de les éviter dans le fond. » (Éducateur physique 10).

Ces difficultés relationnelles se traduiraient souvent par une marginalisation lors d'activités sportives, en particulier en équipe et dans un contexte compétitif. Un enseignant explique : « ... de manière générale, c'est que ce sont des élèves qui vont être entre guillemet dans un sport d'équipe, d'activité d'équipe, ils vont être mis un petit peu à l'écart » (Éducateur physique 12). Il explique alors comment il voit son rôle pour éviter que quelqu'un soit laissé de côté :

« ... mais ça c'est ma job d'arriver de dire "écoutez là, je vous ai dit que vous étiez 5, fallait que ça passe par 5. Là vous passez seulement par 4 et vous laissez un, vous respectez pas la consigne" ok, mais ça c'est ma job. Et c'est bon pour même celui qui a de mauvaises relations sociales. C'est bon pour tout le monde. » (Éducateur physique 12).

S'il est souvent difficile pour les jeunes ALF de développer des relations amicales dans une école régulière, la situation dans une école spécialisée amène aussi sa part de difficultés sur le plan relationnel. Les jeunes fréquentant une école spécialisée ont par le fait même moins d'occasions de fréquenter les autres jeunes de leur quartier. Un parent indique à ce titre : « c'est sûr que si, si y'aurait des amis qui,... qui aimerait bien qui feraient du sport probablement qu'il en ferait plus aussi » (Parent B).

Cet isolement est souvent caractéristique du quotidien des familles comprenant un jeune ALF. D'autres caractéristiques du milieu familial peuvent interférer avec le développement de saines habitudes de vie. La prochaine section abordera cette question.

4.4.2.4 Milieu familial et social

Le milieu familial et social dans lequel évolue le jeune influence ses comportements en matière de saines habitudes de vie. Des facteurs tant économiques que culturels interviennent dans cette dynamique.

Sur le plan économique, plusieurs intervenants ont soulevé la précarité financière dans laquelle se trouvent certaines familles ayant un jeune ALF. La réponse d'un éducateur à savoir si la question financière limitait la participation met au jour une problématique particulière vécue par certains jeunes :

« Non l'équipement il y a aucun problème je te dirais (...) on a pas vraiment de problème. Le seul problème de l'aspect économique qu'on a c'est qu'individuellement les gens qui viennent de milieux assez défavorisés [...] ils ont un chandail d'éducation physique pour les 3 cours dans la semaine il faut qu'ils pensent à le laver. Les chaussures c'est pas toujours des chaussures adaptées pour faire de l'éducation physique après ça c'est ça étant donné qu'économiquement ils sont dans des situations un peu plus délicates des fois ils arrivent ils n'ont pas mangé. » (Éducateur physique 10).

La situation économique des parents vient aussi limiter les possibilités de pratique sportive des jeunes ALF malgré leur motivation à le faire. Un intervenant explique :

« ...moi j'pense à une élève en particulier qui aimerait ça faire du hockey-luge mais qui a pas les moyens de s'équiper en hockey-luge [humhum], ben c'est une limite [c'est une limite], c'est une limite pi tu sais là leur matériel c'est souvent coûteux là que ça soit le fauteuil de basket, que ça soit euh, c'est le matériel qui est cher là. » (Intervenant 7).

Lorsque cet état de pauvreté est associé à un contexte socialement défavorisé, cela se répercute aussi dans les valeurs véhiculées à la maison, ce qui complexifie la démarche d'éducation aux saines habitudes de vie chez les jeunes provenant de ces milieux. Un directeur décrit cette situation :

« Souvent le milieu social et économique dont sont issus nos élèves c'est un milieu/ce n'est pas très favorisé comme milieu donc ça crée/il y a des cultures qui sont bien implantés puis il faut défaire certains patterns certaines croyances pour essayer d'aider et de

montrer aux élèves le bien-fondé de l'activité physique le bien-fondé des saines habitudes de vie. » (Directeur 13).

Par ailleurs, l'engagement du milieu social et familial à l'endroit du soutien au jeune ALF représente un facteur facilitant pour le motiver à adopter de saines habitudes de vie. Un parent explique : « ... nous autres on est déjà sportifs on a fait plein de sports pis on fait plein de sports fek j'imagine qu'on l'a tout le temps entraîné là-dedans » (Parent 8). Un jeune raconte : « J'aime faire du ski ... heu je fais ça avec ma famille et je joue au soccer, heu au hockey ... avec ma famille » (Jeune 11).

Des jeunes soulignent que tant la pratique de sports ou d'activités physiques en famille que les encouragements qu'ils en reçoivent facilitent l'intégration de telles activités dans leur vie. Un jeune explique : « c'est sûr que j'suis bien entourée, t'sais j'ai 2 sœurs pi mes 2 parents qui m'appuient là-dedans aussi fait que j'pense que ça aide ... au niveau de m'améliorer » (Jeune 7). Un autre jeune ajoute : « C'est ma mère qui m'a dit d'essayer le karaté et si j'aime ça je continuais » (Jeune 12). Un intervenant ajoute :

« À la maison, j'pense que c'est beaucoup le parent qui fait la différence là, l'implication du parent dans la vie sportive des jeunes là. Ça fait une grosse différence parce qu'on a des parents très impliqués et on voit que le jeune bouge beaucoup y a des parents qui sont moins impliqués dans la vie sportive là [humhum], t'sais ils sont impliqués ailleurs pi/mais ça a un impact sur la vie sportive du jeune parce que tout est plus compliqué là quand tu es en fauteuil là le transport est plus compliqué le/ils peuvent pas nécessairement arriver à une activité tout seul pi se transférer tout seul t'sais faut que quelqu'un soit là soit disponible, fait que c'est sûr qu'ici ils ont tout ce qu'il faut là y a toujours quelqu'un de/de disponible mais à la maison si la fin de semaine y a pas quelqu'un qui les accompagne ben ça marche pas. Fait que j'pense que c'est ça qui fait le plus grand/la plus grande différence là, l'implication. » (Intervenant 7).

Ainsi, les milieux sociaux et familiaux ont un potentiel pour soutenir l'adoption de saines habitudes de vie. Ils apparaissent dès lors comme des acteurs importants à mobiliser dans une telle démarche avec des jeunes ALF.

Tableau 28 : Synthèse des déterminants liés aux jeunes

Dimensions	Points saillants
Caractéristiques du jeune	<p>Les caractéristiques du jeune étant déterminantes du choix de l'école où il sera intégré, cela a aussi un impact sur d'autres aspects de sa vie. Par exemple, s'il recevra plus de services particuliers dans une école spécialisée, il sera en contrepartie alors coupé de son école de quartier, ce qui réduira les possibilités de créer des liens dans son voisinage</p> <p>Le taux de pratique d'activités physiques et sportives est fortement dépendant du niveau de limitation fonctionnelle</p> <p>Néanmoins, la présence de limitations moins visibles (telle une déficience intellectuelle ou langagière) est souvent difficile, car moins comprise des autres</p> <p>L'alourdissement des clientèles dans les écoles spécialisées complexifie aussi la situation dans ces milieux</p> <p>Miser sur les potentiels du jeune plutôt que de voir ses incapacités est une voie privilégiée par plusieurs intervenants</p>
Relation avec l'activité et la qualité de l'expérience	<p>La qualité de l'expérience vécue par le jeune est déterminante pour développer son intérêt envers l'activité physique et sportive</p> <p>Le plaisir vécu à travers la pratique sportive se répercute dans les autres sphères de sa vie</p> <p>La conception que les éducateurs physiques ont du rôle de l'activité physique conditionne leur façon d'intervenir et de voir de possibles avenues de développement pour le jeune ALF</p>
Relations sociales de l'élève	<p>Le niveau d'intégration du jeune et son sentiment d'appartenance au groupe conditionnent sa participation dans des activités</p> <p>Bien que plusieurs intervenants soulignent la bonne intégration des jeunes, il importe d'être attentif à cet aspect</p> <p>Les mesures de sensibilisation et d'information doivent être constantes en milieu scolaire pour permettre et maintenir une intégration optimale d'année en année</p> <p>Des activités permettant aux jeunes sans LF de vivre l'expérience d'avoir une LF en pratiquant une activité adaptée est une avenue en ce sens</p> <p>Des mesures afin de faciliter le développement de liens hors de l'école dans un contexte d'activités physiques et sportive seraient utiles</p>

Tableau 29 : Synthèse des déterminants liés aux jeunes (suite)

Dimensions	Points saillants
Milieu familial et social	<p>Plusieurs intervenants soulignent les effets de la précarité économique pour les jeunes en général</p> <p>Cette situation touche plusieurs familles ayant des jeunes ALF compte-tenu des contraintes sur l'emploi des parents qu'une telle situation peut amener dans la famille</p> <p>La situation économique des parents limite les possibilités de maintien des pratiques sportives de par les frais qui y sont associés tant en termes d'équipements que de transport et d'accompagnement</p> <p>La question de l'éducation et des valeurs en regard des saines habitudes de vie apporte une autre contrainte</p> <p>Cette situation est souvent encore plus présente dans un milieu défavorisé socialement</p> <p>L'engagement de la famille à l'égard de l'activité physique du jeune ALF influence l'adoption de telles pratiques</p> <p>Les encouragements des proches sont un facteur facilitant</p> <p>Les pratiques partagées d'activités physiques en famille influencent aussi l'adoption d'un mode de vie plus actif par le jeune ALF</p>

5. Interprétations

Nos résultats démontrent globalement que le milieu scolaire joue un rôle clé au niveau de l'inclusion des jeunes ALF. Cependant cette inclusion, surtout dans des établissements réguliers, nécessite que l'environnement de pratique et le monitorat spécifique offert soient adaptés aux élèves ALF. En effet, notre étude démontre clairement que ces 2 éléments peuvent devenir des facilitateurs d'inclusion pour ces populations à besoins particuliers et ce, en particulier dans une optique de pratique d'activités physiques et sportives. Nous avons choisi de structurer cette partie interprétative en fonction des principaux thèmes abordés et évalués via nos différents instruments de collecte de données, tout en faisant des liens avec la littérature utilisée dans notre recension des écrits.

5.1 Aménagement adapté et accessibilité universelle : des notions connues mais pas toujours appliquées

Nos différents instruments de collecte de données nous ont permis de finement évaluer la qualité des aménagements offerts dans les écoles investiguées pour la pratique d'AP par les élèves ALF. Globalement, la nécessité d'aménager et d'adapter les aires de pratique et le matériel utilisé est connue et considérée par l'administration et le corps professoral de ces institutions scolaires. Toutefois, le manque de moyens, la vétusté de certains espaces et la méconnaissance des besoins spécifiques de différentes populations ALF peuvent expliquer notamment que des milieux scolaires enquêtés offrent des environnements de pratique plus ou moins accessibles ou mal adaptés aux jeunes ALF. Pourtant, la question financière n'apparaît pas une contrainte, surtout dans les écoles régulières, pour se doter des équipements requis. La difficulté rencontrée est principalement de l'ordre de l'accès à l'information. Les entrevues semi-dirigées mettent clairement cet enjeu en lumière.

Certains de ces aménagements inexistantes ou déficients ont la plupart du temps des impacts négatifs sur l'autonomie, la persévérance et le niveau d'inclusion des jeunes ALF. Comme le rappelle Saebu (2010), ces clientèles à besoins particuliers subissent ou doivent gérer quotidiennement des facteurs personnels extrêmement limitant (fatigue, manque d'énergie, blessures, complications médicales) qui peuvent être accentués encore davantage si l'aménagement de leur milieu de vie est inadéquat. Cette situation ressort particulièrement dans les entrevues surtout pour les clientèles avec des déficiences physiques plus importantes.

En premier lieu, nos résultats mettent en lumière le fait que le bruit sur les aires de pratique intérieures d'AP est un élément contraignant pour plusieurs clientèles ALF. Certes d'emblée, la pratique sportive engendre du bruit. Néanmoins, cette nuisance est souvent accentuée par l'aménagement de ces aires d'AP. En effet, nos observations répétées nous ont permis de démontrer en

particulier que la conduite de cours d'AP dans des gymnases doubles séparés par une cloison souple et mobile augmente indéniablement l'intensité du bruit et occasionne une gêne importante auprès des jeunes ayant des déficiences sensorielles. Parallèlement, cette variable sonore est souvent plus forte dans les milieux secondaires que les milieux primaires en raison notamment de la taille des groupes et des types d'activités effectuées. Cette intensité trop élevée du bruit ambiant entraîne, auprès de certains jeunes ALF, un désintérêt plus rapide par rapport à l'activité proposée voire un abandon et ce, en raison de difficultés accrues :

- Pour écouter et comprendre les consignes de jeu dispensées par le professeur ;
- Pour se concentrer durant toute la durée du cours d'AP conduisant dans certains cas à l'apparition plus rapide d'un niveau de fatigue élevé ;
- Pour interagir avec les autres pratiquants.

Ces constats analytiques nous ramènent aux propos tenus par Bui-Xuan et Mikulovic (2007) et Goodwin (2001) sur l'importance des dimensions instrumentales et physiques de l'aide envers les populations ALF. En effet, ces auteurs mentionnent que la présence de barrières externes limitant ou freinant l'autonomie de ces clientèles conduit le plus souvent à l'abandon des pratiques d'AP.

Nos résultats, issus du protocole d'observation non-répétée et des relevés-terrain, amènent certaines nuances par rapport à plusieurs constats théoriques évoqués dans notre recension des écrits. À ce titre, Day et ses collègues (2006) évoquent que l'environnement bâti exerce son influence sur l'AP des individus à travers 3 facteurs centraux (accessibilité, attrait et sécurité). Dans le cadre de notre recherche, on remarque que ces 3 facteurs jouent bien un rôle sur la pratique d'AP des élèves ALF, mais à des niveaux néanmoins différents. En effet, l'accessibilité aux espaces de pratique et la sécurité sur ces lieux semblent être des facteurs centraux et primordiaux autant pour ces populations ALF que pour l'administration et le corps professoral des milieux scolaires investigués, comparativement à la notion d'attrait moins souvent évoquée pour expliquer l'implication des jeunes ALF dans des cours d'AP. Il est toutefois important de mentionner que l'aspect sécuritaire d'un lieu de pratique est une notion plus subjective que celle relevant de l'accessibilité, et est généralement liée aux perceptions des intervenants impliqués.

À cet effet, on note que l'accès aux aires de pratique (portes d'entrée, corridors de circulation, etc.) est souvent adapté et fonctionnel pour les jeunes ALF, à l'exception de la majorité des zones extérieures d'AP observées. Parallèlement, très peu d'entraves et autres barrières diminuent la sécurité des déplacements de ces individus sur ces points d'entrée. Paradoxalement, on remarque que seulement quelques milieux investigués affichent un règlement pour accueillir ces clientèles à besoins particuliers et ont adapté les sorties d'urgence des aires de pratique intérieures pour les personnes à mobilité réduite.

Par conséquent, et comme il est évoqué partiellement dans le rapport Champions For Action (2012), on constate que la macromorphologie du cadre bâti (aménagement des corridors ou encore de certaines portes d'entrée) semble être aménagée adéquatement pour les jeunes ALF, mais, par contre, certaines structures plus micro (bancs des vestiaires, douches, etc.) apparaissent en décalage par rapport aux normes d'accessibilité universelle et diminuent indéniablement l'autonomie de ces élèves.

Ce constat analytique s'observe encore plus nettement lorsque l'on s'attache à évaluer l'accessibilité et la sécurité des vestiaires pour ces populations ALF. En effet, et tel que mentionné précédemment, l'accès à ces espaces est globalement adapté ; par contre, l'aménagement des douches et des salles de bain est très souvent déficient et ne permet pas aux jeunes à mobilité réduite, notamment, d'y accéder seuls. Parallèlement, la qualité globale des vestiaires est souvent qualifiée de passable, voire mauvaise, et leur aménagement ne respecte pas forcément les normes d'accessibilité universelle en vigueur (axe architectural). On remarque des problèmes structurels encore plus marqués pour les zones extérieures d'AP en raison de la faible fonctionnalité des corridors de circulation et de l'absence récurrente de fontaines à eau, de salles de bain et de bancs adaptés. Pour ces derniers, leur intégration, quand ils sont présents, dans des surfaces gazonnées semblent diminuer plus rapidement leur fonctionnalité comparativement à ceux implantés sur des espaces bétonnés. La non-adaptation ou l'absence de ces éléments jouent un rôle clé sur l'autonomie des élèves ALF et, *de facto*, sur l'inclusion et sur le niveau d'interaction de ces derniers avec les autres pratiquants. Ainsi, ces constats renforcent, selon nous, l'importance du design et de l'accessibilité de la destination de pratique, tels que définis par Gehl (2012), lorsque l'on souhaite inciter des jeunes ALF à pratiquer des AP et, plus globalement, à adopter un mode de vie actif. Toutefois, il faut noter que ces problématiques structurelles peuvent être partiellement surmontées en augmentant le nombre d'accompagnateurs pour les clientèles ALF et en développant certaines stratégies pédagogiques (jumelage et binômes).

Lorsque nous croisons les résultats obtenus via notre protocole d'observation non-répétée avec les types d'écoles enquêtées (primaires régulières, secondaires régulières et spécialisées), nous n'obtenons pas de différences très marquées entre les différents milieux scolaires réguliers, à l'exception :

- Des espaces de déplacement entre les modules d'AP plus conséquents dans les écoles primaires.
- De la distance entre les aires de pratique intérieures, le vestiaire et les salles d'enseignement plus importante dans les écoles secondaires.
- De l'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation mieux adapté dans les écoles secondaires.
- De la qualité globale des zones de pratique intérieures et d'une accessibilité des vestiaires meilleure dans les institutions secondaires.

Au sujet de ce dernier point, nous présumons que ceci est lié principalement aux superficies d'accueil assez différentes entre ces 2 types d'établissements. En effet, les écoles primaires régulières investiguées sont souvent de plus petite taille et sont aménagées par l'entremise d'un agencement intérieur plus exigu.

Par contre, le constat le plus significatif de nos observations non-répétées et de nos relevés-terrain est le fait que les écoles spécialisées n'obtiennent pas des pointages entièrement positifs pour chaque variable observée. L'insatisfaction notée à cet égard dans les entrevues, particulièrement chez des directeurs et intervenants des milieux spécialisés, concorde avec ces résultats. Ceci ne signifie pas que ces milieux scolaires ne répondent pas à certains besoins de leurs clientèles ALF mais plutôt qu'ils sont adaptés en fonction des caractéristiques des élèves qui y sont généralement accueillis. Néanmoins, l'aggravation des limitations fonctionnelles des jeunes admis dans ces écoles pourrait expliquer en partie cette insatisfaction envers les aménagements qui ne répondent plus autant à leurs besoins. Parallèlement, la faiblesse éventuelle de certains aménagements adaptés est compensée dans ces milieux par la présence de personnels spécialisés en nombre important. Ainsi, il ne semble pas forcément pertinent d'aménager les aires de pratique d'AP et les milieux d'accueil pour tous les types de déficiences existants, mais il apparaît plutôt fondamental de les adapter en fonction des besoins des clientèles utilisatrices. Toutefois, ce fonctionnement demande à connaître finement les réalités physiques et sociales de ces populations, ce qui ne semble pas toujours être le cas dans les milieux scolaires réguliers investigués. Ces constats analytiques rejoignent les propos tenus par Rimmer (2011) où ce dernier évoque le manque de connaissances du personnel encadrant et gestionnaire pour expliquer la faible adaptation d'environnements de pratique d'AP pour les populations ALF.

Au sujet des croisements effectués entre les données provenant de l'observation non-répétée et les sous-groupes d'écoles, on remarque que ce sont les institutions localisées en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés (sous-groupe 2) qui sont le plus souvent en décalage par rapport aux variables d'accessibilité, d'aménagement et de qualité des surfaces de pratique observées. Cependant, l'écart entre ces écoles et celles des 3 autres sous-groupes n'est pas extrêmement conséquent. Ainsi, globalement, notre étude démontre qu'il n'y a pas un lien de corrélation prégnant entre la qualité de l'aménagement offert et la localisation géographique du milieu scolaire. Ce lien semble de nouveau davantage à faire entre les clientèles ALF présentent dans ces institutions et le niveau de connaissance des besoins physiques et matériels de ces populations ALF par l'administration et le corps professoral pour expliquer la fonctionnalité et l'attractivité des espaces de pratique d'AP. Ces éléments interprétatifs rejoignent certains faits mentionnés dans le rapport Champions For Action (2012) où le design actif voire incitatif doit être vu et envisagé comme une combinaison d'un savoir-faire technique avec un savoir-faire plus social et consultatif visant à susciter un bien-être auprès des clientèles utilisatrices.

5.2 Un encadrement présent, mais des formes de monitorat à ajuster

Nos différents résultats démontrent qu'un encadrement est offert pour les différentes clientèles de personnes ALF étudiées. Parallèlement, l'attitude des professeurs/accompagnateurs observés est également positive de façon globale et permet, de fait, aux jeunes d'être plus attentifs durant le cours d'AP. Même si ces données sont à nuancer puisque la plupart des membres de ce personnel enseignant étaient conscients de la présence des observateurs, il n'en reste pas moins que ces résultats exposent un souci prégnant d'inclure l'élève ALF non seulement en le faisant participer à des activités de groupe, mais également en cherchant à le stimuler via divers encouragements. Les propos issus des entrevues confirment cette volonté du milieu de soutenir la participation des jeunes ALF. Ce constat rejoint les propos de Wilhite et Shank (2009) qui voient dans l'organisation de pratiques d'AP mixtes (composées de personnes valides et d'autres ALF) un moyen clé pour développer la confiance de ces clientèles particulières et, par le fait même, de leur permettre d'acquérir une certaine reconnaissance sociale de la part des populations dites « valides ».

Cependant, comme l'indique clairement Goodwin (2001), un encadrement trop dirigiste peut rapidement devenir ostracisant pour le jeune ALF. Il est donc essentiel que le monitorat offert soit invitant et stimulant pour l'élève, mais, en même temps, lui laisse une certaine autonomie de pratique et de décision. Pour Goodwin (2001), tout comme pour Bui-Xuan et Mikulovic (2007), cette aide attrayante mais non oppressante peut avoir un effet tangible sur le niveau d'implication du jeune ALF, à moyen et à long terme en particulier. Cette nuance au niveau de l'encadrement offert est bien entendu très mince, mais demande surtout que le professeur/accompagnateur connaisse en détail les particularités du jeune (physique, cognitive et style d'apprentissage) auprès duquel il intervient. À ce titre, ce dernier point semble poser problème lorsque l'on examine spécifiquement les résultats obtenus. En effet, il est intéressant de constater que la majorité des professeurs observés dans des institutions scolaires régulières ne connaissent pas ou peu les déficiences des élèves auxquels ils enseignent. Les entrevues semi-dirigées mettent en lumière un besoin évident d'information et de formation. Des occasions d'échange entre intervenants de diverses écoles et la mise en commun du savoir-faire de tous seraient à implanter d'une façon plus systématique.

Parallèlement, ce personnel enseignant n'est que très rarement impliqué dans l'élaboration des plans d'intervention pour ces clientèles particulières. Ces constats analytiques illustrent donc un réel décalage entre un souci avoué et louable d'inclure les élèves ALF dans des cours d'AP classiques, de la part notamment de la direction de ces institutions scolaires, et une méinformation quasi complète sur les besoins particuliers de ces jeunes pour le personnel interagissant directement avec ces derniers. Ceci démontre donc qu'il semble nécessaire de renforcer la sensibilisation sur les caractéristiques physiques et sociales de ces clientèles ALF et, parallèlement, de développer des séances

d'échanges entre les différents acteurs de ces milieux scolaires sur cette problématique dans le cadre par exemple des journées pédagogiques.

Notre recherche illustre aussi que l'attitude des professeurs/accompagnateurs globalement positive et encourageante pour les jeunes ALF observés tend à s'infléchir plus le cours d'AP avance et, de fait, a un impact sur l'implication et l'attention de ces derniers. Ce constat peut être lié à plusieurs facteurs explicatifs :

- La présence d'un groupe-classe relativement important (plus de 11 élèves) peut nécessiter un effort d'encadrement plus dirigiste durant la deuxième moitié du cours d'AP en raison d'une excitation des élèves plus élevée, d'une baisse de leur attention et d'un certain niveau de fatigue.
- De façon corrélée à ce premier facteur, un manque de personnel de soutien pour encadrer ces élèves ALF peut expliquer que certains professeurs adoptent une attitude plus détachée par rapport à ces clientèles particulières et ce, sans qu'il y ait forcément une mauvaise intention.
- L'apparition d'une certaine frustration de la part du professeur, consciente ou inconsciente, lorsque ce dernier observe que le jeune ALF échoue l'activité proposée, voire adopte un comportement plus agressif.
- Lorsque l'élève ALF est accompagné d'un aidant-moniteur spécifique, le professeur va avoir tendance à déléguer plus rapidement l'administration des consignes de jeu à la personne accompagnatrice.

Ces 2 derniers facteurs explicatifs rejoignent l'argumentaire de Bui-Xan et Mikulovic (2007) et Fougeyrollas (2011), qui voient dans la pédagogie offerte à ces élèves ALF l'importance d'un accompagnement adapté (exercices avec différents niveaux de difficulté), modulable et mobilisateur non pas selon une performance attendue, mais plutôt en fonction des capacités intrinsèques de ces derniers. Plusieurs personnes interviewées mentionnent se préoccuper d'adapter les activités au potentiel des jeunes. Elles se disent par contre limitées à le faire faute de connaissances. Cela demeure donc à consolider. Notamment des besoins de soutien, d'information et d'échanges sont clairement manifestés à cet égard dans les entretiens semi-dirigés. Il ne faut donc pas voir l'inclusion de l'élève ALF dans un groupe régulier comme une assimilation fondée exclusivement sur la recherche d'une diminution des différences entre ces 2 populations, mais plutôt comme une reconnaissance et une acceptation mutuelle de la situation handicapante.

Parallèlement, on remarque que l'encadrement offert aux jeunes ALF est assez limité lorsque l'activité proposée est organisée en dehors du gymnase. La spécificité de cette dernière et la configuration particulière du lieu de pratique font en sorte que le professeur est moins disponible pour l'élève ALF puisqu'il doit offrir un monitorat plus soutenu pour le reste du groupe. Dans ces situations, il apparaît donc indispensable que du personnel accompagnateur en plus grand

nombre soit présent et ce, dans l'optique de maintenir les efforts d'inclusion envers le jeune ALF et de lui permettre d'en retirer une expérience positive. Par ailleurs, et comme le stipulent De Small et Baur (2008), le milieu scolaire peut devenir un véritable incubateur des bonnes pratiques à suivre pour ces clientèles spécifiques en matière d'activités physiques et sportives, si, notamment, ces dernières sont répétées, adaptées et mobilisatrices pour ces populations particulières. À ce titre, nos résultats démontrent que plus l'année scolaire avance, plus les élèves ALF semblent s'investir dans les cours d'AP. Cette implication accrue leur permet également de diminuer leur niveau d'anxiété. Des questions de logistique en particulier liées au transport limitent par ailleurs les possibilités de développement d'activités parascolaires après les heures d'école.

Au-delà de certaines considérations matérielles ou d'aménagement des lieux de pratique, on remarque que la présence d'un monitorat spécifique a un impact substantiel sur l'expérience optimale vécue par les jeunes ALF et sur le plaisir qu'ils expriment. À ce titre, Bouvard (2007), sans diminuer l'importance de l'environnement physique de pratique, considère que la qualité du soutien offert est fondamentale pour permettre aux populations ALF de retirer des bénéfices sociaux et psychologiques de la pratique de diverses activités d'AP. Outre un encadrement adapté général, c'est véritablement sur des principes d'éducabilité fondés sur un partenariat et des échanges constants entre le professeur et ces clientèles spécifiques que se bâtit le succès de ces programmes scolaires inclusifs. Selon ces constats théoriques et empiriques, le professeur apparaît ou pourrait devenir la personne « modèle », la figure de proue, la personne-ressource, voire le confident de ces jeunes ALF en ce qui a trait au domaine sportif, au même titre qu'un entraîneur dans une perspective plus compétitive. Il est toutefois important de noter que le rôle du professeur semble être encore plus prégnant dans des milieux scolaires réguliers, en particulier au niveau primaire. Ceci peut s'expliquer en partie par le fait que le ou les quelques élèves ALF doivent évoluer dans des groupes de jeunes « valides » parfois distants vis-à-vis d'eux. La seule personne susceptible de pouvoir les inclure se révèle donc être le professeur ou leur accompagnateur. Certains intervenants rapportent miser sur la coopération des jeunes valides. Des exemples de jumelage sont évoqués à cet effet dans certains milieux. Reste qu'une telle approche demande un encadrement supplémentaire de l'enseignant qui doit en plus de donner son cours guider les élèves accompagnateurs. Des mesures facilitantes tel un programme de formation pour jeunes mentors pourraient être envisagées dans une perspective de soutien à la participation des jeunes ALF.

Nos résultats nous permettent également de distinguer des nuances au niveau de l'encadrement offert et ce, par rapport aux types de déficiences observées. En effet, l'attitude des professeurs est globalement plus positive et stimulante lorsque nous sommes en présence de jeunes ayant une déficience physique. Par contre, les élèves ayant une déficience langagière semblent plus souvent pratiquer des AP sans monitorat spécifique. En se basant sur certaines conclusions de recherche de Bouvard (2007) et Bourgoin (2007), il est possible d'estimer que le caractère apparent ou pas du handicap du jeune ALF et la

représentation sociale faite par le personnel enseignant de cette déficience joue sur la qualité de l'encadrement offert. Ce constat analytique nous ramène donc à cette nécessité d'informer ces intervenants sur les besoins et les caractéristiques de ces élèves ALF. À ce titre, plusieurs stratégies d'enseignement observées dans les milieux scolaires spécialisés pourraient être adaptées au contexte des écoles régulières, telles que :

- Une communication des consignes de jeu de manière équivalente à tout le groupe, indépendamment des types de handicap des élèves ALF et sur un ton relativement calme et posé.
- L'organisation de cours ou de certains segments de cours d'AP sous la forme d'ateliers via lesquels le jeune ALF est en interaction plus directe avec d'autres membres du groupe.
- Pour des clientèles du milieu primaire, la mise en place de moments de repos et de silence à la fin du cours d'AP dans l'optique de permettre aux élèves de relaxer et ainsi faciliter le passage à d'autres activités non sportives.
- Lors d'activités extérieures ou dans des environnements de pratique spécifiques (piscine, mur d'escalade, etc.), un ratio d'un accompagnateur pour 2 élèves ALF semble à privilégier.

Enfin, même si les données issues de notre protocole d'observation répétée ne nous permettent pas d'affirmer qu'il existe d'importantes disparités en fonction de la localisation géographique des écoles enquêtées, il n'en demeure pas moins que l'on observe une nette différence au niveau de l'encadrement offert. En effet, les institutions scolaires situées en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés (sous-groupe 2) mettent plus rarement à disposition des jeunes ALF un monitorat spécifique que dans les 3 autres sous-groupes d'écoles. Parallèlement, l'attitude des professeurs de ce sous-groupe 2 paraît également moins stimulante pour ces clientèles particulières. Ceci peut s'expliquer, selon nous, par un manque de moyens financiers et de ressources humaines ainsi qu'une méconnaissance partielle des besoins des élèves observés. Ce constat rejoint les propos tenus par Rimmer (2004) qui recense plusieurs barrières à la pratique d'AP pour les jeunes ALF, dont, notamment, les barrières économiques, celles liées au nombre de personnes ressources et, finalement, à l'information.

5.3 Des interactions sociales existantes mais limitées pour certaines clientèles

Nos résultats exposent clairement le fait que, dans les milieux scolaires enquêtés, les cours d'AP suscitent des interactions sociales entre les jeunes ALF et ceux dits « valides ». Cependant, ces interactions ne sont pas toujours continues, ne se tissent pas auprès de toutes les clientèles à besoins particuliers et n'engendrent pas forcément les mêmes effets sur les jeunes ALF. Les données qualitatives obtenues lors des entrevues renforcent cette conclusion.

Elles font aussi ressortir l'isolement social qui est souvent le lot des jeunes ALF. Si des liens se tissent à l'école, ils ne se déploient pas toujours vers la communauté, et ce d'autant plus si le jeune fréquente une école spécialisée ou régulière désignée pour la clientèle ALF hors de son quartier d'origine. Cette situation peut freiner la poursuite d'activités physiques et sportives hors de l'école faute de partenaires.

Le premier fait à mentionner relève de la variable DGG analysée via notre protocole d'observation répétée. En effet, lors de 40,8 % des périodes d'observation menées, la DGG est qualifiée de distante et ce, quel que soit le milieu scolaire investigué. Cette donnée est encore plus symptomatique lorsque l'on prend en compte le fait que durant 30,2 % des périodes d'observation effectuées, cette variable ne s'appliquait pas ou ne pouvait être observée. Il est à noter également que cette DGG est plus souvent qualifiée de distante lorsque nous sommes en présence de filles ALF que de garçons ALF. Ce constat analytique rejoint les propos de Junker et Carlberg (2011) pour lesquels l'inclusion à un groupe lors d'AP est fondamentale pour que ces clientèles ALF puissent en retirer des bénéfices physiques et sociaux et prolonger à moyen et à long terme l'expérience sportive réalisée. Parallèlement, la quête de plaisir, nécessaire selon Buffart et ses collègues (2009) pour que ces activités physiques et sportives soient répétées, passe notamment par le développement d'un sentiment d'appartenance au groupe de pratiquants. Haslam et ses collègues (2008) vont même plus loin sur ce point en indiquant que le fait de se sentir reconnu et comme faisant partie d'un groupe permet d'augmenter l'estime de soi du jeune ALF.

Cependant, cette DGG, qualifiée de distante, est encore plus prégnante pour les jeunes ayant des TED et une déficience langagière, alors que ce constat s'inverse pour des élèves ayant une déficience physique, notamment. Ceci nous ramène de nouveau aux travaux de Bouvard (2007) et Bourgoin (2007) et sur le caractère apparent ou pas de la déficience. En effet, ces résultats nous amènent à penser que le caractère peu visible du handicap du jeune ayant des TED ou une déficience langagière peut inciter le reste du groupe :

- Soit à ne pas chercher à l'inclure davantage puisqu'ils ne perçoivent pas chez ce dernier un réel besoin particulier pour suivre le cours d'AP ;
- Soit à stigmatiser le jeune à cause des problèmes comportementaux ou verbaux corrélés à ces formes de handicap.

Il n'en reste pas moins que ceci démontre qu'un travail de sensibilisation doit être effectué par le professeur/accompagnateur auprès du reste du groupe pour que l'élève ayant ce type de déficience ne soit pas écarté des activités pratiquées et qu'il se désintéresse rapidement voire abandonne ces cours d'AP. Les données issues des entrevues appuient cette assertion. Ce constat nous ramène aux propos tenus par Rimmer (2004) et sur l'importance de la communication entre le professeur et le jeune ALF et entre ce dernier et les

autres pratiquants valides ou non. Il est toutefois important de mentionner, à ce titre, que ces efforts de sensibilisation se doivent d'être plus systématiques, fondés sur le professeur comme leader « positif » voire appuyés par des mesures coercitives dans des milieux primaires réguliers où cette DGG est plus régulièrement observée comme distante (Direction régionale de la jeunesse et des sports, 2007).

Au sujet de la DGE et de la DYI, celles-ci sont presque majoritairement qualifiées d'actives ou très actives. Ceci démontre clairement que, quelle que soit la forme d'AP proposée, celle-ci incite fortement le jeune ALF à participer activement à l'activité proposée. Cependant, et plus spécifiquement pour la DGE, la taille des équipes lors de la pratique de sports collectifs semble jouer un rôle majeur sur le niveau d'activité des jeunes observés. En effet et dans certains cas, plus ces équipes sont de taille réduite (5 individus et moins), plus l'élève ALF semble s'impliquer et paraît concentré durant l'activité. Nous présumons que le fait que ces équipes soient de taille restreinte permet à ce dernier de :

- plus facilement s'exprimer ;
- sentir qu'il a un rôle plus important au sein de son groupe de pratiquants;
- subir moins de pression de la part des autres coéquipiers.

De façon concomitante à la taille des équipes, nous avons pu remarquer que le fait d'organiser une activité collective adaptée aux jeunes ALF (comme par exemple la pratique du soccer avec un gros ballon) ne diminuait pas le niveau de plaisir exprimé par le reste du groupe valide ou non. Ceci rejoint l'argumentaire de Fange et ses collègues (2002) qui voient dans la pratique d'AP une manière d'organiser des activités inusitées attractives à différents niveaux. En effet, ces dernières ont très souvent un double bénéfice, en l'occurrence inclure encore davantage le jeune ALF dans une pratique sportive et sensibiliser le reste du groupe à son handicap.

Par ailleurs, et ce sur l'ensemble de nos études de cas, on observe un nombre à peu près équivalent d'activités suscitant des interactions entre les jeunes et d'autres n'en suscitant pas. Néanmoins, les élèves ayant des TED semblent être plus souvent amenés à pratiquer des AP ne suscitant pas ou peu d'interactions avec le reste du groupe. Ceci se confirme lorsque l'on évalue la DGE auprès de ces mêmes clientèles puisqu'elles pratiquent également plus souvent de façon solitaire que les autres populations observées ayant une déficience. Concernant les jeunes ayant des TED, la DGE observée est assez souvent négative. À ce titre, on peut présumer que la taille des groupes peut être un facteur explicatif. Ainsi et en s'appuyant sur les travaux de Hassan et ses collègues (2012) notamment, il est possible d'affirmer qu'une activité suscitant des interactions entre les pratiquants ne deviendra attractive pour les clientèles ALF que si elle est menée à travers des groupes assez réduits (moins de 10 individus). Ce fonctionnement en groupe-classe plus restreint semble en effet

pouvoir permettre aux individus ALF d'obtenir un soutien plus régulier de la part des autres pratiquants, d'augmenter leur confiance et, plus globalement, d'accroître leur niveau d'interaction sociale.

À ce titre et en se basant sur plusieurs observations menées dans des écoles spécialisées, il est possible d'indiquer que l'organisation de cours d'AP en ateliers, voire en binôme (2 élèves pratiquant l'un après l'autre l'activité proposée), a généralement des effets positifs sur les dynamiques de groupe. Par ailleurs, ce fonctionnement pédagogique incite également davantage les jeunes à échanger entre eux et, de fait, initie différentes formes d'interactions sociales. L'instauration de ces modes d'animation des cours d'AP paraît néanmoins plus pertinente dans les milieux scolaires primaires réguliers où les DGE recensées sont assez souvent négatives. Ces constats analytiques et autres interprétations de recherche rejoignent le discours tenu dans le guide de l'accessibilité universelle rédigé par le Conseil québécois du loisir (2007), où ce dernier voit dans la pratique de loisir une possibilité pour l'individu ALF d'entrer en relation avec d'autres participants dans une perspective d'apprentissage mutuel.

5.4 Une expérience vécue et exprimée globalement positive

L'analyse de nos données permet de démontrer que la qualité de l'expérience exprimée par les élèves enquêtés est globalement positive. De façon concomitante, l'équilibre entre le défi proposé par le professeur d'AP et le potentiel du jeune ALF apparaît adapté dans l'ensemble et permet à ces clientèles particulières de vivre une expérience optimale. Les données issues des entrevues mettent en relief l'importance du plaisir vécu à travers la pratique d'activités physiques et sportives répondant aux attentes et aspirations des jeunes. Cette correspondance entre les intérêts et les pratiques proposées apparaissent ici cruciale aux dires de plusieurs personnes interviewées. King et al. (2009) font ressortir le rôle des préférences jumelées à l'âge et aux habiletés de communication dans le maintien d'AP chez des jeunes ALF.

Ces résultats très flatteurs sont néanmoins à nuancer lorsque l'on constate que lors de seulement 25 % des périodes d'observation menées via notre protocole répété une relation d'égal à égal est observée entre les pratiquants. Ce décalage avéré entre une expérience positive vécue et exprimée par les élèves ALF et un engagement entre les pratiquants valides et ces populations à besoins particuliers se confirme également lorsque l'on croise ces données avec la variable sur la portée de l'activité proposée. En effet, l'interaction suscitée par une pratique d'AP semble n'influencer que faiblement le niveau de plaisir exprimé par le jeune ALF. Ceci dit, ces données ne signifient pas qu'il faille négliger l'impact de ces échanges lors de cours d'AP et ainsi ne pas s'évertuer à en créer. Au contraire, la possibilité d'interactions que les activités en particulier dans des activités de groupe demeure important. Notamment, les résultats montrent que les jeunes ayant un TED montrent davantage d'indifférence lors d'activités ne suscitant pas des interactions. De plus, les données qualitatives

montrent l'importance des relations d'amitié pour la poursuite de la pratique sportive en dehors du contexte scolaire. Cependant, ces constatations mettent davantage de l'avant l'importance de cette recherche de plaisir et d'amusement, conceptualisée notamment par Howie et ses collègues (2012). Pour ces auteurs, ces éléments plus ludiques sont très souvent d'importantes sources de motivation pour ces clientèles ALF et expliquent le maintien de leur implication dans des AP à moyen et à long terme. Les résultats issus des entrevues vont dans le même sens en confirmant le rôle du plaisir dans l'adoption d'une pratique physique ou sportive.

Malgré cette nuance analytique relative à la portée de l'activité proposée, nos résultats démontrent néanmoins que le professeur ou l'accompagnateur joue un rôle central au niveau de l'accompagnement du jeune ALF durant la pratique d'AP. En effet, cette relation positive accroît significativement la DGE et la DYI des populations ALF. Ces différents degrés de corrélation exposent de nouveau le fait qu'une aide est bénéfique pour ces élèves ALF, mais que cette dernière ne doit pas tendre vers une diminution de leur autonomie de pratique. Par ces constats, on rejoint donc l'argumentaire de Goodwin (2001) où, selon lui, trop d'aide conduit à une perte d'indépendance néfaste dans le cadre de ces pratiques d'AP. Parallèlement, nos observations répétées nous ont permis de mettre en lumière le fait que ce monitorat semble indispensable lors des premières minutes d'AP. En effet, on relève l'existence d'une phase d'adaptation du jeune ALF face à l'activité proposée et par rapport au groupe de pratiquants dans lequel il évolue. Le professeur ou l'accompagnateur joue à ces moments le rôle d'intégrateur permettant à ces élèves d'obtenir un certain niveau de plaisir et, de fait, de ne pas se décourager trop rapidement. Passée cette période d'adaptation et dans l'optique où le monitorat est maintenu via une attitude positive, on relève *de facto* une implication plus forte de la part de ces populations ALF et un niveau de plaisir exprimé lui-même plus intense.

Il nous faut néanmoins nuancer ce dernier constat analytique. En effet, lorsque l'on croise les variables du thème « qualité de l'expérience envers l'AP » avec les différents sous-groupes d'écoles enquêtées, on constate pour le sous-groupe 2 que, malgré un monitorat spécifique offert de façon assez limitée aux élèves ALF, ces derniers semblent toutefois retirer un certain plaisir durant les cours d'AP. Ces résultats atypiques s'expliquent selon nous par la DGG assez positive observée auprès des autres pratiquants. Nous présumons que, dans ces cas, le milieu d'accueil dans lequel ces écoles sont implantées joue un rôle clé. Les écoles du sous-groupe 2, qualifiées « d'écoles en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés », sont situées dans de petites communautés où plusieurs formes d'entraide sont présentes. Cette proximité entre les familles résidentes et cette notion d'échange et de soutien encore très présente expliquent en partie, selon nous, les faits observés et documentés. En effet, malgré un manque flagrant de soutiens humains et matériels pour accommoder ces clientèles ALF, ceci est compensé par un support plus soutenu de la part des autres pratiquants valides, notamment. Les mesures mises en

place dans certaines écoles à cet effet apparaissent effectivement bénéfiques tant pour les jeunes ALF que pour leurs compagnons « valides ».

Marcellini et ses collègues (2003) évoquent également ce rôle important de la communauté locale dans laquelle vit et évolue le jeune ALF. Pour ces auteurs, le cadre scolaire permet indéniablement d'inclure ces populations à besoins particuliers dans des pratiques d'AP, mais ne peut à lui seul soutenir toutes ces formes d'inclusion. Par contre, la société, dans une perspective très micro, peut et doit jouer ce rôle. Les données issues des entrevues vont dans le même sens. Plusieurs directeurs prônent le développement de partenariats avec la communauté. Cela est d'autant plus important considérant la lourde charge qui incombe souvent aux parents de jeunes ALF et leur besoin de soutien dans ce contexte. Devine (2004) explore le rôle d'approches inclusives pour permettre une meilleure intégration. Ses résultats montrent l'importance de permettre aux jeunes ALF de développer leurs potentiels au sein de leur communauté. Scholl, Dieser et Davison (2005) proposent un modèle pour permettre une meilleure inclusion des jeunes ALF qui tient à la fois compte des besoins des jeunes et de leurs parents avec le soutien d'intervenants en loisir spécialisés dans le domaine pour soutenir les divers partenaires du milieu.

L'analyse corrélée des variables de ce thème sur la qualité de l'expérience envers l'AP avec les types de déficiences des élèves enquêtés ne permet pas de relever de nombreux éléments significatifs. Les seules données distinctives à ce sujet sont celles concernant les jeunes ayant des TED et celles sur les jeunes avec une déficience langagière. En effet, on remarque notamment que ces derniers sont ceux qui expriment le plus souvent une certaine indifférence par rapport à l'AP, en particulier lorsque celle-ci ne suscite pas d'interactions avec le reste du groupe. Par ailleurs, les jeunes avec une déficience langagière montrent le plus faible taux de plaisir intense, bien qu'on note un bon niveau de plaisir modéré. Tel que démontré dans les précédentes sous-parties, cette population ayant des TED, au même titre que celle ayant une déficience langagière, semble s'impliquer davantage dans une pratique sportive organisée lorsque celle-ci engendre des interactions sociales et est encadrée par un monitorat spécifique. À ce titre, Bui-Xuan et Mikulovic (2007) notent qu'au niveau pédagogique, la notion d'accompagnement est à adapter en fonction des besoins, des comportements et des moyens de chaque élève ALF et ce, dans l'optique qu'il retire de la pratique sportive une expérience optimale. Parallèlement, Cooper et ses collègues (1999) mentionnent que le caractère ludique de l'activité doit être recherché et mis de l'avant envers le jeune ALF et ce, quelle que soit sa déficience. Pour ces auteurs comme pour Uni et ses collègues (2004), le niveau de plaisir obtenu lors d'un cours d'AP entraîne de fait un certain sentiment de bien-être pour ces populations à besoins particuliers, notamment, et peut devenir une des raisons principales expliquant la poursuite de ces pratiques d'AP à moyen et à long terme. Ainsi, la qualité de l'expérience éprouvée envers et durant l'AP devient un élément facilitateur pour développer le bien-être et les conditions de vie des personnes ALF, tel que le stipulent Howie et ses collègues (2012) en particulier.

6. Recommandations²³

Les différentes données obtenues ainsi que les diverses interprétations analytiques effectuées nous permettent d'énoncer plusieurs recommandations. Toutefois, ces recommandations ne sont que le reflet du diagnostic environnemental et social effectué par l'équipe de chercheurs. Elles n'ont donc pas la prétention d'être exhaustives et se doivent d'être ajustées selon les priorités d'action de chaque acteur concerné par cette recherche.

A) Aménagement²⁴

- 1) Adapter et aménager les aires de pratique d'AP et les espaces connexes en fonction des déficiences des clientèles utilisatrices ou susceptibles de les utiliser.
- 2) Prioriser l'accessibilité et la sécurité dans les logiques d'aménagement des espaces d'AP et des aires connexes afin de favoriser l'autonomie du jeune ALF et de faciliter sa pratique d'AP.
- 3) Prendre davantage en considération la « micromorphologie » des aires d'AP et les espaces connexes lors de la mise en place d'interventions visant à renforcer l'axe architectural de l'accessibilité universelle de ces lieux.

B) Ressources humaines du milieu scolaire

- 4) Sensibiliser de façon plus conséquente et continue la direction et le corps professoral des milieux scolaires réguliers sur les types de déficiences vécues par certains de leurs élèves et sur leurs besoins en matière d'AP.
- 5) Mettre en place des occasions régulières de formation et d'échanges entre intervenants de diverses écoles autour du thème de l'adaptation des activités aux besoins des jeunes ALF (rencontres, forums de discussion ou autres).
- 6) Impliquer les professeurs d'AP des milieux scolaires réguliers dans l'élaboration des plans d'intervention pour les élèves ALF.

C) Stratégies pédagogiques

- 7) Tenter de diminuer la taille des groupes-classes lors des cours d'AP, soit en réduisant le nombre de pratiquants, soit en augmentant le nombre de membres du personnel de soutien pour les élèves ALF ou soit en organisant la conduite des cours sous la forme d'ateliers.

²³ Il est à noter qu'aucun ordre d'importance n'a été donné aux recommandations énoncées.

²⁴ Se référer notamment au tableau 24.

- 8) Renforcer la présence d'un monitorat spécifique pour le jeune ALF durant les cours d'AP dans l'optique de lui permettre d'en retirer du plaisir, mais sans que cet encadrement ne diminue l'autonomie de l'élève.
- 9) Améliorer la prise en charge et l'encadrement des jeunes ayant des TED et une déficience langagière durant les cours d'AP.

D) Milieux scolaires en régions éloignées

- 10) Soutenir de façon plus conséquente en ressources financières et humaines les écoles situées en régions éloignées avec peu ou pas de services sportifs et de loisir variés offerts pour qu'elles puissent répondre adéquatement aux besoins de leurs élèves ALF, notamment en adaptant les règles d'utilisation des fonds à leur réalité.

E) Sensibilisation et approches inclusives

- 11) Faire prendre conscience de manière plus ciblée aux élèves « valides » des milieux scolaires réguliers des contraintes vécues par leurs camarades ALF et de leurs besoins en matière d'AP. Ceci peut passer par des séances d'information et de sensibilisation dispensées par les professeurs d'AP et/ou par la mise en place d'activités sportives adaptées à ces clientèles à besoins particuliers, mais susceptibles de motiver les autres pratiquants valides.
- 12) Soutenir le développement d'outils pour inciter la mise en œuvre d'approches inclusives en activités physiques et sportives, en particulier pour les écoles régulières n'ayant pas une masse critique de jeunes ALF et ce, dans l'optique qu'elles mettent en place des activités spécifiques à ces clientèles.

Par ailleurs, nos observations non-répétées et l'analyse de nos relevés-terrain nous ont permis de produire des tableaux récapitulatifs qui mettent en évidence certains types d'aménagements et autres adaptations à prioriser pour des clientèles ALF (voir tableau 29, 30 et 31). Ce tableau est structuré par le biais de 5 colonnes :

- La première, dénommée « espaces », permet de distinguer spécifiquement les aires à prendre en compte.
- La seconde, intitulée « éléments », vise à spécifier les types de mobilier et autres surfaces à adapter.
- La troisième répertorie les recommandations d'aménagement à suivre.
- La quatrième permet d'identifier le niveau d'importance de ces aménagements par types de déficiences.
- La cinquième, intitulée « raison », vise à énoncer la pertinence de ces adaptations pour les clientèles ALF.

Tableau 30 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire

Espaces	Éléments	Recommandations	Déficiences	Raison
Toilette	hauteur des accessoires (distributeur de savon et surtout sèche-main)	entre 600 mm et 1200 mm et atteignable par une personne assise	physique	accessibilité
Toilette, vestiaires, casiers	hauteur des crochets	à moins de 1200 mm du sol	physique	accessibilité
Toilette	tuyau du lavabo	le calorifuger	physique	sécurité
Toilette	lavabo	libérer le dessous du lavabo	physique	accessibilité
Toilette	hauteur du distributeur de papier hygiénique	à 700 mm ou moins	physique et général	accessibilité
Toilette	hauteur du miroir	à 1000 mm ou moins du sol ou l'incliner	physique	accessibilité
Toilette	barre d'appui	favoriser des barres d'appui diagonales ou rétractables	physique	accessibilité
Rampe	hauteur de la bordure de sécurité au sol	être présente et à 100 mm du sol	physique	sécurité
Vestiaire	banc	de 400 mm à 460 mm du sol	physique	accessibilité
Cour de récréation	surface	assez droite sans pentes, accessible pour un fauteuil roulant à partir d'une porte adjacente	physique	accessibilité, sécurité

Tableau 31 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire (suite)

Espaces	Éléments	Recommandations	Déficiences	Raison
Parc	table de pique-nique	accessible pour une personne en fauteuil roulant, modifier le banc pour permettre un espace aux jambes (280 mm de profondeur par 760 mm de largeur)	physique	accessibilité
Gymnase, rampe, escalier et couloir	luminosité	faire attention aux éblouissements dus aux fenêtres, les munir éventuellement de rideaux, garder une luminosité de minimum 300 lux (pas sombre)	visuelle	accessibilité
Porte, transition entre 2 espaces	seuil de porte, marche	l'éliminer ou rajouter un biseau si le seuil est de moins d'un demi-pouce	physique	accessibilité
Divers	général	éviter d'obstruer des espaces (les portes doivent pouvoir s'ouvrir au minimum à 90 degrés, les rampes et les paliers inférieurs et supérieurs ne doivent pas être obstrués)	physique et visuelle	accessibilité

Tableau 32 : Récapitulatif sur les aménagements physiques et les adaptations à effectuer pour les clientèles ALF en milieu scolaire (suite)

Espaces	Éléments	Recommandations	Déficiences	Raison
Divers	poignée de porte	poignée en L ou en D	physique	accessibilité
Divers (devant de rampe, devant de porte, palier, intérieur d'une cabine de toilette et d'une salle de toilette)	aire de giration	1500 mm de diamètre, dégager les espaces si possible	physique	accessibilité
Divers	garde-corps	favoriser des barres verticales et idéalement ne laissant pas passer un objet de plus de 100 mm de diamètre	physique, visuelle et public général	sécurité

7. Conclusion

Cette étude visait à documenter les facteurs déterminants de l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes ALF. Elle a été menée avec un devis mixte comportant à la fois des mesures spécifiques, des observations systématiques et des entrevues semi-dirigées. Cette étude a permis de mettre en lumière divers facteurs se rapportant tant au milieu physique ou social qu'aux caractéristiques du jeune ALF et qui influencent son rapport avec l'adoption de saines habitudes de vie. Certains éléments ont pu être dégagés en fonction des types d'écoles (spécialisée ou régulière), du niveau d'école (primaire ou secondaire), de la localisation géographique de ces institutions scolaires ainsi que du type de déficiences observées. Les résultats obtenus se traduisent par des recommandations concrètes. Il importe maintenant de s'attarder un peu sur les forces et les limites de cette étude pour être mieux en mesure d'en évaluer la portée.

Une des forces de cette étude est sans équivoque la diversité des méthodes de mesures qui ont été prises pour chacune des études de cas réalisées. En effet, la collecte comportait à la fois des mesures-terrains, des observations ainsi que des entrevues semi-dirigées. Les notes remplies par les divers assistants de recherche permettaient aussi un approfondissement de l'analyse.

Par ailleurs, la composition de l'échantillon est une autre force de l'étude. Au total, 15 écoles de 15 commissions scolaires dans dix régions administratives différentes ont été considérées dans cette démarche. Les 2 tiers des écoles étaient des écoles régulières primaires et secondaires et un tiers, des écoles spécialisées. Cette répartition variée renforce aussi la pertinence de l'échantillon utilisé dans cette étude.

La diversité des personnes rencontrées en entrevue contribue à la valeur de l'étude. Toutefois, il a été plus difficile d'interroger des parents et des jeunes. Si les données obtenues auprès des participants de ces 2 groupes apportent des éléments intéressants, l'échantillon à ce chapitre ne permet pas de couvrir en profondeur la réalité vécue en fonction des divers types de déficience. Une autre démarche est actuellement en cours afin d'approfondir la compréhension de la situation en regard de certains types de déficience. Cela se traduira dans les prochains mois par la production de 4 dossiers clientèles afin de mieux comprendre la situation à la vue de certaines problématiques.

Cette étude se fonde aussi sur une méthodologie de collecte des données rigoureuse et originale. Les outils utilisés pour les mesures-terrains s'appuient sur les données reconnues dans le domaine de l'accessibilité physique des lieux. La grille d'observation utilisée s'inspire de la grille SOPLAY qui a été validée auprès d'autres clientèles. Des adaptations avaient été apportées à cette grille et des éléments ajoutés en regard de la qualité de l'expérience. Cette grille avait fait l'objet de 2 démarches prétest ; l'une lors du Défi sportif AlterGo en 2012 et

l'autre au printemps 2012 dans une école. La stabilité de l'équipe de collecte de données a aussi favorisé la validité des données puisque tous avaient été impliqués dans les prétests. Cela a permis de s'assurer que les divers observateurs avaient une interprétation commune des critères de mesures utilisés pour codifier les observations.

Dans un autre ordre d'idées, le traitement des données tant quantitatives que qualitatives a fait l'objet de contre-vérifications par au moins 2 membres de l'équipe. Pour l'analyse qualitative, une première phase d'analyse a été faite par 4 personnes et a mené au développement de l'arbre de codification. Cet arbre de codification a ensuite pu être complété au fur et à mesure de la progression des analyses. Une équipe de 6 personnes (2 chercheurs et 4 assistants) a procédé à la codification de toutes les entrevues. Un chercheur a ensuite considéré l'ensemble des codifications d'entrevues avant de procéder à la rédaction du rapport d'analyse. Cette approche a permis de s'assurer de la saturation des divers éléments retenus dans l'arbre de codification. Les éléments présentés dans ce rapport sont ceux qui montraient un bon taux de saturation.

Dans le cas d'utilisation de méthodes mixtes, la validité d'une étude s'exprime selon 2 éléments : la représentation et la justification (Onwuegbuzie et Teddlie, 2003). La représentation touche la capacité de l'étude à recueillir la bonne information, ce qui implique un traitement des données en conformité avec les règles établies pour chacune des méthodes utilisées. Dans cette étude, les étapes de la collecte des données propre à chacune des méthodes utilisées (qualitative ou quantitative) ont été réalisées selon les normes établies. Ceci appuie la validité des résultats. La légitimation se rapporte à la validité de l'interprétation qui est faite des données et à la pertinence des choix méthodologiques en regard des besoins de l'étude (Onwuegbuzie et Teddlie, 2003). Dans le présent cas, le choix des divers outils et méthodes utilisés a été basé sur une réflexion, à savoir quelles étaient les informations requises pour mieux répondre aux objectifs et quels étaient les outils les plus pertinents dans ce contexte.

En somme, cette étude montre une bonne validité. Elle a permis de documenter les facteurs déterminants pour l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes ALF en milieu scolaire. Les données recueillies ont aussi permis de mettre en évidence certaines mesures impliquant aussi la communauté au sein de laquelle évoluent les jeunes ALF. Nous espérons que les pistes d'actions concrètes qui ont pu être dégagées suite à l'analyse des données sauront être utiles afin de soutenir la mise en place d'interventions visant l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes ALF. À ce titre et dans le cadre du processus d'évaluation qui sera mené durant l'année 2015, certaines observations répétées pourraient être menées auprès d'élèves « valides » et durant des activités sportives adaptées intégrant certains jeunes ne présentant pas d'ALF. Ces résultats complémentaires viendraient bonifier le portrait analytique dressé dans ce rapport en ajoutant des éléments comparatifs (jeunes ALF Vs Jeunes « valides »). Finalement, nous espérons que ces résultats serviront et

soutiendront les différentes phases de développement du projet « Choisir de Gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes ayant une limitation fonctionnelle » et nous restons bien entendu à la disposition de tous pour présenter, commenter ou fournir de l'information complémentaire au sujet de ce travail.

Références

Aidar, F.J. (2007). Study on the quality of life in ischaemic vascular accidents and its relation to physical activity. *Revista de neurologia*, 45 (9): 518-522.

Aitchison, C. (2003). From leisure and disability to disability leisure: developing data, definitions and discourses. *Disability & Society*, 18(7), 955-969.

Anderson, L. S. & Heyne, L. A. (2010). Physical Activity for Children and Adults with Disabilities: An Issue of "Amplified" Importance, *Disability and Health Journal*, 3, 71-73.

Atkinson, J., Sallis, J.F., Saelens, B.E., Cain, K.L., & Black, J.B. (2005) The Association of Neighborhood Design and Recreational Environments With Physical Activity. *American Journal of Health Promotion*. 19(4), 304-309.

Aubé, J. (2012). *La promotion de la saine alimentation auprès des jeunes ayant une limitation fonctionnelle*. Montréal : Extenso, Centre de référence sur la nutrition humaine.

Badia, M., Orgaz, M.B., Verdugo, M.A., & Ullàn A.M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of intellectual disability research*, 57 (4), 319–332.

Barthélémy, L. (2005). Boire, manger et bouger à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 33(1), 70-71.

Bergeron, P. & Reyburn, S. (2010). *L'impact de l'environnement bâti sur l'activité physique, l'alimentation et le poids*. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

Block, P., Vanner, E.A., Keys, C.B., Rimmer, J.H. & Skeels, S.E. (2010). Project Shake-It-Up: Using Health Promotion, Capacity Building and a Disability

Studies Framework to Increase Self Efficacy, *Disability & Rehabilitation*, 32, 741-54.

Bodde, A. E., & Seo, D.C. (2009). A Review of Social and Environmental Barriers to Physical Activity for Adults with Intellectual Disabilities, *Disability Health Journal*, 2, 57-66.

Bourgoin, T. (2007). L'EPS, entre programme et expérimentation. *Reliance*, 24(2), 76-84.

Bouvard, P. (2007). Permettre à tous de faire et d'apprendre en EPS. *Reliance*, 24(2), 121-128.

Brittain, I. (2004). The role of schools in constructing self-perceptions of sport and physical education in relation to people with disabilities. *Sport, Education and Society*. 9, (1), 75-94.

Buffart, L. M., Westendorp, T., H. J. Stam, Rj, & Roebroek, M. E. (2009). Perceived Barriers to and Facilitators of Physical Activity in Young Adults with Childhood-Onset Physical Disabilities, *Journal of Rehabilitation Medicine*, 41, 881-85.

Bui-Xuân, G., & Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, 24(2), 98-106.

Buttimer, J. & Tierney, E. (2005). Patterns of leisure and participation among adolescents with a mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9(1), 1-18.

Champions for Action. (2012). *Design to move. A physical activity action agenda*. New York : American College of Sports Medicine.

City of New York. (2010). *Active Design Guidelines; Promoting Physical Activity and Health in Design*, New York: Department of Design and Construction, Department of City Planning.

Cohen, D.A., Marsh, T., Williamson, S., Pitkin Derose, K., Martinez, H., Setodji, C. & McKenzie, L. (2010). Parks and physical activity: Why are some parks used more than others? *Preventive Medicine*, 50, S9-S12.

Comité culture de la Table de concertation pour le loisir des personnes handicapées de Montréal (2007). *Pour une ville culturellement accessible*. Page consultée le 12 avril 2013 sur : <http://www.AlterGo.net/publications.html#ville>

Conseil Québécois du Loisir (2007). *Guide d'accessibilité en loisir : cadre de référence partie 1*, Montréal : Conseil Québécois du Loisir.

Cooper, R. A., Quatrano, L. A., Axelson, P. W., Harlan, W., Stineman, M., Franklin, B., Krause, J. S., Bach, J., Chambers, H. Chao, E. Y. , Alexander, M., & Painter, P. (1999). Research on Physical Activity and Health among People with Disabilities: A Consensus Statement, *Journal Of Rehabilitation Research And Development*, 36, 142-54.

Csikszentmihalyi, M. (2006). *Vivre : La psychologie du bonheur*. Édition de poche. Paris : Robert Laffont.

Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neurodevelopmental disabilities: a thematic analysis of the literature. *Quality of life Research*, 21, 427-439.

Day, K., M.G. Boarnet, M. Alfonzo et A. Forsyth (2006). The Irvine-Minnesota inventory to measure built environments: development. *American Journal of Preventive Medicine*, 30, 144-152.

De, S., Small, J., & Baur, L. A. (2008). Overweight and obesity among children with developmental disabilities. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 33(1), 43-47.

Devine, M.A. (2004). "Being a 'Doer' instead of a 'Viewer'" : The role of Inclusive Leisure Context in Determining Social Acceptance for People with Disabilities. *Journal of leisure research*, 36(2), 137-159.

Direction régionale de la jeunesse et des sports. (2007). *Prête-moi ton handicap. Guide de sensibilisation au handicap*. Pays de la Loire: Direction régionale de la jeunesse et des sports.

Fange, A., Iwarsson, S., & Persson, A. (2002). Accessibility to the Public Environment as Perceived by Teenagers with Functional Limitations in a South Swedish Town Centre, *Disability & Rehabilitation*, 24, 318-26.

Fougeyrollas, P. (2011). Conjuguer ouverture des possibles au temps de l'incertitude. *Revue Développement humain, handicap et changement social. Journal of Human Development, Disability, and Social Change*. 19(1), 15-24.

Frank, L., J. Kerr, J. Chapman & J. Sallis 2007. Urban form relationships with walk trip frequency and distance among youth. *American Journal of Health Promotion*, 21, 305-311.

Freire, T. & Stebbins, R.A. (2011). Activités de loisir optimales et développement positif des adolescents : un rapprochement entre les perspectives psychologiques et sociologiques. Dans Krumm, C.-M. & Tarquinio, C. (dir). *Traité de psychologie positive, fondements théoriques et implications pratiques*, Pp 557-576, Bruxelles : De Boeck.

Gavard-Perret, M.L., Gotteland, D., Haon, C. & Jolibert, A. (2008). *Méthodologie de la recherche*. Paris : Pearson Éducation.

Gehl, J, (2012). *Pour des villes à échelle humaine*, Montréal : Éditions Écosociété.

Giles-Corti, B., Donovan, R.J., (2002). The relative influence of individual, social and physical environment determinants of physical activity. *Social Science & Medicine* 54, 1793-1812.

Gill, C.J. (1997). Four types of integration in disability identity development. *Journal of Vocational Rehabilitation, 9*, 39-46.

Goodwin, D.L. (2001). The meaning of help in PE: perceptions of students with physical disabilities *Adapted Physical Activity Quarterly, 18*(3), 289-303.

Goodwin, D., & Watkinson, E.J. (2000). Inclusive Physical Education From the perspective of Students with Physical Disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly, 17*, 144-160.

Gorely, T., Biddle, S. J. H., Marshall, S. J., & Cameron, N. (2009). The prevalence of leisure time sedentary behaviour and physical activity in adolescent boys: An ecological momentary assessment approach. *International Journal of Pediatric Obesity, 4*(4), 289-298.

Graham, R., Kremer, J., & Wheeler, G. (2008) Physical Exercise and psychological Well-being among People with Chronic Illness and Disability: A Grounded Approach. *Journal of Health Psychology, 13*(4), pp. 447-458.

Groupe de travail provincial sur la problématique du poids (GTPPP). (2004). *Les problèmes reliés au poids au Québec : un appel à la mobilisation*. Montréal : ASPQ Éditions.

Hallal, P. C., Victora, C. G., Azevedo, M. R., & Wells, J. C. K. (2006). Adolescent Physical Activity and Health. *Sports Medicine, 36*(12), 1019-1030.

Handy, S.L., M.G. Boarnet, R. Ewing et R.E. Killingsworth 2002. How the built environment affects physical activity: views from urban planning. *American Journal of Preventive Medicine, 23*, 64-73.

Haslam, C., Holme, A., Haslam, S.A., Iyer, A., Jetten, J. & Williams, W.H. (2008) Maintaining group memberships: Social identity continuity predicts well-being after stroke, *Neuropsychological Rehabilitation 18* (5-6), 671-691.

Hassan, D., Dowling, S., McConkey, R., & Menke, S. (2012). The Inclusion of People with Intellectual Disabilities in Team Sports: Lessons from the Youth Unified Sports Programme of Special Olympics, *Sport in Society*, 15, 1275-1290.

Heath, G.W., Brownson, R.C., Kruger, J., Miles, R., Powell, K.E., & Ramsey, L.T. (2006). The effectiveness of urban design and land use and transport policies and practices to increase physical activity: A systematic review. *Journal of Physical Activity and Health*, 3(Suppl 1), S55-S76.

Heyne, L.A., & Anderson, L.S. (2012). Theories that Support Strengths-Based Practice in Therapeutic Recreation. *Therapeutic Recreation Journal*, 46(2). 106-128.

Howie, E. K., Barnes, T. L., McDermott, S., Mann, J. R., Clarkson, J. & Meriwether, R.A. (2012). Availability of Physical Activity Resources in the Environment for Adults with Intellectual Disabilities, *Disability and Health Journal*, 5, 41-8.

Institut de la Statistique du Québec. (2006). *Vivre avec une incapacité au Québec. Enquête sur la participation et les limitations d'activités*. Québec : Gouvernement du Québec.

Institut de la Statistique du Québec. (2012). *L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011 TOME 1. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé physique et leurs habitudes de vie*. Québec: Gouvernement du Québec.

Institut National de Santé Publique du Québec (INSPQ). (2010). *L'impact de l'environnement bâti sur l'activité physique, l'alimentation et le poids*, Québec : Gouvernement du Québec.

Jeunes en forme Canada. (2012). *Le jeu actif est-il en voie d'extinction ?*, Bulletin de l'activité physique chez les jeunes. Toronto : Jeunes en forme Canada.

Johnson, C.C. (2009). The Benefits of Physical Activity for Youth with Developmental Disabilities: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion*, 23(3), 157-167.

Junker, L. & Brogren Carlberg, E. (2011). Factors That Affect Exercise Participation among People with Physical Disabilities, *Advances in Physiotherapy*, 13, 18-25.

King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Petrenchik, T. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care*, 35, 209–234.

King, G., Law, M., King, S., Rosenbaum, P., Kertoy, M.K., & Young, N. L. (2003). A Conceptual Model of Factors Affecting the Recreation and Leisure Participation of Children with Disabilities. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 23(1), 63-90.

King, G., McDougall, J., DeWitt, D., Petrenchik, T., Hurley, P., & Law, M. (2009). Predictors of Change Over Time in the Activity participation of Children and Youth with Physical Disabilities. *Children's Health Care*, 38, 321-351.

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.

Lefebvre, S., Adjizian, J.M. et Roullet, R. (2012). *Aménager la ville pour de saines habitudes de vie*. Montréal : Groupe de Recherche sur les Espaces Festifs.

Leventhal T., & Brooks-Gunn J. (2000). The neighborhoods they live in: the effects of neighbourhood residence on child and adolescent outcomes. *Psychological Bulletin*, 126(2), 309–337.

Lizotte, D., & Fougeyrollas, P. (1997). Du Droit Comme Facteur Déterminant De La Participation Sociale Des Personnes Ayant Des Incapacités, *Les Cahiers de droit*, 38, 371-415.

Loukaitou-Sideris, A. & Sideris., A. (2009). What brings children to the park? Analysis and measurement of the variables affecting children's use of parks. *Journal of the American Planning Association* 76, 89-107.

Majnemer, A., Shevell, M., Law, M., Birnbaum, R., Chilingaryan, G., Rosenbaum, P., & Poulin, C. (2008). Participation and enjoyment of leisure activities in school-aged children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 50,751–758.

Marcellini, A., De Leselec, E. & Gleyse, J. (2003). L'intégration sociale par le sport des personnes handicapées. *Revue internationale de psychosociologie*, 9(1), 59-72.

Martin Ginis K.A., & Hicks, A.L. (2007). *Facteurs dont il faut tenir compte dans la création d'un guide d'activité physique pour les Canadiens qui ont un handicap physique*. Ottawa : Association canadienne de santé publique.

McKenzie, T.L., Marshall, S.J., Sallis, J.F. & T.L. Conway (2000). Leisure-Time Physical Activity in School Environments : An Observational Study Using SOPLAY. *Preventive Medicine*, 30, 70-77.

Molnar, B.E., Gortmaker, S.L., Bull, F.C.,& Buka, S.L. (2004). Unsafe to play? Neighborhood disorder and lack of safety predict reduced physical activity among urban children and adolescents. *American Journal of Health Promotion*, 18, 378-386.

National Center for Health Statistics. (2012). *Healthy People 2010. Final Review*. Washington: National Center for Health Statistics.

Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ). (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Québec : Office des personnes handicapées du Québec.

Onwuegbuzie, A. J., & Teddlie, C. (2003). A framework for analyzing data in mixed methods research. Dans A. Tashakkori & C. Teddlie (eds). *Handbook of Mixed Methods in social & behavioral research*. (Pp. 351-382). Thousand Oaks: Sage Publications.

Pike, H., Walker, J., Collins, J., & Hodges, J. (2008). An Investigation of Ada Compliance of Aquatic Facilities in the North Texas Area, *American Journal of Health Promotion*, 23, 139-46.

Pittet, I., Berchtold, A., Akre, C., Michaud, P-A & Suris, J. (2009). Sports practice among adolescents with chronic health conditions. *Archives of Pediatric Adolescence Medicine*, 163 (6), 565-571.

Riley, B.B., Rimmer, J.H., Wang, E. & Schiller, W.J. (2008). A Conceptual Framework for Improving the Accessibility of Fitness and Recreation Facilities for People with Disabilities. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, 158-168.

Rimmer, J. H. (2005). The Conspicuous Absence of People with Disabilities in Public Fitness and Recreation Facilities: Lack of Interest or Lack of Access?, *American Journal of Health Promotion*, 19, 327-29.

Rimmer, J. H. (2011). Building a future in disability and public health, *Disability Health Journal*, 4, 6-11.

Rimmer, J.H., Riley, B., Wang, E., & Rauworth, A. (2005). Accessibility of health clubs for people with mobility disabilities and visual impairments, *American Journal of Public Health*, 95, 2022-28.

Rimmer, J.H., Riley, B., Wang, E., Rauworth, A., & Jurkowski, J. (2004). Physical Activity Participation among Persons with Disabilities: Barriers and Facilitators, *American Journal of Preventive Medicine*, 26, 419-25.

Rimmer, J.H., Rowland, J.L., & Yamaki, K. (2007). Obesity and Secondary Conditions in Adolescents with Disabilities: Addressing the Needs of an Underserved Population. *Journal of Adolescent Health, 41* (3) 224–229.

Saebu, M. (2010). Physical Disability and Physical Activity: A Review of the Literature on Correlates and Associations. *European Journal of Adapted Physical Activity, 3*, 37-55.

Sallis, J.F. M.F. Johnson, K.J. Calfas, S. Caparosa & J.F. Nichols (1997). Assessing perceived physical environmental variables that may influence physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 68*, 345-351.

Sallis, J.F. (2009). Measuring physical activity environments: a brief history. *American Journal of Preventive Medicine, 36*, S86-S92.

Scholl, K.G., Dieser, R.B., & Davison, A. (2005). Together We Play: an ecological approach to inclusive recreation. *Therapeutic Recreation Journal, 39*(4),299-311.

Shikako-Thomas, K., Lach, L., Majnermer, A., Nimigon, J., Cameron, K., & Shevell,M. (2009). Quality of life from the perspective of adolescents with cerebral palsy: “I just think I’m a normal kid, I just happen to have a disability”. *Quality of life Research, 18*, 825-832.

Shikako-Thomas, K., Majnermer, A., Law, M., & Lach, L. (2008). Determinants of participation in leisure activities in children and youth with cerebral palsy. Systematic review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 28*(2), 155–169.

Société pour les enfants handicapés du Québec (SEHQ). (2011). *Rapport annuel 2010-2011*. Montréal : SEHQ.

Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010) Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 23*, 226-236.

Statistique Canada. (2007). *Enquête sur la participation et les limitations d'activités en 2006 : Profil des appareils et des aides spécialisées pour les personnes ayant des incapacités*. Ottawa : Gouvernement du Canada.

Struthers, P. (2011). The use of sport by a health promoting school to address community conflict, *Sport in Society*, 14, 1251-64.

Sveen, U., Thommessen, B., Bautz-Holter, E., Wyller T.B., & Laake K. (2004) Well-being and instrumental activities of daily living after stroke. *Clinical Rehabilitation*, 18(3), p267-274.

Veitch, J., K. Ball, D. Crawford, G.R. Abbott & J. Salmon 2012. Park Improvements and Park Activity. A Natural Experiment. *American Journal of Preventive Medicine*, 42(6), 616-619.

Ville, I. (1999). *Représentations du travail et de l'inactivité professionnelle. Étude comparative auprès de personnes présentant des déficiences motrices, de personnes sans déficiences, et de professionnels de la rééducation/réadaptation*. Rapport de recherche APF, convention 9705.

Wilhite, B., & Shank, J. (2009). In praise of sport: promoting sport participation as a mechanism of health among persons with a disability, *Disability and Health Journal*, 2, 116-27.

Wilson, P.E., & Clayton, G.D. (2010). Sports and Disability. *American Academy of Physical Medicine and Rehabilitation*, 2(3,Suppl. 1), S46-S54,

Williams, R., Vogelsong, H., Green, G. & Cordell, K. (2004). Outdoor recreation participation of people with mobility disabilities: selected results of the National Survey of Recreation and the Environment. *Journal of Park & Recreation*

Zabriskie, R. B., Lundberg, N. R., & Groff, D. G. (2005). Quality of Life and identity: the benefits of a community-based therapeutic recreation and adaptive sports program, *Therapeutic Recreation Journal*, 39, 176-91.

Annexes

Annexe 1

Guide d'entrevue pour le directeur

Guide d'entrevue pour le directeur

Titre de l'étude Projet « Choisir de gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle au Québec »

Certificat d'éthique (no.) CER-12-178-16.14

Assistant de recherche _____

Participant (pseudonyme) _____

Date _____

Objectifs des entrevues

Cerner et décrire les facteurs facilitant et contraignant l'adoption d'un mode de vie actif en milieu scolaire pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle.

Déroulement des entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont d'une durée de 30 à 60 minutes. Les participants peuvent prendre une pause ou se retirer à tout moment.

Questions

Thème 1: Les environnements bâtis et naturels

Dans quelle mesure les bâtiments et le terrain de l'école sont adaptés pour permettre aux jeunes avec une limitation fonctionnelle de participer à des activités physiques et sportives? Expliquez.

Thème 2: Les équipements

Quels sont les équipements spécialisés présents à l'école? Selon vous, comment pourrait-on améliorer l'accessibilité de ces équipements? Jugez-vous que ces équipements sont sécuritaires pour le jeune? Expliquez.

Thème 3: La présence de professionnels

Quelles ressources spécialisées (éducateur spécialisé, ergothérapeute, conseiller pédago., etc.) sont disponibles pour favoriser l'adoption de saines habitudes de vie chez les élèves vivant avec une limitation? Comment aident-elles à répondre aux besoins du jeune en matière de saines habitudes de vie? Par quels gestes et/ou actions?

Thème 4: Les aspects économiques

La question financière nuit-elle à la participation du jeune aux activités physiques et sportives? Expliquez.

Thème 5: L'information

Quelles sont les principales ressources informatives (guides, brochures, professionnels, etc.) dont vous disposez au sujet des saines habitudes de vie? Ces ressources vous semblent-elle utiles?

Thème 6: Les programmes, les procédures et la réglementation

Est-ce que l'école dispose d'un programme de promotion et de sensibilisation aux saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle? Lequel?

Si oui, jugez-vous que ce programme correspond aux besoins du jeune? Pour quelles raisons?

Thème 7: La participation aux activités physiques et sportives

Est-ce que les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle sont intégrés aux cours d'éducation physique?

Est-ce qu'ils ont accès à des activités sportives adaptées en dehors des cours? Lesquelles?

Est-ce que l'école organise des événements sportifs (ex : olympiades) et des sorties (ex : classe neige) accessibles aux jeunes ayant une limitation fonctionnelle? Lesquels? Est-ce que le jeune y participe?

Qu'est-ce qui contribue le plus à la participation à des activités physiques et sportives chez les jeunes avec une limitation fonctionnelle?

Thème 8: L'adoption de saines habitudes de vie

Quels sont les principaux gestes que vous posez afin de soutenir l'adoption de saines habitudes de vie (alimentation, activités physiques et sportives, etc.) chez les jeunes?

Avez-vous des commentaires et autres recommandations que vous voudriez ajouter par rapport aux questions posées ou sur d'autres éléments non mentionnés durant l'entrevue?

Questions sociodémographiques

Nom de la commission scolaire: _____

Nombre d'années d'expérience: _____

Type d'école (spécialisée ou régulière): _____

Autres écoles adaptées ou spécialisées sur le territoire de la commission scolaire: _

Année de construction de l'école: _____

Nombre d'élèves ayant une limitation fonctionnelle: _____

Nombre d'élèves réguliers: _____

Merci infiniment de votre participation à cette étude !

Annexe 2

Guide d'entrevue pour l'intervenant

Guide d'entrevue pour l'intervenant

Titre de l'étude Projet « Choisir de gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle au Québec »

Certificat d'éthique (no.) _____

Assistant de recherche _____

Participant (pseudonyme) _____

Date _____

Objectifs des entrevues

Cerner et décrire les facteurs facilitant et contraignant l'adoption d'un mode de vie actif en milieu scolaire pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle.

Déroulement des entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont d'une durée de 30 à 60 minutes. Les participants peuvent prendre une pause ou se retirer à tout moment.

Questions

Thème 1: Les environnements bâtis et naturels

Dans quelle mesure les bâtiments et le terrain de l'école sont-ils adaptés pour permettre aux jeunes avec une limitation de participer à des activités physiques et sportives? Expliquez. Quels seraient les points à améliorer sur le plan des aménagements?

Thème 2: Les équipements

Quels sont les équipements spécialisés présents à l'école? Selon vous, comment pourrait-on améliorer l'adaptation de ces équipements en regard des besoins des jeunes avec une limitation? Jugez-vous que ces équipements sont sécuritaires pour le jeune? Expliquez?

Thème 3: La présence de professionnels

Quelles ressources spécialisées (éducateur spécialisé, ergothérapeute, conseiller pédago., etc.) sont disponibles pour favoriser l'adoption de saines habitudes de vie chez les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle? Par quels gestes ou actions? Quels seraient les points à améliorer sur ce point?

Thème 4: Les attitudes des personnes sans incapacité (incluant les professionnels)

Est-ce que l'attitude des personnes sans incapacité (les autres élèves et le personnel) influence la participation du jeune avec une limitation à des activités physiques et sportives? Pourquoi?

Thème 5: Les aspects émotionnels et psychologiques

Est-ce que le jeune avec une limitation se sent à l'aise de participer à des activités physiques et sportives? Pourquoi? Quels sont les éléments propices à le rendre plus à l'aise?

Thème 6: Les aspects économiques

La question financière nuit-elle à la participation du jeune avec une limitation aux activités physiques et sportives? Expliquez. Quels seraient les points à améliorer sur cet aspect?

Thème 7: L'information

Quelles sont les principales ressources informatives (guides, brochures, professionnels, etc.) dont vous disposez au sujet des saines habitudes de vie? Ces ressources vous semblent-elles utiles? Quels seraient les points à améliorer sur ce point?

Thème 8: Les programmes, les procédures et la réglementation

Est-ce que l'école dispose d'un programme de promotion et de sensibilisation aux saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle? Lequel? Si oui, jugez-vous que ce programme correspond aux besoins du jeune? Pour quelles raisons? Sinon, comment procédez-vous à cet égard?

Est-ce que l'école dispose d'un programme d'éducation physique et d'activités adaptées? Lequel? Si oui, jugez-vous que ce programme correspond aux besoins du jeune? Pour quelles raisons? Si non, comment procédez-vous sur ce plan?

Thème 9: La participation aux activités physiques et sportives

Est-ce que les jeunes avec une limitation fonctionnelle sont intégrés aux cours d'éducation physique?

Est-ce qu'ils ont accès à des activités sportives adaptées en dehors des cours? Lesquelles?

Est-ce que l'école organise des événements sportifs (ex : olympiades) et des sorties (ex : classe neige) accessibles aux jeunes ayant une limitation fonctionnelle? Lesquels? Est-ce que le jeune y participe?

Qu'est-ce qui contribue le plus à la participation à des activités physiques et sportives chez les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle?

Avez-vous des commentaires et autres recommandations que vous voudriez ajouter par rapport aux questions posées ou sur d'autres éléments non mentionnés durant l'entrevue?

Questions sociodémographiques

Nom de la commission scolaire: _____

Type d'intervenant: _____

Nombre d'années d'expérience: _____

Type d'école (spécialisée ou régulière): _____

Merci infiniment de votre participation à cette étude !

Annexe 3

Guide d'entrevue pour le jeune

Guide d'entrevue pour le jeune

Titre de l'étude Projet « Choisir de gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle au Québec »

Certificat d'éthique (no.) _____

Assistant de recherche _____

Participant (pseudonyme) _____

Type de limitation _____

Date _____

Objectifs des entrevues

Cerner et décrire les facteurs facilitant et contraignant l'adoption d'un mode de vie actif en milieu scolaire pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle.

Déroulement des entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont d'une durée de 30 minutes. Les participants peuvent prendre une pause ou se retirer à tout moment.

Questions

1. Comment tu trouves ça de participer à des activités physiques et sportives?
2. Qu'est-ce qui t'as amené à pratiquer des activités physiques et sportives?
 - Enseignants, amis, parents, etc.
 - Disponibilité (équipement, activité offerte) ou occasions particulières (Défi Sportif)
 - ...
3. Y-a-t-il des choses qui facilitent ta participation? Et pourquoi?
 - Attitude de ton entourage (enseignants, amis, parents, etc.)
 - Accessibilité ou présence de matériel ou d'équipements
 - ...
4. Y-a-t-il des choses qui rendent plus difficile ta participation? Et pourquoi?
 - Attitude de ton entourage (enseignants, amis, parents, etc.)
 - Manque d'accessibilité ou de matériel ou d'équipements
 - ...
5. Qu'est-ce que pour toi les saines habitudes de vie?
6. As-tu des commentaires et autres recommandations que tu aimerais ajouter par rapport aux questions posées ou sur d'autres éléments non mentionnés durant l'entrevue?

Questions sociodémographiques

Genre du jeune _____

Âge du jeune _____

Lieu de résidence _____

Nom et ville de l'école _____

Année scolaire _____

Type d'école _____

(spécialisée ou régulière)

Type de classe _____

(adaptée ou intégrée)

Moyen de transport _____

Merci infiniment de ta participation à l'étude!

Annexe 4

Guide d'entrevue pour le parent

Guide d'entrevue pour le parent

Titre de l'étude Projet « Choisir de gagner : Le défi des saines habitudes de vie pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle au Québec »

Certificat d'éthique (no.) _____

Assistant de recherche _____

Participant (pseudonyme) _____

Type de limitation

du jeune _____

Date _____

Objectifs des entrevues

Cerner et décrire les facteurs facilitant et contraignant l'adoption d'un mode de vie actif en milieu scolaire pour les jeunes vivant avec une limitation fonctionnelle.

Déroulement des entrevues semi-dirigées

Les entrevues sont d'une durée de 30 à 60 minutes. Les participants peuvent prendre une pause ou se retirer à tout moment.

Questions

1. Parlez-moi de comment vous voyez l'expérience de votre jeune dans les activités physiques et sportives? Quelles sont les activités qu'il pratique? Comment est-il lors de telles activités?
2. À votre connaissance, comment les aménagements et équipements disponibles à l'école sont-ils adaptés à votre enfant pour permettre la pratique d'activités physiques et sportives? Donnez des exemples si vous le pouvez.
3. Selon vous, quelles sont les ressources spécialisées présentes à l'école (éducateur spécialisé, ergothérapeute, etc.) qui favorisent la participation de votre enfant à des activités physiques et sportives? Pourquoi? Quel membre du personnel de l'école a le plus contribué à la participation de votre enfant à des activités physiques et sportives? Par quels gestes ou actions?
4. Est-ce que l'attitude des personnes sans incapacité nuit à la participation de l'enfant à des activités physiques et sportives ou au contraire, elle l'encourage?
5. Selon votre perception, est-ce que votre enfant se sent à l'aise de participer à des activités physiques et sportives? Expliquez.
6. Avez-vous des frais à déboursier en ce qui a trait à la participation aux activités physiques et sportives, événements (ex: olympiades) et sorties (ex: classe neige) ou en ce qui a trait à l'achat de matériel et d'équipements spécialisés pour la pratique d'activités physiques et sportives?
7. La question financière nuit-elle à la participation de votre enfant aux activités physiques et sportives? Expliquez.
8. Est-ce que votre enfant est intégré aux cours d'éducation physique? Sinon, croyez-vous qu'il devrait l'être? Pourquoi? Est-ce que votre enfant a accès à des activités sportives adaptées? Lesquelles? Jugez-vous que ces dernières doivent être améliorées? Si oui, comment?
9. Est-ce que l'école organise des événements sportifs (ex : olympiades) et des sorties (ex : classe neige) accessibles aux jeunes ayant une limitation fonctionnelle? Lesquels? Est-ce que votre enfant y participe?
10. Qu'est-ce qui a le plus contribué à la participation à des activités physiques et sportives de votre enfant? Quels sont, selon vous, les facteurs qui freinent la participation de votre enfant à des activités physiques et sportives? Et pourquoi?
11. Avez-vous des commentaires ou d'autres suggestions que vous voudriez ajouter par rapport aux questions posées ou sur d'autres éléments non mentionnés durant l'entrevue?

Questions sociodémographiques

Genre de l'enfant _____

Âge de l'enfant _____

Lieu de résidence _____

Nom et ville de l'école _____

Année scolaire _____

Type d'école _____

(spécialisée ou régulière)

Type de classe _____

(adaptée ou intégrée)

Moyen de transport _____

Occupation du parent _____

Merci infiniment de votre participation à l'étude!

Annexe 5

Questions supplémentaires pour les études de cas

Questions supplémentaires pour les études de cas

-le nombre d'élèves handicapés pour les codes 33, 34, 24, 23, 50, 53, 99, 36, 42, 44 (sans compter les élèves ayant des difficultés d'adaptation et d'apprentissage);

-le nombre d'élèves réguliers;

-le nombre de classes spéciales et le nombre d'élèves;

-le nombre de classes intégrant des élèves handicapés et leur nombre;

-le nombre de classes spéciales d'éducation physique et le nombre d'élèves;

-le nombre de classes d'éducation physique intégrant des élèves handicapés et leur nombre;

-le nombre d'élèves exemptés de cours d'éducation physique;

-s'il y a lieu, le nom des écoles sur le territoire de la commission scolaire qui se spécialisent dans l'accueil de certains types de handicap (par exemple, l'école qui est le point de service dans la commission scolaire pour les élèves ayant une déficience motrice);

-les coordonnées d'un parent d'un élève handicapé afin de réaliser une entrevue téléphonique.

Annexe 6

Questions posées lors de l'observation en milieu scolaire

Questions posées lors de l'observation en milieu scolaire

Questions	Ce que l'on cherche à savoir	Commentaires des observateurs
À l'enseignant en E.P. (éducation physique) ou au T.E.S (éducateur spécialisé) ou au titulaire de classe :		
1. Parlez-moi de l'enfant qui est observé ?	Connaître le handicap de l'enfant (<i>le degré d'handicap, présence de trouble associé</i>)	
	Connaître les cibles d'intervention pour cet enfant (<i>se référer au plan d'intervention au besoin</i>)	
	Connaître les forces et les difficultés de l'enfant	
À l'enseignant en E.P.		
2. Généralement, comment cela se passe en E.P. avec cet élève?	Le niveau d'intégration habituel de l'enfant	
	Progression de l'enfant dans les cours E.P.	
	Connaître les moyens pris pour assurer cette progression	
3. Depuis combien de temps travaillez-vous à cette école?	Connaître la stabilité de l'équipe d'enseignants en E.P. dans l'école	

Annexe 7

Grille d'observation répétée

Nom de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Grille d'observation répétée sur l'étude des facteurs déterminants permettant l'adoption de saines habitudes de vie et l'accroissement de la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes en situation de handicap²⁵

Temps : Période : 1 2 3 4 Genre Praticant : F G Age : Taille du Groupe : Type de déficience : TED DI HP HS

Heure	Aire	Bruit	Monitorat ²⁶	MAI,MAG	AttitudesAP(V)	Effort	DGE	DGG	DI	NPE	QE	EDP	PAP	FormeAP
__ : __		PB	SA1	O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __	SI	B	SA2	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	S		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
	SI1		A		N	F		I	I	D	ER			
	SI2					NSP								
__ : __		PB	SA1	O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __	SI3	B	SA2	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	S		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
	V		A		N	F		I	I	D	ER			
						NSP								

²⁵ Ajouter une étoile (*) à côté du code concerné lorsqu'un commentaire additionnel a été formulé sur l'enregistreur.

²⁶ Inscrive le nombre de professeurs/accompagnateurs présents pour chaque activité observée à côté du code coché.

__ : __	ZE	PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __	ZE1	B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
	ZE2		S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								
	ZE3													
__ : __		PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								
Heure		Bruit		MAI,MAG	AttitudesAP(V)	Effort	DGE	DGG	DI	NPE	QE	EDP	PAP	FormeAP
__ : __		PB	Monitorat	O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L

__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								
__ : __		PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								
__ : __		PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								

__ : __		PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								
__ : __		PB		O	P	TI	PA	SR	TA	PI	E	EO	O	L
__ : __		B	SA1	N	M	I	GP	SO	A	PM	AA	EE	N	O
		TB	SA2		D	M	S	D	P	I	P	ES		C
			S		N	F		I	I	D	ER			
			A			NSP								

Annexe 8

Grille d'observation répétée abrégée

Interactions sociales	Dynamique de gr. par rapport à l'élève observé (DGE)	PA : pratique en groupe active GP : pratique en groupe passif, S : pratique en solitaire <i>*Inscrire le nombre de pratiquants pour chaque catégorie</i>
	Dynamique de gr. vis-à-vis de l'élève observé (DGG)	SR : soutien régulier, SO : soutien occasionnel, D : distante, I : intimidation
	Dynamique individuelle (DYI)	TA : Très actif, A : Actif, P : Passif I : Immobile
Qualité de l'expérience envers l'AP	Niveau de plaisir exprimé (NPE)	PI : Plaisir intense (éclats de rire, sourit constamment), PM : Plaisir modéré (sourit de temps en temps, semble bien dans l'AP), I : Indifférence (ne manifeste aucune émotion), D : Déplaisir
	Qualité de l'engagement entre les pratiquants valides et ceux en situation de handicap (QE)	E : Esprit d'équipe dans une relation d'égal à égal, AA : Relation aidant-aidé, P : Participation passive, ER : En retrait
	Équilibre défi-potentiel (EDP)	EO : Enfant en situation d'expérience optimale, EE : Enfant en situation d'ennui ES : Enfant en situation d'échec
	Portée de l'AP (PAP)	Oblige à interagir : Oui ou Non
	FormeAP observée	L : libre, O : organisée; C : compétitive

Annexe 9

Grille pour le volet nutrition

Étude de cas

Nom de l'école:

Dates des observations:

Saine alimentation dans les écoles

Éléments à observer:

-Machines distributrices:

-Menu de la cafétéria:

-Restauration rapide près de l'école (rayon de 1 km):

-Politique alimentaire:

-Règles, codes de vie sur les lunchs et collations:

-Tout autre commentaire sur le volet nutrition.

Annexe 10

Grille d'observation non-répétée de la salle intérieure

Nom de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Grille d'observation non-répétée de la salle intérieure sur l'étude des facteurs déterminants permettant l'adoption de saines habitudes de vie et l'accroissement de la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes en situation de handicap

Thèmes	Variables	Codification²⁸	Commentaires additionnels
Généralités	Aire	SI	
Accessibilité	Accès à l'aire de pratique	L'entrée à l'aire d'observation est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Disponibilité	L'équipement (terrain extérieur, gymnase) est disponible pour la pratique de l'activité O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Accès à la salle intérieure principale d'AP	Portes qui s'ouvrent à la main ou automatiquement M : à la main	

²⁸ Il est à noter que l'observation des éléments visés s'effectue par surlignage de la codification répertoriée.

* Question à poser à un membre du personnel de l'école.

		A : automatiquement NAP : Ne s'applique pas	
	Accès à la salle intérieure principale d'AP si elle est localisée à l'étage	Présence d'ascenseur ou de rampes d'accès adaptées ou d'escaliers A : ascenseur R : rampes d'accès E : escaliers NAP : Ne s'applique pas	
	Espaces de déplacement entre chaque module d'AP intérieur	Y a-t-il assez d'espace entre chaque module d'AP intérieur pour une personne en situation de handicap ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Supports dédiés aux déplacements entre chaque module d'AP intérieur	Y a-t-il des supports pour aider la personne en situation de handicap à se déplacer entre chaque module d'AP intérieur (câbles, barres mobiles, etc.) ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Largeur des espaces d'accès aux aires de pratique d'AP	Est-ce que les espaces d'accès aux aires de pratique sont assez larges pour effectuer des manœuvres en fauteuil roulant ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Distance entre les aires de pratique d'AP, le vestiaire et les zones	La distance entre les aires de pratique d'AP, le vestiaire et les zones d'enseignement, est-elle	

	d'enseignement (salles de cours)	R : raisonnable I : importante TI : très importante NAP : Ne s'applique pas	
*	Présence d'un règlement pour accueillir les personnes en situation de handicap sur les aires de pratique d'AP	Y a-t-il l'existence d'un règlement ou procédure pour accueillir les personnes en situation de handicap ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
*	Sorties d'urgence	Y a-t-il des sorties d'urgence adaptées aux personnes en situation de handicap ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité aux salles de bains des aires d'observation	L'entrée aux salles de bains est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des fontaines à eau des aires d'observation	Les fontaines à eau sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des poubelles des aires d'observation	Les poubelles sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles	

		P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles NAP : Ne s'applique pas	
Aménagement	Aménagement des espaces limitrophes à la zone de pratique	Y a-t-il des bancs accessibles aux personnes en situation de handicap à côté de la surface de jeu et des gradins ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des rampes d'accès et des corridors de circulation sur les aires d'observation	La largeur des rampes d'accès et des corridors de circulation est-elle convenable ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement de l'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation des aires d'observation	L'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est-il suffisant ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation des aires d'observation	La visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est-elle suffisante ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
Qualité	Qualité globale	Qualité globale de l'aire d'observation M : mauvaise qualité P : passable	

		B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Qualité de la surface des couloirs de circulation adaptés intérieurs	Qualité de la surface des couloirs de circulation adaptés intérieurs M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Qualité de la surface de jeu	Qualité de la surface de jeu M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Présence de barrières et autres entraves temporaires sur les aires d'observation et les corridors de circulation	Y a-t-il la présence de barrières, obstacles et autres entraves temporaires ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
Matériel et équipement	Prêt et mise à disposition	Prêt de l'équipement adapté nécessaire à la pratique d'AP I : prêté par l'institution U : l'utilisateur doit fournir lui-même son équipement NAP : Ne s'applique pas	

* Thèmes abordés durant les entretiens

Annexe 11

Grille d'observation non-répétée du vestiaire

Nom de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Grille d'observation non-répétée du vestiaire sur l'étude des facteurs déterminants permettant l'adoption de saines habitudes de vie et l'accroissement de la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes en situation de handicap

Thèmes	Variables	Codification²⁹	Commentaires additionnels
Généralités	Aire	V	
Accessibilité	Accès à l'aire d'observation	L'entrée à l'aire d'observation est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Accès au vestiaire (V)	Portes qui s'ouvrent à la main ou automatiquement M : à la main A : automatiquement NAP : Ne s'applique pas	
	Accès au vestiaire (V) si il est localisé à l'étage	Présence d'ascenseur ou de rampes d'accès adaptées ou d'escaliers A : ascenseur R : rampes d'accès E : escaliers NAP : Ne s'applique pas	
	Largeur des espaces d'accès aux aires d'observation	Est-ce que les espaces d'accès aux aires d'observation sont assez larges pour effectuer des manœuvres en fauteuil roulant ? O : oui	

²⁹ Il est à noter que l'observation des éléments visés s'effectue par surlignage de la codification répertoriée.

		N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des douches du vestiaire (V)	L'entrée aux douches est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité aux salles de bains des aires d'observation	L'entrée aux salles de bains est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des fontaines à eau des aires d'observation	Les fontaines à eau sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des poubelles des aires d'observation	Les poubelles sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles NAP : Ne s'applique pas	
Aménagement	Aménagement intérieur du vestiaire (V) au niveau de la hauteur des casiers	Les casiers du vestiaire sont-ils à une hauteur accessible pour une personne en situation de handicap ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	

	Aménagement intérieur du vestiaire (V) au niveau de la présence de bancs adaptés	Y a-t-il des bancs adaptés dans le vestiaire ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des douches du vestiaire (V)	Y a-t-il la présence de supports pour aider la personne en situation de handicap à accéder et prendre sa douche (rampes, barres d'appui, supports, etc.) ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des salles de bains des aires d'observation	Y a-t-il la présence de supports pour aider la personne en situation de handicap à accéder aux salles de bains (rampes, barres d'appui, supports, etc.) ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des rampes d'accès et des corridors de circulation sur les aires d'observation	La largeur des rampes d'accès et des corridors de circulation est-elle convenable ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement de l'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation des aires d'observation	L'éclairage sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est-il suffisant ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation	La visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est-elle suffisante ? O : oui N : non	

	des aires d'observation	NAP : Ne s'applique pas	
Qualité	Qualité globale	Qualité globale de l'aire d'observation M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Qualité de la surface des couloirs de circulation adaptés intérieurs	Qualité de la surface des couloirs de circulation adaptés intérieurs M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Présence de barrières et autres entraves temporaires sur les aires d'observation et les corridors de circulation	Y a-t-il la présence de barrières, obstacles et autres entraves temporaires ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	

Annexe 12

Grille d'observation non-répétée de la zone extérieure

Nom de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Grille d'observation non-répétée de la zone extérieure sur l'étude des facteurs déterminants permettant l'adoption de saines habitudes de vie et l'accroissement de la pratique d'activités physiques et sportives par des jeunes en situation de handicap

Thèmes	Variables	Codification³⁰	Commentaires additionnels
Généralités	Aire	ZE	
Accessibilité	Accès à l'aire de pratique	L'entrée à l'aire d'observation est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Disponibilité	L'équipement (terrain extérieur) est disponible pour la pratique de l'activité O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Largeur des espaces d'accès aux aires d'observation	Est-ce que les espaces d'accès aux aires d'observation sont assez larges pour effectuer des manœuvres en fauteuil roulant ? O : oui N : non	

³⁰ Il est à noter que l'observation des éléments visés s'effectue par surlignage de la codification répertoriée.

		NAP : Ne s'applique pas	
	Accès la zone extérieure principale d'activité physique (ZE)	Y a-t-il des rampes d'accès spécifiques pour se rendre à la ZE ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas En l'absence de rampes d'accès, y a-t-il un trajet de contournement possible pour éviter les marches ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité aux salles de bains des aires d'observation	L'entrée aux salles de bains est accessible N-A : non-accessible P-A : accessible, mais seulement par certains endroits A : totalement accessible NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des fontaines à eau des aires d'observation	Les fontaines à eau sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles NAP : Ne s'applique pas	
	Accessibilité des poubelles des aires d'observation	Les poubelles sont accessibles aux personnes en situation de handicap N-A : non-accessibles P-A : accessibles, mais seulement par certains endroits A : totalement accessibles	

		NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des salles de bains des aires d'observation	Y a-t-il la présence de supports pour aider la personne en situation de handicap à accéder aux salles de bains (rampes, barres d'appui, supports, etc.) ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement paysager de la zone extérieure principale d'activité physique (ZE)	Y a-t-il des courbes et pentes inclinées trop conséquentes sur les corridors de circulation pour les personnes en situation de handicap ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des espaces limitrophes à la zone extérieure principale d'activité physique (ZE)	Y a-t-il des bancs accessibles aux personnes en situation de handicap à côté de la surface de jeu et des gradins ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Aménagement des rampes d'accès et des corridors de circulation sur les aires d'observation	La largeur des rampes d'accès et des corridors de circulation est-elle convenable ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation	La visibilité pour l'individu en situation de handicap sur les rampes d'accès et les corridors de circulation est-elle suffisante ?	

	des aires d'observation	O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
Qualité	Qualité globale	Qualité globale de l'aire d'observation M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Qualité de la surface de jeu	Qualité de la surface de jeu M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Qualité de la surface des rampes d'accès et des corridors de circulation pour les personnes en situation de handicap dans la zone extérieure principale d'activité physique (ZE)	Qualité de la surface des rampes d'accès et des corridors de circulation M : mauvaise qualité P : passable B : bonne qualité NAP : Ne s'applique pas	
	Présence de barrières et autres entraves temporaires sur les aires d'observation et les corridors de circulation	Y a-t-il la présence de barrières, obstacles et autres entraves temporaires ? O : oui N : non NAP : Ne s'applique pas	
	Efficacité du système de drainage des eaux de pluie sur les sentiers et les corridors extérieurs	Efficacité du système de drainage des eaux de pluie TB : très bonne B : bonne M : moyenne	

		D : déficiente A : absence de système de drainage	
--	--	--	--

Annexe 13

Fiches de relevés terrain

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Ascenseur #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ³¹	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ³² , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Ascenseur	198	Plancher	Antidérapant	Fiche 7		*
(ASC)	199	Panneau de commande de la cabine	Sur un mur latéral	Fiche 7		-

³¹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

³² Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

200	Panneau de commande de la cabine	Identification des boutons en chiffres arabe et en braille et avec indications sonores	Fiche 7 et Politique d'accessibilité de la ville de Montréal		*
201	Plates-formes élévatrices	Système de communication en cas de panne	Fiche 7		*
202	Délai de fermeture des portes	4 secondes avec dispositif de protection et de réouverture des portes	Fiche 7		*
203	Cabine d'ascenseur : porte décentrée	Dimension de la porte : 915mm (et plus)	Fiche 7		*
204	Cabine d'ascenseur (largeur) : porte décentrée	Dimension de la cabine : 1725mm de largeur (et plus)	Fiche 7		*
205	Cabine d'ascenseur (longueur) : porte décentrée	Dimension de la cabine : 1400mm de longueur (et plus)	Fiche 7		*
206	Cabine d'ascenseur : porte centrée	Dimension de la porte : 1100mm (et plus)	Fiche 7		*
207	Cabine d'ascenseur (largeur): porte centrée	Dimension de la cabine : 2030mm de largeur (et plus)	Fiche 7		*

208	Cabine d'ascenseur (longueur): porte centrée	Dimension de la cabine : 1700mm de longueur (et plus)	Fiche 7		*
209	Diamètre de l'aire de dégagement de l'ascenseur	1500mm (et plus)	Fiche 7		*
210	Mains courantes	Sur les 3 côtés et de 800mm à 920mm du plancher	Fiche 7		*
211	Panneau de commande de la cabine	Hauteur maximale des boutons : 1200mm (890mm pour les boutons d'urgence)	Fiche 7		*
212	Téléphone ou vidéophone	Hauteur de 1200mm (ou moins)	Fiche 7		-
213	Identification des étages	Située sur le cadre de porte ou sur le mur perpendiculaire près des portes de l'ascenseur (à tous les étages)	Fiche 7		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Autres #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ³³	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ³⁴ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Autres	305	Hauteur des garde-corps (plancher surélevé)	Minimum 1070mm	Fiche 8		*
	306	Garde-corps à l'extérieur	Si la pente est supérieure à 1:7 (15 %) ou 1:10 (10 %) près de l'école (NB: considéré s'il y a présence de mur ou de clôture)	Fiche 8		*

³³ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

³⁴ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

	307	Hauteur des interrupteurs de lumière	1200mm (pas plus, pas moins)	Accessible School Facilities: a resource for planning		-
	308	Signalisation : Identification des services	Claire et à l'aide de pictogrammes appropriés	Fiche 6		*
	309	Signalisation : Signalisation visuelle et tactile	Peut être lue et touchée facilement	Fiche 6		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Corridors #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ³⁵	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ³⁶ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Corridors (COR)	148	Éclairage	Dirigé vers les équipements et éviter éclairage naturel ou artificiel éblouissant	Fiche 4		*
	149	Plancher	Surface dure, antidérapante et sans reflet	Fiche 4		*

³⁵ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

³⁶ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

	150	Plan de l'étage	Gros caractères et orienté adéquatement	Fiche 4		-
	151	Identification des étages	Code de couleur ou repères tactiles	Fiche 4		*
	152	Pictogrammes (salles de toilettes, plates-formes élévatrices, sorties, téléphones adaptés)	À caractère universel aisément repérables	Fiche 4		*
	153	Apparence de la signalisation	Contraste de couleurs	Fiche 6		*
	154	Type de message	Bref et facile à comprendre	Fiche 6		*
	155	Caractères de signalisation	Simple et sans empattements, hauteur minimale de 22mm	Fiche 6		*
	156	Locaux	Identification à 200mm du cadre de la porte du côté de la poignée (pas plus, pas moins)	Fiche 6		-
	157	Allure des mains courantes	Non rugueuses, en contraste avec les murs, permettent une bonne préhension et la continuité de l'appui	Fiche 8		*
	158	Construction des mains courantes	Joints fermés	Fiche 8		*
	159	Largeur des corridors	1800mm (et plus)	Fiche 4		*

	160	Mains courantes dans les corridors	915mm du sol (pas plus, pas moins)	Fiche 4		*
	161	Distance des mains courantes avec le mur	38mm ou 60mm si la surface du mur est rugueuse	Fiche 8 et Accessible School Facilities: a resource for planning		*
	162	Diamètre tubulaire des mains courantes	De 30mm à 60mm	Accessible School Facilities: a resource for planning		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Cour de récréation #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ³⁷	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ³⁸ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Cour de récréation (RECRE)	138	Surface	Asphalte ou une autre surface dure et lisse	Accessible School Facilities: a resource for planning		*

³⁷ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

³⁸ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

	139	Surface	Éviter les bords de piste	Accessible School Facilities: a resource for planning		*
	140	Surface	Assez droite	Inspirée de la Fiche 11		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Entrée #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ³⁹	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁴⁰ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Entrée principale (ZE)	1	PORTE : Aspect de la porte	Contrastée par rapport au mur et au sol	Fiche 2		*
	2	PORTE : Aire de manœuvre au niveau du côté extérieur de la porte	1800mm de diamètre (et plus)	Fiche 2		*
	3	PORTE : Aire de manœuvre au niveau du côté intérieur de la porte	1500mm de diamètre (et plus)	Fiche 2		*
	4	PORTE : Largeur des portes	920mm (et plus)	Fiche 2		*

³⁹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁴⁰ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

5	PORTE : Hauteur des poignées de porte, bouton pour personne en situation de handicap	915mm du sol (NB : milieu de la poignée ou du bouton) (pas plus, pas moins)	Fiche 2		*
6	PORTE : Hauteur du seuil de porte	13mm maximum	Fiche 2		*
7	RAMPE : Aspect de la rampe	Architecture ou couleur permettant sa visibilité	Fiche 1		*
8	RAMPE : Surface de la rampe	Antidérapante	Fiche 1		*
9	RAMPE : mains courantes et garde-corps	Présents de chaque côté de la rampe	Fiche 1		*
10	RAMPE : aspect sécuritaire du garde-corps	Sans barre horizontale	Fiche 1		*
11	RAMPE : construction des mains courantes	Joints fermés	Fiche 8		*
12	RAMPE : Allure des mains courantes	Non rugueuses, en contraste avec les murs, permettent une bonne préhension et la continuité de l'appui	Fiche 8		*
13	RAMPE : Mains courantes sécuritaires	Recourbées vers le mur ou vers le plancher	Fiche 8		*
14	RAMPE : Mains courantes	Aussi sur les paliers	Fiche 8		*

		continues				
15		RAMPE : Protection des rebords de la partie basse des mains-courantes	Présence	Élément discuté avec l'équipe de recherche		*
16		RAMPE : Garde-corps	Dans ses parties ajourées, ne doit pas permettre le passage d'un objet de plus de 100mm de diamètre	Fiche 8		*
17		RAMPE : Hauteur du garde-corps	1070mm du sol (et plus)	Fiche 1 et 8		*
18		RAMPE : Mains courantes (écoles primaires)	720mm à 770mm	<i>Accessible School Facilities: a resource for planning</i>		*
19		RAMPE : Mains courantes (écoles secondaires)	800mm à 920mm	<i>Accessible School Facilities: a resource for planning</i>		*
20		RAMPE : Distance des mains courantes avec le mur	50mm ou 60mm si la surface du mur est rugueuse ou abrasive (dans le cas où il n'y aurait pas de garde-corps du côté du mur) (et	Fiche 8		*

			plus)			
21	RAMPE : diamètre tubulaire des mains courantes	De 30mm à 60mm		Fiche 8 et <i>Accessible School Facilities: a resource for planning</i>		*
22	RAMPE : Mains courantes aux extrémités	Prolongées horizontalement de 300mm (et plus)		Fiche 8		*
23	RAMPE : Diamètre libre du palier inférieur	1800mm (et plus)		Fiche 1		*
24	RAMPE : Diamètre libre du palier supérieur	1800mm (et plus)		Fiche 1		*
25	RAMPE : Diamètre libre du coin si la rampe fait un L	1800mm (et plus)		Fiche 1		*
26	RAMPE : Diamètre libre si la rampe fait un U	2200mm (et plus)		Fiche 1		*
27	RAMPE : hauteur de la bordure de sécurité au sol	100mm de chaque côté (et plus)		Fiche 1		*
28	RAMPE : Largeur de la rampe	1200mm (1000mm libre entre les mains courantes) (et plus)		Fiche 1		*

29	RAMPE : Longueur maximale sans pallier	9m (ou moins)	Fiche 1		*
30	RAMPE : Espace de dégagement si un pallier mène à une porte	750mm si la porte s'ouvre vers la rampe (et plus)	Fiche 1		*
31	RAMPE : Espace de dégagement si un pallier mène à une porte (opposée)	300mm si elle s'ouvre du côté opposée à la rampe (et plus)	Fiche 1		*
32	RAMPE : Inclinaison des pentes	1:12 pour les rampes de moins de 9m sinon 1:16 (6 %). (et plus)	Fiche 1 et 8		*
33	RAMPE : Inclinaison des pentes (2 ^e partie si en U ou L)	1:12 pour les rampes de moins de 9m sinon 1:16 (6 %). (et plus)	Fiche 1 et 8		*
34	ESCALIERS : Surface de la marche	Antidérapante, dure et sans reflet	Fiche 9		*
35	ESCALIERS : Allure du nez de la marche	Arrondie ou taillée en biseau, saillie de 25mm maximum	Fiche 9		*
36	ESCALIERS : Allure des escaliers	Droit et non pas en spirale	Fiche 9		*
37	ESCALIERS : Allure des marches extérieures	Légère pente vers l'avant des marches (2 %) et plus profondes que les marches intérieures	Fiche 9		-
38	ESCALIERS : Différentiation de la première et dernière marche	Présence	Fiche 9		-

39	ESCALIERS : Contremarche	Présentes et non-ajourées	Fiche9		*
40	ESCALIERS : volée minimale	3 contremarches	Fiche 9		*
41	ESCALIERS : Mains courantes	Présent d'un côté si la largeur des escaliers est inférieure à 1100mm	Fiche 8		*
42	ESCALIERS : Mains courantes	Présent de chaque côté si la largeur des escaliers est supérieure à 1100 mm	Fiche 8		*
43	ESCALIERS : Allure des mains courantes	Non rugueuses, en contraste avec les murs, permettent une bonne préhension et la continuité de l'appui	Fiche 8		*
44	ESCALIERS : Construction des mains courantes	Joints fermés	Fiche 8		*
45	ESCALIERS : Mains courantes sécuritaires	Recourbées vers le mur ou vers le plancher	Fiche 8		*
46	ESCALIERS : Mains courantes continues	Aussi sur les paliers	Fiche 8		*
47	ESCALIERS : Profondeur des marches	305mm minimum	Fiche 9		*
48	ESCALIERS : Largeur des marches de l'escalier	915mm minimum	Fiche 9		*

49	ESCALIERS : Hauteur de la contremarche	De 125mm à 180mm	Fiche 9		*
50	ESCALIERS : Présence de palier	À chaque changement de direction et à tous les 3700mm de volée	Fiche 9		*
51	ESCALIERS : Dégagement du palier à l'ouverture d'une porte	300mm (et plus)	Fiche 9		*
52	ESCALIERS : largeur du palier	Égale à celle de la largeur de la marche	Fiche 9		*
53	ESCALIERS : longueur du palier	Au moins égale à la largeur de la marche adjacente	Fiche 9		*
54	ESCALIERS : Hauteur des garde-corps	À 920mm minimum du nez de la marche	Fiche 8		*
55	ESCALIERS : Hauteur des mains courantes	De 865mm à 965mm du nez de la marche	Fiche 8		*
56	ESCALIERS : Distance des mains courantes avec le mur	50mm ou 60mm si la surface du mur est rugueuse ou abrasive (dans le cas où il n'y aurait pas de garde-corps du côté du mur) (et plus)	Fiche 8		*
57	ESCALIERS : Diamètre tubulaire des mains courantes	De 30mm à 60mm	Fiche 8 et <i>Accessible School Facilities: a</i>		*

				<i>resource for planning</i>		
	58	ESCALIERS : Mains courantes aux extrémités	Prolongées horizontalement de 300mm (et plus)	Fiche 8		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Escaliers #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁴¹	Évaluation (R:respect é, NR:Non-respecté ⁴² , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Escaliers (ESC)	214	Surface de la marche	Antidérapante, dure et sans reflet	Fiche 9		*
	215	Allure du nez de la marche	Arrondie ou taillée en biseau, saillie de 25mm maximum	Fiche 9		*
	216	Allure des escaliers	Droit et non pas en spirale	Fiche 9		*

⁴¹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁴² Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

217	Luminosité	Bonne autant le jour que le soir	Fiche 9		*
218	Différentiation de la première et dernière marche	Présence	Fiche 9		-
219	Contremarche	Présentes et non-ajourées	Fiche9		*
220	Volée minimale	3 contremarches	Fiche 9		*
221	Présence de mains courantes	Présent d'un côté si la largeur des escaliers est inférieure à 1100mm	Fiche 8		*
222	Présence de mains courantes	Présent des deux côtés si la largeur des escaliers est supérieure à 1100mm	Fiche 8		*
223	Allure des mains courantes	Non rugueuses, en contraste avec les murs, permettent une bonne préhension et la continuité de l'appui	Fiche 8		*
224	Construction des mains courantes	Joints fermés	Fiche 8		*
225	Mains courantes sécuritaires	Recourbées vers le mur ou vers le plancher	Fiche 8		*
226	Mains courantes continues	Aussi sur les paliers	Fiche 8		*
227	Profondeur des marches	305mm minimum	Fiche 9		*

228	Largeur de la volée de l'escalier	915mm minimum	Fiche 9		*
229	Hauteur de la contremarche	De 125mm à 180mm	Fiche 9		*
230	Présence de palier	À chaque changement de direction et à tous les 3700mm de volée	Fiche 9		*
231	Dégagement du palier à l'ouverture d'une porte	300mm (et plus)	Fiche 9		*
232	Largeur du palier	Égale à la largeur de la marche	Fiche 9		*
233	Longueur du palier	Au moins égal à la largeur de la marche de l'escalier	Fiche 9		*
234	Hauteur des garde-corps	À 920mm minimum du nez de la marche	Fiche 8		*
235	Hauteur des mains courantes	De 865mm à 965mm du nez de la marche	Fiche 8		*
236	Distance des mains courantes avec le mur	38mm ou 60mm si la surface du mur est rugueuse	Fiche 8 et <i>Accessible School Facilities: a resource for planning</i>		*

	237	Diamètre tubulaire des mains courantes	De 30mm à 60mm	Fiche 8 et <i>Accessible School Facilities: a resource for planning</i>		*
	238	Mains courantes aux extrémités	Prolongées horizontalement de 300mm (et plus)	Fiche 8		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Fontaine d'eau #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁴³	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁴⁴ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Fontaine d'eau	141	Diamètre de la surface libre au plancher	1500mm (et plus)	Fiche 10		*
	142	Commande de la fontaine	Actionnée à une seule main et ne demandant pas de mouvement	Fiche 10		*

⁴³ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁴⁴ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

(EAU)			particulier du poignet			
	143	Dimensions (Largeur)	Espace libre sous la fontaine : 760mm de largeur (et plus)	Fiche 10		*
	144	Dimensions (Profondeur)	Espace libre sous la fontaine : 230mm de profondeur (et plus)	Fiche 10		*
	145	Dimensions (Hauteur)	Espace libre sous la fontaine : 700mm de hauteur (pas plus, pas moins)	Fiche 10		*
	146	Hauteur du bec	915mm du sol (pas plus, pas moins)	Fiche 10		*
	147	Hauteur du jet d'eau	100mm et parallèle au devant de l'appareil (pas plus, pas moins)	Fiche10		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Gymnase #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁴⁵	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁴⁶ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Gymnase (GYM)	135	Largeur de la porte	865mm (et plus)	Inspiré de la Fiche 5		*
	136	Seuil de la porte	Absent	Inspiré de la Fiche 5		*
	137	Éclairage	Adéquat	Inspiré de la Fiche 4		*

⁴⁵ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁴⁶ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Hall d'entrée #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁴⁷	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁴⁸ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Hall d'entrée (HALL)	163	Comptoir d'accueil	Visible à l'entrée	Fiche 4		*
	164	Information à l'entrée	En l'absence d'un comptoir d'accueil : tableau d'information visible et accessible depuis l'entrée combiné à un poste téléphonique ou à un écran informatisé	Fiche 4		-

⁴⁷ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁴⁸ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

	165	Téléphone à l'entrée	Adapté pour les personnes sourdes et malentendantes (avec amplificateur ou téléscripteur)	Fiche 4		-
	166	Identification des corridors, services et locaux	Appropriée et disponible depuis le hall d'entrée	Fiche 4		-
	167	Apparence	Contraste de couleurs	Fiche 6		*
	168	Type de message	Bref et facile à comprendre	Fiche 6		-
	169	Caractères	Simple et sans empattements, hauteur minimale de 22mm	Fiche 6		-
	170	Largeur des halls	1800mm et plus	Fiche 4		*

Nom et année de construction ou de
rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Parc #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁴⁹	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁵⁰ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Parc	282	SENTIERS : Surface	Antidérapante et ferme	Fiche 15		*
	283	SENTIERS : Absence de rampe et de pente	À privilégier	Fiche 15		*
	284	SENTIERS : Signalisation indiquant difficulté du parcours	Bien visible	Fiche 15		-

⁴⁹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁵⁰ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

285	SENTIERS : Plan des sentiers et autres informations quant aux services, aux aires de repos et aux obstacles	Présence	Fiche 15		-
286	SENTIERS : Allure de la signalisation	En plus des textes, favoriser pictogrammes, schémas et dessins avec couleurs contrastantes	Fiche 15		-
287	SENTIERS : Aires de repos	À intervalles réguliers, prévisibles et en dehors des sentiers	Fiche 15		*
288	SENTIERS : Services	Salles de toilette, téléphone, fontaines	Fiche 15		*
289	SENTIERS : Largeur de la piste	1500mm (et plus)	Fiche 15		*
290	SENTIERS : Pente maximale	1:20 (5 %). Présence recommandée de paliers après 10m de pente.	Fiche 15		*
291	SENTIERS : Dégagement à un croisement (Largeur)	2400mm de largeur (et plus)	Fiche 15		*
292	SENTIERS : Dégagement à un croisement (Longueur)	2400mm de longueur (et plus)	Fiche 15		*
293	SENTIERS : Dégagement visuel à l'approche d'une courbe	5m (et plus)	Fiche 15		*

294	Surface des terrains de jeu	Adéquate pour les personnes en fauteuil roulant	Accessible School Facilities: a resource for planning		*
295	Table à pique-nique	Accessible pour une personne en situation de handicap	Fiche 15		*
296	Dégagement sous la table à pique-nique (Hauteur)	700mm de hauteur (pas plus, pas moins)	Fiche 15		*
297	Dégagement sous la table à pique-nique (Profondeur)	500mm de profondeur (et plus)	Fiche 15		*
298	F. D'EAU : Diamètre de la surface libre au plancher	1500mm (et plus)	Fiche 10		*
299	F. D'EAU : Commande de la fontaine	Actionnée à une seule main et ne demandant pas de mouvement particulier du poignet	Fiche 10		*
300	F. D'EAU : Dimensions (Largeur)	Espace libre sous la fontaine : 760mm de largeur (et plus)	Fiche 10		*
301	F. D'EAU : Dimensions (Profondeur)	230mm de profondeur (et plus)	Fiche 10		*
302	F. D'EAU : Dimensions (Hauteur)	700mm de hauteur (pas plus, pas moins)	Fiche 10		*

	303	F. D'EAU : Hauteur du bec	915mm du sol (pas plus, pas moins)	Fiche 10		*
	304	F. D'EAU : Hauteur du jet d'eau	100mm et parallèle au devant de l'appareil (pas plus, pas moins)	Fiche10		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Rampes #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁵¹	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁵² , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
	239	RAMPE : Aspect de la rampe	Architecture ou couleur permettant sa visibilité	Fiche 1		*
	240	RAMPE : Surface de la rampe	Antidérapante	Fiche 1		*
	241	RAMPE : mains	Présents de chaque côté de la rampe	Fiche 1		*

⁵¹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁵² Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

		courantes et garde-corps				
	242	RAMPE : aspect sécuritaire du garde-corps	Sans barre horizontale	Fiche 1		*
	243	RAMPE : construction des mains courantes	Joints fermés	Fiche 8		*
	244	RAMPE : Allure des mains courantes	Non rugueuses, en contraste avec les murs, permettent une bonne préhension et la continuité de l'appui	Fiche 8		*
	245	RAMPE : Mains courantes sécuritaires	Recourbées vers le mur ou vers le plancher	Fiche 8		*
	246	RAMPE : Mains courantes continues	Aussi sur les paliers	Fiche 8		*
	247	RAMPE : Protection des rebords de la partie basse des mains courantes	Présence	Élément discuté avec l'équipe de recherche		*
	248	RAMPE : Garde-corps	Dans ses parties ajourées ne doit pas permettre le passage d'un objet de plus de 100mm de diamètre	Fiche 8		*

	249	RAMPE : Hauteur du garde-corps	1070mm du sol (et plus)	Fiche 1 et 8		*
	250	RAMPE : Mains courantes (écoles primaires)	720mm à 770mm	<i>Accessible School Facilities : a resource for planning</i>		*
	251	RAMPE : Mains courantes (écoles secondaires)	800mm à 920mm	<i>Accessible School Facilities : a resource for planning</i>		*
	252	RAMPE : Distance des mains courantes avec le mur	50mm ou 60mm si la surface du mur est rugueuse ou abrasive (dans le cas où il n'y aurait pas de garde-corps du côté du mur) (et plus)	Fiche 8		*
	253	RAMPE : Diamètre tubulaire des mains courantes	De 30mm à 60mm	Fiche 8 et <i>Accessible School Facilities : a resource</i>		*

				<i>for planning</i>		
	254	RAMPE : Mains courantes aux extrémités	Prolongées horizontalement de 300mm (et plus)	Fiche 8		*
	255	RAMPE : Diamètre libre du palier inférieur	1800mm (et plus)	Fiche 1		*
	256	RAMPE : Diamètre libre du palier supérieur	1800mm (et plus)			*
	257	RAMPE : Diamètre libre du coin si la rampe fait un L	1800mm (et plus)			*
	258	RAMPE : Diamètre libre si la rampe fait un U	2200mm (et plus)	Fiche 1		*
	259	RAMPE : hauteur de la bordure de sécurité au sol	100mm de chaque côté (et plus)	Fiche 1		*
	260	RAMPE : Largeur de la rampe	1200mm (1000mm libre entre les mains courantes) (et plus)	Fiche 1		*
	261	RAMPE : Longueur maximale sans pallier	9m (ou moins)	Fiche 1		*
	262	RAMPE : Espace de dégagement si un pallier mène à une porte	750mm si la porte s'ouvre vers la rampe (et plus)	Fiche 1		*

	263	RAMPE : Espace de dégagement si un pallier mène à une porte (opposée)	300mm si elle s'ouvre du coté opposé à la rampe (et plus)			*
	264	RAMPE : Inclinaison des pentes	1:12 pour les rampes de moins de 9m sinon 1:16 (6 %). (et plus)	Fiche 1 et 8		*
	265	RAMPE : Inclinaison des pentes (2 ^e partie si en U ou L)	1:12 pour les rampes de moins de 9m sinon 1:16 (6 %). (et plus)	Fiche 1 et 8		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Toilette commune adaptée #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁵³	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁵⁴ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Toilette commune adaptée filles ou garçons (TCA)	96	Emplacement et localisation	À chaque étage	Fiche 5		*
	97	Type de poignée	En L recourbé ou en D	Fiche 5		*
	98	Surface du plancher	Antidérapante	Fiche 5		*
	99	Localisation de la porte de la	Alignée avec l'aire de rotation	Fiche 5		*

⁵³ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁵⁴ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

		cabine				
	100	Barres d'appui	Antidérapantes	Fiche 5		*
	101	Chasse d'eau	Automatique ou à action manuelle ergonomique localisée du côté du transfert du fauteuil de toilette	Fiche 5		-
	102	Seuil de porte	Absent	Fiche 5		*
	103	Loquet de la cabine	Peut être manipulé avec le poing	Fiche 5		*
	104	Bol de toilette	Avec dossier	Fiche 5		*
	105	Tuyau d'eau chaude sous le comptoir	Calorifugés	Fiche 5		*
	106	Hauteur des poignées de porte de la toilette (face extérieure de la porte)	915mm du sol (NB : milieu de la poignée) (pas plus, pas moins)	Fiche 2		*
	107	Intérieur de la porte de la toilette (Longueur)	Poignée intérieure horizontale de 140mm de longueur (et plus)	Fiche 5		*
	108	Intérieur de la porte de la toilette (Distance du plancher)	Poignée intérieure horizontale située entre 900mm et 1000mm du plancher	Fiche 5		*
	109	Intérieur de la porte de la toilette (Distance côté charnière)	Poignée intérieure horizontale située entre 200 et 300mm côté charnière	Fiche 5		-

	110	Largeur de la porte de la salle	865mm (et plus)	Fiche 5		*
	111	Largeur de la porte de la cabine	865mm (et plus)	Fiche 5		*
	112	Distance entre la porte de la cabine et l'entrée de la toilette si la porte de la salle de toilette s'ouvre vers l'intérieur	1700mm (et plus)	Fiche 5		*
	113	Diamètre de l'aire de rotation libre de la salle	1500mm (et plus)	Fiche 5		*
	114	Diamètre de l'aire de rotation libre de la cabine	1500mm (et plus)	Inspiré de la fiche 5		*
	115	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Grandeur)	En L ou en L inversé de 750mm par 750mm fixée sur le mur latéral (et plus)	Fiche 5		*
	116	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Hauteur)	En L ou en L inversé fixée sur le mur latéral à une hauteur de 750mm à 840mm du plancher	Fiche 5		*
	117	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Distance devant la toilette)	En L ou en L inversé, la partie verticale doit être située à 250mm du devant de la toilette (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	118	Barre d'appui de la cabine du mur arrière (Longueur)	Horizontale, longueur de 600mm (et plus)	Fiche 5		*

	119	Barre d'appui de la cabine du mur arrière (Hauteur)	Horizontale, située de 820mm à 920mm du plancher	Fiche 5		*
	120	Barre d'appui de la cabine du mur arrière (Distance du mur)	Horizontale, située de 35mm à 45mm du mur	Fiche 5		*
	121	Porte-manteau (Plancher)	Situé sur un mur adjacent à 1200mm du plancher (ou moins)	Fiche 5		-
	122	Porte-manteau (Saillie)	Avec une saillie de maximum 50mm	Fiche 5		-
	123	Hauteur du bol de toilette	400mm à 460mm	Fiche 5		*
	124	Distance entre le bol de toilette et le mur adjacent	285mm à 305mm	Fiche 5		*
	125	Hauteur du distributeur de papier hygiénique	700mm (ou moins)	Fiche 5		-
	126	Hauteur comptoir du lavabo	865mm (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	127	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Largeur)	760mm de largeur (et plus)	Fiche 5		-
	128	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Profondeur)	280mm de profondeur (et plus)	Fiche 5		-
	129	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Hauteur)	700mm de hauteur (pas plus, pas moins)	Fiche 5		-

	130	Longueur du comptoir du lavabo	550mm (et plus)	Fiche 5		-
	131	Distance minimale entre le milieu du lavabo et le mur adjacent	460mm (et plus)	Fiche 5		*
	132	Hauteur du miroir	À 1m du plancher (ou moins)	Fiche 5		*
	133	Hauteur du loquet de la cabine	920mm du sol (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	134	Autres accessoires	Situés à une hauteur comprise entre 600mm et 1200mm du plancher	Fiche 5		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Toilette simple adaptée #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁵⁵	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁵⁶ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Toilette simple adaptée (« univers	59	Emplacement et localisation	À chaque étage	Fiche 5		*
	60	Type de poignée	En L recourbé ou en D	Fiche 5		*
	61	Surface du plancher	Antidérapante	Fiche 5		*

⁵⁵ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁵⁶ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

elle ») (TSA)	62	Localisation de la porte de la cabine	Alignée avec l'aire de rotation	Fiche 5		*
	63	Barres d'appui	Antidérapantes	Fiche 5		*
	64	Chasse d'eau	Automatique ou à action manuelle ergonomique localisée du côté du transfert du fauteuil de toilette	Fiche 5		-
	65	Seuil de porte	Absent	Fiche 5		*
	66	Loquet	Peut être manipulé avec le poing	Fiche 5		*
	67	Bol de toilette	Avec dossier	Fiche 5		*
	68	Tuyau d'eau chaude sous le comptoir	Calorifugés	Fiche 5		-
	69	Hauteur des poignées de porte de la toilette (face extérieure de la porte)	915mm du sol (NB : milieu de la poignée) (pas plus, pas moins)	Fiche 2		*
	70	Intérieur de la porte de la toilette (Longueur)	Poignée intérieure horizontale de 140mm de longueur (et plus)	Fiche 5		*
	71	Intérieur de la porte de la toilette (Distance du plancher)	Poignée intérieure horizontale située entre 900mm et 1000mm du plancher	Fiche 5		*
	72	Intérieur de la porte de la toilette (Distance côté charnière)	Poignée intérieure horizontale située entre 200 et 300mm côté charnière	Fiche 5		-

	73	Largeur de la porte de la salle	865mm (et plus)	Fiche 5		*
	74	Dimension d'une cabine accessible (Largeur)	1800mm de largeur (et plus)	Fiche 5		*
	75	Dimension d'une cabine accessible (Profondeur)	1700mm de profondeur (et plus)	Fiche 5		*
Toilette simple adaptée (« univers elle »)	76	Diamètre de l'aire de rotation libre de la salle au plancher	1500mm (et plus)	Fiche 5		*
	77	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Grandeur)	En L ou en L inversé de 750mm par 750mm fixée sur le mur latéral (et plus)	Fiche 5		*
	78	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Hauteur)	En L ou en L inversé fixée sur le mur latéral à une hauteur de 750mm à 840mm du plancher	Fiche 5		*
	79	Barre d'appui de la cabine du mur latéral (Distance devant la toilette)	En L ou en L inversé, la partie verticale doit être située à 250mm du devant de la toilette (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	80	Barre d'appui de la cabine du mur arrière (Longueur)	Horizontale, longueur de 600mm (et plus)	Fiche 5		*
	81	Barre d'appui de la cabine du mur arrière (Hauteur)	Horizontale, située de 820mm à 920mm du plancher	Fiche 5		*
	82	Barre d'appui de la cabine du mur	Horizontale, située de 35mm à	Fiche 5		*

		arrière (Distance du mur)	45mm du mur			
	83	Porte-manteau	Situé sur un mur adjacent à 1200mm du plancher et avec une saillie de maximum 50mm (ou moins)	Fiche 5		-
	84	Hauteur du bol de toilette	400mm à 460mm	Fiche 5		*
	85	Distance entre le bol de toilette et le mur latéral le plus proche	285mm à 305mm	Fiche 5		*
Toilette simple adaptée (« univers elle »)	86	Hauteur du distributeur de papier hygiénique	700mm (ou moins)	Fiche 5		-
	87	Hauteur comptoir du lavabo	865mm (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	88	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Largeur)	760mm de largeur (et plus)	Fiche 5		-
	89	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Profondeur)	280mm de profondeur (et plus)	Fiche 5		-
	90	Dégagement sous le comptoir du lavabo (Hauteur)	700mm de hauteur (pas plus, pas moins)	Fiche 5		-
	91	Longueur du comptoir du lavabo	550mm (et plus)	Fiche 5		-
	92	Distance minimale entre le milieu du lavabo et le mur adjacent	460mm (et plus)	Fiche 5		*

	93	Hauteur du miroir	À 1m du plancher (ou moins)	Fiche 5		*
	94	Hauteur du loquet	Entre 900mm et 1000mm du sol	Fiche 5		*
	95	Autres accessoires	Situés à une hauteur comprise entre 600mm et 1200mm du plancher	Fiche 5		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Transition école-parc #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁵⁷	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁵⁸ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Transition École-Parc (TEP)	266	TROTTOIR : Surface	Uniforme, continue et antidérapante	Fiche 11		*
	267	TROTTOIR : Protection des rebords sur les surfaces de	Présente ou non	Élément discuté avec l'équipe de		*

⁵⁷ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁵⁸ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

		circulation surélevées		recherche		
	268	TROTTOIR : Obstacles	Absents de la zone libre de circulation	Fiche 11		*
	269	TROTTOIR : Bords intérieur et extérieur du trottoir	En contraste avec les éléments adjacents	Fiche 11		*
	270	TROTTOIR : Terrain adjacent au trottoir	Au même niveau que le trottoir	Fiche 11		*
	271	TROTTOIR : Distance entre un indice tactile, visuel et sonore (panneau indicateur) et un obstacle	600mm (et plus)	Fiche 11		*
	272	TROTTOIR : Transition aux abaissements de trottoirs	1500mm (et plus)	Fiche 11		*
	273	TROTTOIR : Pente transversale du trottoir	2,5 % maximum	Fiche 11		-
	274	TROTTOIR : Pente recommandée pour les liens piétonniers	1:8 maximum	Fiche 12		*
	275	TROTTOIR : Signalisation pour liens piétonniers avec une pente supérieure à 1:16	Présente à chaque extrémité	Fiche 11		*

	276	TRAVERSE : Bouches d'égout	En dehors des traverses	Fiche 12		*
	277	TRAVERSE : Longueur de la traversée	La plus courte possible (privilégier les lignes droites)	Fiche 12		*
	278	TRAVERSE : Repérage de la traversée	Bon contraste avec la chaussée adjacente par la texture et la couleur	Fiche 12		*
	279	TRAVERSE : Adaptation tactile, temporelle, visuelle et sonore de la période pour traverser selon le public touché (scolaires, proches d'un parc, etc.)	Pour les écoliers	Fiche 12		-
	280	TRAVERSE : Bateaux -pavés	Hauteur biseauté maximale du trottoir par rapport à la surface de pavage de 13mm sans être réduite à 0mm	Fiche 12		*
	281	TRAVERSE : Présence de bouton-optique	De 1m à 1,25m de la surface du trottoir	Fiche 12		*

Nom et année de construction ou de rénovation de l'école :

Nom de l'observateur :

Date :

Fiche Vestiaires #__

Localisation : _____

Éléments analysés	#	Caractéristiques	Normes/Standards recommandés	Source ⁵⁹	Évaluation (R:respecté, NR:Non-respecté ⁶⁰ , NA:Non-Applicable, A:Absent)	Commentaires
Vestiaires (VES)	171	Largeur de la porte de la salle	865mm (et plus)	Inspiré de la fiche 5		*
	172	Largeur des couloirs des vestiaires	1200mm (et plus)	Accessible School Facilities: a resource for planning		*

⁵⁹ Les fiches indiquées proviennent du Guide Pratique d'Accessibilité Universelle.

⁶⁰ Dans le cas où les normes ne sont pas respectées, indiquer clairement la mesure relevée (exemple hauteur ou largeur).

	173	Diamètre d'une aire de rotation	1500mm (et plus)	Fiche 5		*
	174	Hauteur des bancs	De 400mm à 460mm du sol	Inspiré de la fiche 5		*
	175	Casiers du vestiaire ou mur du vestiaire	Hauteur maximale des crochets à 1200mm.	Fiche 10		*
VES	176	DOUCHE : Surface du plancher de la douche	Antidérapante	Fiche 5		*
	177	DOUCHE : Siège de douche rabattable	Présent	Fiche 5		*
	178	DOUCHE : Porte-savon dans la douche	Encastré dans le mur et accessible pour une personne assise	Fiche 5		-
	179	DOUCHE : Largeur de la porte de la salle de douche	865mm (et plus)	Fiche 5		*
	180	DOUCHE : Dimension du vestibule devant la douche	900mm de largeur par 1500mm de profondeur (et plus)	Fiche 5		-
	181	DOUCHE : Hauteur des crochets dans vestibule	1200mm (ou moins)	Fiche 5		-
	182	DOUCHE : Aire et dimension de la douche (Longueur)	1500mm de longueur (et plus)	Fiche 5		*

	183	DOUCHE : Aire et dimension de la douche (Largeur)	1500mm de largeur (et plus)	Fiche 5		*
	184	DOUCHE : Siège de douche	450mm du sol (pas plus, pas moins)	Fiche 5		-
	185	DOUCHE : Robinetterie	1000mm à 1200mm	Fiche 5		-
	186	DOUCHE : Barre d'appui pour la douche (Position)	Horizontale	Fiche 5		-
	187	DOUCHE : Barre d'appui pour la douche (Longueur)	Longues de 900mm (et plus)	Fiche 5		-
	188	DOUCHE : Barre d'appui pour la douche (Hauteur)	750 à 840mm du sol	Fiche 5		-
	189	DOUCHE : Dimension de la salle d'habillage	1500mm par 1500mm (et plus)	Fiche 5		-
VES	190	LAVABO : Hauteur comptoir du lavabo	865mm (pas plus, pas moins)	Fiche 5		*
	191	LAVABO : Dégagement sous le comptoir du lavabo (Largeur)	760mm de largeur (et plus)	Fiche 5		-
	192	LAVABO : Dégagement sous le comptoir du lavabo (Profondeur)	280mm de profondeur (et plus)	Fiche 5		-
	193	LAVABO : Dégagement sous le	700mm de hauteur (ou moins)	Fiche 5		-

		comptoir du lavabo (Hauteur)				
194		LAVABO : Longueur du comptoir du lavabo	550mm (et plus)	Fiche 5		-
195		LAVABO : Distance minimale entre le milieu du lavabo et le mur adjacent	460mm (et plus)	Fiche 5		*
196		LAVABO : Hauteur du miroir	À 1m du plancher (ou moins)	Fiche 5		*
197		LAVABO : Autres accessoires	Situés à une hauteur comprise entre 600mm et 1200mm du plancher	Fiche 5		-