

**L'inclusion des jeunes présentant un enjeu neurocognitif dans les cours de danse
récréatifs : enjeux et pistes de solution**

Catherine Dupont

Département d'ergothérapie, Université du Québec à Trois-Rivières

ERG 6015 : Projet d'intégration

Marie-Michèle Lord, professeure

Décembre 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de bibliothèque

Avertissement

L'auteur de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de cet essai requiert son autorisation.

Résumé

Problématique : Les enfants vivant avec un enjeu neurocognitif peuvent faire face à des obstacles lorsqu'ils s'engagent dans une activité de loisir (Roult et al., 2014). Par exemple, ces difficultés peuvent limiter leur inclusion et leur participation dans des cours de danse récréatifs. Bien que ces jeunes aient la possibilité de s'inscrire dans des cours de danse au Québec, peu d'études permettent, pour le moment, de comprendre les enjeux vécus dans ce loisir. **Objectif :** Cette étude vise à décrire les enjeux vécus par des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans un cours de danse récréatif, et explorer les solutions favorables à leur inclusion. Ces deux aspects sont discutés auprès de deux acteurs, jouant un rôle important dans l'inclusion des jeunes dans un cours de danse, soit les parents de ces enfants et les gestionnaires d'école de danse. **Cadre conceptuel :** Le modèle de l'expérience inclusive de loisir est le cadre conceptuel qui a guidé cette recherche (Carboneau et al., 2015). Il permet de décrire et élaborer sur les différentes composantes permettant à un individu de pratiquer une activité de loisir de manière satisfaisante. **Méthodologie :** Le devis de recherche de cette étude correspond à un devis phénoménologique exploratoire. La collecte de données fut réalisée par le biais d'entretiens individuels semi-dirigés auprès de chaque participant. Afin d'être en cohérence avec l'objectif de la recherche, les participants sont des parents de jeunes ayant un enjeu neurocognitif et des gestionnaires d'école de danse. Différentes stratégies d'échantillonnage ont été utilisées pour recruter les participants dont la stratégie d'échantillonnage accidentel, intentionnel et par boule de neige. Par la suite, les données ont été rassemblées et analysées selon les étapes de l'analyse thématique de Colaizzi (1978). **Résultats :** Deux parents d'un enfant ayant un enjeu neurocognitif et trois gestionnaires d'une école de danse ont participé à cette recherche (n total = 5). Les enjeux limitant l'inclusion des enfants et les solutions favorables à celle-ci sont décrits et abordent différents aspects du loisir, soit au niveau de l'environnement dans lequel le cours de danse est réalisé, la manière dont les activités sont effectuées et enseignées et les relations entre les enfants et auprès du personnel enseignant. **Discussion :** Les témoignages des participants de l'étude montrent que, malgré l'intérêt des gestionnaires à offrir des cours de danse plus inclusifs, il existe des enjeux limitant l'inclusion des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs, dont le manque de formation pour les gestionnaires et le personnel enseignant ce qui vient restreindre les connaissances de ceux-ci pour adapter les cours de danse de façon optimale. Un autre constat est ressorti dans les solutions proposées, soit de favoriser des cours adaptables autant au niveau des activités, en respectant les intérêts et les capacités des élèves, qu'au niveau de l'environnement physique et social, en utilisant du matériel adapté et en offrant de l'aide supplémentaire selon le besoin des élèves. **Conclusion :** Cette étude a permis d'explorer un angle de recherche peu documenté actuellement dans la littérature en lien avec l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans un cours de danse récréatif. Des solutions favorables à l'inclusion ont été rapportées pouvant remédier à certains enjeux bien qu'il y a des éléments importants qui peuvent complexifier leur mise en place. Considérant que cette étude a été réalisée dans la cadre d'une maîtrise en ergothérapie, il est intéressant de souligner que les constats de cette recherche peuvent permettre aux ergothérapeutes de mieux comprendre les enjeux des cours de danse afin d'accompagner les clients qui désirent pratiquer ce loisir malgré la présence d'enjeux neurocognitifs de manière plus adéquate dans cette activité.

Mots-clés : Inclusion, enfants ayant un enjeu neurocognitif, cours de danse, loisir

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude envers toutes les personnes qui m'ont soutenu tout au long de ma maîtrise en ergothérapie. Tout d'abord, un immense merci à ma famille, dont l'écoute et les encouragements, m'ont permis de poursuivre ce projet. Dans le même ordre d'idées, mon parcours universitaires n'aurait pas été le même sans mes amies qui ont rendu ces dernières années encore plus significatives. Je souhaite également remercier les personnes qui m'ont aidé dans la réalisation de cet essai, dont ma superviseure de recherche, Marie-Michèle Lord. Ses conseils ont permis d'enrichir ce projet et sa flexibilité a rendu ce parcours plus agréable. De plus, je remercie l'assistante de recherche, Daphnée Racine, pour son aide précieuse dans l'accomplissement de certaines tâches et ta collaboration. Enfin, j'aimerais remercier les cinq participantes de l'étude qui ont su prendre de leur temps pour échanger sur ce sujet et partager leur expérience.

Table des matières

Résumé	3
Remerciements	4
Liste des tableaux	8
Liste des abréviations.....	9
1. Introduction	10
2. Problématique.....	11
2.1 L'état des enjeux neurocognitifs chez les jeunes de 0 à 18 ans	11
2.2 L'impact des enjeux neurocognitifs sur le quotidien des enfants atteints	13
2.2.1 <i>Le défi de l'inclusion</i>	13
2.3 La participation dans un loisir pour cette population.....	15
2.3.1 <i>L'importance du loisir chez l'enfant</i>	15
2.3.2 <i>La problématique de l'inclusion dans les loisirs pour les jeunes avec des enjeux neurocognitifs</i>	16
2.4 La danse, une activité en essor	17
2.4.1 <i>En quoi cela consiste?</i>	17
2.4.2 <i>Les pratiques inclusives dans la danse pour les enfants ayant des enjeux neurocognitifs</i>	19
2.4.3 <i>Les bienfaits des cours de danse récréatifs pour ces jeunes</i>	22
2.5 Questions et objectifs de la recherche.....	23
3. Cadre conceptuel.....	24
3.1 Le concept de l'inclusion	24
3.2 Le modèle de l'expérience inclusive de loisirs	25
4. Méthode.....	29
5. Résultats	33
5.1 Description des participants	33
5.2 Résultats obtenus en lien avec les enjeux	34
5.2.1 <i>Avoir accès au site et aux équipements</i>	34
5.2.1.1 <i>Impacts de l'environnement social et physique.</i>	34
5.2.1.2 <i>Impacts de la présence des parents dans le cours sur la dynamique du groupe et l'enseignement du professeur.</i>	36
5.2.1.3 <i>Manque de ressources financières et humaines : obstacles à l'accompagnement des jeunes.</i>	37

5.2.2 Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative	38
5.2.2.1 Manque d'informations et de formations adaptées en lien avec cette clientèle permettant un contexte favorable à la signifiance.	38
5.2.2.2 Difficultés de concentration des élèves limitant leur participation positive.	40
5.2.2.3 Le spectacle : un moment de performance qui nuit à la signifiance.	41
5.2.3 Mise en relation significative et création d'interactions positives	42
5.2.3.1 Quand les défis des jeunes mènent à l'exclusion.	42
5.2.3.2 Difficultés de collaboration entre gestionnaires et parents limitant les interventions adaptées entre le personnel enseignant et l'élève.....	43
5.2.3.3 Un équilibre complexe entre les défis et les besoins du jeune ayant un enjeu neurocognitif et ceux du groupe.....	45
5.2.3.4 Impacts de l'âge : culture de performance dans les cours de danse pour les adolescents affectant les interactions entre les élèves.....	46
5.3 Résultats obtenus au niveau des solutions.....	48
5.3.1 Avoir accès au site et aux équipements	48
5.3.1.1 Avoir un nombre limité d'élèves par cours : clé pour un environnement d'apprentissage inclusif.....	48
5.3.1.2 Intégration du parent dans le cours pour offrir un soutien adapté à l'enfant selon ses besoins.....	49
5.3.1.3 Optimiser le fonctionnement de l'élève et du groupe à l'aide d'un ajout de personnel enseignant.	50
5.3.1.4 Utilisation d'outils adaptés pour optimiser l'apprentissage et le fonctionnement des jeunes.....	52
5.3.1.5 Utilisation de stratégies de financement pour faciliter l'inclusion des jeunes avec des enjeux neurocognitifs.	53
5.3.2 Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative	54
5.3.2.1 Auto-formation pour pallier à la formation continue des gestionnaires.	54
5.3.2.2 Offrir un accompagnement et de l'éducation auprès du personnel enseignant : un levier pour favoriser l'adaptation du cours de danse.....	55
5.3.2.3 Utilisation d'une approche personnalisée et flexible pour optimiser l'expérience de chaque élève.	57
5.3.2.4 Instaurer une stabilité dans le cours : élément facilitant l'engagement signifiant des élèves.....	59
5.3.2.5 Favoriser l'engagement des élèves dans le cours par leur intérêt et leur implication.	60
5.3.2.6 Le spectacle : offrir des adaptations pour favoriser une participation signifiante.	63
5.3.3 Mise en relation significative et création d'interactions positives	66

5.3.3.1 Importance de la communication auprès du parent pour créer des relations positives avec celui-ci et l'élève.	66
5.3.3.2 Utilisation d'une pédagogie bienveillante et d'une communication adéquate : clés des interactions respectueuses et positives.	68
5.3.3.3 Construire un lien avec l'élève pour créer une expérience significative.	69
5.3.3.4 Agir proactivement pour sensibiliser et éduquer les élèves en lien avec l'inclusion.	70
6. Discussion	72
6.1 Retour sur les objectifs et les résultats principaux	72
<i>6.1.1 Les enjeux et les solutions en lien avec l'environnement dans lequel est accompli le cours de danse</i>	73
<i>6.1.2 Les enjeux et les solutions en lien avec l'organisation du cours de danse</i>	76
<i>6.1.3 Les enjeux et les solutions en lien avec les relations entre les individus impliqués dans le cours de danse</i>	80
6.2 Forces et limites de l'étude	84
6.3 Retombées potentielles de l'étude	86
7. Conclusion	88
Références	90
Annexe A	97
Annexe B	98
Annexe C	99
Annexe D	100

Liste des tableaux

Tableau 1. *Six facteurs favorables à l'inclusion des jeunes avec des besoins particuliers dans un cours de danse (Zitomer, 2016)*

Tableau 2. *Caractéristiques des participants*

Tableau 3. *Résumé des enjeux soulevés par les parents et les gestionnaires*

Tableau 4. *Résumé des solutions soulevées par les parents et les gestionnaires*

Liste des abréviations

TSA Trouble du spectre de l'autisme

TDAH Trouble de l'attention avec hyperactivité

1. Introduction

Réaliser un loisir est une occupation dans laquelle la majorité des individus s'engagent au cours de leur vie. Or, en ergothérapie, étant une profession de la santé visant à soutenir la participation des personnes aux activités importantes pour elles, il est admis que la participation à des occupations signifiantes est essentielle à la santé et au bien-être des individus (Townsend et al., 2013). Pourtant, certains individus n'ont pas accès à de vastes opportunités pour vivre une expérience optimale comme cela est le cas pour les enfants ayant un enjeu neurocognitif¹ (Roult et al., 2014). En effet, ceux-ci peuvent faire face à des obstacles qui limitent leur inclusion dans une activité de loisir (Steinhardt et al., 2021), comme la danse récréative. Pourtant, les impacts positifs à participer à des cours de danse pour les jeunes ayant des enjeux neurocognitifs sont documentés dans la littérature (Cherrière et al., 2020 ; May et al., 2021). Malgré ces bénéfices, peu d'études portent sur l'inclusion de ces jeunes dans les cours de danse. De plus, en lien avec ce sujet, la voix de deux acteurs de l'environnement de ces jeunes n'a pas été entendue dans des recherches antérieures soit les parents d'un enfant ayant un enjeu neurocognitif et les gestionnaires d'école de danse. Leurs perspectives sont pourtant pertinentes puisque ceux-ci jouent un rôle important dans l'inclusion de ces enfants dans des cours de danse (Hardy et Douville, 2023). Dans ce contexte, ce projet a pour objectifs de se pencher sur les enjeux d'inclusion dans les cours de danse récréatifs pour les jeunes présentant un enjeu neurocognitif, tout en abordant les solutions favorables à leur inclusion, selon la perspective de ses deux acteurs. Cet essai, portant sur ces objectifs, présentera divers éléments au travers de cinq sections. Premièrement, la problématique expose la recension des écrits sur le sujet, la pertinence

¹ Par définition, un enjeu neurocognitif réfère à une difficulté associée au développement neurologique et cognitif (Roy, 2018).

de l'étude et la question de recherche. Deuxièmement, le cadre conceptuel utilisé pour orienter ce projet est décrit. Troisièmement, la méthode, détaillant la manière dont l'étude a été conduit, sera fournie. La quatrième section correspond aux résultats qui sont ressortis de la collecte de données. La discussion, soit la cinquième section de l'étude, présente de manière critique les résultats de recherche, effectue un retour à la question de recherche et effectue des liens avec divers écrits scientifiques. Pour finir, les forces et limites de ce projet de recherche ainsi que les pistes de recherche pour de futures études seront spécifiées.

2. Problématique

Cette section dresse un portrait de l'enjeu central autour duquel s'articule cette recherche. Les pertinences sociales, professionnelles et scientifiques seront aussi abordées et les questions et objectifs de recherche seront exposés.

2.1 L'état des enjeux neurocognitifs chez les jeunes de 0 à 18 ans

Au Québec, en 2022, 28,7 % des enfants de maternelle québécois, âgés de 5 ans, présente une vulnérabilité dans, au moins, une sphère de développement et 14,6 % d'entre eux sont vulnérables dans au moins deux sphères (Ducharme et al., 2023). Ces domaines de développement sont composés de la santé physique et bien-être, les compétences sociales, la maturité affective, le développement cognitif et langagier, la maturité affective et les habiletés de communication et de connaissances générales (Ducharme et al., 2023). À titre informatif, selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), le terme « vulnérabilité » est utilisé, dans le milieu scolaire, afin de définir les jeunes qui présentent des facteurs de risque les rendant plus susceptibles de vivre des difficultés dans un ou plusieurs domaines à l'école. De plus, selon le programme de supplément pour enfant handicapé (SEH) offert par Retraite Québec, 6635

enfants de 0 à 5 ans étaient considérés comme étant en situation d'handicap en 2017 au Québec. De ces enfants, 28 % présentaient un trouble du développement et 72 % d'entre eux vivaient avec une déficience (Observatoire des tout-petits, 2021). Par définition, une déficience réfère à un diagnostic qui entraîne certaines incapacités comme la déficience visuelle ou la déficience intellectuelle (Gouvernement du Québec, 2024). En ce qui a trait aux enfants ayant des enjeux neurocognitifs, il n'existe pas de statistiques associées à la prévalence pour cette population spécifiquement au Québec. Cela s'explique par le fait que cela englobe plusieurs types d'enjeux et diagnostics et qu'il n'y a pas de groupe défini pour ceux-ci.

Par définition, un enjeu neurocognitif réfère à une difficulté associée au développement neurologique et cognitif. Ainsi, cela peut affecter différents aspects des fonctions cérébrales et cognitives d'un enfant tels que la capacité d'apprentissage, la perception sensorielle, l'attention, la résolution de problème et le développement du langage (Roy, 2018). Un jeune peut présenter plusieurs enjeux ou troubles neurocognitifs dans différentes sphères de développement cognitif (Des Portes, 2020). Il est important de noter que de vivre avec un enjeu neurocognitif ne signifie pas nécessairement que l'enfant a un trouble neurocognitif. En effet, pour avoir un trouble, il faut que l'enfant ait reçu un diagnostic, basé sur des critères précis, à la suite d'une évaluation par un professionnel (Des Portes, 2020). Les troubles du neurodéveloppement, reliés à un développement cérébral atypique, sont des exemples d'enjeux neurocognitifs tels que le handicap intellectuel, les troubles d'apprentissage scolaire, dont la dyslexie ou la dysorthographie, le trouble du spectre de l'autisme (TSA) et le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) (Des Portes, 2020). Les troubles moteurs, dont le trouble développemental de la coordination, et les troubles de communication font aussi partie des troubles

neurodéveloppementaux selon le DSM V, soit le Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (American Psychiatric Association, 2015).

2.2 L'impact des enjeux neurocognitifs sur le quotidien des enfants atteints

Concrètement, les impacts de ces difficultés sont variables selon le degré et le type d'enjeu neurocognitif de l'enfant (Desportes, 2020). Or, bien que la présence d'un diagnostic de trouble du neurodéveloppement soit associée au fait qu'un enfant possède certains défis, cela n'est pas le seul élément justifiant les impacts vécus au quotidien (Desportes, 2020). En effet, l'environnement dans lequel l'enfant vit, que cela soit le type de soutien offert à l'enfant, l'organisation des lieux physiques ou les opportunités auxquelles il a accès, peuvent être des facilitateurs ou des obstacles au fonctionnement de l'enfant (Desportes, 2020). En outre, de manière générale, vivre avec un enjeu neurocognitif peut amener des défis dans la participation à l'école, dans le jeu, dans les relations sociales et au niveau de l'autonomie dans les activités quotidiennes (Roy, 2018).

2.2.1 Le défi de l'inclusion

Les enfants présentant des enjeux neurocognitifs peuvent vivre diverses difficultés en lien avec leur inclusion dans une activité ou dans un milieu. Cela est le cas pour certains dans le milieu scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En fait, les élèves rencontrant des difficultés neurocognitives sont définis comme étant des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) dans le milieu scolaire (ministère de l'Éducation, du loisir et du sport, 2007). Des efforts sont déployés afin que le milieu scolaire devienne davantage inclusif. En revanche, bien que plusieurs de ces élèves soient intégrés dans les classes régulières en maternelle, cette proportion tend à diminuer de plus en plus jusqu'au secondaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). Cela est expliqué par le manque de formation du personnel

scolaire, la perception des intervenants que cela n'est plus possible en milieu secondaire et un rythme accéléré des apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). La méta-synthèse de Rousseau et ses collaborateurs (2015) a permis de mettre en lumière les conditions limitant l'inclusion, en classe dite « régulière », pour les élèves qui sont à risque de présenter des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage au primaire et au secondaire. En ce qui a trait au milieu scolaire primaire, les conditions défavorables sont en lien avec un manque de flexibilité ou de connaissances des problématiques de l'enseignant, offrir un accompagnement spécialisé à l'extérieur de la classe et être dans un climat compétitif en lien avec les résultats scolaires. Une autre étude, basée sur la perspective des enseignants, élabore justement sur les impacts négatifs que ces obstacles engendrent sur ces élèves dont ressentir un sentiment d'échec et de découragement et de l'anxiété en raison de leurs difficultés scolaires (LeVasseur et Cormier-Boutin, 2019). Du côté du secondaire, les conditions défavorables sont principalement reliées à la posture des intervenants scolaires, soit de ne pas légitimer l'importance du soutien à l'élève ou de se concentrer sur les difficultés de l'élève plutôt que sur son potentiel, et sur l'organisation scolaire, dont un manque de flexibilité dans l'organisation scolaire et l'alternance entre le service adapté et la classe ordinaire pour ces élèves (Rousseau et Point, 2015). Ainsi, il est nommé, par le Conseil supérieur de l'éducation (2017), qu'afin de limiter l'exclusion et pour se diriger vers des écoles davantage inclusives, un travail doit être effectué au niveau des étudiants afin de les sensibiliser aux différences, à l'ouverture et à l'acceptation des autres. Il a été relevé qu'il existe des éléments favorables pour optimiser l'inclusion des élèves HDAA dans les classes « régulières » au primaire et au secondaire (Rousseau et al., 2015). En lien avec l'enseignant, il importe que celui-ci adopte une posture d'ouverture et de tolérance et qu'il se concentre davantage sur les capacités de l'élève. D'autres conditions favorables sont en lien avec les

pratiques en classe dont le modelage par les pairs et un travail en équipe avec d'autres intervenants scolaires à l'intérieur de la classe. Par ailleurs, l'étude de Moldoveanu et ses collaborateurs (2015) expose que d'offrir de la formation aux personnels enseignants et aux intervenants est une pratique pertinente pour favoriser l'adoption d'une éducation inclusive. La méta-synthèse de Rousseau et ses collaborateurs (2015) a justement permis de mettre en lumière que l'inclusion scolaire procure certains bénéfices à ces élèves à risque de développer des difficultés scolaires. En effet, il est possible de constater une amélioration au niveau des apprentissages scolaires, notamment en lien avec l'écriture et la lecture, et au niveau social, soit une diminution de comportements d'opposition (Rousseau et al., 2015).

2.3 La participation dans un loisir pour cette population

2.3.1 L'importance du loisir chez l'enfant

Bien que les études soient une occupation centrale dans la vie d'un jeune, les loisirs sont tout aussi importants. Par définition, un loisir est une activité qu'on accomplit par choix et par intérêts dans nos temps libres (Cantin et al., 2017 ; Conseil québécois du loisir, 2023). Cela permet d'entretenir des relations sociales et de développer diverses compétences tout en procurant des bénéfices au niveau de la santé physique et mentale, dont une augmentation de l'estime personnelle et une diminution de stress (Cantin et al., 2017 ; Conseil québécois du loisir, 2023). En ce qui a trait aux enfants, le loisir est une occupation primordiale pour ceux-ci (Aumètre et Poulin, 2019). Un article a même été établit, par la Convention internationale relative aux droits de l'enfant, pour assurer que les enfants puissent avoir accès à des loisirs (UNICEF, s.d.). En effet, l'article 31 de cette convention stipule que l'enfant a le droit au jeu, aux loisirs et à la participation à des activités culturelles et artistiques librement (UNICEF, s.d.). Il a été estimé que les enfants nord-américains peuvent participer à des loisirs de 40% jusqu'à

50% de leur temps où ils sont éveillés (Aumètre et Poulin, 2019). De plus, il importe de souligner que le loisir est essentiel pour le développement de l'enfant. En fait, celui-ci permet à l'enfant de se développer dans diverses sphères, dont au niveau intellectuel, physique, social et affectif, qui seront nécessaires tout au long de sa vie (Aumètre et Poulin, 2019). Le jeu, qu'il soit exploratoire ou régi par des règles, permet à l'enfant d'interagir avec les autres, de résoudre des problèmes et de développer sa créativité entre autres (Hewes, s.d.). La pratique de divers loisirs signifiants et de qualité est aussi associée à un facteur de protection pour les jeunes. Ainsi, cela est relié à une diminution de certaines problématiques, dont l'anxiété et l'opposition, et une meilleure réussite scolaire (Aumètre et Poulin, 2019).

2.3.2 La problématique de l'inclusion dans les loisirs pour les jeunes avec des enjeux neurocognitifs

La pratique du loisir est souvent perçue comme étant acquise ou normale pour la population en général. En revanche, certains facteurs environnementaux ainsi que des conditions spécifiques, tels qu'avoir du temps libre pour pratiquer un loisir et un accès à l'activité, sont nécessaires à l'accomplissement d'une activité (Cantin, 2020). Pour ce qui est des enfants présentant des défis neurocognitifs, ceux-ci font face à des obstacles affectant leur inclusion dans une activité de loisir (Aumètre et Poulin, 2019). Il est important de nuancer que, pour qu'un individu se sente inclus dans une activité, il ne faut pas seulement qu'il puisse être présent, mais qu'il puisse plutôt s'engager positivement dans l'activité à son plein potentiel (Carboneau et al., 2015). En ce sens, il a été démontré que ces jeunes participaient moins à des activités de loisir ou des activités sociales que des enfants « neurotypiques » (Marcellini, 2021). Ainsi, cet accès limité aux loisirs restreint ces enfants dans leurs opportunités de développement (Aumètre et Poulin, 2019). Certains obstacles à l'inclusion aux activités de loisir ont été nommés par des

parents, soit les coûts d'inscription élevés, une faible accessibilité aux équipements adaptés et un manque d'encadrement spécialisé (Reinders et al., 2019 ; Roult et al., 2014). L'étude de Steinhardt (2021) illustre aussi certains obstacles, perçus par les parents de jeunes ayant un enjeu neurocognitif, dont le jugement des autres parents, l'organisation non adaptée des activités et le manque d'activités adaptées dans les régions plus éloignées. D'autre part, les parents ont exposé certaines solutions afin que leur enfant puisse s'engager dans un loisir malgré ces obstacles, telles que de choisir une activité où les difficultés de l'enfant n'ont pas un impact significatif sur sa participation, l'inscrire à des loisirs individuels ou inscrire leur enfant dans un loisir où il est possible qu'il ait un accompagnateur (Steinhardt, 2021). Pour ces jeunes, accomplir un loisir est tout autant primordial que pour un enfant dit comme étant « neurotypique », car participer à un loisir leur procurent plusieurs bienfaits (Bourhis et Gouabault, 2023). En ce qui a trait aux activités sportives de loisir, cela permet à ces jeunes de bénéficier de nouveaux contacts sociaux et de sensations corporelles et émotionnelles variées (Bourhis et Gouabault, 2023). De plus, cela leur permet de développer ou maintenir certaines habiletés physiques alors que certains enfants ayant un enjeu neurocognitif peuvent présenter des difficultés motrices. Par exemple, cela est le cas pour les enfants ayant un trouble développemental de la coordination (Bourhis et Gouabault, 2023).

2.4 La danse, une activité en essor

2.4.1 En quoi cela consiste?

La danse peut être pratiquée dans plusieurs milieux et sous différentes formes. D'une part, il est possible d'effectuer de la danse en milieu scolaire. En effet, la danse fait partie d'un des quatre domaines artistiques obligatoires à l'école (ministère de l'Éducation, 2020). Donc, cette activité est accomplie dans le cadre du cursus scolaire et les enseignants doivent respecter

le référentiel de compétences des enseignants dans la planification et l'enseignement de leur cours (ministère de l'Éducation, 2020). D'autre part, la danse peut être accomplie comme une activité de loisir lorsque nous participons à des cours de danse qui sont offerts au public dans des écoles de danse privées ou des milieux communautaires entre autres. Il est possible de constater que cette activité de loisir est en essor au Québec puisqu'il y a une augmentation de 45 % du nombre d'écoles de danse créatives, compétitives et préparatoires de 2002 à 2022 allant de 311 à 565 écoles de danse actives (Regroupement de l'enseignement de la danse, 2023). Par définition, « la danse récréative regroupe tous les types de danses que l'on pratique pour le plaisir, dans le cadre d'un enseignement ou pour ses bienfaits sur la santé, et englobe l'enseignement et les spectacles de danse sociale et de danse amateur » (Stevens et Milligan, 2016). Il existe plusieurs styles de danse que nous pouvons accomplir dont les plus communs étant le ballet, le jazz, le hip-hop et le contemporain. Il existe aussi la danse créative, qui est habituellement plus utilisée auprès des tout-petits, mais qui peut aussi être réalisée à tout âge (Hardy et Douville, 2023). La danse créative n'appartient pas à un genre en particulier (Hardy et Douville, 2022). Bien qu'il soit possible d'y développer certains mouvements plus techniques, cela est davantage relié à l'exploration individuelle du mouvement (Hardy et Douville, 2023). En effet, dans ce type de cours, l'accent est mis sur le mouvement spontané du corps, la créativité et le développement de gestuelles à travers quatre grandes composantes soit le corps, l'espace, le temps et l'énergie (Hardy et Douville, 2023). Cela est dans le but de créer un environnement sécuritaire afin que chacun des individus puissent se découvrir dans le mouvement sans que l'on accorde une grande importance à la performance et au résultat (Hardy et Douville, 2023).

2.4.2 Les pratiques inclusives dans la danse pour les enfants ayant des enjeux neurocognitifs

Comme il a été exposé plus haut, il peut être plus complexe pour les enfants présentant un enjeu neurocognitif de s'engager dans un loisir et la danse n'en fait pas exception (Pontone et al., 2020). En effet, ces jeunes peuvent être plus limités dans l'accès à un cours de danse dans la communauté (Pontone et al., 2020). Ils peuvent aussi être intégrés dans le cours mais ne pas vivre une expérience sociale et personnelle positive dû à une inclusion limitée dans le milieu (Carrión et al., 2019). Or, les types d'enjeux et obstacles que ces enfants peuvent vivre sont peu abordés dans la littérature lorsque cela concerne l'activité de loisir de la danse au Québec spécifiquement.

Par ailleurs, des recherches et des documents ont été effectués en lien avec les pratiques plus inclusives dans les cours de danse. Tout d'abord, il existe plusieurs approches en danse favorisant la participation des personnes ayant des enjeux neurocognitifs (Hardy et Douville, 2023). Deux d'entre elles, soit la danse thérapie et la danse adaptée, sont non mixtes. Cela signifie que les individus dans le groupe ont des caractéristiques ou des enjeux similaires (Hardy et Douville, 2023). La danse thérapie est davantage utilisée dans un contexte de soin avec un objectif curatif. Cette approche peut utiliser la danse de différentes manières, telles qu'à travers « des techniques de développement de la communication et de la conscience corporelle » et la créativité (Centre national de danse-thérapie, s.d.). De son côté, la danse adaptée est une approche qui peut être utilisée dans un contexte de soin mais aussi dans la communauté. Ainsi, les cours de danse sont adaptés au besoin du groupe pour leur permettre d'y participer pleinement (Beaudry, 2020 ; cité dans Hardy et Douville, 2023). Dans un autre ordre d'idées, la danse intégrée et la danse inclusive sont deux autres approches possibles en danse. Celles-ci ont

comme point commun que le cours de danse s'effectue auprès d'individus avec et sans diagnostic (Hardy et Douville, 2023). La danse intégrée a comme visée le développement des compétences et des aptitudes artistiques des participants dans un espace éducatif et chorégraphique (Hardy et Douville, 2023). Bien que la danse inclusive possède aussi certains aspects artistiques et éducatifs, celle-ci se différencie de la danse intégrée par le fait qu'il y a davantage de communication et de collaboration entre les participants dans l'optique que chacun est différent et pouvant apporter quelque chose au groupe (Hardy et Douville, 2023).

Dans un deuxième temps, la littérature soulève divers éléments et stratégies pour soutenir l'inclusion des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs dans un cours de danse. Une première étude documente les différentes stratégies à mettre en place pour favoriser l'inclusion des jeunes ayant des besoins particuliers dans les cours de danse dans des écoles primaires et secondaires (Odier-Guedj et al., 2022). Les principales stratégies relevées par les enseignants consistent en la création d'un lien avec les parents et l'équipe de professionnels autour de l'enfant, offrir une éducation en lien avec la diversité et l'acceptation des différences aux élèves de la classe et l'adaptation des interventions et des attentes selon les caractéristiques de l'enfant (Odier-Guedj et al., 2022). Une seconde étude a été effectuée auprès de deux professeures de danse enseignant au primaire et au secondaire dans des classes où certains élèves présentaient des enjeux divers (Charbonneau et al., 2022). Les stratégies utilisées par ces enseignantes étaient, entre autres, en lien avec leur manière d'interagir avec les élèves. En effet, il est relevé que d'offrir des encouragements aux élèves, valoriser leur capacité de création en accueillant leurs idées et avoir une attitude positive en leur offrant de l'aide sont des techniques favorables à leur bien-être dans le cours et l'augmentation de leur confiance en soi (Charbonneau et al., 2022). En plus, cette étude rapporte que la façon dont les professeures planifient et enseignent leur cours représentent

des stratégies bénéfiques à l'inclusion des élèves. Par exemple, il importe d'offrir des images mentales ou des comparaisons et de démontrer physiquement pour aider les élèves à comprendre le mouvement (Charbonneau et al., 2022). Ces enseignantes mentionnent aussi les bénéfices de faire collaborer les élèves entre eux, autant dans la création d'une chorégraphie ou pour s'entraider dans l'apprentissage des mouvements, afin de créer un sentiment d'appartenance au groupe, de développer l'empathie des élèves et l'acceptation des différences de tous et chacun dans le cours (Charbonneau et al., 2022). Finalement, une étude réalisée auprès d'enseignants de danse, qui a été effectuée par une chercheure en éducation formée en danse inclusive, Michelle Zitomer, a permis d'illustrer les facteurs favorables à un contexte inclusif dans un cours de danse (2016).

Tableau 1

Six facteurs favorables à l'inclusion des jeunes avec des besoins particuliers dans un cours de danse (Zitomer, 2016)

Facteurs	Description
Prôner la singularité	Voir les différences des élèves comme des capacités et non comme des limitations.
Établir une relation agréable et de confiance avec les élèves	S'intéresser aux élèves (apprendre leur nom, être sensible à leur état pendant le cours)
S'adapter dans les stratégies pédagogiques à utiliser	Être impliqué et attentif dans le cours afin d'observer si les techniques utilisées sont favorables à tous les élèves pour pouvoir s'adapter au besoin.
Être sensible aux besoins des jeunes	Avoir des connaissances sur la réalité et les besoins des élèves afin de favoriser des situations de réussite pour ceux-ci.
Encourager les élèves à prendre des responsabilités	Faire participer les élèves et offrir des moments d'entraide dans le cours.
Maintenir des attentes élevées	Il importe d'offrir des accommodements aux élèves mais il faut aussi avoir conscience que ceux-ci ont des capacités leur permettant de réussir les exercices.

Bref, même s'il y a peu d'études en lien avec les obstacles et les défis vécus chez les jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans les cours de danse, il est tout de même intéressant de

constater que diverses stratégies ont été ressorties par des enseignants de danse pour favoriser l'inclusion de ces élèves.

2.4.3 Les bienfaits des cours de danse récréatifs pour ces jeunes

La littérature scientifique permet de démontrer en quoi il est pertinent pour les enfants présentant un enjeu neurocognitif de participer à un cours de danse. En effet, les impacts de cette activité de loisir sont positifs auprès de ces enfants. Bien que cela dépend de plusieurs facteurs, dont la fréquence à laquelle l'enfant accomplit le cours de danse, la participation à des cours de danse créative peut apporter des bénéfices à plusieurs niveaux pour les personnes qui s'y engagent (Cherrière et al., 2020). En effet, cela permet de développer la créativité, l'expression des émotions, l'affirmation et l'estime de soi. En outre, cela permet aussi d'améliorer la conscience du corps, la concentration, la mémoire, la coordination et l'équilibre (Cherrière et al., 2020). L'aspect social, soit d'interagir avec les autres et de développer un sentiment d'appartenance à un groupe, sont aussi des éléments bénéfiques provenant des cours de danse créative (Cherrière et al., 2020). Dans un autre ordre d'idées, les cours de danse offrant d'autres approches ou styles de danse procurent aussi des bénéfices aux jeunes ayant des enjeux neurocognitifs. Par exemple, une étude publiée en 2023, effectuée au Japon auprès d'enfants de trois à six ans et ayant une déficience intellectuelle, documentait les effets de cours de danse thérapie sur ceux-ci (Takahashi et al., 2022). Celle-ci illustre que la participation aux séances a permis à ces enfants, selon la perspective des parents, de diminuer leur anxiété et leurs difficultés d'attention. Les résultats ont aussi démontré une augmentation de la force au niveau des membres inférieurs pour ces enfants (Takahashi et al., 2022). Une seconde étude relevée a été effectuée aux États-Unis auprès de jeunes de 4 à 17 ans ayant un trouble neurodéveloppemental qui participaient à un cours de danse virtuellement (Anderson et al., 2024). Les résultats du

mABC-C, soit une batterie d'évaluation de la fonction motrice chez l'enfant, ont démontré que ce groupe de jeunes présentaient une amélioration statistiquement significative au niveau « du mouvement dans des environnements dynamiques » (Anderson et al., 2024). Cela correspond aux capacités reliées à bouger le corps dans un espace avec autrui, taper des mains ou des pieds sur un rythme et maintenir l'équilibre lors de changements de positions fréquents (Anderson et al., 2024). Des améliorations dans les compétences sociales, soit la communication et la motivation sociale, ont été observées mais cela n'était pas significatif statistiquement (Anderson et al., 2024). De plus, une revue systématique de 2021 a fait ressortir différents bénéfices de pratiquer la danse, que cela soit de la danse adaptée ou effectuée en communauté, pour les participants à l'étude (May et al., 2021). Ceux-ci étaient âgés entre 3 à 18 ans et présentaient diverses difficultés développementales dont le TSA et la déficience intellectuelle (May et al., 2021). Ces bénéfices se situent au niveau des habiletés motrices, dont l'équilibre et la coordination, et cognitives, plus précisément par rapport à la capacité d'attention (May et al., 2021).

2.5 Questions et objectifs de la recherche

Dans ce contexte, il est possible de constater qu'il y a un manque de littérature en lien avec l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans des cours de danse récréatifs. En effet, à ce jour, certains acteurs ne sont pas encore considérés dans les recherches à cet égard dont les parents et les gestionnaires des écoles de danse. Pourtant, leurs perspectives sont pertinentes puisqu'ils peuvent jouer un rôle important dans l'inclusion des jeunes présentant un enjeu neurocognitif dans cette activité de loisir (Hardy et Douville, 2023). Ainsi, une question de recherche principale oriente cette étude, soit quels sont les enjeux perçus par les acteurs de l'environnement et les pistes favorisant l'inclusion des enfants présentant un enjeu neurocognitif

dans des cours de danse récréatifs? Cette question comporte deux aspects, soit les enjeux et les pistes de solution, car ce sont deux éléments qui sont, eux aussi, peu abordés dans la littérature. De plus, cela permettra de dresser un portrait plus global de la situation en ayant les défis reliés à l'inclusion de ces jeunes et par la suite, les solutions possibles pour pallier ces enjeux. Cette question de recherche est suivie de deux sous-questions : 1) quelles est la perspective des parents ? et 2) quelle est la perspective des gestionnaires d'école de danse ?

3. Cadre conceptuel

Le cadre conceptuel de cette étude se base sur celui de l'expérience inclusive de loisirs (Carbonneau et al., 2015). Avant d'élaborer sur ce modèle, le concept de l'inclusion sera défini afin de mieux comprendre ce modèle et ses composantes. Ainsi, cette section portera sur la description de ce modèle et les concepts associés qui serviront d'assises pour guider ce projet.

3.1 Le concept de l'inclusion

L'inclusion se définit comme étant le principe qui permet à un individu ou un groupe de personnes de s'impliquer dans la société (Whiteford, 2012). En d'autres termes, l'inclusion permet à l'ensemble des individus, quel que soit leur statut ou leur limitation, de participer pleinement dans la société, d'accomplir un rôle et d'avoir accès aux ressources pour l'accomplir tout en se sentant reconnu et épanoui (Bouquet, 2015). De plus, le sentiment d'appartenance est une composante essentielle de l'inclusion en société (Scorgie et Forlin, 2019). En effet, en étant inclus socialement ou dans une activité en communauté, l'individu sera disposé à s'identifier et se sentir accepté dans un groupe (Scorgie et Forlin, 2019). En revanche, être inclus socialement n'est pas seulement relié au fait d'être présent dans un groupe ou une activité. Il faut aussi que la personne puisse s'y engager à son plein potentiel et se sentir respectée dans ses différences sans

quoi elle pourrait tout de même se sentir marginalisée (Scorgie et Forlin, 2019). Ainsi, il y a une différence entre le concept de l'intégration et celui de l'inclusion. En fait, l'intégration est davantage associée au concept de l'accessibilité universelle qui stipule que l'environnement physique doit être adapté pour que l'individu puisse être intégré dans une activité en communauté (Carboneau et al., 2015). Or, la limite de l'intégration est lorsque les individus, vivant avec divers enjeux, sont intégrés dans un groupe, mais que ceux-ci ne peuvent pas contribuer à l'activité et qu'ils se sentent mis de côté. Le concept de l'inclusion amène plutôt le principe que la personne doit pouvoir avoir accès à l'activité mais aussi pouvoir y participer convenablement et de manière satisfaisante (Carboneau et al., 2015).

3.2 Le modèle de l'expérience inclusive de loisirs

Ce modèle, qui soutient l'inclusion de tous dans les loisirs, a été élaboré par Carboneau et ses collaborateurs à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 2015. Celui-ci met en lumière la possibilité d'accomplir un loisir de manière satisfaisante et participative pour les individus présentant des « besoins et des rythmes particuliers » (Cantin, 2020). Cela permet à ces personnes de pouvoir participer pleinement dans la société en fonction de leurs capacités (Carboneau et al., 2019). Comme il a été mentionné dans l'article de Carboneau et ses collaborateurs (2015), le loisir doit être vu de manière à pouvoir s'adapter aux individus et leurs caractéristiques plutôt que de viser la pratique du plus grand nombre. Ainsi, ce modèle souligne l'importance de la responsabilité collective, soit que la communauté offre une place aux personnes vivant avec divers enjeux et des limitations tout en offrant des opportunités de participer à des activités de loisir permettant à celles-ci de se réaliser à leur plein potentiel (Carboneau et al., 2015 : Cantin et al., 2017).

Ce modèle part des trois principes établis par le Conseil québécois du loisir (2023) pour favoriser l'inclusion des individus dans les loisirs, soit avoir « la possibilité d'accéder à une activité, à un lieu de pratique, à un équipement; la capacité de comprendre et de pratiquer une activité de loisir; la qualité de la mise en relation et de l'échange ». En revanche, ce modèle rajoute la dimension de la qualité de l'expérience à ces principes (Carbonneau et al., 2015). Autrement dit, le loisir n'est pas seulement une occupation mais celui-ci est plutôt une expérience composée de diverses facettes (Carbonneau et al., 2015). La liberté de choix est un élément essentiel à la pratique inclusive de loisir parce que la personne doit pouvoir choisir, par elle-même et sans restriction, l'activité qui correspond à ses aspirations (Cantin, 2020). De plus, pour que le loisir représente une expérience significative pour l'individu, son accomplissement doit permettre à celui-ci d'actualiser ses capacités et ses compétences et correspondre à ses intérêts (Carbonneau et al., 2019). Il est possible de faire le lien avec le concept de l'expérience optimale, aussi nommée comme étant le *flow* (Townsend et al., 2013). Celui-ci est défini comme étant l'équilibre entre les compétences de la personne pour participer à l'activité et le défi que ce loisir représente. Lorsque cet équilibre est présent, cela permet à la personne de vivre un succès et une expérience positive (Townsend et al., 2013). Donc, le modèle de l'expérience de loisir inclusive permet aux individus de participer à une activité où ils se sentent accomplis et valorisés, et par le fait même, de vivre une expérience optimale (Cantin, 2020). D'autre part, pour soutenir l'inclusion dans le loisir, il faut aussi agir sur l'environnement autant physique que social (Carbonneau et al., 2019). En ce qui a trait à l'environnement physique, l'accessibilité universelle, comme il a été défini plus haut, est essentielle afin que les individus puissent avoir accès aux lieux des activités (Carbonneau et al., 2019). Pour ce qui est de l'environnement social, il importe que celui-ci soutienne l'implication des individus ayant des différences et qu'il

y ait des changements dans les idées préconçues de la société envers ceux-ci (Anderson et Heyne, 2012; cité dans Carboneau et al., 2019). En tant que société, afin d'établir des conditions optimales pour que ces individus puissent vivre une expérience inclusive de loisir, il est nécessaire d'adopter une attitude d'ouverture aux autres en modifiant nos perceptions dans le but de voir le potentiel de ces individus plutôt que leurs incapacités (Cantin et al., 2017 ; Carboneau et al., 2019). Cela peut se faire à travers de la sensibilisation à la communauté du droit au loisir pour tous et la mise en place de mesure pour optimiser l'accès et la participation dans les loisirs pour l'ensemble de la population (Carboneau et al., 2019).

En bref, voici les composantes du modèle de l'expérience inclusive de loisir :

- « Avoir la capacité d'accéder au site d'activités ou aux équipements requis de loisir permettant une pratique signifiante et répondant aux désirs et aspirations ;
- Avoir la possibilité de comprendre et de pratiquer une activité de loisir significative qui mobilise les potentiels de la personne ;
- Avoir accès à une mise en relation significative et des interactions positives avec les autres participants (Carboneau et al., 2015). »

Ce modèle propose différentes manières de réaliser un loisir et divers types d'environnements dans lesquels l'effectuer. En fait, chaque possibilité d'expérience inclusive de loisir offre des adaptations au niveau de l'environnement, que cela soit physique, matériel ou en lien avec les règlements de l'activité, ainsi qu'au niveau sociale en offrant un accompagnement par exemple (Carboneau et al., 2015). L'expérience de loisir inclusive n'est pas fixe et la forme de loisir utilisée peut être différente selon le loisir. Il importe de souligner qu'il n'y a pas une forme de loisir davantage adéquate ou meilleure qu'une autre (Carboneau et al., 2021). En effet, le loisir adapté et le loisir inclusif sont parfois vus comme étant à l'opposé l'un de l'autre étant

donné qu'ils divergent au niveau de leur organisation (Carboneau et al., 2021). En revanche, il faut plutôt les voir de manière complémentaire puisqu'ils permettent d'offrir la participation à un loisir pour un plus grand nombre de personnes (Carboneau et al., 2021). En d'autres termes, les formes de loisir représentent un continuum offrant diverses possibilités (Carboneau et al., 2021).

Voici l'ensemble des formes d'expérience inclusive de loisir présenté dans ce modèle (Carboneau et al., 2015).

- Loisir adapté dans des lieux spécialisés : Ceci correspond à un loisir qui est accompli dans un lieu adapté auprès d'un groupe de personnes ayant les mêmes difficultés.
- Pratique adaptée dans la communauté : Cela est défini comme étant une activité offerte en communauté, mais celle-ci est adaptée pour optimiser la participation des personnes présentant des incapacités.
- Loisir accompagné : Ce type de loisir est utilisé lorsque la personne accomplit l'activité en communauté, mais nécessite une aide personnalisée pour favoriser une participation et une expérience positives.
- Loisir avec soutien aux animateurs : Cela est utile lorsqu'il est possible que les participants ayant des incapacités effectuent l'activité en communauté, mais qu'un soutien et un enseignement aux intervenants de l'activité sont nécessaires pour les aider dans l'inclusion optimale de ces individus.
- Loisir inclusif en toute liberté : Dans ce cas-ci, le loisir est effectué dans un environnement qui est complètement adapté où il est possible d'accéder à un équipement adapté au besoin. Ainsi, cela permet à l'ensemble des individus, que cela soit des personnes avec ou sans incapacité, d'accomplir ce loisir librement.

En somme, ce modèle est pertinent à utiliser comme cadre conceptuel pour ce projet, car celui-ci a pour sujet principal une activité de loisir, soit les cours de danse récréatifs. De plus, étant donné que cela est axé sur l'inclusion et l'expérience positive dans un loisir pour l'ensemble des individus et ce, peu importe leurs limitations, il est facilement applicable au groupe cible de cette recherche qui regroupe les enfants ayant un enjeu neurocognitif.

4. Méthode

La section qui suit porte sur les méthodes utilisées pour réaliser cette étude. Ainsi, le choix du devis de recherche est expliqué. Par la suite, les méthodes de recrutement, le choix de collectes de données, la méthode d'analyse des données et les considérations éthiques sont décrites.

4.1 Devis de recherche

Cette recherche est basée sur un devis de recherche phénoménologique exploratoire. Ce devis permet de documenter des phénomènes qui sont peu connus ou étudiés actuellement (Fortin et Gagnon, 2022). En ce sens, cela est adéquat pour la présente étude puisqu'il y a peu d'études, au Québec, qui s'intéressent à ce sujet selon la perspective des parents et des gestionnaires d'école de danse. De plus, ce devis permet de comprendre l'essence des phénomènes ainsi que le sens que les individus y accordent (O'Reilly et Cara, 2020). Par le fait même, celui-ci est pertinent parce qu'il permet de décrire une expérience et d'illustrer la compréhension profonde telle qu'elle est vécue par les participants (O'Reilly et Cara, 2020).

4.2 Recrutement des personnes participantes

Il était prévu de recruter entre 5 à 7 participants au total. Cela s'explique par le choix d'un devis exploratoire de la recherche et dans le cadre d'une maîtrise en ergothérapie sur un an. Afin de participer à cette étude, les participants devaient répondre à certains critères d'inclusion. En ce

qui a trait aux parents, ceux-ci doivent être parent d'au moins un enfant présentant un enjeu neurocognitif, avec ou sans diagnostic, dont celui-ci a déjà participé, participe actuellement ou désirerais participer à des cours de danse. En effet, dans cette présente étude, il n'y a pas de distinction entre les enfants avec et sans diagnostic puisque celle-ci s'intéresse davantage aux enfants pouvant vivre une ou plusieurs difficultés au niveau cognitif et ce, peu importe leurs enjeux. En ce qui a trait aux gestionnaires, ceux-ci doivent diriger une école de danse offrant ou non des services spécifiques aux enfants présentant des enjeux neurocognitifs.

Tout d'abord, la méthode d'échantillonnage accidentel a été utilisée pour recruter les parents d'enfant ayant un enjeu neurocognitif. Pour solliciter ces parents, l'affiche a été publiée sur le groupe Facebook *Autisme Mauricie : Témoignage, Soutien & Amitié*, avec l'autorisation des administrateurs du groupe. Or, aucun parent a été recruté avec cette méthode. Pour solliciter les gestionnaires d'école de danse dans cette recherche, différentes méthodes d'échantillonnage, ont été utilisé. Tout d'abord, un échantillon de type intentionnel a été constitué puisqu'un courriel a été envoyé à trois écoles de danse spécifiquement qui sont connues comme étant des milieux favorables à l'inclusion. Deux gestionnaires ont répondu à ce courriel pour nommer leur intérêt à participer à la recherche. En plus, la méthode d'échantillonnage accidentel a été utilisée, car le réseau d'enseignement de la danse (RED), qui regroupe plusieurs écoles de danse de tous styles à travers le Québec, a été sollicité pour partager l'affiche de recrutement du projet, par courriel, à leurs membres. Une gestionnaire a été recruté grâce à cette méthode. D'autre part, une participante, étant directrice d'une école de danse et aussi mère d'un enfant ayant un enjeu neurocognitif, m'a contacté pour participer à la recherche en tant que parent. Grâce à celle-ci, un échantillon par boule de neige a été constitué puisque cette même participante m'a référé à une

autre mère qu'elle connaissait, correspondant aux critères de l'étude, qui a accepté d'y participer. Par la suite, le formulaire d'informations ainsi que de consentement ont été envoyé par courriel. Au moment où les participantes ont renvoyé le formulaire de consentement signé par courriel à la responsable de recherche, les rendez-vous pour procéder à la collecte de données ont été planifiés.

4.3 Collecte de données

La collecte de données a été effectuée par le biais d'entretiens individuels semi-dirigés par visioconférence sur la plateforme *Zoom*. Cette méthode a été utilisée afin de rejoindre plus facilement les participants provenant de diverses régions au Québec. L'entretien individuel a été choisi comme outil de collecte de données parce qu'il est pertinent pour les recherches qualitatives comme cette présente étude (Fortin et Gagnon, 2022). Les questions posées ont pour but d'orienter la discussion tout en laissant une liberté de parole aux participants. Cela permet aux participants d'approfondir leurs propos à leur rythme pour être à l'aise de partager leur expérience (O'Reilly et Cara, 2020). L'entretien s'est déroulé en trois sections. Premièrement, un rappel de l'objectif de l'étude et du fonctionnement de l'entrevue a été effectué. Une définition d'un enjeu neurocognitif a également été donné aux participantes afin que ceux-ci aient la même compréhension de ce terme lors de l'entrevue. Deuxièmement, des questions descriptives ont été posées pour documenter les caractéristiques professionnelles et personnelles des participantes. Troisièmement, des questions en lien avec les enjeux d'inclusion vécus au niveau des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans des cours de danse et des solutions pour y remédier ont été amenées. L'annexe A présente le canevas d'entrevue pour les gestionnaires d'une école de danse alors que l'annexe B présente celui pour les parents. Les entrevues avaient une durée moyenne de 60 minutes. Elles ont été effectuées une fois pour chaque participante. Celles-ci ont été

enregistrées, via l'enregistreur *Zoom*, afin de retranscrire les verbatims pour chaque participante pour en effectuer l'analyse des données.

4.4 Analyse des données

Une analyse thématique a été effectuée pour analyser les données. Cela permet d'identifier et d'interpréter les thèmes qui ressortent des propos des participants dans les entretiens individuels. Plus précisément, la méthode d'analyse phénoménologique utilisée a été celle de Colaizzi (1978). Cette méthode est composée de plusieurs étapes; 1) Comprendre le sens du phénomène en lisant les verbatims; 2) Extraire les énoncés significatifs des transcriptions; 3) Définir le sens des énoncés retenus; 4) Regrouper les énoncés selon des thématiques; 5) Fusionner les résultats à la description du phénomène étudié; 6) Décrire le phénomène à l'étude par un énoncé clair (Fortin et Gagnon, 2022). La dernière étape, soit de valider les résultats auprès de l'ensemble des participants, n'a pas été effectuée en raison du devis exploratoire choisi pour l'étude et du délai alloué dans le cadre d'un essai de maîtrise.

4.5 Considérations éthiques

Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le certificat éthique a été émis le 27 mars 2023 et porte le numéro CER-23-296-07.07 (voir Annexe C). Les individus intéressés par la recherche ont été informés des différentes composantes de la recherche, dont le but de l'étude et l'implication requise entre autres, par un document d'informations qui leur a été transmis par courriel au préalable. Par la suite, de manière libre, les participantes ont renvoyé le formulaire de consentement signé avant la passation des entrevues par visioconférence. Ceux-ci ont été avisés qu'ils pouvaient se retirer de l'étude en tout temps afin d'assurer un consentement continu.

5. Résultats

Cette section a pour but de présenter les participants de l'étude et d'exposer les résultats obtenus à la suite de l'analyse des entrevues semi-structurées individuelles. Les résultats sont présentés en deux grandes catégories, soit les enjeux vécus et les pistes de solution proposées par les gestionnaires et les parents rencontrés. Dans chacune de ces sections, les résultats sont regroupés en utilisant les catégories du modèle conceptuel de cette étude, soit le modèle de l'expérience inclusive de loisir (Carboneau et al., 2015).

5.1 Description des participants

Cinq participantes au total ont contribué à l'étude dont trois gestionnaires d'une école de danse ($n = 3$) et deux parents d'enfants présentant un enjeu neurocognitif ($n = 2$). Deux des gestionnaires possèdent une école de danse alors qu'une gestionnaire est responsable d'un programme de danse thérapie au sein d'une école de danse. Les deux parents ont au moins un enfant ayant un enjeu neurocognitif ayant déjà participé à un cours de danse. Le tableau 2 présente les caractéristiques de chaque participante (voir Annexe D).

5.2 Résultats obtenus en lien avec les enjeux

Tableau 3

Résumé des enjeux soulevés par les parents et les gestionnaires

Avoir accès au site et aux équipements	<p>Impacts de l'environnement social et physique</p> <p>Impacts de la présence des parents dans le cours sur la dynamique de groupe et l'enseignement du professeur</p> <p>Manque de ressources financières et humaines : obstacles à l'accompagnement des jeunes</p>
Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative	<p>Manque d'informations et de formations adaptées en lien avec cette clientèle permettant un contexte favorable à la signification</p> <p>Difficultés de concentration des élèves limitant leur participation positive</p> <p>Le spectacle : un moment de performance qui nuit à la signification</p>
Mise en relation significative et création d'interactions positives	<p>Quand les défis des jeunes mènent à l'exclusion</p> <p>Difficultés de collaboration entre les gestionnaires et les parents limitant les interventions adaptées entre le personnel enseignant et l'élève</p> <p>Un équilibre complexe entre les défis et les besoins du jeune ayant un enjeu neurocognitif et ceux du groupe</p> <p>Impacts de l'âge : culture de performance dans les cours de danse pour les adolescents affectant les interactions entre les élèves</p>

5.2.1 Avoir accès au site et aux équipements

5.2.1.1 Impacts de l'environnement social et physique.

Les gestionnaires ont nommé que certains éléments dans l'environnement physique et social ont un impact sur le fonctionnement de certains jeunes ayant un enjeu neurocognitif. Tout d'abord, l'imprévisibilité, reliée à l'ajout de nouveaux élèves pendant la session de cours, peut impacter la dynamique du groupe. Cela est abordé par une participante qui explique la raison pour laquelle son école de danse propose maintenant des groupes fermés toute l'année.

« Le plus gros défi, c'était de fermer la classe au niveau des inscriptions. Une fois que cela a été réglé, ça allait beaucoup mieux. [...] Parfois, on établit ça en septembre et ensuite, il y a un autre élève qui rentre et *PAF!* Ça met le feu un petit peu dans le cours. »

(Participante 1).

Un autre changement qui pose un défi dans l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif est en lien avec l'environnement physique. En effet, une gestionnaire observe des difficultés chez certains enfants lorsqu'ils changent de locaux en raison de l'espace limité dans un de leurs locaux initiaux. En effet, la participante 2 explique que les groupes effectuent une rotation entre deux locaux, soit un plus grand et un plus petit, au cours de la session.

« Quand on est en bas mais qu'on est le même nombre de personnes, c'est plus petit, mais là, ça ne fait pas le même effet sur leur corps. Cela les stimule plus de savoir que tout le monde est rapproché. » (Participante 2)

De son côté, une mère a nommé percevoir la même chose pour son garçon, nommé fictivement Alexis lorsque le professeur effectue un cours spécial à l'extérieur du local de danse comme il est démontré dans cet extrait : « Le cours au parc ça, ça été d'autres choses [rire] [...] Je devais courir partout. Il était super heureux mais il n'était pas capable de se concentrer du tout... » (Participante 4)

Cette même participante rapporte que, lorsqu'il y a un changement dans le cours au niveau du matériel utilisé, cela peut venir déstabiliser son enfant. En effet, quelques cours avant le spectacle, les élèves doivent essayer le costume qu'ils porteront sur scène. Cela est un élément supplémentaire qui le stimule beaucoup et le limite dans sa participation au cours par la suite : « C'est sûr qu'essayer le costume, c'est quasiment impossible. C'est quelque chose qui le désorganise complètement. Il devient très excité au début du cours, donc lorsque l'essayage du costume est terminé et qu'il faut poursuivre le cours, il sort et il reste avec moi parce qu'il n'est plus en mesure de participer convenablement. » (Participante 4)

Autrement dit, certains changements dans l'environnement peuvent venir affecter la participation des jeunes ayant un enjeu neurocognitif et rendre le cours plus complexe pour ceux-ci.

5.2.1.2 Impacts de la présence des parents dans le cours sur la dynamique du groupe et l'enseignement du professeur.

Pour l'ensemble des gestionnaires, ils ont instauré dans leurs règlements que les parents des élèves attendent à l'extérieur du local lors des cours de danse des jeunes. Autrement dit, ils ne peuvent pas rentrés dans le local pour intervenir ou pour effectuer le cours complet avec leur enfant mis à part certaines exceptions. En effet, il a été rapporté, selon les gestionnaires, que l'ajout des parents dans les cours de danse peut être un élément perturbateur pour les jeunes. En effet, cela vient créer un déséquilibre au niveau de l'environnement et affecter certains enfants qui ont besoin d'un espace avec moins de stimulations. Il est précisé que cela dépend du groupe d'enfants mais la participante 1 confie qu'il est rarement possible d'ouvrir le cours complet aux parents pour les groupes d'enfants de trois à quatre ans ainsi que pour la classe adaptée adressée aux jeunes ayant un TSA. La participante 1 témoigne de cet aspect en parlant de leur expérience avec les cours ouverts aux parents :

« [...] Nous l'avons déjà essayé et ça fonctionné plus ou moins. Nous n'arrivons pas à faire la classe et montrer les choses. Ça dépend du groupe aussi. » (Participante 1)

Dans le même ordre d'idées, la participante 5, ayant déjà été professeure de danse dans le passé, décrit sa perception par rapport à cet enjeu. D'après celle-ci, la présence du parent, lorsque cela est pour intervenir au besoin, peut être bénéfique pour le professeur étant donné que cela lui permet de poursuivre le cours avec le reste du groupe. Or, cette mère amène la nuance que le parent peut aussi être un élément stressant pour l'enfant et limiter son fonctionnement dans le

cours. Celle-ci illustre son point de vue en décrivant une situation qui s'était produite auprès d'une élève ayant un TSA [nommée fictivement Zoé] : « Je pense à Zoé... Au début, elle s'enfermait dans les toilettes pour aller chercher de la gomme. J'appréciais beaucoup que sa mère intervienne et qu'elle reste au cours pour intervenir au besoin, mais à un autre moment donné, elle s'impliquait beaucoup... C'est devenu trop parce que, sans s'en rendre compte, elle commençait à devenir un élément stressant pour sa fille parce qu'elle voulait tellement que ça se passe bien pour elle, qu'elle transférait son stress sur Zoé. » (Participante 5).

Bref, l'ajout du parent dans l'environnement peut être un élément qui distrait l'enfant ou affecte son fonctionnement par ses interventions ou sa présence dans le cours de danse.

5.2.1.3 Manque de ressources financières et humaines : obstacles à l'accompagnement des jeunes.

Ceci est un élément qui a été nommé par l'ensemble des gestionnaires. En effet, le manque de budget pour engager du personnel supplémentaire et des intervenants qualifiés pour accompagner les jeunes ayant un enjeu neurocognitif est un des premiers freins à leur inclusion. Cela fait en sorte qu'il est plus difficile d'offrir un environnement adapté pour ces jeunes.

L'ajout d'intervenants dans les cours de danse adaptés demande des ressources financières qui sont souvent limitées: « C'est sûr qu'il y a un enjeu au niveau du salaire. C'est un salaire de plus. Nous on fonctionne déjà avec deux salaires, là il y aurait lui... » (Participante 1). La participante 2 bonifie ce point en nommant son dilemme entre faire du profit et offrir des cours permettant à ces jeunes de progresser avec un soutien adapté :

« Si je dois avoir un ratio plus petit, est-ce que je vais vraiment dire aux jeunes que vous allez payer deux fois plus cher parce qu'ils ont besoin d'un cours adapté? Ça ne

m'intéresse pas de faire ça. Cependant, de mon côté, je ne rentre pas dans mon argent d'avoir un plus petit ratio, de payer le professeur et un intervenant qui va me coûter plus cher qu'une assistante qui est bénévole. » (Participante 2)

D'un autre côté, quelques gestionnaires ont nommé la difficulté à recruter des professeurs mais aussi des intervenants formés dans le domaine pour venir accompagner certains élèves dans les cours. Les propos d'une participante reflètent cette idée :

« C'est de trouver des intervenants qui vont vouloir se déplacer qui est difficile parce que cela peut être pour des cours qui ne se suivent pas nécessairement dans l'horaire. Je ne sais pas quel élève va s'inscrire dans quel cours et je ne sais pas où il va y avoir un besoin. Donc, de trouver un intervenant qui peut venir le samedi à 10 heures, le dimanche à 11 heures et le vendredi à cinq heures pour une heure seulement... Il faut que cela soit une personne que ça intéresse vraiment de faire ça et qui est disponible. » (Participante 2)

Ainsi, cela vient limiter le soutien supplémentaire et rendre l'environnement moins accessible aux jeunes ayant un enjeu neurocognitif.

5.2.2 Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative

5.2.2.1 Manque d'informations et de formations adaptées en lien avec cette clientèle permettant un contexte favorable à la signification.

Deux des gestionnaires ont rapporté que le manque de formation en lien avec ce groupe de jeunes est un enjeu. Il y a peu d'informations en lien avec la danse adaptée et encore moins sur les cours de danse réguliers où des jeunes avec des particularités y sont intégrés.

Une participante explique que, malgré ses études universitaires, elle a eu de la difficulté à accéder à de la formation :

« J'ai fait un bac en danse à l'UQAM et à part la danse thérapie, il n'y avait pas vraiment de formations spécifiques qui s'adressaient à cette clientèle-là. Donc, j'ai fait, par la suite, des formations avec une professeur de l'Europe qui est venue à Montréal. » (Participante 3)

Certains participants abordent le fait que pour favoriser l'inclusion des jeunes, il serait pertinent que les gestionnaires et les enseignants aient davantage de formation en lien avec la pédagogie pour optimiser le fonctionnement et le bien-être des jeunes dans les cours. La participante 5 nomme, qu'en tant que parents, elle souhaiterait que les enseignants aient davantage de formation sur cette clientèle. : « C'est n'est pas donner à tout le monde, surtout pour une personne qui est neurotypique, de comprendre ces jeunes. Il est très difficile de se mettre à la place d'une personne qui est neurodivergente. Donc, je pense qu'une légère formation pour tout le monde pour s'adapter, cela serait important. » En ce sens, une gestionnaire nomme que certains professeurs ont, par leur manque d'expériences ou de connaissances, de la difficulté à intervenir auprès de cette clientèle :

« Oui, on a eu des enjeux au niveau des professeurs. Avec notre population trisomique, certains professeurs étaient moins à l'aise avec leur anatomie. » (Participante 1)

De plus, la participante 2 nomme qu'il existe les mêmes enjeux au niveau des aides-professeurs puisque, par le fait qu'elles n'ont pas d'expériences dans ce travail, elles n'ont pas les connaissances pour intervenir auprès des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs : « On prend des assistantes, mais souvent, ce sont des jeunes filles qui souhaitent un jour enseigner. Or, à 13, 14, ou 15 ans, elles ne sont pas outillées pour aider ces enfants-là. »

Ainsi, cela peut faire en sorte que le manque de formation ait un impact négatif sur la qualité des cours offerts pour ces jeunes.

5.2.2.2 Difficultés de concentration des élèves limitant leur participation positive.

Les parents ont discuté des enjeux qu'ils ont observé spécifiquement en lien avec leur enfant dans le cours de danse. Malgré les capacités physiques d'Alexis [nom fictif], le fils de la participante 4, cette dernière explique la difficulté de son fils de respecter les consignes, ce qui limite sa participation dans le cours :

« C'est inné chez Alexis. Il est tellement moteur... moteur fois un million. Il aurait plein de possibilités. Par exemple, il pourrait faire de la gymnastique, du *ninja warrior*, de la danse, du *break dance* et faire toutes sortes d'acrobati es, mais il n'est pas capable de suivre les consignes, donc il décroche. » (Participante 4)

En effet, avoir des difficultés de concentration dans le cours est un enjeu nommé autant par les gestionnaires que les parents. D'ailleurs, la participante 5, témoigne de cet enjeu qu'elle a pu vivre lorsqu'elle enseignait à ses garçons et lors de son expérience de professeure de danse en général :

« Tout ce qui est par rapport au temps, c'est différent pour ces jeunes. Par exemple, le temps réservé pour les activités et le temps de concentration que les enfants peuvent nous accorder. [...] Donc, quand on sent que l'enfant décroche, il se produit souvent un effet domino en entraînant les autres. Par conséquent, il est possible de perdre le groupe à ce moment-là. »

Bref, les difficultés de concentration de l'élève peuvent être un obstacle à sa pleine participation dans un cours de danse. Cet enjeu doit être reconnu afin de pouvoir comprendre quelles adaptations sont nécessaires à mettre en place.

5.2.2.3 Le spectacle : un moment de performance qui nuit à la signification.

L'implication dans un cours de danse inclue, de manière générale, un spectacle de fin d'année pour présenter les chorégraphies pratiquées tout au long de la session. Dans ces spectacles, les élèves portent un costume. Cela est un enjeu qui a été abordé par les deux parents et une gestionnaire. En effet, l'aspect sensoriel du costume peut déranger des élèves et faire en sorte que cela les perturbe dans leur chorégraphie :

« [...] Il y a l'aspect du costume aussi qui est un autre enjeu. Ce n'est pas tous les enfants qui veulent essayer des costumes avec les différentes textures, le genre de vêtements et ce que ça fait sur eux quand ils bougent parce que lorsqu'ils mettent leurs vêtements de danse dans le cours, ils les choisissent, mais là, le costume ils ne le choisissent pas et ils peuvent devenir complètement désorganisés lorsqu'ils sentent les mouvements de la fermeture éclair sur leur corps par exemple. » (Participante 2)

La participante 5 appuie cette affirmation en nommant que « [les enseignants doivent] être conscients aussi qu'au niveau sensoriel, ce ne sont pas tous les costumes qui sont confortables comme les paillettes. »

Les défis au spectacle sont perçus de manière différente entre les gestionnaires et les parents. Tout d'abord, il est abordé, par les gestionnaires, que la gestion des comportements est complexe lors de cet événement et que cela peut avoir des effets négatifs sur les autres enfants

qui y participent. Une participante témoigne de cette difficulté à conservé un équilibre dans les moments d'attente au spectacle :

« C'est certain que les spectacles sont difficiles. Les élèves avec un trouble de l'attention, ils sortent du matériel et les autres se désorganisent avec eux. En plus, à un certain moment, cela vient déranger les autres enfants qui respectent les consignes. »

(Participante 2)

Un second enjeu au spectacle est le manque d'activités pour occuper les enfants. Cela a été nommé par une mère et celle-ci parle de son expérience en tant que professeur lorsqu'elle devait s'occuper de certains groupes : « Une chose qui me dérange beaucoup, c'est lorsque je vois qu'on met une télévision devant les élèves et que nous leur demandons de rester assis en silence pour toute la durée du spectacle. Impossible. » (Participante 5)

Autrement dit, la difficulté à occuper les enfants adéquatement peut affecter l'expérience et le fonctionnement des jeunes au spectacle.

Il importe de noter que pour certains jeunes, le spectacle peut tout de même bien se dérouler. En effet. La participante 4 rapporte que cela se passe généralement bien pour son garçon : « Je sais que mon conjoint fait des allers-retours pour aller voir notre garçon en arrière-scène. Moi, je ne le vois beaucoup à ce moment-là, mais dès qu'il y a un petit problème, mon conjoint va le voir mais en général, cela se passe bien. »

5.2.3 Mise en relation significative et création d'interactions positives

5.2.3.1 Quand les défis des jeunes mènent à l'exclusion.

Les parents abordent les éléments qui les ont rendus craintifs à inscrire ou garder leur enfant dans un cours de danse. Une participante nomme le fait qu'elle est consciente des défis de

son enfant et que cela limite sa participation dans un loisir. En ce sens, cette même participante avait comme crainte de vivre un refus lorsqu'elle a inscrit son garçon dans un cours de danse comme elle a vécu dans des expériences passées. La participante 4 aborde les échecs qu'elle a vécu dans trois autres loisirs antérieurement, soit le karaté, la gymnastique et des cours de *ninja warrior* :

« C'est tout le temps de se faire dire : « Ça ne fonctionnera pas, il faudra que votre enfant fasse des cours privés ou il ne pourra pas revenir. » (Participante 4)

Ainsi, les craintes que leur enfant soit refusé reflète un enjeu en lien avec les relations positives entre le personnel enseignant et les parents.

D'autre part, une seconde participante expose un obstacle à laquelle elle a été confrontée, soit le jugement des professeurs envers son enfant tel qu'illustré ici :

« Ce n'était pas dans son cours à lui, mais j'avais déjà reçu des commentaires de professeurs de l'école de danse qui disaient qu'il n'était pas attentif, que je devrais l'encadrer et qu'il était lunatique. Ils se demandaient à savoir ce que cela allait donner sur la scène. C'est sûr qu'au début c'était blessant, je me disais : « Voyons, mon gars, il n'est pas différent, c'est juste un enfant... » [...] » (Participante 5)

Dans cette situation, le jugement des professeurs est venu affecter le sentiment de confiance du parent envers le personnel enseignant.

5.2.3.2 Difficultés de collaboration entre gestionnaires et parents limitant les interventions adaptées entre le personnel enseignant et l'élève.

Les gestionnaires ont rapporté qu'une collaboration limitée avec le parent affecte l'inclusion de leur enfant présentant un enjeu neurocognitif. En premier lieu, il arrive que des

parents ne communiquent pas les besoins de leur enfant, que cela soit par un formulaire ou au téléphone, auprès du professeur ou du gestionnaire avant le premier cours. En effet, l'ensemble des gestionnaires possèdent un formulaire d'inscription à faire remplir aux parents pour mieux connaître les élèves. Or, il a été nommé que certains parents ne le complètent pas, ce qui complexifie le travail du professeur qui doit adapter le cours au moment même, car il ne connaît pas les particularités de l'enfant. Le témoignage d'une participante démontre cet enjeu :

« On envoie des fiches santé aux parents. Certains d'entre eux ne les remplissent pas ou les complètent plus ou moins. Donc, on le voit au moment même dans le cours. Parfois, on voudrait le savoir d'avance. Ce sont des choses simples où est-ce qu'on pourrait s'organiser en conséquence avant la rencontre des participants. » (Participante 1)

En deuxième lieu, lorsque les gestionnaires vont vers les parents pour mieux comprendre leur enfant et avoir des outils pour mieux fonctionner auprès de lui, certains parents ne sont pas conscients des défis de celui-ci et ils ne peuvent pas offrir des stratégies au professeur. D'un autre côté, il a été nommé que des parents ne sont pas prêts à affirmer que leur enfant a des difficultés tel qu'illustré dans cet extrait :

« [...] Mais parfois, la réponse du parent est plutôt : « Non, mon enfant, il est comme ça. » Ainsi, dans ces moments-là, nous le savons que nous allons devoir s'arranger sans leur aide. Donc oui, quand tu n'as pas la collaboration du parent, c'est sûr que cela vient compliquer un peu les choses. » (Participante 2)

En d'autres termes, un manque de soutien et de collaboration des parents peut affecter l'efficacité des interventions du personnel enseignant et limiter les interactions positives entre le professeur

et l'enfant comme il peut être complexe pour le professeur de comprendre comment communiquer avec celui-ci.

5.2.3.3 Un équilibre complexe entre les défis et les besoins du jeune ayant un enjeu neurocognitif et ceux du groupe.

La gestion de l'ensemble du groupe est un enjeu nommé par l'ensemble des gestionnaires. En fait, il est complexe d'offrir des interactions adaptées et gérer les besoins des élèves de manière équitable dans certains groupes. Une participante aborde l'aspect des comportements problématiques dans les cours. Par exemple, lorsqu'un élève court dans le local, cela peut être un comportement nécessaire pour répondre à un de ses besoins, mais cela a tout même un impact sur la dynamique du groupe par la suite :

« Par exemple, j'ai déjà eu des élèves qui couraient toujours dans la classe. Parfois, on ne peut pas l'accepter parce que ce n'est pas une façon de fonctionner dans la classe. Ça dérange les autres. Ça désorganisait complètement la classe et ils [les élèves] sont souvent très sensibles à leur environnement, donc ce n'était pas possible. » (Participante 1)

Dans le même ordre d'idées, cela est complexe d'offrir des interactions adaptées, en tant que professeur, lorsqu'il faut enseigner au reste du groupe en même temps d'accomplir les interventions auprès des élèves ayant des besoins particuliers : « J'ai préparé des petits pictogrammes, nous les avons dans nos tiroirs. [...] On les a attachés dans une petite rondelle, comme des clés, pour pouvoir les choisir mais là, quand tu es en train d'enseigner ton cours et que tu dois chercher le bon pictogramme dans les images pour le montrer à l'élève, cela est difficile à gérer. » (Participante 2)

Les gestionnaires ont comme perception qu'il ne faut pas non plus oublier le reste du groupe même s'il y a des enfants ayant un enjeu neurocognitif dans un cours lorsqu'ils sont inclus dans des cours dits « réguliers ». En effet, si l'équilibre n'est pas maintenu, cela peut entraîner des tensions entre les enfants et entraîner un déséquilibre dans le groupe. Cela est illustré dans le témoignage d'une participante qui aborde l'impact de certains comportements sur des élèves :

« Je l'ai souvent fait de penser que ça va être correct pour les autres... En fait, je ne dis pas que ce n'est pas grave pour les autres mais plutôt qu'ils vont être capables de s'adapter, mais ce n'est pas vrai. Parfois, cela est vraiment dérangeant comme comportement, donc là l'autre enfant, il est dérangé dans le cours. Par exemple, je peux avoir des élèves qui ont un trouble de l'attention mais qui sont quand même corrects habituellement, mais s'il y a un élève qui commence à adopter des comportements dérangeants dans le cours, ces élèves-là participent moins bien aussi. Je crois que c'est un équilibre qui est quand même fragile. » (Participante 2)

Donc, cet enjeu souligne la difficulté dans la gestion des relations et des interactions auprès du groupe pour favoriser une expérience inclusive et harmonieuse pour l'ensemble des enfants dans le cours de danse.

5.2.3.4 Impacts de l'âge : culture de performance dans les cours de danse pour les adolescents affectant les interactions entre les élèves.

Certains enjeux ont été nommés spécifiquement par rapport aux cours avec les enfants plus âgés. En effet, la participante 2 expose que les différences entre les enfants sont moins apparentes lorsqu'ils sont plus jeunes puisqu'il y a plusieurs enfants qui ne danseront pas

complètement la chorégraphie correctement sur scène. Or, ces différences deviennent plus marquées dans les groupes de jeunes plus âgés tel qu'illustré ici :

« Lorsque tu grandis... si tu ne dances pas comme les autres, ça va vraiment paraître. Donc, moi, c'est à ce moment-là que je commence à ne pas être à l'aise et à ne pas savoir quoi faire parce que je ne veux pas dire à cette élève [ayant un enjeu neurocognitif] de ne pas danser parce qu'elle a le droit de danser, mais là, je me demande, est-ce qu'elle va se sentir bien? Parce que s'il y a des personnes de son école qui viennent la voir danser et qu'ils voient que, par exemple, elle ne fait pas la chorégraphie et qu'elle n'est jamais en même temps que les autres... C'est ça que je trouve difficile. » (Participante 2)

De plus, il est rapporté que les difficultés d'inclusion de certains jeunes sont en lien avec les interactions sociales dans le groupe. La participante 2 discute de cet aspect en donnant un exemple vécu avec une élève de huit ans qui avait pour comportement de crier à divers moments dans la classe :

« [...] C'est important d'avoir une harmonie dans le cours parce que sinon, c'est là que le jugement commence. Par exemple, nous il a fallu faire des interventions parce que les autres enfants commençaient à faire de l'exclusion. Ils ne voulaient pas lui toucher parce qu'elle [l'élève de huit ans] se mettait à crier n'importe quand et les autres élèves avaient un peu peur. Puis la peur, ça fait que tu deviens en groupe contre la personne qui fait peur. » (Participante 2)

Bref, il y a une culture de performance qui s'installe, de manière plus importante, dans les cours de danse pour les adolescents. Cela vient teinter les relations sociales entre les élèves et donc,

cela peut avoir un impact sur l'expérience de l'élève ayant un enjeu neurocognitif et le développement de ses interactions avec les autres.

5.3 Résultats obtenus au niveau des solutions

Tableau 4

Résumé des solutions soulevées par les parents et les gestionnaires

Avoir accès au site et aux équipements	Avoir un nombre limité d'élèves par cours : clé pour un environnement d'apprentissage inclusif Intégration du parent dans le cours pour offrir un soutien adapté à l'enfant selon ses besoins Optimiser le fonctionnement de l'élève et du groupe à l'aide d'un ajout de personnel enseignant Utilisation d'outils adaptés pour optimiser l'apprentissage et le fonctionnement des jeunes Utilisation de stratégies de financement pour faciliter l'inclusion des jeunes avec des enjeux neurocognitifs
Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative	Auto-formation pour pallier à la formation continue des gestionnaires Offrir un accompagnement et de l'éducation auprès du personnel enseignant : un levier pour favoriser l'adaptation du cours de danse Utilisation d'une approche personnalisée et flexible pour optimiser l'expérience de chaque élève Instaurer une stabilité dans le cours : élément facilitant l'engagement signifiant des élèves Favoriser l'engagement des élèves dans le cours par leur intérêt et leur implication active Le spectacle : offrir des adaptations pour favoriser une participation signifiante
Mise en relation significative et création d'interactions positives	Importance de la communication auprès du parent pour créer des relations positives avec celui-ci et l'élève Utilisation d'une pédagogie bienveillante et d'une communication adéquate : clés des interactions respectueuses et positives Construire un lien avec l'élève pour créer une expérience significative Agir proactivement pour sensibiliser et éduquer les élèves en lien avec l'inclusion

5.3.1 Avoir accès au site et aux équipements

5.3.1.1 Avoir un nombre limité d'élèves par cours : clé pour un environnement d'apprentissage inclusif.

Il a été rapporté par l'ensemble des gestionnaires et une mère qu'il est préférable d'avoir un nombre d'élèves restreint afin d'offrir un environnement plus accessible, réduisant les distractions, et permettant aux élèves d'avoir un accompagnement individualisé. La participante 2 mentionne avoir un maximum entre 14 et 16 élèves pour les cours adressés aux élèves plus

jeunes et la participante 3 affirme qu'une moyenne de 12 élèves est adéquate. La participante 1, tant qu'à elle, propose un nombre d'élèves plus réduit dans les cours de danse adaptée précisément.

« Le bon nombre, ça dépend toujours, mais avec les jeunes enfants, je dirais de 6 à 8 élèves. Avec les plus vieux, ça va dépendre de leurs particularités, mais je dirais que 10 pendant une session, c'est bien. [...] Mais avec les enfants, je te dirais que 6 à 8 c'est le bon nombre. C'est le nombre magique. » (Participante 1)

D'ailleurs, cette même participante aborde les effets bénéfiques qu'elle a observé dans les groupes de danse adaptée lorsqu'ils ont fermé les groupes. Autrement dit, les groupes sont les mêmes pour une année complète, ce qui fait en sorte qu'il n'y a plus de changements d'élèves et le nombre d'élèves est prédéterminé à l'avance :

« Il y a moins de surprises qui surgissent dans la classe comme des nouveaux élèves. Donc, depuis que nous avons mis ça en place, ça va beaucoup mieux. On a beaucoup, beaucoup plus de stabilité. On est capable d'aller travailler des enjeux aussi sans se faire surprendre par un autre élève qui a d'autres défis aussi. » (Participante 1)

5.3.1.2 Intégration du parent dans le cours pour offrir un soutien adapté à l'enfant selon ses besoins.

Un peu plus de la moitié des participants rapportent qu'il y a certains moments où il est bénéfique pour l'enfant d'avoir le parent près de lui. En effet, cela peut créer un sentiment de sécurité pour le parent et amener l'enfant à graduellement intégrer le cours sans le parent. Une participante explique que cela est quelque chose qu'ils effectuent dans certains cours auprès de leurs partenaires :

« Il y a beaucoup d'insécurités. Donc, c'est une façon de sécuriser le parent et l'objectif de cette classe-là est que nous terminons sans le parent à la fin de la session. Ainsi, c'est une autre façon de voir la chose, mais c'est peut-être une façon aussi de sécuriser le parent, de voir comment cela se passe. On veut que cela se passe tranquillement, petit à petit, étape par étape. » (Participant 1)

Une mère, ayant été professeure de danse dans le passé, considère que l'intégration du parent dans le cours doit dépendre du type de parent et le type d'interventions qu'il compte faire :

« Un parent qui travaille dans le même sens que l'enseignant, qui vient l'appuyer dans ces démarches et qu'au besoin, il est disponible quand le professeur lui demande d'intervenir ça, oui je pense que cela est bénéfique. » (Participant 5)

En résumé, cette solution met de l'avant l'importance d'un environnement accessible où l'enfant se sent en sécurité afin de pouvoir intégrer le cours de danse plus aisément.

5.3.1.3 Optimiser le fonctionnement de l'élève et du groupe à l'aide d'un ajout de personnel enseignant.

L'ensemble des participants ont nommé l'importance de rajouter du personnel enseignant dans les cours lorsque cela est nécessaire pour certains enfants. Un premier point, amené par une gestionnaire, est le fait d'ajouter un intervenant formé dans le cours de danse. Celle-ci a justement engagé une intervenante dans trois groupes pour réaliser un projet pilote et elle en a observé les bénéfices. En effet, cette personne-ressource peut accompagner les élèves directement s'ils ont besoin d'une pause à l'extérieur du local. Cette intervenante a aussi pu créer différents outils plus faciles à utiliser pour les enseignantes afin d'améliorer le fonctionnement du cours. Le témoignage de la participante 2 vient illustrer cet aspect :

« On a en une et c'est une éducatrice. Elle enseigne [dans une école] avec des enfants autistes. Donc, elle était venue nous aider à monter des stratégies [...] Bref, elle est venue nous aider à voir comment mieux gérer les situations. » (Participante 2)

Dans le même ordre d'idées, les autres gestionnaires et une mère participante abordent les bénéfices d'avoir des bénévoles ou des aides-professeurs dans le cours. Tout comme une personne-ressource, ceux-ci peuvent accompagner certains élèves spécifiquement en cas d'imprévus ou de changement de comportements comme cela a été mentionné par la participante 3.

Il se peut que dans un même cours, plusieurs élèves aient des besoins particuliers. Dans ces cas-ci, les participants mentionnent l'importance de rajouter un aide-professeur au besoin pour maintenir un environnement permettant à tous les élèves d'être soutenus. En effet, il peut être difficile pour le professeur de se concentrer sur les besoins de certains élèves et l'enseignement du cours en même temps. La participante 5 expose sa perception face aux bénéfices d'avoir deux aides-professeurs :

« Le professeur est en avant et il a la classe à gérer, donc d'avoir une aide qui peut faire la gestion et qui possède un lien avec les élèves, c'est sûr que cela est quelque chose d'aidant. Je pense peut-être d'en ajouter une deuxième même parce que là, l'aide-professeur a déjà le groupe à gérer, aller aider à corriger les élèves, placer le matériel, soutenir le prof. [...] D'avoir une deuxième personne, cela permet de placer le matériel plus vite, comme pour le parcours, et ça peut donc aider à ce que les transitions aillent plus vite parce que c'est surtout dans les transitions que cela peut dégénérer. »

(Participante 5)

Bref, cela souligne la pertinence d'offrir un soutien adapté pour maximiser le fonctionnement des élèves et l'inclusion de ceux-ci dans le cours. Cet élément de l'environnement social vient créer un espace où les jeunes ont davantage de possibilités pour participer puisqu'ils ont l'accompagnement nécessaire.

5.3.1.4 Utilisation d'outils adaptés pour optimiser l'apprentissage et le fonctionnement des jeunes.

Utiliser des outils d'adaptés dans le cours est une solution qui a été nommée par l'ensemble des participantes. L'utilisation d'éléments sensoriels est considérée efficace pour certains jeunes. Par exemple, la participante 3 nomme qu'une de ses élèves utilise des coquilles autant dans les cours qu'au spectacle de fin d'année. De plus, avoir une boîte d'objets sensoriels a été rapporté comme étant bénéfique pour les enfants ayant besoin d'une pause pour se recentrer ou pour combler un besoin :

« Nous, on a une petite boîte d'objets sensoriels. On peut dire à l'élève que c'est le moment de la pause. Donc, on le fait sortir, il va aller faire sa pause deux minutes et après il retourne dans le cours. » (Participante 2)

En lien avec la gestion du temps, il a été nommé que l'utilisation d'un *Time Timer* et d'une routine visuelle est efficace. Selon les propos de la participante 4, les enfants ayant des enjeux neurocognitifs peuvent avoir de la difficulté à se repérer dans le temps, cela « leur permet de voir ce qui reste à faire dans le cours » (Participante 4). Une gestionnaire a mis en place un horaire visuel où ils changent l'image lorsqu'ils terminent un exercice :

« [...] Cela les aide justement à comprendre que l'activité est finie mais en se disant « Je ne vais pas être trop triste parce que je sais qu'on continue avec une autre activité ». Cela les aide beaucoup. » (Participante 1)

Finalement, l'utilisation des pictogrammes pour faciliter la communication et représenter des exercices est aussi une solution qui optimise le fonctionnement et la compréhension des élèves.

Autrement dit, cette solution démontre l'importance d'adapter les ressources et le matériel utilisé pour garantir un espace où le jeune peut participer pleinement.

5.3.1.5 Utilisation de stratégies de financement pour faciliter l'inclusion des jeunes avec des enjeux neurocognitifs.

Une participante a élaboré sur les différentes stratégies auxquelles elle a réfléchi afin de diminuer les coûts pour offrir des cours davantage inclusifs. En effet, cette gestionnaire a engagé une intervenante spécialisée pour trois de ses groupes mais elle a aussi trouvé une deuxième personne pouvant être accompagnatrice en cherchant une personne intéressée dans ses cours de danse d'adultes. Cela lui a permis d'avoir une personne qui est éducatrice en service de garde et qui est disponible pour venir à plusieurs cours pour offrir de l'aide spécifique à certains enfants :

« [...] Au moins son salaire est moins élevé qu'un intervenant, qui serait de 40 à 50 dollars de l'heure. Cela est un entre-deux qui m'aide mais qui n'est pas l'idéal. »
(Participante 2)

Ainsi, même si ce n'est pas une intervenante formée dans le domaine qui est présente dans l'ensemble des groupes, cela lui permet d'offrir un environnement accessible et facilitant la participation des élèves à plus faibles coûts.

D'autre part, cette participante a aussi créer sa propre fondation comme deuxième stratégie pour diminuer l'enjeu du manque de ressources financières : « J'ai construit ma fondation, qui est justement pour aider à pallier pour le manque à gagner. » (Participante 2)

5.3.2 Comprendre et pratiquer l'activité de manière significative

5.3.2.1 Auto-formation pour pallier à la formation continue des gestionnaires.

Afin d'être en mesure d'offrir des cours de danse favorisant l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif, l'ensemble des gestionnaires ont mentionné que la principale solution est d'aller rechercher l'information par soi-même tel qu'illustré ici : « [...] Ce n'est vraiment pas évident, donc je me suis débrouillée par moi-même avec des gens que je connaissais. » (Participante 2). Une autre participante mentionne que la lecture est une bonne manière de rester informée et d'apprendre sur cette clientèle. En effet, étant donné que les gestionnaires sont aussi professeures de danse, celles-ci ont un intérêt de mieux adapter leurs cours de danse et de poursuivre leur formation en ce sens :

« Je suis allée chercher des outils pour être capable d'être en mesure de donner ce cours-là de manière sécuritaire et adéquate. Je me spécialise toujours un peu là-dedans même si cela est encore à défricher et qu'il y en a peu de formations. » (Participante 3)

Finalement, pour compenser au manque d'informations en lien avec les cours de danse adaptée ou les cours de danse réguliers intégrant des jeunes à besoins particuliers, une participante témoigne des bénéfices du Réseau d'enseignement de la danse, soit un réseau regroupant des gestionnaires d'école de danse et des professeurs au Québec, afin d'approfondir ses propres connaissances : « Le Réseau d'enseignement de la danse permet beaucoup d'échanges et de

partage entre différentes personnes et cela est très riche. Cela peut amener des pistes et des ressources vers qui se diriger. » (Participante 3)

Entre d'autres termes, il est nommé par les participantes qu'en allant chercher les informations manquantes par soi-même, cela leur permet d'adapter leurs cours de danse plus aisément et ainsi, favoriser l'inclusion des élèves ayant un enjeu neurocognitif.

5.3.2.2 Offrir un accompagnement et de l'éducation auprès du personnel enseignant : un levier pour favoriser l'adaptation du cours de danse.

Tout comme l'élément précédent, ceci est une solution qui a été nommée par l'ensemble des gestionnaires. Tout d'abord, il est rapporté que d'offrir une formation aux personnels enseignants est primordiale afin qu'ils puissent acquérir les compétences et les connaissances essentielles pour adapter les activités aux besoins des jeunes. Une participante explique qu'elle effectue une formation auprès des bénévoles à chaque début de session. Cela lui permet, entre autres, de leur partager des connaissances sur certaines techniques d'interventions à utiliser :

« On a quand même une expertise en danse thérapie, donc on peut aller chercher des méthodes d'interventions en danse thérapie à enseigner à nos bénévoles. Par exemple, cela peut être de faire du *mirroring*, donc de refléter le mouvement. C'est facile à faire pour une bénévole d'expérimenter ce genre d'interventions même si elle n'est pas experte. Donc, les familiariser avec certaines choses, cela peut les aider. » (Participante 1)

D'un autre côté, la formation aux enseignants est aussi un élément qui a été proposée afin de maintenir leurs connaissances à jour et les bonifier. La participante 2 nomme qu'elle axe sa formation au niveau comportemental plutôt que sur l'enseignement de la danse en général.

Autrement dit, elle aborde avantage la manière de travailler avec les enfants, certains détails en lien avec leurs comportements et les manières d'intervenir.

Les participantes exposent que d'offrir une écoute aux professeurs, les référer aux bonnes ressources, les aider à repérer les enjeux et leur offrir des outils sont des stratégies bénéfiques pour optimiser leur pédagogie et gérer efficacement les situations impliquant un enjeu d'inclusion.

Ainsi, les participantes rapportent qu'elles sont présentes pour soutenir, tout au long de la session, leurs professeurs afin d'intervenir s'il y a des défis qui se présentent :

« [...] Je vais aller voir le professeur directement dans le cours et c'est de cette manière que je vais le former. Je vais dire avec ces enfants-là « Je te conseille ça, ça et ça ». Je vais l'essayer par moi-même avec l'élève dans le cours et quand je trouve qu'est-ce qui fonctionne dans mes petits outils, je vais expliquer au professeur qu'est-ce qui a marché et quoi essayé. » (Participante 2)

Une autre manière d'aider les professeurs à optimiser l'inclusion dans leurs cours de danse est de leur offrir des périodes d'échange à ce sujet. Une technique nommée est de faire des rencontres dans lesquelles les professeurs peuvent amener des cas problèmes où ils peuvent en discuter en équipe afin de trouver des solutions et des stratégies pour améliorer la situation. Le témoignage d'une participante décrit un exemple d'accompagnement qu'elle apporte à ses professeurs pour qu'ils puissent discuter de certaines situations à la fin du premier cours de la session : « À la fin, que cela soit auprès de nos partenaires ou dans nos cours publiques, on a des rencontres bilan. L'objectif est de savoir comment le cours s'est passé, quels enjeux on a eu et qu'est-ce qu'on peut améliorer pour que le prochain cours soit encore meilleur. » (Participante 1)

Finalement, la participante 2 utilise un groupe *Facebook* afin de partager des stratégies, principalement au niveau comportemental, à ses enseignants.

Bref, cette solution est pertinente pour renforcer les compétences des enseignants et qu'ils puissent être soutenus afin de faciliter l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif pendant la session.

5.3.2.3 Utilisation d'une approche personnalisée et flexible pour optimiser l'expérience de chaque élève.

L'adaptation est un élément clé qui a été abordé par l'ensemble des participantes afin de favoriser la participation de tous dans un cours de danse. Une mère aborde cet élément en témoignant de son expérience comme enseignante. Celle-ci nomme qu'elle n'hésitait à changer son plan de cours initial au besoin puisque si on constate, en tant que professeur, qu'un exercice est trop long pour le niveau de concentration des élèves, il est préférable de s'adapter (Participante 5). Ceci est une compétence essentielle qu'un enseignant doit posséder selon une gestionnaire tel qu'illustré ici : « Pour les professeurs, c'est d'être créatif, s'adapter, faire preuve de flexibilité et de beaucoup de patience aussi. » (Participante 1)

Les gestionnaires nomment différents exemples d'adaptation qu'elles ont mis en place dans leurs cours de danse. Tout d'abord, au niveau sensoriel, il est rapporté, par une gestionnaire et une mère, que de diminuer le son de la musique dans le cours ou de permettre aux élèves de retirer leur costume lors des moments d'attente au spectacle sont des stratégies pouvant optimiser leur bien-être et leur participation. Une autre gestionnaire adapte le temps de ses cours de danse adaptée en fonction de la capacité de concentration de ses élèves :

« Je ne veux pas étirée trop longtemps. Si je vois que les élèves sont fatigués, on va plutôt prendre cinq minutes à la fin pour avoir des discussions dans lesquelles nous allons parler et qu'on va se poser. » (Participante 3)

La participante 4 témoigne d'une stratégie que les enseignantes de son garçon utilisaient lorsqu'il avait plus de difficultés dans le cours :

« Ses enseignantes, souvent ce qu'elles faisaient, quand elles enseignaient les choses, comme les diagonales ou le réchauffement, elles allaient souvent placer Nathan [nom fictif] près d'elles. » (Participante 5)

De plus, c'est adapter les attentes et les exercices du cours afin que les élèves puissent les compléter pleinement : « C'est de mettre nos objectifs en fonction de ce qu'ils sont capables de faire aussi » (Participante 3). La participante 4 est d'accord sur ce point en nommant qu'il est préférable « [d'y] aller graduellement » dans le niveau de difficulté du cours.

En ce qui a trait à l'intégration de l'élève dans le cours, la participante 2 rapporte l'importance d'y aller selon le rythme de l'enfant afin que cela reste une expérience positive et qu'il se sente en sécurité et en confiance. Le témoignage d'une autre participante vient corroborer cet aspect :

« [C'est] d'être conscient que tout le monde apprend à son rythme et que tout le monde a des capacités différentes. Donc, si un élève n'est pas prêt à rentrer dans le cours, c'est de lui donner plusieurs opportunités, d'aller l'accompagner et d'aller accompagner le parent. » (Participante 1)

Finalement, une mère explique une stratégie qu'elle avait utilisé auprès son garçon lorsqu'il avait plus de difficultés à suivre dans son cours de hip-hop. Celle-ci payait des cours privés à son garçon afin qu'il puisse apprendre à son rythme avec l'enseignante qui pouvait davantage lui

expliquer les mouvements. Cette mère rapporte que cela était un investissement de plus mais qui avait été bénéfique pour le bien-être de son enfant dans les cours de groupe par la suite puisqu'il se sentait davantage compétent.

« Ce que je faisais souvent, c'était que, lorsque je sentais que c'était plus difficile, mais surtout quand je sentais que Nathan voulait aussi, je lui payais des cours privés pour l'aider à rattraper lorsqu'il y avait des exercices ou des mouvements plus difficiles dans le cours. » (Participante 5)

Pour conclure, cette solution met de l'avant l'importance d'une approche individualisée et d'une pédagogie adaptable pour garantir une expérience de danse significative et inclusive pour tous les élèves.

5.3.2.4 Instaurer une stabilité dans le cours : élément facilitant l'engagement signifiant des élèves.

Une solution qui a été proposée est en lien avec la stabilité à avoir dans un cours de danse. Premièrement, il doit y avoir une stabilité dans l'environnement de l'enfant. Un témoignage d'une mère explique que cela est un élément qui facilite la participation de son garçon dans le cours de danse : « Si le cours est un petit peu différent, mais que c'est le même local et le même professeur, c'est correct pour Alexis. » (Participant 4)

Cela fait un lien direct avec une solution qui a été mise en place par une gestionnaire en lien avec ses enseignants. En effet, elle s'assure que le professeur remplaçant soit le même pour une session pour un même groupe afin que les élèves soient à l'aise lorsque leur enseignant habituel est absent. De plus, les enseignants ont le même plan de cours à suivre, ce qui fait en sorte que

les élèves ne vivent pas de changements dans les activités à accomplir et le fonctionnement du cours.

« Ce qui nous aide à les intégrer les enfants, c'est que mes professeures sont vraiment stables et quand nous avons des remplacements par urgence, les élèves connaissent déjà la remplaçante. » (Participante 2)

En ce qui a trait à l'organisation du cours, il est mentionné que le fait que l'ordre des exercices dans le cours soit routinier, donc que cela soit semblable à chaque cours, aide grandement les élèves. Le témoignage d'une participante explique les bénéfices de cette routine lors des cours de danse adaptée :

« [...] Ce n'est pas plate. Parfois, lorsqu'on pense à une routine, on peut penser que nous faisons toujours la même chose, mais à l'intérieur de cette routine-là, il y a des petits changements qui sont apportés un petit peu à chaque fois. Donc, en autant que l'enfant se sente sûre, c'est ça qui est le plus important. » (Participante 1)

Bref, instaurer une stabilité dans le cours permet aux élèves de mieux comprendre ce qui est attendu d'eux et ce qui est prévu. Cela favorise un sentiment de sécurité dans un environnement où ils peuvent être davantage à l'aise et donc, s'engager plus facilement dans le cours de danse.

5.3.2.5 Favoriser l'engagement des élèves dans le cours par leur intérêt et leur implication.

Une solution qui a été mise de l'avant par la plupart des participantes est d'impliquer les élèves dans le cours. Tout d'abord, il est nommé que les interpeller par leurs intérêts et des activités stimulantes favorisent leur participation active et permet de créer des expériences d'apprentissage significatives. En effet, une participation rapporte l'importance de faire des

activités intéressantes pour les enfants : « Je pense que ça serait de faire des activités beaucoup plus stimulantes et peut-être faire plus de jeux aussi. Par exemple, tu fais un exercice, un jeu, un exercice, un jeu... » (Participante 4)

La majorité des participantes ont rapporté que l'utilisation de matériel est bénéfique pour capter l'attention et l'intérêt des élèves dans le cours :

« Les rubans de gymnastique là, c'est vraiment très apprécié. Les foulards, ça fonctionne toujours bien. Les ballons, comme ceux de fête qu'on peut gonfler, je trouve aussi que ça fonctionne bien, c'est un bel outil parce qu'on peut faire la respiration, on peut taper le ballon et se déplacer avec. Le parachute aussi, les élèves aiment beaucoup! »

(Participante 1)

De plus, il est favorable de connaître les élèves afin de pouvoir adapter certains exercices à leurs intérêts. La participante 3 explique qu'elle effectue parfois des exercices sur un style de musique préféré des élèves dans son cours de danse adaptée. Celle-ci rapporte que cela leur procure beaucoup de plaisir dans le cours. La participante 5 illustre cette même stratégie qu'elle utilisait lorsque ses garçons participaient au cours de danse créative qu'elle enseignait :

« C'est d'y aller selon les centres d'intérêts des élèves. Par exemple, on peut y aller selon un film qu'ils aiment. Moi, j'ai déjà utilisé le film des Bagnoles et là je disais qu'on marche tranquillement quand la lumière est jaune et arrête-toi lorsque la lumière est rouge. J'embarquais dans le mode *Flash McQueen* et dans cet univers-là. Ça peut être aidant ça aussi. » (Participante 5)

D'un autre côté, il est rapporté qu'il est bénéfique que les élèves puissent s'impliquer dans le cours en accomplissant certaines tâches ou en jouant un rôle en particulier. Cela leur permet de

mobiliser leurs compétences et se sentir valorisés dans l'activité. La participante 4 suggère d'impliquer les élèves lorsqu'il faut placer et ranger le matériel lorsqu'ils font un parcours moteur. Une autre participante explique qu'elle fait le jeu du miroir avec ses élèves dans son cours de danse adaptée :

« Je leur laisse beaucoup la place. J'ai un atelier où les élèves deviennent le professeur. Ce sont eux qui vont sélectionner une musique. Il va y avoir une petite séquence qu'ils vont nous faire faire. C'est un peu comme le jeu du miroir et on les imite. » (Participante 3)

Cela fait un lien avec le témoignage d'une mère en lien avec la participation de son garçon dans les cours de *break dance*. Étant donné que ce type de cours permet davantage d'exploration de mouvements, cela a facilité l'engagement de son garçon comme il avait besoin d'un cadre moins rigide : « En *break dance*, ils font un cercle où les élèves peuvent faire ce qu'ils veulent chacun leur tour. Alexis est rendu le roi de cet exercice parce que, évidemment, il peut faire à son goût. » (Participante 4)

Une mère mentionne justement sa perception par rapport à la notion de plaisir dans le cours de danse. Autrement dit, de tout simplement réaliser son loisir pour le plaisir et non pour performer : « Rapidement, j'ai adopté l'espèce de mentalité, vivre et laisser vivre. Il est heureux, il sourit, il bouge, il est où le problème ? » (Participante 5)

Ainsi, cela met l'accent sur la pertinence d'utiliser une approche pédagogique qui valorise les intérêts des élèves et leur implication pour assurer une participation inclusive dans les cours de danse pour les jeunes ayant un enjeu neurocognitif mais aussi pour l'ensemble du groupe.

5.3.2.6 Le spectacle : offrir des adaptations pour favoriser une participation significante.

Deux gestionnaires participant à l'étude organisent des spectacles de fin d'année. Dans ces situations, les gestionnaires et les parents ont réfléchi à des solutions afin que ce moment se déroule le mieux possible pour les élèves ayant un enjeu neurocognitif. Tout d'abord, l'organisation en vue du spectacle a été abordée. Bien qu'une participante témoigne qu'il est impossible de préparer les élèves au vrai spectacle, elle nomme tout de même l'importance de les préparer le plus possible avant le spectacle :

« On en parle et ils savent qu'on pratique les chorégraphies. On essaye de les mettre le plus possible dans ce qui va ressembler aux chorégraphies. On utilise des marques places par terre, donc ils les voient. Ils les ont à chaque semaine. Les accessoires sont utilisés à chaque semaine. On les fait pratiquer avec le costume quelques fois avant comme ça, ils sont habitués et ils savent que le spectacle s'en vient. » (Participante 2)

Cette même gestionnaire organise une pratique pour l'ensemble des élèves dans le local afin qu'ils puissent être en contact avec les autres élèves avec qui ils vont danser dans leur grande chorégraphie de groupe. De plus, les participantes mentionnent la pertinence de les faire pratiquer sur scène afin que les élèves connaissent l'environnement dans lequel ils vont danser tel que nommé ici : « Au niveau des repères... On va travailler sur la scène avant pour pouvoir vraiment s'acclimater. » (Participante 3)

La participante 4 a suggéré justement que les professeurs prennent le temps de montrer la scène, que cela soit avant le spectacle ou avec une photo de l'endroit, afin que les élèves soient plus à l'aise dans ce nouveau milieu.

Les deux gestionnaires qui organisent des spectacles témoignent de l'importance d'occuper les enfants avec des activités adaptées pour eux pour qu'ils ne soient pas laissés à eux-mêmes lors du spectacle. Par exemple, la participante 3 explique qu'ils amènent « des coloriages et des feuilles et qu'ils ont des jeux de société ». Une mère participante est en accord avec ce point comme il est illustré ici :

« Je comprends que d'avoir trop de bénévoles ce n'est pas bon non plus, parce que tout le monde fait sa petite affaire mais d'avoir peut-être des activités calmes et structurées, comme des jeux de devinette, parce que c'est lors des moments d'attente que souvent, les élèves peuvent décider de courir partout, se promener et crier. » (Participante 5)

D'ailleurs, la création d'un contexte favorable pour accomplir l'activité est un élément qui a été abordé. Le fait que les élèves soient accompagnés par des adultes de confiance, connaissant leurs défis et leurs personnalités, optimise la participation positive des jeunes au spectacle. Une gestionnaire témoigne de cette solution qu'elle utilise auprès de son groupe de danse adaptée :

« Je m'assure d'avoir vraiment des personnes-ressources qui sont présentes, fiables et qui connaissent les jeunes. Aussi, en gestion de crise, elles sont toujours deux parce que moi, je suis tout le temps un peu partout, donc s'il arrive quelque chose, il y en a une qui peut s'occuper du groupe en même temps. De cette manière, ça va vraiment bien. »

(Participante 3)

D'autre part, une participante a nommé les bienfaits de permettre une pause hors du groupe à certains enfants. Ainsi, cela permet à l'élève de participer à son plein potentiel puisqu'il a des moments pour combler son besoin de calme. Par exemple, cela peut être en leur permettant d'aller rejoindre leurs parents pendant la pause du dîner. Sinon, celle-ci mentionne que de retirer

l'élève du groupe et lui permettre de devenir l'assistant d'un professeur est utile à ce que l'enfant puisse se calmer et mieux fonctionner dans le groupe par la suite :

« Une des professeures va prendre l'enfant, c'est souvent moi ou Manon [nom fictif]. On va expliquer à l'enfant qu'il va devenir notre petit assistant afin qu'on puisse le sortir du groupe. On amène ça de façon positive de le sortir du groupe. Donc, avec nous, l'élève va se promener et il va aller à différents endroits. Les élèves sont contents parce que c'est spécial, mais nous on sait que c'est parce que cet enfant-là, on ne peut plus le laisser dans le groupe et qu'il a besoin de sortir de là. » (Participant 2)

Une autre adaptation qui a été effectuée par les deux gestionnaires est l'organisation d'un coin repos. Une des participantes a un espace où les élèves peuvent aller, un à la fois, lorsqu'ils en ont de besoin. Cet espace est composé d'une boîte sensorielle, d'un matelas et d'une couverture. Pour ce qui est d'une autre participante, celle-ci a plutôt un coin à l'écart du reste des élèves pour son groupe de danse adaptée. Cela leur permet d'avoir un endroit préparé pour eux pour diminuer les stimulations présentes dans l'environnement :

« Ils ont vraiment un endroit préparé à eux qui est un peu plus isolé si on veut. Ce n'est pas tant pour les isoler des autres, mais je ne vais pas les placer à un endroit où il y a beaucoup de mouvements et de bruits. En revanche, ils peuvent quand même se promener et ils vont se faire maquiller. Donc, ils font partie de la journée quand même mais au moins, ils ont cette petite place-là. » (Participant 3)

En résumé, réfléchir à la manière d'expliquer le spectacle et d'occuper les temps d'attente en arrière-scène sont des stratégies essentielles à ce que les jeunes comprennent en quoi consiste le spectacle et qu'ils puissent s'y engager pleinement. De plus, créer des espaces et des moments de

repos avec des individus qui connaissent les élèves et leurs besoins leur permettent de plus facilement adapter la journée de spectacle à ceux-ci afin que ce moment soit positif pour eux.

5.3.3 Mise en relation significative et création d'interactions positives

5.3.3.1 Importance de la communication auprès du parent pour créer des relations positives avec celui-ci et l'élève.

Une solution qui a été nommée par l'ensemble des participantes est de communiquer avec le parent, autant avant le début des cours que pendant la session. Tout d'abord, cela permet au personnel enseignant de mieux comprendre les besoins de l'enfant. Ainsi, il est mentionné qu'il est plus facile d'adapter ses façons de communiquer auprès du jeune et la manière d'interagir avec celui-ci. Les mères rapportent qu'elles perçoivent que cette solution est bénéfique pour faciliter l'inclusion de leur enfant :

« Je pense qu'il faudrait qu'il y ait une rencontre avant que les cours commencent où les parents pourraient expliquer justement les comportements de leur enfant comme ces enfants-là sont tous différents. » (Participante 4)

Il a été mentionné que de pouvoir discuter avec le parent facilite le lien de confiance auprès de celui-ci. Par le fait même, une gestionnaire observe que cela offre un climat de confiance pour l'enfant aussi et que cela facilite son intégration. Celle-ci donne un exemple d'un élève qui vivait de l'anxiété pour illustrer son point : « Je ne l'aurais même pas su que cet enfant avait un problème d'anxiété parce que le parent était en confiance au premier cours. C'est tellement important que les parents soient en confiance quand ils nous envoient leur enfant. » (Participante 2)

Différentes stratégies sont utilisées pour communiquer auprès des parents. Une solution, appliquée par tous, est l'utilisation d'un formulaire où les parents peuvent inscrire précisément les besoins de leur enfant :

« Je l'ai proposé à beaucoup de gens, d'avoir un formulaire, mais vraiment avec des questions très spécifiques aussi : Qu'est-ce qui peut aider à calmer mon enfant, qu'est-ce qui peut l'apaiser, quelles sont ses forces, quelles sont les musiques qu'il aime? Ça nous aide aussi à savoir un peu comment intervenir dans différentes situations. Il y a plein de pistes qu'on peut aller chercher avec un formulaire déjà à la base. » (Participante 3)

D'un autre côté, une gestionnaire nomme que de pouvoir discuter avec les parents durant la session leur permet de collaborer avec ceux-ci pour favoriser le bien-être de l'enfant dans le cours. En effet, la participante 2 utilise le moment où ils vont reconduire les élèves aux parents pour discuter et échanger avec les parents sur leur enfant lorsque cela est nécessaire : « Comme nous allons chercher les enfants à l'extérieur, cela nous fait voir tous les parents et parler un peu aux parents qui nous laisse leurs enfants. Quand on doit parler à un parent spécifiquement, on peut le faire et lui demander de discuter avec lui quelques minutes après le cours. On doit créer un lien plus serré avec les parents des enfants qui ont des enjeux. » (Participante 2)

Bref, établir une bonne communication avec les parents renforce le lien entre la famille et l'école de danse. Cela permet aux parents de se sentir impliqués et informés, ce qui est bénéfique pour le soutien des enfants. De plus, cela favorise un climat de confiance et de collaboration, ce qui permet également de mieux comprendre les besoins de chaque enfant et favoriser des interactions positives avec ceux-ci.

5.3.3.2 Utilisation d'une pédagogie bienveillante et d'une communication adéquate : clés des interactions respectueuses et positives.

Ceci est un élément essentiel afin de favoriser des interactions positives entre l'enfant et les adultes dans le cours selon la majorité des participantes. Le témoignage d'une participante explique comment elle perçoit la pédagogie bienveillante dans ses cours de danse :

« La bienveillance, ce n'est pas que l'enfant a le droit de tout faire. C'est plutôt de penser à l'autre à côté, s'il a le droit de tout faire et qu'il peut frapper, cela ne sera pas agréable pour les autres élèves. Tu as des consignes. Tu as des choses à faire respecter et il faut qu'il les respecte aussi, mais on va quand même respecter comment lui a besoin de se le faire demander. » (Participante 2)

Ainsi, cela permet au jeune de se sentir davantage respecté dans ses interactions. Une mère, ayant été professeure de danse et maintenant éducatrice en école primaire, mentionne l'importance d'être cohérent dans ce qu'on demande et d'utiliser des consignes positives pour nommer nos attentes : « Ce sont des enfants qui, déjà à la base, ont une faible estime de soi. Lorsque nous sommes toujours en train de taper sur le clou, cela n'aide pas le jeune et souvent, c'est à ce moment-là qu'ils vont décrocher. » (Participante 5)

Se mettre au niveau de l'élève pour effectuer une demande et donner le choix aux élèves est un outil qui est aussi utilisé pour communiquer auprès des jeunes. Par exemple, cela peut être de leur donner le choix de respecter le matériel ou de faire le jeu sans accessoire. Finalement, la participante 2 nomme qu'il est bénéfique de comprendre ce qui explique le comportement « problématique » d'un enfant plutôt que de le réprimander :

« Un enfant qui vient toujours vers toi pour te tirer le chandail, ce n'est pas agréable. Personnellement, je ne les laisse pas faire, mais je comprends qu'il a un besoin d'attention. Donc, il faut que je lui en donne avant qu'il fasse ce comportement. C'est de prendre le temps de voir quoi apporter à l'enfant selon son besoin. » (Participante 2)

Autrement dit, une communication efficace aide les élèves à se sentir compris et valorisés, ce qui favorise un climat de confiance et de respect entre le personnel enseignant et les élèves. Par le fait même, cela encourage leur engagement dans le cours de danse d'une manière positive.

5.3.3.3 Construire un lien avec l'élève pour créer une expérience significative.

Un aspect qui facilite les interactions entre le personnel enseignant et le jeune est de prendre le temps de développer un lien avec celui-ci. Une mère témoigne que le fait que son enfant ait confiance en son professeur lui permet de mieux fonctionner dans les cours et au spectacle de danse : « Dès qu'il est avec Martin [nom fictif pour le professeur de danse], c'est comme son repère, donc là, il est correct. » (Participante 4)

En effet, une gestionnaire nomme les bénéfiques à établir une relation auprès des élèves :

« Nous avons juste une heure pour créer un lien avec les enfants. Selon moi, c'est la première clé pour réussir, parce qu'une fois que tu es attaché et que tu as un lien avec l'enfant, tu vas avoir un désir que ça l'aille bien pour cette personne-là. » (Participante 2)

En d'autres termes, une relation de confiance favorise les interactions positives où l'enfant peut se sentir en sécurité et valorisé dans le cours.

Les aides-professeurs peuvent aussi être des personnes avec qui le jeune peut développer une relation. Une participante donne l'exemple du rôle d'une bénévole auprès d'un jeune qui avait de la difficulté à rentrer dans la classe : « Il y a un élève, par exemple, c'est un jeune autiste qui

vivait beaucoup d'anxiété à juste rentrer dans la classe. Donc, il y a une de nos bénévoles qui est allée faire le cours avec lui à l'extérieur. Ainsi, il était plus dans une optique de connexion avec cette bénévole pour que peut-être éventuellement, il puisse intégrer la classe. » (Participant 1)

Les gestionnaires exposent certaines stratégies qu'elles possèdent pour favoriser un bon lien avec les élèves. Par exemple, la participante 2 demande à ses professeurs de connaître le nom de chaque élève et de leur nommer un compliment à chaque cours afin de créer un lien tout en motivant l'élève. La participante 3, quant à elle, discute à chaque début de cours avec son groupe de danse adaptée où ils peuvent apprendre à se connaître et se poser des questions.

Bref, cette solution souligne la pertinence de créer des relations interpersonnelles significatives et positives auprès des élèves afin de favoriser un climat respectueux. Ainsi, cela est davantage favorable à ce que l'élève puisse vivre une expérience agréable et inclusive dans les cours de danse.

5.3.3.4 Agir proactivement pour sensibiliser et éduquer les élèves en lien avec l'inclusion.

Certaines gestionnaires ont nommé l'importance d'effectuer de l'enseignement sur l'inclusion auprès des autres élèves et ce, principalement dans les groupes de pré-adolescents et d'adolescents. En effet, en intervenant lors des situations d'exclusion des élèves à besoins particuliers, cela favorise une meilleure dynamique de groupe et cela instaure un meilleur environnement pour développer des relations positives.

Une participante possède un code d'éthique et de conduite pour son école de danse ainsi qu'une vidéo qui l'explique afin de le présenter aux élèves lorsque cela est nécessaire. En effet, celle-ci explique qu'elle se dirige directement dans les cours pour faire de l'enseignement au besoin. Le

témoignage suivant démontre bien ce point puisque la participante 2 expose une situation où elle a dû intervenir dans un cours, car certains élèves faisaient de l'exclusion auprès d'une jeune ayant un TSA et qui ne voulaient plus l'approcher physiquement :

« On fait des petites mises en scène. Concrètement, la situation était que les élèves devaient se taper dans les mains et les enfants ne voulaient pas taper dans les mains d'une des enfants qui est autiste. Ils faisaient [la participante imite les enfants qui touchaient avec dégoût les mains de l'élève ayant un TSA]. Donc, on leur a reflété la situation et nous avons pu leur demander comment ils se seraient sentis s'ils avaient été à la place de la jeune fille ayant un TSA. Ainsi, on prend un petit temps pour leur expliquer et souvent, ça se place quand même assez rapidement. » (Participante 2)

Une autre participante aborde la sensibilisation à l'inclusion comme étant un sujet duquel il faut discuter tout au long de la session avec les élèves :

« C'est de l'éducation à faire à travers la clientèle et leur parler de la déficience. Par exemple, lorsque c'est la Journée internationale de la déficience ou de la trisomie 21, on essaie de célébrer ça, on en profite pour en parler, pour mettre des bas de couleur, pour dire « On fait de la promotion et on en discute si tu as des questions. » C'est vraiment important de faire de l'éducation et d'en parler auprès des jeunes. » (Participante 3)

Une autre manière de sensibiliser les autres élèves est de faire du parrainage. Cette stratégie était utilisée par les enseignantes de Nathan lors de ses cours de hip-hop. Cette méthode consiste jumeler un élève ayant de l'expérience avec un élève pouvant avoir certains défis afin qu'ils puissent s'entraider. La participante 5 mentionne que cela peut être plus valorisant pour le jeune plutôt que d'être toujours placé prêt du professeur : « C'est quelque chose qui peut être super

aidant pour l'enfant parce que, parfois, d'avoir l'adulte souvent près de soi, ça peut être aussi gênant tandis que lorsqu'il y a un jumelage qui se fait, l'enfant est juste content parce qu'il est avec un enfant qui est bon, donc c'est valorisant. » Celle-ci considère que cela procure des bénéfices autant à l'élève en difficulté qu'à la dynamique entre les élèves tel qu'illustré ici : « Je pense que cela développe aussi, au niveau des autres élèves, l'inclusion et l'empathie parce que ça permet à l'élève de réaliser que peut-être que pour lui, c'est plus facile, mais que justement ton talent, mais tu peux l'utiliser pour en aider d'autres. » (Participante 5)

En résumé, cette souligne démontre l'importance de faire de l'enseignement sur l'inclusion aux élèves de l'école de danse et d'encourager des interactions sociales positives pour favoriser une inclusion optimale des élèves ayant un enjeu neurocognitif.

6. Discussion

En premier lieu, la question de recherche et ses objectifs seront exposés à titre de rappel. En deuxième lieu, les résultats seront discutés et comparés avec les données probantes en lien avec le sujet de cette étude. De plus, les forces et les limites de cet essai seront identifiées. Cette section se terminera avec une description des retombées potentielles de l'étude.

6.1 Retour sur les objectifs et les résultats principaux

L'objectif de l'étude était de documenter la perspective des gestionnaires d'école de danse et des parents de jeunes ayant un enjeu neurocognitif en lien; 1) avec les obstacles à l'inclusion de ces enfants et 2) les solutions favorables à leur inclusion dans des cours de danse récréatifs. Les entretiens individuels ont permis de répondre à cet objectif. Un parallèle peut être fait entre les éléments rapportées par les participantes et les trois principales catégories du

modèle de l'expérience inclusive de loisir, soit le cadre conceptuel de cette étude (Carbonneau et al., 2015).

6.1.1 Les enjeux et les solutions en lien avec l'environnement dans lequel est accompli le cours de danse

Une première dimension du modèle concerne l'accès aux lieux et aux équipements (Carbonneau et al., 2015). Selon Carbonneau et ses collaborateurs (2021), cela inclut non seulement l'accessibilité physique mais aussi l'organisation de l'environnement, notamment les ressources humaines et matérielles disponibles pour soutenir les participantes. Les résultats de cette étude montrent que certains changements dans l'environnement du cours de danse peuvent limiter l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif. Par exemple, l'ajout d'élèves en cours de session ou les changements de locaux peuvent nuire à la stabilité de l'environnement, affectant ainsi la participation de ces jeunes. Ce constat rejette une étude menée par Mejia-Cardenas et ses collaborateurs (2024) qui identifie l'instabilité de l'environnement comme un obstacle majeur à l'inclusion des enfants ayant un TSA dans les services de garde à l'enfance. En réponse à cet enjeu, une participante a mentionné que d'avoir des groupes fermés, où les élèves restent les mêmes tout au long de l'année, a réduit l'impact des changements dans l'environnement social. Cela reflète l'importance de la continuité et de la stabilité dans les environnements de loisir pour les jeunes ayant des enjeux neurocognitifs même si cela est un point peu abordé dans la littérature. De plus, la taille des groupes de danse a été rapportée comme un facteur influençant l'inclusion. Des groupes avec un nombre restreint d'élèves, principalement dans les cours de danse adaptée, ont été perçus comme plus efficaces afin que les élèves apprennent dans un environnement adapté à leurs besoins. Bien qu'à notre connaissance, la question de la taille idéale des groupes dans les loisirs n'ait pas été explorée dans les écrits scientifiques, cela

constitue une piste intéressante pour favoriser une inclusion optimale dans les activités récréatives.

Un autre élément de cette dimension du modèle de Carboneau et ses collaborateurs (2015) qui a été particulièrement présent dans cette étude est l'aspect des ressources, tant financières qu'humaines. L'analyse des résultats montre que les gestionnaires rencontrent des défis importants en raison des ressources limitées pour soutenir l'inclusion des jeunes dans les cours de danse. Le manque de ressources financières, en lien avec un budget limité, restreint la possibilité d'engager un nombre suffisant d'enseignants ou d'intervenants formés spécifiquement pour répondre aux besoins des élèves ayant des enjeux neurocognitifs dans un cours de danse. Bien que cela a été nommé par une seule gestionnaire dans le cadre de cette étude, la difficulté à engager des intervenants qui sont disponibles pour accompagner dans des cours d'une heure et ce, à différents moments dans la semaine, est aussi un enjeu. Ce constat est en lien avec les résultats d'autres études (Reinders et al., 2019; Soulez, 2021), qui soulignent que l'absence de soutien spécialisé constitue un obstacle significatif à l'inclusion des enfants dans un groupe. Une troisième étude, qui documente la perception des enseignants en milieu scolaire sur l'inclusion des jeunes ayant un TSA, corrobore aussi ces résultats puisque celle-ci révèle que les enseignants ont une vision davantage négative à l'idée d'intégrer ces élèves lorsque les professeurs n'ont pas accès à une collaboration avec des éducateurs spécialisés pour soutenir les besoins spécifiques de ces élèves (Al Jaffal, 2022). Malgré les enjeux financiers, les gestionnaires rencontrés ont opté pour diverses solutions pour offrir de l'aide aux enfants qui pourraient en bénéficier comme le fait d'engager des assistants bénévoles ou des intervenants non-formés dans le domaine et engager des intervenants formés seulement pour quelques cours durant la session pour avoir de nouvelles stratégies. Bien que cela ne résolve pas entièrement la question du manque de

personnel qualifié, ces solutions sont rapportées comme étant bénéfiques. L'ajout d'un soutien supplémentaire permet au professeur de se concentrer davantage sur l'enseignement tout en facilitant les transitions entre les exercices puisque du personnel est disponible pour ranger le matériel ou diriger les enfants. Comme le suggèrent Hardy et Douville (2023) dans leur livre portant sur l'inclusion en danse, l'ajout d'un accompagnateur permet d'offrir des pauses à l'extérieur du local ou un soutien plus individualisé aux enfants qui en ont de besoin. En ce sens, les mères participantes à cette étude rapportent observer l'importance des aides-professeurs dans le cours de danse. Cela s'arrime aux conclusions de l'étude de Steinhardt (2021) qui stipule que les parents des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs considèrent que l'inclusion de leur enfant est plus facile lorsque celui-ci peut avoir un accompagnateur.

Le modèle de Carbonneau (2015) souligne que l'accès aux équipements adaptés est essentiel pour permettre à tous les participantes de participer pleinement à l'activité. L'utilisation d'outils visuels, comme les pictogrammes, est un des premiers outils qui a été nommé par les participantes afin d'optimiser la compréhension des élèves d'une consigne ou d'un exercice. L'utilisation de pictogrammes auprès d'une population ayant des enjeux neurocognitifs est un sujet peu abordé dans la littérature actuelle. Or, bien que cela n'est pas directement appliqué à un contexte de loisir, une étude élabore sur les impacts de l'utilisation de la technologie auprès des jeunes ayant un TSA à plusieurs niveaux dont celui de la communication (Chinchay et al., 2024). Cette étude rapporte que les applications offrant des pictogrammes et des images optimisent la communication auprès de ces enfants et leur compréhension (Chinchay et al., 2024). De plus, l'utilisation d'horaires visuels ou de minuteries pour structurer le déroulement du cours a été jugée utile pour améliorer la compréhension du temps et des transitions entre les activités. D'ailleurs, une étude en milieu scolaire de niveau secondaire a montré que l'utilisation d'un

horaire visuel décrivant les tâches de la journée a un impact positif sur la compréhension des tâches et sur l'engagement des jeunes, ce qui pourrait se traduire par des bénéfices similaires dans les cours de danse (Mahoney et Davis, 2024). Ce type d'adaptation, bien que peu documenté dans le contexte des loisirs, pourrait représenter un levier important pour améliorer l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans les activités récréatives.

Enfin, l'adaptation de l'environnement sensoriel, tel qu'en rendant accessible une boîte sensorielle aux élèves afin qu'ils puissent prendre une pause sensorielle pendant le cours ou en utilisant des équipements comme des coquilles réduisant le bruit pour les enfants sensibles à la musique forte, a également été identifiée comme une stratégie efficace au travers des résultats. Cette approche est en concordance avec les recommandations de Hardy et Douville (2023) qui mettent en avant l'importance d'organiser l'environnement dans la classe de danse afin de créer un espace réservé et adapté aux besoins sensoriels des participantes lors du cours de danse.

6.1.2 Les enjeux et les solutions en lien avec l'organisation du cours de danse

Une autre composante de ce modèle se rapporte à « avoir la possibilité de comprendre et de pratiquer une activité de loisir significative qui mobilise les potentiels de la personne » (Carbonneau et al., 2015). Il est possible de faire un lien entre celle-ci et les résultats de cette étude soit les enjeux de compréhension des besoins des jeunes ayant un enjeu neurocognitif et l'adaptation nécessaire pour favoriser leur inclusion dans les cours de danse. Tout d'abord, un enjeu majeur relevé par les gestionnaires rencontrées est le manque de formation disponible en lien avec l'inclusion des élèves ayant un enjeu neurocognitif dans les cours de danse et le manque de connaissances du personnel enseignant à ce sujet. Ainsi, il a été ressorti que cela limite leur capacité à adapter le cours de danse pour ces jeunes. Cet enjeu est également répertorié dans des études en lien avec l'inclusion des jeunes ayant un TSA, dont la revue

systématique de Han et Cumming (2022), portant sur les attitudes des enseignants en milieu scolaire, et celle de Mejia-Cardenas et ses collaborateurs (2024) effectuée auprès du personnel en service de garde à l'enfance. Les conclusions de ces études soulèvent que la difficulté du personnel à comprendre les besoins des jeunes et leur manque d'expériences avec ceux-ci sont des barrières à l'inclusion et à la participation de ces jeunes (Han et Cumming, 2022 ; Mejia-Cardenas et al., 2024). Leonard et Smyth (2022) soulignent pour leur part que les professeurs en milieu scolaire perçoivent l'inclusion des élèves ayant un TSA de manière plus positive lorsque ceux-ci possèdent des connaissances sur cette clientèle. En ce sens, une de ces études affirme l'importance d'avoir un personnel formé en lien avec les enfants à besoins particuliers (Mejia-Cardenas et al., 2024). Les résultats de cette étude corroborent cette position, mais montrent également que les gestionnaires prennent des mesures pour pallier cette lacune. En effet, plusieurs gestionnaires ont indiqué qu'ils entreprenaient une auto-formation continue pour approfondir leurs connaissances sur les enjeux neurocognitifs. De plus, ils offrent des formations aux aides-professeurs et un accompagnement direct en cours pour soutenir les enseignants afin que ceux-ci soient davantage outillés pour que le cours de danse puisse être signifiant et positif pour tous.

Pour poursuivre sur les solutions, les résultats démontrent diverses stratégies utilisées pour offrir des cours de danse qui mobilisent le plein potentiel des jeunes ayant un enjeu neurocognitif. Ainsi, ceux-ci ont mis en lumière l'importance de permettre aux jeunes de prendre des responsabilités au sein du cours, telles que ranger le matériel ou diriger un jeu, ce qui favorise leur engagement dans l'activité (Zitomer, 2016 ; Fortin et al., 2023). De plus, l'adaptation des activités en fonction des intérêts des élèves, comme le choix de la musique ou de la thématique des jeux, a été identifiée comme une stratégie clé. D'ailleurs, l'ouvrage d'Hardy et

Douville (2023) expose que d'ajuster les activités aux intérêts des élèves est une stratégie efficace pour les encourager à participer de manière significative dans une activité qui correspond à leurs inspirations.

Par ailleurs, la flexibilité des enseignants face aux besoins des élèves est un point crucial dans les solutions rapportées par les participantes. En concordance avec l'étude de Zitomer (2016), portant sur les facteurs favorables à l'inclusion dans un cours de danse et réalisée auprès d'enseignants de danse, les résultats démontrent que l'adaptation du cours et ce, à plusieurs niveaux, est essentielle et qu'opter pour un regard critique face à ces techniques d'enseignement est utile afin de pouvoir réagir aux besoins des élèves. Cela peut se faire par la réduction du temps alloué à un exercice, l'ajustement de l'ordre des activités ou la modification des placements dans la chorégraphie pour répondre aux besoins des élèves. Il est intéressant de noter que plusieurs participantes ont souligné l'importance de prendre en compte les besoins sensoriels des élèves. Par exemple, certains élèves peuvent nécessiter une réduction du volume sonore dans le cours, ou être autorisés à ne pas porter leur costume en raison de la texture du tissu, comme c'est le cas pour les enfants ayant des besoins sensoriels spécifiques. Pour les enfants ayant des enjeux neurocognitifs, les résultats de cette présente étude exposent la pertinence d'offrir une stabilité dans le cours de danse autant dans la routine du cours que dans l'ordre des exercices. Il est pertinent de souligner qu'une gestionnaire favorise aussi une stabilité dans son personnel enseignant afin que les enfants aient le même professeur ou le même remplaçant lorsque cela est nécessaire. D'ailleurs, Hardy et Douville (2023) rapportent que d'augmenter la prévisibilité dans un cours de danse est un élément favorable à l'inclusion de tous dans le cours puisque cela est un élément sécurisant pour la plupart des individus ayant des besoins particuliers.

Il importe d'observer que les participantes à l'étude accordent une attention particulière à l'adaptation des exercices en fonction des capacités des élèves. D'une part, cela vient rejoindre les données de la littérature amenant le fait de que de déterminer un niveau d'exercices respectant les capacités des élèves leur permet de vivre une situation de réussite (Charbonneau et al., 2022 ; Mejia-Cardenas et al., 2024). Or, certains écrits amènent une nuance qui divergent des résultats de cette étude. En effet, l'étude de Zitomer (2016) établit qu'il faut plutôt offrir des accommodements aux élèves sans réduire les objectifs d'apprentissage que l'enseignant veut développer auprès des élèves. En évitant de baisser les attentes et de sous-estimer leurs capacités, cela permet aux jeunes d'essayer de nouvelles choses et de se développer autrement (Fortin et al., 2023).

Dans un autre ordre d'idées, les enjeux lors du spectacle de danse de fin d'année ont émergé des résultats. Il a été rapporté que certains enfants, notamment ceux ayant un TDAH, peuvent rencontrer des difficultés à gérer les moments d'attente en arrière-scène lorsque ces moments ne sont pas organisés, ce qui peut nuire à leur participation et entraîner des comportements dérangeants. Ce problème semble moins préoccupant pour les mères des enfants participantes, qui rapportent que leurs enfants vivent généralement ces moments positivement. Ce contraste pourrait être expliqué par des différences dans la manière dont les spectacles sont organisés ces moments ou par des variations dans les besoins individuels des enfants, un sujet qui, à notre connaissance, n'a pas été abordé dans la littérature. En revanche, plusieurs solutions sont ressorties de la présente étude pour améliorer la participation des jeunes au spectacle. Parmi celles-ci, on retrouve la pratique des chorégraphies avec les costumes, offrir des explications sur le déroulement du spectacle avant l'événement, planifier des activités lors des moments d'attentes et permettre aux enfants des pauses à l'extérieur du groupe au besoin. Certaines

recherches existantes permettent de faire des liens avec ces pratiques même si cela n'est pas directement appliqué au contexte du spectacle de danse. Par exemple, l'étude de Lavanchy (2024), réalisée auprès d'individus ayant un trouble du spectre de l'autisme (TSA), documente les bénéfices de l'utilisation d'un plan visuel, composées d'images des lieux et une description des endroits clames, pour favoriser la prévisibilité des environnements de loisir. Cette approche, qui vise à réduire l'incertitude en amont, fait écho une des stratégies nommées dans les résultats qui est de montrer la scène aux jeunes avant le spectacle. De plus, le travail de Hardy et Douville (2023) sur les transitions dans les cours de danse met en lumière l'importance d'occuper ces moments de manière structurée pour en faciliter le déroulement et limiter l'insécurité et la désorganisation des élèves. Ainsi, ce sont des éléments qui peuvent également être appliqués aux moments d'attentes lors du spectacle.

En résumé, bien que la littérature ne couvre pas directement l'inclusion des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs dans les spectacles de danse, les résultats de cette étude sont bien ancrés dans les principes de la prévisibilité, de l'adaptation et de l'implication active des jeunes dans l'activité.

6.1.3 Les enjeux et les solutions en lien avec les relations entre les individus impliqués dans le cours de danse

Plusieurs éléments, tant favorables que défavorables à l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans un cours de danse, sont en lien avec les interactions entre les individus impliqués dans ce loisir. Ces résultats s'inscrivent directement dans la composante du modèle de l'expérience inclusive de loisir qui est « d'avoir accès à une mise en relation significative et des interactions positives avec les autres participantes » (Carboneau et al., 2015). Bien que c'est l'enfant qui participe au cours de danse, les interactions entre les parents et les membres de

l'école de danse ont un impact sur l'inclusion de l'enfant dans cette activité. Les mères participantes à cette étude ont rapporté que les expériences passées de refus de leur enfant dans d'autres loisirs, ainsi que le jugement perçu de la part de certains enseignants vis-à-vis des difficultés de leur enfant, ont constitué des obstacles importants à la participation de leur enfant dans des cours de danse. Même si ces obstacles n'ont pas dissuadé les mères d'inscrire leur enfant dans cette activité, elles ont noté que cela leur a tout de même créé des craintes et des appréhensions concernant la participation de leur enfant dans ce loisir. Cet enjeu rejoint une des conclusions de l'étude de Steinhardt (2021), qui souligne que les parents de jeunes ayant un enjeu neurocognitif perçoivent souvent le jugement des autres parents comme un obstacle à la participation de leur enfant dans des activités récréatives. Bien que l'étude de Steinhardt ne fasse pas explicitement référence aux jugements des enseignants, il est tout de même possible de constater que les interactions entre adultes influencent l'inclusion du jeune dans le cours de danse. Cependant, malgré ces défis, les résultats suggèrent que le soutien parental, à travers des encouragements à l'enfant à participer dans le loisir et la conviction que l'enfant mérite sa place dans l'activité, peut jouer un rôle décisif. Cette notion est corroborée par une étude de Willis et ses collaborateurs (2019) qui détaillent les éléments clés favorisant la participation des jeunes ayant des enjeux variés dans une activité sportive récréative. Les conclusions indiquent que lorsque les parents croient en la capacité de leur enfant à participer à des activités physiques, même si l'enfant est perçu comme différent, cela favorise l'inclusion et renforce la persévérance des jeunes malgré les obstacles sociaux. (Willis et al., 2019). En ce sens, même si le jugement des autres peut constituer une barrière, la conviction du parent que l'enfant mérite de participer à l'activité, apparaît comme un facteur de soutien essentiel pour l'inclusion.

De plus, les résultats ont également révélé que la qualité de la relation entre les parents et le personnel de l'école de danse est un facteur déterminant, autant en tant qu'obstacle qu'en facilitateur d'inclusion. Les gestionnaires ont abordé le fait que le manque de collaboration du parent rendait plus complexe l'inclusion de leur enfant ayant des besoins spécifiques. Cela vient aussi complexifier les interactions entre l'enseignant et l'enfant puisque le professeur n'a pas suffisamment de connaissances sur les besoins de l'enfant. Par exemple, cela peut être en ne répondant pas au questionnaire relatif aux caractéristiques de leur enfant ou en éprouvant de la difficulté à accepter la réalité des besoins de celui-ci. Une étude effectuée auprès du personnel travaillant dans des milieux de garde est en cohérence avec ce constat (Mejia-Cardenas et al., 2024). Celle-ci expose que le manque de communication avec le parent a un impact négatif sur l'inclusion de l'enfant (Mejia-Cardenas et al., 2024). Ainsi, il apparaît essentiel d'établir une relation de confiance avec les parents dès le début des cours de danse que cela soit par le biais d'une rencontre préalable avec les parents et des moments d'échange avant ou après les cours de danse. Cela permet aux parents de se sentir en confiance mais aussi au personnel enseignant de mieux comprendre les besoins de l'enfant et la manière d'interagir avec celui-ci. Ces pratiques sont en cohérence avec les recommandations de Willis et ses collaborateurs (2019), qui soulignent l'importance de l'approche centrée sur la famille pour favoriser l'inclusion de l'enfant. Le fait que les parents soient pris en compte dès le début et que leurs inquiétudes en lien avec la participation de leur enfant dans cette activité soient entendues, a permis de développer un meilleur lien avec les responsables de l'activité (Willis et al., 2019).

En termes de stratégies favorables à l'inclusion, les résultats de cette étude révèlent qu'une bonne mise en relation avec l'élève, par une pédagogie bienveillante et respectueuse et par la construction d'un lien avec le jeune, est cruciale. Ces résultats sont en accord avec ceux de

plusieurs études, dont celle de Fortin et ses collaborateurs (2023) qui insistent sur l'importance de créer un environnement d'apprentissage où les élèves se sentent soutenus et respectés. En plus, l'étude de Charbonneau et ses collaborateurs (2022), effectuée auprès d'enseignant de danse dans les écoles primaires et secondaires, témoignent aussi des bienfaits d'encourager les élèves dans leurs efforts et d'opter pour une attitude d'ouverture et positive lors de l'enseignement du cours. De même, les éléments qu'une gestionnaire exige à ses enseignants pour établir une bonne relation avec les élèves sont en concordance avec les facteurs favorables à l'inclusion établit dans l'étude de Zitomer (2016). Ces stratégies sont, entre autres, de connaître le nom de chaque élève et être à l'écoute de leurs besoins en fonction des comportements qu'ils adoptent dans le cours (Zitomer, 2016). Les résultats démontrent que d'adapter son mode de communication, que cela soit en formulant différemment ses questions, en utilisant des consignes positives, en s'approchant de l'élève pour lui parler et en offrant le choix aux élèves, est bénéfique pour que les élèves comprennent les demandes de l'enseignant tout en se sentant valorisés. Cette bienveillance dans la communication est justement établie comme étant un élément favorable à un climat d'échange et de respect dans le livre d'Hardy et Douville (2023).

Tel que mis de l'avant dans cette étude, il est important de sensibiliser les autres élèves du cours de danse à l'inclusion et l'acceptation des différences. Bien que cela a été rapporté par une gestionnaire seulement, le niveau de performance plus élevé dans les cours de danse d'adolescents peut amener certains élèves à être plus enclin à porter un jugement négatif envers les élèves ayant un enjeu neurocognitif. À notre connaissance, aucun article au niveau des loisirs ne vient corroborer ces résultats mais il est intéressant de noter qu'en milieu scolaire primaire, le climat compétitif en lien avec les résultats académiques étaient une barrière à l'inclusion des jeunes ayant des besoins particuliers (Conseil supérieur de l'éducation, 2017). En revanche, les

résultats démontrent diverses stratégies qui viennent atténuer cet enjeu. Ceux-ci exposent l'importance de parler de la déficience, de permettre aux élèves de poser des questions à ce sujet et de faire de l'éducation directement dans le cours de danse auprès des élèves lorsqu'il y a présence d'une situation d'exclusion. Ces solutions rejoignent justement les recommandations du Conseil supérieur de l'éducation (2017), qui propose que les élèves soient éduqués sur les différences pour favoriser l'acceptation. Par ailleurs, le jumelage entre les élèves est une autre solution qui a été nommé dans cette étude. Une participante perçoit cette technique comme favorable au développement de l'empathie des élèves et de bonnes relations entre ceux-ci. Cette approche pédagogique est soutenue par deux études, effectuées auprès d'enseignants de danse en milieu scolaire. En effet, celles-ci relèvent que le modelage par les pairs et les moments d'entraide renforcent les relations positives, le sentiment d'appartenance au groupe et l'acceptation des différences (Odier-Guedj et al., 2022 ; Charbonneau et al., 2022). Bref, cela favorise des interactions sociales positives entre les élèves pour optimiser l'inclusion des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs.

6.2 Forces et limites de l'étude

Cette étude comporte certaines forces et limites qu'il importe de considérer. Tout d'abord, l'analyse des verbatims, qui a été réalisée que par l'étudiante-chercheuse, est une des limites de l'étude. Ainsi, la confirmabilité, soit l'objectivité de l'interprétation des données, est limitée comme il n'y a pas eu une seconde vérification effectuée par un autre chercheur pour confirmer si les interprétations de l'étudiante-chercheuse sont cohérentes avec les données (Fortin et Gagnon, 2022). Une seconde limite est le fait qu'il n'y a pas eu de retour auprès des participantes afin de valider l'interprétation faite de leur entrevue. Cela vient donc affecter la crédibilité des données. Il aurait été intéressant d'effectuer ce retour auprès de celles-ci, car cela aurait permis

de s'assurer que la description du phénomène vécu par les participantes est exacte (Fortin et Gagnon, 2022). Dans cette étude, il existe aussi un biais en lien avec l'étudiante-rechercheuse. En effet, les attentes de celle-ci peuvent avoir eu un impact sur la manière de formuler les questions lors de l'entrevue. D'un autre côté, il y a aussi un biais en lien avec les méthodes d'échantillonnage utilisées, soit des méthodes non probabilistes. Cela fait en sorte que les individus qui ont participé à l'étude avaient déjà un intérêt pour ce sujet. Ainsi, il est possible que les résultats ne représentent pas une l'expérience de plusieurs gestionnaires d'école de danse ou de parents en lien avec l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif. En ce sens, le fait que les deux parents à l'étude soient des mères ayant été professeure de danse dans le passé est une limite parce que cela n'amène pas une grande diversité dans les expériences des participantes. De plus, la taille réduite de l'échantillon, soit trois gestionnaires d'école de danse ($n=3$) et deux parents d'enfants ayant un enjeu neurocognitif ($n=2$) ne permet pas d'arriver à une saturation des données, ce qui est pertinent pour une compréhension approfondie du phénomène étudié. Bien qu'il n'y ait pas de seuil précis à atteindre lors d'une étude qualitative à devis phénoménologique exploratoire, un échantillon plus nombreux aurait permis de renforcer la richesse et la profondeur des conclusions (O'Reilly et Cara, 2020).

En ce qui a trait aux forces de l'étude, bien que celle-ci n'a pas un nombre de participant suffisant, il est tout de même possible de constater une grande richesse dans les expériences des gestionnaires rencontrées. Par exemple, celles-ci proviennent de différentes régions et offrent des cours de danse différents. Cela a fait en sorte que leur partage et leur vécu ont apporté une grande variété d'informations en lien avec le sujet de l'étude. Cette pluralité d'expériences a enrichi les données recueillies et a permis d'explorer le phénomène sous plusieurs angles. De plus, le choix de la méthode de collecte de données, soit l'entrevue individuelle semi-structurée, était cohérent

avec le devis phénoménologique exploratoire de cette étude (O'Reilly et Cara, 2020). En effet, cela a permis aux participantes de s'exprimer dans un cadre flexible afin de bien comprendre leur expérience vécue en lien avec l'inclusion. En ce sens, les entrevues individuelles ont aussi permis de réduire le biais de désirabilité sociale. En l'absence de d'autres participantes, ceux-ci ont pu partager leur vécu, dans un climat de confiance, leur permettant de nommer des réflexions plus sincères ou nuancées. Cela est une force étant donné que les données recueillies sont plus susceptibles de refléter la réalité des enjeux rencontrés et des solutions proposées. D'ailleurs, la sensibilité théorique de l'étudiante-rechercheuse, qui est elle-même professeure de danse, a permis de bien comprendre le contexte des participantes et cela favorise la compréhension du phénomène étudié. D'autre part, au début des entrevues individuelles, la même définition d'un enjeu neurocognitif a été donné aux participantes. Ainsi, cela a permis d'assurer une compréhension uniforme de ce concept, étant principal dans l'étude, favorisant la clarté et la cohérence des échanges.

6.3 Retombées potentielles de l'étude

Cette étude met de l'avant différentes retombées potentielles à différents niveaux. Au niveau scientifique, cette étude a permis d'explorer des enjeux et des pistes de solution concernant l'inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif dans des cours de danse récréatifs. Étant donné que ce sujet est peu abordé dans les écrits, cela permet de combler un vide de connaissances dans la littérature scientifique et de contribuer à l'avancement des connaissances sur les loisirs inclusifs. De plus, l'étude a permis à des groupes d'individus de pouvoir être entendus, soit les gestionnaires d'école de danse et les parents, puisque leurs perspectives étaient peu documentées dans la littérature. En effet, la perspective des parents a été prise en compte dans cette étude mais l'échantillon était restreint. Ainsi, comme perspective de

recherche future, il serait intéressant de poursuivre cet angle de recherche auprès d'un nombre plus exhaustif de parents qui ont des expériences diverses. Cela pourrait être des parents de jeunes qui souhaitent participer à des cours de danse dans le futur ou des parents d'enfants qui font partie de cours de danse adaptée. Cela permettrait d'avoir des expériences davantage variées auprès des parents qui sont des acteurs importants dans la réalisation d'un loisir pour leur enfant.

Au niveau social, les résultats de cette étude peuvent également contribuer à sensibiliser la société à l'inclusion, à la diversité et à l'acceptation des différences des jeunes ayant des enjeux neurocognitifs dans des activités de loisir. Par le fait même, malgré le fait que cette étude soit axée sur le loisir de la danse, les retombées de celle-ci peuvent encourager des pratiques plus inclusives, que cela soit dans l'aménagement de l'environnement ou dans une pédagogie adaptée aux besoins du jeunes, dans d'autres disciplines. Par ailleurs, cela peut aussi amener les gestionnaires des écoles de danse à réfléchir aux différentes de pistes de solution pour créer des cours de danse plus inclusifs et se mobiliser en ce sens. En effet, ce projet de recherche fait état de plusieurs solutions qui sont applicables dans des différents types de cours de danse. En outre, bien que les solutions aient été nommées par des gestionnaires d'école de danse et des parents, celles-ci sont tout de même applicables par des enseignants de danse qui sont intéressés à avoir une pratique plus inclusive dans leur cours. Effectivement, cette étude a permis d'établir que cela est grâce à la participation de plusieurs acteurs, soit les parents, les gestionnaires et les enseignants que ce loisir peut être davantage inclusif pour les jeunes ayant un enjeu neurocognitif.

Au niveau professionnel, bien que cette étude n'ait pas porté directement sur le vécu en ergothérapie, il est possible de tisser plusieurs liens avec cette profession. En effet, dans la profession d'ergothérapie, les valeurs d'inclusion et d'accomplissement d'une activité signifiante

sont centrales (Ordre des ergothérapeutes du Québec [OEQ], s.d.). Cette étude, alors qu'elle illustre divers enjeux et solutions favorables à une meilleure inclusion des jeunes ayant un enjeu neurocognitif pour qu'ils puissent vivre une expérience positive et enrichissante dans ce loisir, permet de mieux comprendre le vécu de ces enfants. Les ergothérapeutes, qui travaillent directement avec cette clientèle, bénéficieront d'une compréhension approfondie des obstacles rencontrés par ces jeunes dans la pratique de la danse. Cela leur permettra d'analyser les difficultés spécifiques liées à cette occupation et de formuler des recommandations concrètes pour faciliter l'accès à ce loisir pour les enfants qui souhaitent participer à des cours de danse. De plus, selon le référentiel de compétences des ergothérapeutes, ils sont appelés à soutenir et revendiquer pour l'inclusion de leurs clients en contribuant et en les accompagnant dans leur participation à des occupations (Association canadienne des organismes de réglementation en ergothérapie [ACORE] et al., 2021). Cette recherche leur offre des perspectives pour optimiser l'environnement et les conditions d'engagement dans l'activité, en tenant compte des particularités reliées aux enjeux neurocognitifs. Bref, les résultats de ce projet de recherche fournissent aux ergothérapeutes des outils pour améliorer l'inclusion et le bien-être de leurs clients dans des activités récréatives.

7. Conclusion

Pour conclure, cette présente étude avait pour but d'explorer les enjeux et les solutions en lien avec l'inclusion des enfants présentant un enjeu neurocognitif dans des cours de danse récréatifs et ce, selon la perspective des parents et des gestionnaires d'école de danse. Au total, cinq participantes ont contribué à ce projet au travers d'entretiens semi-dirigés individuels. Le but de cet essai a été atteint puisque leurs perspectives ont été documentées. En effet, les résultats ont permis de mettre en lumière plusieurs enjeux, dont; 1) le manque de ressources financières et

humaines, 2) le manque de formation offerte au personnel enseignant et 3) les difficultés de collaboration auprès des parents qui viennent limiter l'inclusion de ces jeunes. Or, les témoignages recueillis font état que, malgré diverses barrières, des solutions et des stratégies peuvent être mises en place pour favoriser une expérience positive et significative à l'ensemble des participantes. La sensibilisation et la formation continue des enseignants, l'adaptation du cours et des méthodes d'enseignement, ainsi que la création d'un environnement inclusif avec du personnel formé sont des éléments clés pour favoriser cette inclusion. De plus, les résultats révèlent qu'une augmentation de formation disponible en lien avec les enfants ayant des enjeux neurocognitifs seraient nécessaires afin d'optimiser l'offre de cours de danse pour ces jeunes et pour faire connaître cette clientèle aux gestionnaires d'école de danse. Bref, cette étude a permis d'explorer un angle de recherche peu exploré tout en amenant des réflexions sur des enjeux actuels et en faisant connaître des pratiques innovantes en lien avec l'inclusion dans le milieu de la danse afin de promouvoir une mobilisation en ce sens.

En ce qui a trait à l'ergothérapie, cette profession a pour rôle, entre autres, d'assister les individus dans la recherche et dans l'engagement dans une activité signifiante pour eux (OEQ, s.d.). Cela est en lien avec cette recherche, car celle-ci permettra aux ergothérapeutes d'être davantage sensibiliser aux enjeux et aux accommodements possibles dans les cours de danse récréatifs lorsque ceux-ci accompagnent un parent ou un enfant ayant un enjeu neurocognitif dans la participation à un cours de danse. D'ailleurs, la participante 5 considère que ce loisir devrait être davantage utilisé et proposé auprès des jeunes ayant des besoins particuliers au niveau neurocognitif : « Je pense que c'est vraiment une activité qu'on devrait recommander fortement quand on est devant un enfant avec un diagnostic à mon avis. »

Références

- Association canadienne des organismes de réglementation en ergothérapie (ACORE)., Association canadienne des programmes universitaires en ergothérapie (ACPUE). et Association canadienne des ergothérapeutes (ACE). (2021). Référentiel de compétences pour les ergothérapeutes au Canada. <https://caot.ca/document/7678/OT-Competency-Document-FR-web.pdf>
- Al Jaffal, M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248>
- American Psychiatric Association. (2015). *DSM-5 : manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (traduit par J.-D. Guelfi et M.-A. Crocq; 5^e éd.). Elsevier Masson.
- Anderson, J. T., Toolan, C., Coker, E., Singer, H., Pham, D., Jackson, N., Lord, C. et Wilson, R. B. (2024). A novel dance intervention program for children and adolescents with developmental disabilities: a pilot randomized control trial. *BMC Sports Science, Medecine and Rehabilitation*, 16(109), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13102-024-00897-3>
- Aumètre, F. et Poulin, F. (2019). Les effets positifs de la participation à une diversité de loisirs organisés durant l'enfance. *Observatoire québécois du loisir*, 16(6), 1-5. https://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/300/bull_obsrvatoire_qc_loisir/2019/vol%202016%20no%206.pdf
- Bouquet, B. (2015). L'inclusion : approche socio-sémantique. *Vie sociale*, 3(11), 15-25. <https://doi.org/10.3917/vsoc.153.0015>
- Bourhis, A. et Gouabault, L. (2023). Les activités physiques adaptés pour les enfants avec des troubles neurodéveloppementaux. Le cas des enfants présentant des troubles du spectre de l'autisme (TSA). *Enfances et Psy*, 3(97), 145-155. <https://doi.org/10.3917/ep.097.0145>
- Cantin, R. (2020). L'expérience de loisir inclusive, un outil démocratique de solidarité sociale. *Aequitas*, 26(2), 95–102. <https://doi.org/10.7202/1075208ar>

Cantin, R., Boucher, N., Vézina, J. et Couture, M. (2017). Handicap et loisirs. Vers une meilleure compréhension de la participation sociale par l'expérience de loisir inclusive. *Loisir et Société*, 40(3), 340-359. <https://doi.org/10.1080/07053436.2017.1378506>

Carboneau, H., Cantin, R. & St-Onge, M. (2015). Pour une expérience de loisir inclusive. *Bulletin de l'Observatoire québécois du loisir*, 12(11), 1-4. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/docs/FWG/GSC/Publication/4177/25/1765/1/6775/5/F1367630963_Vol_12_No.11_Pour_une_exp_rience_de_loisir_inclusive.pdf

Carboneau, H., Johnson, A. et Reichhart, F. (2021). The inclusive leisure experience beyond the adapted or inclusive leisure dichotomy. *Society and Leisure*, 44(2), 137-143. <https://doi.org/10.1080/07053436.2021.1935425>

Carboneau, H., St-Onge, M., Gilbert, A. et Duquette, M.-M. (2019). Agir pour mieux soutenir l'expérience inclusive de loisir. *Observatoire québécois du loisir*, 17(1), 1-5. https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/portail/docs/FWG/GSC/Publication/662/20/1765/1/394352/5/O0001617190_bulletin_17_1_exp_rience_inclusive.pdf

Carrion, T. J., Miltenberger, R. G. et Quinn, M. (2019). Using auditory feedback to improve dance movements of children with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(2), 151–160. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-9630-0>

Centre national de danse-thérapie. (s.d.). *À propos de nous*. <https://grandsballets.com/fr/centre-national-de-danse-therapie/a-propos-du-centre/>

Charbonneau, C., Jimenez, C., Duval, H., Raymond, C. et Odier-Guedj, D. (2022). Agir à visée inclusive et engagement corporel en classe de danse à l'école québécoise. Dans H. Duval, C. Raymond et D. Odier-Guedj (dir.), *Engager le corps pour enseigner et apprendre : diversité de perspectives* (p. 153-178). Les Presses de l'Université Laval.

Cherrière, C., Yansané, M. et Bonneaud, M. (2020). La danse créative, une approche holistique aux bienfaits rééducatifs. *Motricité Cérébrale*, 41(3-4), 69–74. <https://doi.org/10.1016/j.motcer.2020.09.001>

Chinchay, Y., Gomez, J. et Montoro, G. (2024). Unlocking inclusive education: A quality assessment of software design in applications for children with autism. *The Journal of Systems and Software*, 217, 2-14. <https://doi.org/10.1016/j.jss.2024.112164>

Colaizzi, P. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. Dans R. Vaile et M. King (dir.), *Existential phenomenological alternatives for psychology* (p. 48-71). New York, NY: Oxford University Press.

Conseil québécois du loisir. (2023). *Cadre de référence pour l'accessibilité et l'inclusion en loisir*. https://cdn.ca.yapla.com/company/CPYUs7b3EgRY5PH9mFjVhDOeu/asset/files/Guides/Accessibilite%C3%A9%20en%20loisir/Guide_accessibilite_inclusion_2023_V_Web_2.pdf

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5ème année du secondaire*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2024/01/50-0500-AV-ecole-riche-eleves.pdf>

Des Portes, V. (2020). Troubles du neurodéveloppement : aspects cliniques. *Contraste*, 51(1), 21-53. <https://doi.org/10.3917/cont.051.0021>

Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Institut de la statistique du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf>

Fortin, S., Beaudry, L., Raymond, C., Duval, H., McKinley, P., Trudelle, S., Vaillancourt, G., et Bonnie, S. (2023). All dancing bodies matter: six facilitators aiming for inclusion and wellbeing for people with special needs. *Research in Dance Education*, 24(4), 392-409. <https://doi.org/10.1080/14647893.2021.1996471>

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Gouvernement du Québec. (2024). *Définition du terme Personne handicapée*. <https://www.quebec.ca/famille-et-soutien-aux-personnes/participation-sociale-personnes-handicapees/definition-personne-handicapee#c224466>

Han, C. et Cumming, T. M. (2022). Teachers' beliefs about the provision of education for students with autism spectrum disorder: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 545-563. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00350-6>

Hardy, É. et Douville, J. (2023). *Une approche inclusive pour enseigner la danse*. Les Presses de l'Université Laval.

Hewes, J. (s.d.). *Laissons-les s'amuser : l'apprentissage par le jeu chez les jeunes enfants*. Conseil Canadien sur l'apprentissage. https://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/apprentissage-par-le-jeu_jane-hewes.pdf

Kohen, D., Uppal, S., Khan, S. et Visentin, L. (2010). *Access and barriers to educational devices for Canadian Children with Disabilities*. Canadian Council on Learning. <https://www.ccl-cca.ca/pdfs/2012-38.pdf>

Lavanchy, N., Perrelet, V. et Veyre, A. (2024). Augmenter la prévisibilité des activités de loisirs par l'immersion sensorielle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(02), 9-16. <https://doi.org/10.57161/r2024-02-02>

Leonard, N. M. et Smyth, S. (2022). Does training matter? Exploring teachers' attitudes towards the inclusion of children with autism spectrum disorder in mainstream education in Ireland. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 737-751. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2020.1718221>

LeVasseur, L. et Cormier-Boutin, C. (2019). L'école québécoise face aux défis de l'inclusion : concurrence, pouvoir des parents et division du travail éducatif. *Éducation et Sociétés*, 44(2), 97-111. <https://doi.org/10.3917/es.044.0097>.

Mahoney, M. W. M. et Davis, C. A. (2024). Supporting the academic engagement of secondary students with autism through the use of a visual activity schedule and peer-mediated instruction and interventions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 59(2), 132–147.

Marcellini, A. (2021). Les enjeux des pratiques inclusives dans le domaine des loisirs. Du projet inclusif à la question des inscriptions sociales. *Loisir et Société*, 44(2), 155-170. <https://doi.org/10.1080/07053436.2021.1935427>

May, T., Chan, E. S., Lindor, E., McGinley, J., Skouteris, H., Austin, D., McGillivray, J. et Rinehart, N. J. (2021). Physical, cognitive, psychological and social effects of dance in children with disabilities: systematic review and meta-analysis. *Disability and rehabilitation*, 43(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/09638288.2019.1615139>

Mejia-Cardenas, C., Rivard, M. et Mestari, Z. (2024). The inclusion of children with autism in day care centers: staff perceptions, attitudes, and knowledge. *Early childhood education journal*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10643-024-01628-6>

Ministère de l'Éducation. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdncontenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenireenseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignant_e.pdf

Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_c_ompl/19-7065.pdf

Moldoveanu, M., Dubé, F. et Dufour, F. (2015). L'accompagnement du processus d'appropriation par le personnel enseignant de pratiques efficaces d'intégration des élèves à risque en classe régulière. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_moldoveanumirela_rapport_eleves-risque.pdf

Observatoire des tout-petits. (2021). *Le développement : extrait du portrait 2021*. <https://tout-petits.org/fichiers/portrait2021/Portrait2021-V00-SectionDeveloppement.pdf>

Odier-Guedj, D., Jimenez, C., Duval, H., Carbonneau, C. et Raymond, C. (2022). Tisser des alliances dans la classe de danse pour soutenir la diversité : passer des valeurs aux actes. *Recherche en danse*, 11, 1-22. <http://journals.openedition.org/danse/5424>

Ordre des ergothérapeutes du Québec [OEQ]. (s.d.). *Qu'est-ce que l'ergothérapie?* <https://www.oeq.org/m-informer/qu-est-ce-que-l-ergotherapie.html>

O'Reilly, L. et Cara, C. (2020). La phénoménologie selon l'école de pensée de Husserl. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : Dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (2^e éd., p.33-58). Presses de l'Université du Québec.

Pontone, M., Vause, T. et Zonneveld, K. L. M. (2020). Benefits of recreational dance and behavior analysis for individuals with neurodevelopmental disorders: A literature review. *Behavioral Interventions*, 36(1), 195-210. <https://doi.org/10.1002/bin.1745>

Réseau d'enseignement de la danse. (2023). *État des lieux du secteur de l'enseignement de la danse aux niveaux récréatif, compétitif et préparatoire.* [https://cdn.ca.yapla.com/company/CPY2nGhz9ydScmw4DjuNWQer/asset/files/RED-EL_Rapport-synth%C3%A8se%20\(vf_28%20mars\).pdf](https://cdn.ca.yapla.com/company/CPY2nGhz9ydScmw4DjuNWQer/asset/files/RED-EL_Rapport-synth%C3%A8se%20(vf_28%20mars).pdf)

Reinders, N. J., Redquest, B. K., Fletcher, P. C., Schneider, M. A. et Bryden, P. J. (2019). Arts express: An adapted creative arts camp in Waterloo, Ontario. *Palaestra*, 33(1), 40-45.

Rousseau, N., Point, M., Vienneau, R., Blais, S., Desmarais, K., Maunier, S., Renaud, M., Riddell, K. et Tétreault, K. (2015). *Les enjeux de l'intégration et de l'inclusion scolaire des élèves à risque du primaire et du secondaire : méta-analyse et méta-synthèse*. Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/06/pc_rousseau_rapport_integration-inclusion.pdf

Roult, R., Carboneau, H., Duquette, M.-M. et Belley-Ranger, É. (2014). Participation des jeunes ayant une limitation fonctionnelle à des activités physiques et sportives. Visions et préoccupations des intervenants en milieu scolaire au Québec. *Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique*, 4(106), 55-70. <https://doi.org/10.3917/sta.106.0055>

Roy, A. (2018). Les troubles cognitifs chez l'enfant. Dans C. Seguin (dir.), *Rééducation cognitive chez l'enfant: apport des neurosciences, méthodologie et pratiques* (p. 87-143). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.segui.2018.01>

Scorgie, K. et Forlin, C. (2019). Social inclusion and belonging: Affirming validation, agency and voice. *Promoting social inclusion*, 13, 3-15. <http://dx.doi.org/10.1108/S1479-363620190000013001>

Soulez, C. (2021). Le point de vue des éducatrices sur l'adaptation en service de garde éducatifs à l'enfance des tout-petits ayant des besoins particuliers [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. Papyrus. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/26581>

Steinhardt, F., Ullenhag, A., Jahnson, R. et Dolva, A.-S. (2021). Perceived facilitators and barriers for participation in leisure activities in children with disabilities: perspectives of children, parents and professionals. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 28(02), 121-135. <https://doi.org/10.1080/11038128.2019.1703037>

Stevens, L. et Milligan, D. (2016). *Danse récréative*. L'encyclopédie canadienne. <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/danse-recreative>

Takahashi, H., An, M., Matsumura, T., Seki, M., Ogawa, Y., Sasai, T., Matsushima, K., Tabata, A. et Kato, T (2022). Effectiveness of dance/movement therapy intervention for children with intellectual disability at an early childhood special education preschool. *American journal of dance therapy*, 45(1), 20-40. <https://doi.org/10.1007/s10465-022-09356-3>

Townsend, E. A., Beagan, B., Kumas-Tan, Z., Versnel, J., Iwama, M., Landry, J., Stewart, D. et Brown, J. (2013). Habiliter : la compétence primordiale en ergothérapie. *Habiliter à l'occupation : Faire avancer la perspective ergothérapique de la santé, du bien-être et de la justice par l'occupation* (2nd éd., p. 103-158). Ottawa, Ont : CAOT Publications ACE.

UNICEF. (s.d.). *Convention internationale des droits de l'enfant*. <https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/07/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>

Whiteford, G. E. et Pereira, R. B. (2012). Occupation, inclusion and participation. Dans G. E. Whiteford et C. Hocking (dir.), *Occupational Science: Society, Inclusion, Participation* (p. 185-207). Wiley-Blackwell.

Willis, C. E., Reid, S., Elliott, C., Nyquist, A., Jahnson, R., Rosenberg, M. et Girdler, S. (2019). 'It's important that we learn too': empowering parents to facilitate participation in physical activity for children and youth with disabilities. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 26(02), 135-148. <https://doi.org/10.1080/11038128.2017.1378367>

Zitomer, M. (2016). *Creating inclusive elementary school dance education environments* [thèse de doctorat, Université d'Alberta]. ERA. <https://doi.org/10.7939/R3WM1448T>

Annexe A

Canevas d'entrevue pour les participants gestionnaires d'une école de danse

Canevas entretiens individuels semi-structurés – Gestionnaires d'école de danse

Mise en contexte

- Rappel de l'objectif de la recherche
- Courte définition du terme « enjeu neurocognitif »
- Explication du déroulement de l'entretien

Questions brise-glace

- A. Pourquoi avez-vous pris la décision de prendre part à cette recherche?
 - Reformulation : Qu'est-ce qui vous a interpellé dans ce projet?
- B. Depuis quand êtes-vous gestionnaire d'une école de danse ?
- C. Offrez-vous des cours de danse « adaptés » pour les enfants vivant avec des enjeux neurocognitifs? Si oui, de quelle manière ? Si non, pourquoi?

Questions principales

1. Qu'est-ce que veut dire l'inclusion des enfants dans un cours de danse?
 - Reformulation : Quels sont les ingrédients clés selon vous ?
2. Quelle est la perception que vous avez de votre rôle en lien avec l'inclusion de ces enfants ?
 - Vous sentez-vous compétent (détenant les compétences) pour remplir ce rôle ?
 - Avez-vous suivi une formation en lien avec ce sujet ?
3. Quels enjeux peuvent être vécus (ou avez-vous déjà vécus des enjeux) face à l'inclusion des enfants vivant avec un enjeu neurocognitif dans des cours de danse ?
 - Enjeux organisationnels
 - Enjeux en lien avec la relation à la « clientèle » (ex. parents, enfants)
 - Enjeux en lien avec la gestion du personnel (professeurs de danse)
 - Autres?
4. Quelles solutions pourraient être mises de l'avant (ou quelles solutions mettez-vous de l'avant) afin de favoriser l'inclusion des enfants vivant avec un enjeu neurocognitif dans un cours de danse ?
 - En lien avec l'organisation
 - En lien avec le déroulement des cours
 - En lien avec les activités de fin de session (ex. spectacle)
5. Quels seraient/sont les obstacles à la mise en place de ces solutions ?

Annexe B

Canevas d'entrevue pour les participants parents

Canevas entretiens individuels semi-structurés – Parents

Mise en contexte

- Rappel de l'objectif de la recherche
- Courte définition du terme « enjeu neurocognitif »
- Explication du déroulement de l'entretien |

Question brise-glace

- A. Pourquoi avez-vous pris la décision de prendre part à cette recherche?
 - Reformulation : Qu'est-ce qui vous a interpellé dans ce projet?
- B. Quelle est l'implication actuelle de votre enfant en lien avec les cours de danse?

Questions principales

1. Qu'est-ce que ça veut dire pour vous l'inclusion dans un cours de danse?
 - Reformulation : Quels sont les ingrédients clés de l'inclusion selon vous?
2. Si vous en avez/aviez, quelles sont/étaient les craintes/appréhensions par rapport à l'inclusion de votre enfant dans un cours de danse?
3. Quels sont les enjeux/défis que vous avez vécus/observés en lien avec l'inclusion de votre enfant dans un cours de danse?
4. Selon vous, quelles seraient les pistes d'amélioration possibles concernant l'inclusion des enfants présentant un enjeu neurocognitif dans un cours de danse?
 - Avez-vous des idées concernant le processus d'inscription?
 - Avez-vous des idées au niveau de l'organisation et/ou le déroulement des cours?
 - Avez-vous des idées concernant le niveau de performance (spectacle de fin de session, le type de cours, la durée des cours, les personnes présentes au cours, etc.)?

Annexe C

Certificat d'éthique

 <p>UQTR Savoir. Surprendre.</p>	4596
<p style="text-align: center;">CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÉTRES HUMAINS</p> <p>En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :</p> <p>Titre : L'inclusion des jeunes présentant un enjeu neurocognitif dans les cours de danse récréatifs: enjeux et pistes de solution</p> <p>Chercheur(s) : Catherine Dupont Département d'ergothérapie</p> <p>Organisme(s) : Aucun financement</p> <p>N° DU CERTIFICAT CER-24-307-07.15</p> <p>PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 20 mars 2024 au 20 mars 2025</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin-top: 20px;"> <p>En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur; - Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée; - Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématuree de la recherche; - Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche. </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="text-align: center;">  <p>Me Richard LeBlanc Président du comité</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>Fanny Longpré Secrétaire du comité</p> </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <p><i>Décanat de la recherche et de la création</i></p> <p>Date d'émission : 20 mars 2024</p> </div>	

Annexe D
Tableau représentant les caractéristiques des participantes

Tableau 2*Caractéristiques des participantes*

Gestionnaires	Participant	1	2	3
	Région	Montréal	Saguenay	Charlevoix
	Gestionnaire d'une école de danse	Oui, gestionnaire du centre de danse thérapie d'une école de danse	Oui	Oui
	Années d'expériences comme gestionnaire	6 mois	10 ans	17 ans
	Professeure de danse	Oui, professeure de danse et danse thérapeute	Oui	Oui, professeure de danse et professeure de danse adaptée
	Formations effectuées	Étude à l'école supérieur de ballet et formation en danse thérapie	Informations manquantes***	Diplômée du baccalauréat en enseignement de la danse à l'UQAM et autres formations en danse adaptée
Offre de cours	Cours réguliers	Oui, pour des élèves sans diagnostic seulement	Oui, avec intégration des élèves avec des besoins particuliers	Oui, il y a des élèves avec des besoins particuliers à l'occasion
	Cours de danse adaptée	Oui, cours pour jeunes ayant un TSA, cours pour jeunes ayant une trisomie et partenariat auprès d'organismes communautaires et des écoles	Non	Oui, cours de danse adaptée composé d'adultes seulement pour le moment
	Cours de danse thérapie	Oui, cours de danse thérapie (50 ans et plus)	Non	Non
Parents	Participant	4	5	
	Région	Lanaudière	Lanaudière	

	Statut parental	Mère	Mère
	Type d'emploi	Directrice d'une école de danse	Éducatrice en milieu scolaire primaire
	Professeure de danse	Oui mais ne l'est plus actuellement.	Oui mais ne l'est plus actuellement.
	Description de l'enfant (Nom fictif)	Alexis, 7 ans	Nathan, 15 ans
	Participation de l'enfant dans un cours de danse	Il danse actuellement depuis 2 ans approximativement.	Il a arrêté de danser lorsqu'il avait 12 ans approximativement.
Type de cours de danse effectué	Styles effectués	Break dance	Danse créative, hip-hop et break dance
	Cours de danse réguliers	Oui	Oui