

L'enseignement de l'éducation physique aux élèves ayant une déficience visuelle

Les perceptions du corps enseignant romand sur l'inclusion

Lauper Guillaume, Caron Valérie, Gay Denis

Résumé

En Suisse, l'intégration scolaire est encadrée par la Loi sur l'égalité pour les handicaps et le Concordat sur la pédagogie spécialisée qui promeuvent l'inclusion des élèves avec divers besoins éducatifs particuliers. Bien que ce cadre légal existe, les perceptions du corps enseignant sont susceptibles d'influencer la mise en place des pratiques inclusives. À ce jour, aucune étude en Suisse romande ne s'est intéressée à décrire leurs perceptions vis-à-vis de l'intégration d'élèves avec déficience visuelle (DV). Cet article vise à présenter une synthèse d'une étude ayant analysé les perceptions d'enseignantes et enseignants d'éducation physique et sportive à l'égard de l'inclusion d'élèves avec déficience visuelle.

Zusammenfassung

In der Schweiz wird die schulische Integration durch das Behindertengleichstellungsgesetz und das Sonderpädagogik-Konkordat geregelt, die die Inklusion von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf fördern. Trotz dieses gesetzlichen Rahmens können die Wahrnehmungen der Lehrpersonen die Umsetzung der Inklusion beeinflussen. Bisher gab es in der Westschweiz keine Studie, die sich mit den Wahrnehmungen in Bezug auf die Integration von Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung befasst hat. Dieser Artikel stellt eine Studie vor, die die Wahrnehmung von Sportlehrpersonen in Bezug auf die Inklusion von Schüler:innen mit Sehbeeinträchtigung analysiert hat.

Keywords: déficience visuelle, inclusion, sport / Sehbehinderung, Inklusion, Sport

DOI : <https://doi.org/10.57161/r2023-01-07>

Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée, Vol. 13, 01/2023



Introduction

Inclusion en éducation physique et sportive

L'inclusion est une philosophie qui consiste à répondre aux besoins éducatifs particuliers (BEP) des élèves en classes d'enseignement ordinaire, y compris durant les cours d'éducation physique et sportive (EPS) (Block & Obrusnikova, 2007 ; Qi & Ha, 2012). Ceux-ci procurent non seulement de nombreux bienfaits physiques, psychologiques, cognitifs et sociaux, mais constituent aussi un vecteur d'inclusion et d'acceptation du handicap par les pairs (Dugas & Streff, 2013). L'EPS inclusive consiste à donner à chaque élève la possibilité de participer à la leçon au même titre que leurs camarades, en leur accordant les adaptations et les ressources nécessaires leur permettant de profiter pleinement du cours (Wilhelmsen & Sørensen, 2017).

Perceptions des enseignants d'EPS à l'égard de l'inclusion

Cet article vient compléter les nombreuses recherches portant sur les effets de l'inclusion en EPS (Wilhelmsen & Sørensen, 2017) en se focalisant sur les perceptions du corps enseignant à l'égard d'élèves avec déficience visuelle (DV). Cette perspective a son intérêt, car ce ne sont pas seulement les facteurs objectifs, mais aussi les dimensions subjectives qui sont susceptibles de renforcer ou de limiter l'inclusion. En effet, les perceptions des enseignantes et enseignants d'EPS influencent leurs actions à l'intention des élèves avec des BEP lors des leçons.

Bien que l'inclusion soit préconisée par les différentes politiques, la littérature scientifique met en avant que les enseignantes et enseignants d'EPS ont généralement des attitudes plutôt négatives à l'égard de celle-ci et considèrent qu'elle engendre de nombreux défis pour lesquels elles et ils ne se sentent pas assez formés et soutenus (Block & Obrusnikova, 2007 ; Qi & Ha, 2016 ; Rekaa et al., 2019). Les pratiques du corps enseignant sont des sources importantes d'information pour les autorités politiques chargées en matière d'éducation, car il expérimente l'inclusion de l'intérieur.

Contexte de l'EPS pour les élèves avec DV en Suisse

La participation à l'EPS est primordiale pour les élèves avec DV, car ceux-ci présentent en moyenne des habiletés de motricité globale plus faibles, ainsi qu'une confiance en soi inférieure à leurs pairs voyants (Brian et al., 2018, 2021). De plus, leur participation dans les cours d'EPS, tout comme dans les sports extrascolaires, est souvent différente de celle de leurs pairs, notamment par une implication motrice moins importante et par une attribution de rôles différente (Tanure Alves et al., 2020). Pour faciliter l'inclusion, l'attitude positive du corps enseignant et des pairs, ainsi que la mise en place d'un programme d'enseignement personnalisé précisant les objectifs, les adaptations et les stratégies sont considérées comme essentielles (Lieberman et al., 2019).

En Suisse, l'enseignement de l'EPS aux élèves avec des BEP est encadré par la Loi sur l'égalité pour les handicapés (LHand) du 13 décembre 2002 qui encourage « l'intégration des enfants et adolescents handicapés dans l'école régulière par des formes de scolarisation adéquates pour autant que cela soit possible et serve le bien de l'enfant ou de l'adolescent handicapé » (LHand, art. 20). Depuis le 1er janvier 2011, l'Accord intercantonal sur la collaboration dans le cadre de la pédagogie spécialisée (AICPS) est en vigueur. Le Concordat sur la pédagogie spécialisée, développé par la Confédération suisse de l'Instruction publique (CDIP) et signé par 16 des 26 cantons suisses, vise à garantir une prise en charge similaire des élèves en situation de handicap dans l'ensemble des cantons signataires, les incite à privilégier les solutions intégratives aux solutions séparatives et à mettre en place des mesures de pédagogie spécialisée pour accompagner les élèves concernés. Quant à l'EPS, visant à « développer des ressources physiques et motrices ainsi que des modes d'activités et d'expression corporelle », est sous l'égide du Plan d'études romand (PER) et est obligatoire pour tous les élèves à raison de trois unités de 50 minutes par semaine (Conférence intercantonale de l'Instruction publique de la Suisse romande et du Tessin [CIIP], 2010). L'Union Centrale pour le bien-être des aveugles (UCBA) mentionne qu'il n'existe aucune statistique suisse concernant les enfants et adolescents présentant une DV mais l'estimation de la prévalence est de 10 000 jeunes pour la tranche d'âge 0-20 ans. Récemment, Bless et Orthman (2022) ont indiqué que le nombre d'enfants et d'adolescents avec DV en Suisse était estimé à 1639, soit 0,17 % de la population.

Malgré un cadre légal en faveur de l'inclusion, aucune étude auparavant n'avait encore analysé les expériences et perceptions du corps enseignant d'EPS à l'égard de l'inclusion d'élèves avec DV, bien qu'elles soient primordiales pour comprendre de quelles manières les politiques inclusives se mettent en place dans les écoles. En ce sens, l'objectif de cet article est de présenter une synthèse de résultats d'une étude qui s'est intéressée à cette problématique.

Méthode

Une fois que l'accord de la Direction de l'Instruction publique et du sport a été obtenu en mars 2021, les potentielles personnes (n=16 enseignantes et enseignants d'EPS du primaire et du secondaire accueillant un élève avec DV dans le canton de Fribourg) ont été contactées par voie électronique pour leur soumettre une explication du projet, les objectifs et la procédure, ainsi que le formulaire de consentement à participer à la recherche.

Échantillon

Parmi les 16 personnes sollicitées, six ont consenti à effectuer un entretien semi-dirigé, ce qui correspond à un taux de participation de 37,5 %. Les 3 femmes et 3 hommes, âgés de 37 à 56 ans (M=48 ans), avaient un nombre d'années d'expérience variant entre 11 et 35 années (M=18,5 ans). Leur formation initiale était soit un Bachelor en EPS (n=2) ou en enseignement primaire (n=3), soit un Master en activités physiques adaptées (n=1). Le Tableau 1 présente les caractéristiques de l'échantillon.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon

Personne interviewée	Genre	Âge	Nombre d'années d'expérience	Formation initiale
P1	Homme	42	15	HEP*
P2	Homme	42	15	Licence en histoire et EPS/HEP*
P3	Femme	56	35	HEP*
P4	Femme	38	15	Master en Science du mouvement et du sport
P5	Femme	37	11	Licence en sciences du sport et HEP*
P6	Homme	44	20	HEP*

* HEP : Haute école pédagogique

Procédure

Un guide d'entretien a été élaboré à partir de la littérature scientifique sur l'intégration des élèves avec DV en EPS. Les thèmes suivants ont été retenus : 1) la description de l'expérience ; 2) la participation des élèves aux cours d'EPS ; 3) les défis/obstacles ; 4) les facilitateurs ; 5) les adaptations ; 6) les ressources ; 7) les besoins du corps enseignant et 8) la formation continue. Entre mai et juin 2021, six entretiens semi-dirigés, d'une durée de 1 h à 1 h 30, ont été menés en ligne afin de respecter les mesures sanitaires liées à la COVID-19.

Après la retranscription et le codage des entretiens, les résultats ont été interprétés par une analyse thématique, qui consiste à regrouper les verbatims en sujets et ensuite à les organiser dans un arbre thématique (Paillé & Mucchielli, 2021). Le contenu des entretiens a été divisé en six thématiques, soit :

1. les attitudes des enseignants d'EPS à l'égard des élèves avec DV ;
2. la participation des élèves aux cours d'EPS ;
3. les défis pour les élèves et le corps enseignant ;
4. les facilitateurs pour favoriser l'inclusion en EPS ;
5. les adaptations du cours d'EPS ;
6. les besoins du corps enseignant.

Les résultats présentés ci-dessous visent à décrire les perceptions des personnes interviewées. Les six thèmes sont discutés à la lumière des écrits scientifiques. Les six personnes interviewées sont identifiées par l'acronyme P1 à P6.

Résultats

Attitudes positives du corps enseignant

Les personnes interviewées jugent l'inclusion des élèves avec DV comme stimulante, car elle incite à développer de nouvelles compétences professionnelles : « P3 : Pour moi, c'est une belle expérience et une richesse d'avoir cet élève dans ma classe. J'ai appris de nouvelles choses ». Les attitudes positives semblent favoriser le bon déroulement du

processus : « P3 : De plus, je pense que notre bienveillance, notre acceptation sont tous des éléments qui ont aidé l'inclusion de notre élève dans la classe ».

En outre, les élèves avec DV sont considérés comme les autres et font partie intégrante du groupe. « P5 : Je le considère vraiment comme un élève ordinaire ». Ces résultats se distinguent des attitudes plutôt négatives généralement rapportées dans la littérature scientifique (Rekka et al., 2019).

Participation des élèves aux cours d'EPS

Toutes les personnes interviewées ont déclaré que, majoritairement, les élèves avec DV participent à toutes les leçons d'EPS : « P1 : Mon élève participe aux trois unités hebdomadaires ». Cependant, il est souligné que la participation est souvent diminuée en raison des différentes thérapies et rendez-vous médicaux pris sur les créneaux horaires d'EPS : « P2 : C'est assez convenable pour tout le monde de mettre les rendez-vous sur les heures de sport, ce qui permet de ne pas manquer du français ou des maths, ce qui est prioritaire ». Ce résultat est aussi présent dans d'autres études qui mentionnent que la participation en classe des élèves avec DV est souvent inférieure (Tanure Alves et al., 2020).

Défis pour les élèves et le corps enseignant

Les personnes interviewées perçoivent que les jeux de balles, les activités d'équilibre et les jeux collectifs représentent des défis pour les élèves avec DV : « P2 : Les difficultés rencontrées étaient les jeux de balle, le fait d'éviter les balles, l'appréhension [et] le calcul des trajectoires ». Elles ont ajouté que l'information concernant l'élève est souvent partielle : « P5 : Franchement, je dois vous dire, je me suis sentie un peu gênée quand j'ai reçu votre sujet d'étude parce que, en fait, je ne me suis pas du tout rendu compte qu'il avait ce handicap ». De plus, les personnes interviewées ont souligné que la formation initiale est insuffisante et qu'elles ont donc dû développer leurs compétences à travers d'autres voies : « P4 : Je suis allée chercher auprès des associations. Je me suis surtout formée de manière informelle. J'ai beaucoup travaillé dans des clubs de sport ordinaire où tu développes passablement de compétences. J'ai un cercle d'amis et de contact dans le sport et j'ai beaucoup échangé sur ce que j'avais comme problématique à l'école et sur ce qu'eux avaient ». Enfin, le manque d'équipement adapté à la DV est aussi rapporté comme un défi. « P1 : Dans mon école, on n'est pas du tout équipé pour ça, mais ça aurait pu être intéressant d'avoir certains matériels adaptés pour cet élève-là ». Or, pour les élèves avec une DV, le matériel doit être adapté, par exemple, des ballons sonores ou des repères tactiles au sol délimitant le terrain (Lieberman et al., 2019). Les défis rapportés par le corps enseignant suisse convergent avec ceux décrits dans la littérature scientifique, c'est-à-dire, le manque d'information et de matériels (Miyachi, 2020).

Facilitateurs pour favoriser l'inclusion

D'une part, les activités de sensibilisation servant à faire ressentir la DV aux enfants voyants sont perçues comme efficaces : « P1 : Je me rappelle que les enseignantes avaient reçu du matériel et les élèves avaient pu tester les lunettes opaques pour leur permettre de se rendre compte des troubles visuels ». Selon la littérature, cette sensibilisation au handicap permet de créer des interactions sociales et de développer des amitiés entre les élèves avec ou sans handicap dans des contextes intégrés, ce qui représente un facilitateur à l'inclusion (Lieberman et al., 2019). D'autre part, la collaboration interprofessionnelle est perçue comme un atout, car elle permet une meilleure compréhension du fonctionnement de l'enfant et offre un espace de discussion : « P1 : Ce qui était important, c'était le retour des autres enseignants qui l'ont accueilli pour savoir comment l'accueillir dans ma classe ».

Les adaptations du cours d'EPS

Les personnes interviewées mentionnent qu'elles ont apporté diverses adaptations dans leur cours d'EPS pour soutenir l'élève avec DV, notamment sur la taille du matériel : « P3 : On a agrandi les caisses dans lesquelles l'enfant doit tirer », la couleur du matériel : « P6 : Elle avait besoin d'avoir le volant jaune et pas le blanc parce que le blanc,

elle le confondait et ne le voyait pas » et le format « P3 : On met des ballons de baudruche parce que c'est plus lent à descendre, donc ils ont plus le temps pour se réajuster ou on met des balles en mousse quand ils se tirent dessus pour que ça ne soit pas douloureux ».

Des adaptations de l'exercice, telles que la diminution des répétitions, de la distance ou de l'environnement ont également été rapportées : « P5 : J'ai aussi adapté la distance si c'était trop loin ou si c'était trop difficile pour lui » ; « P1 : Il fallait adapter l'exercice en supprimant un obstacle ou un élément d'un parcours ».

La guidance physique est aussi perçue comme utile pour enseigner l'EPS : « P5 : J'adapte également le guidage, s'il y a besoin d'une aide humaine. Je le place dans la bonne position ». De plus, l'approche tactile est utilisée par certaines personnes interviewées : « P5 : Je passe par le toucher, l'élève peut me toucher, ils se mettent en position et on fait le mouvement ensemble ». Les stratégies décrites par les personnes interrogées convergent avec celles décrites dans la littérature, à savoir l'implication des pairs, les attitudes des enseignants, les adaptations et les échanges entre les professionnels (Linsenbigler et al, 2018).

Malgré certaines adaptations mises en place, les personnes interviewées estiment que la préparation d'une leçon d'EPS inclusive n'engendre pas de surcharge de travail et soulignent qu'elles apportent peu d'adaptations spécifiques à leur cours pour leurs élèves avec DV : « P5 : Je ne peux pas dire que je fais spécifiquement quelque chose par rapport à cet élève. Parce que ce sont des choses que l'on fait de toute manière avec des élèves qui ont un peu plus de difficulté ». Toutefois, ces perceptions se distinguent des propos rapportés dans la littérature qui mettent en évidence que la préparation et l'adaptation des leçons sont très importantes pour l'intégration des élèves avec DV (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Cette différence pourrait s'expliquer par un manque de formation adaptée à l'accompagnement des élèves avec DV. Bien que ces élèves participent au cours d'EPS, il se pourrait que les pratiques pédagogiques à leur égard ne correspondent que partiellement aux exigences de l'inclusion scolaire (Rekaa et al., 2019).

Les besoins du corps enseignant

Toutes les personnes interviewées ont confié avoir besoin d'informations supplémentaires sur les élèves avec DV afin de mieux adapter le matériel d'enseignement et les objectifs à leurs particularités : « P5 : Avoir une petite fiche explicative pour expliquer les situations dans lesquelles on devrait avoir un œil un peu plus ouvert serait judicieux ». Ceci est d'autant plus important, car il semble que la thématique du handicap a été peu abordée dans leur formation initiale : « P1 : Dans mon cursus initial du Bachelor, j'avais déjà suivi un cours en EPS, mais la question du handicap n'était pas revenue ». De plus, elles souhaiteraient suivre des formations théoriques qui parviennent à faire le lien avec la pratique : « P3 : J'aimerais un mélange des deux, un apport théorique suivi d'exemples de pistes concrètes et des échanges de pistes qu'on a pu trouver nous-mêmes ». Enfin, les personnes interviewées ont rapporté que des groupes d'échanges seraient utiles pour discuter des aménagements mis en place : « P6 : Si tout d'un coup, j'ai un élève qui a une [DV], je serais intéressée à creuser et qu'on m'apporte des clés ». Ce résultat converge avec les perceptions d'autres enseignantes et enseignants d'EPS qui soulignent avoir besoin de connaissances supplémentaires à cause d'une formation initiale insuffisante (Miyauchi, 2020). À ce titre, la littérature scientifique recense plusieurs modalités de formation continue, notamment des cours théoriques et pratiques ou des rencontres interprofessionnelles en vue d'échanger sur sa propre expérience de l'inclusion (Sladewski et al., 2022).

Conclusion

Cette étude exploratoire visait à décrire les perceptions d'enseignantes et enseignants d'EPS de Suisse romande concernant leurs expériences auprès d'élèves avec DV et apporte une première description de leurs perceptions à l'égard de l'inclusion d'élèves avec DV en EPS. Somme toute, les personnes interviewées ont non seulement rapporté des expériences positives et des échanges interprofessionnels enrichissants, mais aussi un manque d'information et de ressources concrètes pour effectuer les adaptations en salle de sport, tout comme une insuffisance de formations

initiales et continues pour accompagner au mieux les enfants avec DV. Malgré un cadre légal suisse en faveur de l'inclusion, les pratiques d'enseignement analysées dans cette étude semblent n'atteindre que partiellement leurs objectifs, car peu de personnes interviewées ont rapporté l'élaboration d'un projet personnalisé spécifique à cette matière précisant les objectifs, les adaptations et les stratégies pédagogiques individualisées. Pour poursuivre la mise en place de pratiques inclusives en EPS, les personnes interrogées souhaiteraient être mieux outillées pour enseigner aux élèves avec DV et également présentant d'autres BEP. En conséquence, le développement de formations initiales et continues spécifiques à l'EPS semble être une priorité.

En raison de la petite taille de l'échantillon, ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble du corps enseignant d'EPS et ne représentent que les perceptions des personnes interviewées. Pour poursuivre la réflexion, d'autres études menées auprès d'un plus grand nombre de personnes et dans différents cantons seraient nécessaires pour comprendre la mise en pratique de l'inclusion en EPS auprès d'élèves avec DV et présentant d'autres types de BEPs. Pour avoir un descriptif plus complet des enjeux de l'inclusion en Suisse, il serait aussi nécessaire de s'intéresser à la perception des élèves à l'égard de leur participation au cours d'EPS et aux adaptations effectuées par le corps enseignant.



Guillaume Lauper, MA
Enseignant Spécialisé
Canton de Fribourg
guillaume.lauper@edufr.ch



Caron Valérie, PhD
Lectrice
DPS – Université de Fribourg
valerie.caron@unifr.ch



Denis Gay, PhD
Lecteur
DPS – Université de Fribourg
denis.gay@unifr.ch

Références

- Bless, G., & Orthmann Bless, D. (2022). Sur la situation actuelle des enfants malvoyants/sourdaveugles en Suisse.
- Block, M. E., & Obruniskova, I. (2017). Inclusion in physical education: a review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 24(2), 103-24. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.2.103>
- Brian, A., Taunton, S., Lieberman, L.J., Haibach-Beach, P., Foley, J., & Santarossa, S. (2018). Psychometric properties of the test of gross motor development-3 for children with visual impairments. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 35(2), 145–158. <https://doi.org/10.1123/apaq.2017-0061>
- Brian, A., Starrett, A., Pennell, A., Haibach-Beach, P., Gilbert, E., Stribing, A., Miedema, S. T., & Lieberman, L. (2021). Longitudinal Locomotor Competence and Body Mass Index Across Self-Reported Gender and Vision Level for Youth With Visual Impairments : A 3– Year Investigation. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 38(2), 268- 285. <https://doi.org/10.1123/activitéphysiqueaq.2020-0082>
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2007). *Accord intercantonal sur la collaboration dans le cadre de la pédagogie spécialisée (AICPS): brève information*. <https://edudoc.ch/record/25917?ln=fr>
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Plan d'études romand : cycles 1, 2 et 3*. <https://edudoc.ch/record/87910?ln=fr>

- Dugas, C., & Streff, C. (2013). *Guide facilitant les interventions lors de la pratique d'activités physiques et sportives chez les jeunes avec une déficience motrice*.
https://bel.uqtr.ca/id/eprint/1912/1/Guide_D%C3%A9ficience_Motrice_Final2.pdf
- Haegele, J. A., & Buckley, M. (2019). Physical Education Experiences of Alaskan Youths with Visual Impairments: A Qualitative Inquiry. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 113(1), 57–67.
<https://doi.org/10.1177/0145482X18818614>
- Lieberman, L. J., Lepore, M., Lepore-Stevens, M., & Ball, L. (2019). Physical Education for Children with Visual Impairment or Blindness. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(1), 30–38.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2018.1535340>
- Linsenbiger, K., Lieberman, L. J., & Petersen, S. (2018). Barriers to physical activity for children with visual impairments: How far have we come and where do we still need to go? *Palaestra*, 32(1), 26–31.
- Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (Loi sur l'égalité pour les handicapés, LHand) ; RO 2003 4487 (2002). <https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/2003/4487.pdf>
- Miyauchi, H. (2020). A systematic review on inclusive education of students with visual impairment. *Education Sciences*, 10(11), 1–15. <https://doi.org/10.3390/educsci10110346>
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Collin.
- Qi, J., & Ha, A. S. (2012). Inclusion in Physical Education: A review of literature (2012). *International Journal of Disability Development and Education*, 59(3), 257–281. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.697737>
- Rekaa, H., Hanisch, H., & Ytterhus, B. (2019). Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review. *International Journal of Disability*, 66(1), 36–55.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1435852>
- Sladewski, J., Lieberman, L. J., Haibach-Beach, P., & Conroy, P. (2022). Professional Preparation of Teachers of Students With Visual Impairments and Orientation and Mobility Specialists Regarding Physical Activity, Physical Education, and Sport. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 116(2), 240–251.
<https://doi.org/10.1177/0145482X221090526>
- Tanure Alves, M. L., Grenier, M., Haegele, J. A., & Duarte, E. (2020). 'I didn't do anything, I just watched: perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(10), 1129–1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Wilhelmsen, T., & Sørensen, M. (2017). Inclusion of children with disabilities in physical education: A systematic review of literature from 2009 to 2015. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34(3), <https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017>