

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial adoptant la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

par

Anaïs Millereau

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en enseignement (M. Éd.)

Maîtrise en enseignement au collégial

Juin 2020

© Anaïs Millereau, 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial adoptant la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

par

Anaïs Millereau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Carole B La Grenade

Directrice de la recherche

Brigitte Auclair

Évaluatrice de l'essai

Essai accepté le 12 juin 2020

SOMMAIRE

Depuis plus d'une dizaine d'années, le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme est grandissant dans le monde collégial (Pacaud, 2016). Ils se retrouvent, comme toutes les étudiantes et tous les étudiants, dans les cours d'éducation physique et cette situation force les enseignantes et les enseignants à revoir leurs pratiques pédagogiques afin qu'elles soient équitables et inclusives. Ce défi s'ajoute à ceux auxquels les enseignantes et les enseignants d'éducation physique sont déjà confrontés. Il importe donc de réfléchir à la stratégie d'enseignement à privilégier pour relever ce défi. Pour ce faire, certaines enseignantes et certains enseignants se tournent vers la pédagogie active. Il existe toutefois une confusion entre l'enseignement de l'éducation physique au collégial et l'utilisation de la pédagogie active, car qui dit physiquement actif ne dit pas nécessairement cognitivement actif. Ce quiproquo provient notamment d'un manque de formation.

Cet essai a été effectué dans un établissement d'enseignement collégial de la grande région de Montréal et trois enseignantes ont été ciblées pour y participer. La collecte de données provient entièrement de l'entrevue semi-dirigée et l'analyse de celle-ci a permis de décrire les perceptions de ces enseignantes par rapport à l'inclusion des étudiantes et des étudiants qui présentent un trouble du spectre de l'autisme dans des classes d'éducation physique du collégial où la pédagogie active est la méthode d'enseignement privilégiée.

Des similitudes entre les trois participantes, comme l'âge, la diplomation universitaire et la diplomation professionnelle ont été observées lors de l'analyse des données recueillies. Cette étude

de cas a d'autant plus mis en lumière l'impact de l'expérience et de la formation professionnelle. Les enseignantes qui ont une vision plus positive du trouble du spectre de l'autisme et qui se sentent en contrôle lorsqu'elles enseignent adoptent des pratiques pédagogiques qui peuvent être à la fois inclusives et actives. Le désir d'accompagner et de voir progresser l'ensemble des étudiantes et des étudiants est aussi un facteur déterminant concernant la mise en place de pratiques inclusives dans un contexte d'enseignement où la pédagogie active est utilisée. Enfin, les enseignantes qui souhaitent retrouver un esprit de collaboration au sein de leurs groupes auraient aussi tendance à recourir à la pédagogie active et à l'inclusion.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	III
TABLE DES MATIÈRES.....	V
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	IX
REMERCIEMENTS	XI
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE	4
1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI.....	4
1.1 Les défis de l'enseignement de l'éducation physique.....	4
1.2 Les pratiques des enseignantes et des enseignants.....	8
1.3 Les étudiantes et les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.....	9
2. LA PROBLÉMATIQUE	10
2.1 L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.....	10
2.2 La complexité du choix des stratégies d'enseignement en éducation physique	13
3. LA QUESTION DE LA RECHERCHE	14
DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE.....	17
1. LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME.....	17
2. L'INCLUSION EN ÉDUCATION	19
3. LA PÉDAGOGIE ACTIVE.....	23
4. LES PERCEPTIONS.....	27
5. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	28
TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE	30
1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	30
2. POPULATION ET ÉCHANTILLON	32
3. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER	34
3.1 Échéancier du projet.....	35
3.1.1 Phase 1 : Échantillonnage théorique	36

3.1.2	Phase 2 : Collecte de données	36
3.1.3	Phase 3 : Analyse inductive des données	36
4.	COLLECTE DE DONNÉES	37
4.1	L'entrevue semi-dirigée	37
4.1.1	Validation de l'instrument de collecte de données	38
4.2	Explication du processus de codage, de recodage et de regroupement des données	38
4.2.1	Processus de codage	38
4.2.2	Processus de recodage et de regroupement des données	40
5.	CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES	45
6.	CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	46
	QUATRIÈME CHAPITRE. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES	48
1.	PORTRAIT DES PARTICIPANTES	49
1.1	Participant 1	50
1.2	Participant 2	51
1.3	Participant 3	52
1.4	Portrait général des trois participantes	52
2.	ANALYSE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	53
2.1	Analyse des résultats de la première participante	53
2.1.1	Données liées au TSA	53
2.1.2	Données liées à l'inclusion	55
2.1.3	Données liées à la pédagogie active	57
2.2	Analyse des résultats de la deuxième participante	60
2.2.1	Données liées au TSA	60
2.2.2	Données liées à l'inclusion	61
2.2.3	Données liées à la pédagogie active	63
2.3	Analyse des résultats de la troisième participante	66
2.3.1	Données liées au TSA	66
2.3.2	Données liées à l'inclusion	67
2.3.3	Données liées à la pédagogie active	68
3.	INTERPRÉTATION DES TROIS ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES	69

4.	DISCUSSION.....	74
5.	FORCES ET LIMITES DE L'ESSAI.....	78
5.1	Forces de l'essai.....	78
5.2	Limites de l'essai.....	79
	CONCLUSION.....	80
	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	85
	ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT.....	94
	ANNEXE B. CANEVAS D'ENTREVUE.....	97

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.	Les étudiantes et les étudiants du collégial ayant un TSA	12
Tableau 2.	Les zones cérébrales sollicitées dans le processus d'apprentissage et les neuf principes directeurs de la CUA et leur application lors de la planification d'un cours	21
Tableau 3.	Les modes d'engagement selon Chi et Wylie (2014)	25
Tableau 4.	Phases et échéancier de l'essai selon le schéma de Guba et Lincoln (1985)	35
Tableau 5.	Repérage des catégories principales lors de la lecture des verbatims	39
Tableau 6.	Premier livre de code.....	39-40
Tableau 7.	Fiabilité du matériel codé.....	41
Tableau 8.	Quantité de données recodées	42
Tableau 9.	Statistiques du premier livre de code	42
Tableau 10.	Deuxième livre de code.....	43
Tableau 11.	Statistiques du deuxième livre de code	44
Tableau 12.	Statistiques du troisième livre de code.....	44
Tableau 13.	Statistiques du quatrième livre de code.....	45
Tableau 14.	Portrait général des trois participantes	53
Tableau 15.	Perceptions des participantes à l'égard des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	70
Tableau 16.	Perceptions des participantes à l'égard de l'inclusion	71
Tableau 17.	Perceptions des participantes à l'égard de la pédagogie active.....	72-73

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPRES	Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur
CUA	Conception universelle des apprentissages
DESS	Diplôme d'études supérieures spécialisées
DSM-V	Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MIPEC	Microprogramme en insertion professionnelle en enseignement au collégial
TSA	Trouble du spectre de l'autisme

Je dédie cet essai à mon Papapi

En mémoire de la douceur de tes encouragements et de la sagesse de tes écrits

REMERCIEMENTS

Il est indéniable d'accorder mes premiers remerciements à ma directrice d'essai, Mme Carole B La Grenade. Il m'est impossible de passer sous silence la richesse de ton accompagnement et la qualité de tes nombreux conseils. Merci pour ta flexibilité, ta patience et tes petits mots d'encouragement. Sans toi, ce projet n'aurait pas du tout été le même.

Merci à Mme Brigitte Auclair qui a généreusement accepté d'être l'évaluatrice externe de cet essai. Je t'en suis sincèrement reconnaissante.

Un merci tout spécial à M. Pierre Beaudry. Sans le savoir, cet enseignant a été marquant dans mon parcours. Il m'a appris l'importance de la franchise et surtout, du respect de ses valeurs personnelles.

Mille mercis à ma famille...

Marie et Régis, maman et papa. J'ai toujours su que j'avais gagné à la loterie des parents, mais vos encouragements, votre accompagnement et votre intérêt par rapport à mon projet d'étude me le prouvent une fois de plus.

Manu, mon amoureux. Ta patience et ton soutien m'ont été si précieux... et ils le seront toujours. Merci de croire en moi et de m'encourager à me surpasser dans ce que j'entreprends.

Annick et Florian, la belle-sœur et le grand frère. Vous êtes de très beaux modèles pour moi et votre engagement envers tout ce que vous entreprenez m'encourage à faire de même.

Justine, ma coquine. Si petite, mais porteuse de si grands apprentissages. Merci de m'avoir permis de m'évader dans ton monde imaginaire le temps de quelques instants.

Flavie, mon bébé sourire. Les moments tout en douceur passés avec toi m'ont fait prendre conscience de la chance que j'avais d'être entouré de si belles personnes et surtout, de pouvoir continuer à m'émanciper dans mes études tout en sachant que je serai toujours soutenue.

Myriam, Mymy. Merci pour tes petits coucous occasionnels. Tes quelques visites improvisées, où tu arrivais sur la pointe des pieds, m'ont fait le plus grand bien.

INTRODUCTION

L'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme est un enjeu sociétal et dans plusieurs domaines, dont l'éducation, une révision ou une modification des pratiques est en cours afin de répondre aux principes de cet enjeu. La pédagogie active est une stratégie d'enseignement qui peut répondre à ce besoin, car elle est en phase avec les principes qui définissent l'inclusion. Or, en enseignement de l'éducation physique, un paradoxe existe entre la pédagogie active et l'éducation physique, car le terme actif se décline sous deux définitions différentes. La pédagogie active ne concerne pas le fait d'être actif au gymnase, mais se pose comme alternative à l'approche magistrale utilisée dans le volet théorique du cours (Ria et al., 2004).

Nous avons aussi remarqué que les enseignantes et les enseignants enclins à employer la pédagogie active démontrent une certaine retenue à le faire lorsqu'une étudiante ou un étudiant dans leur groupe présente un trouble du spectre de l'autisme. Est-ce causé par une méconnaissance de l'autisme ou à un manque de formation professionnelle ?

Pour la réalisation de cet essai, trois enseignantes et un enseignant avaient été ciblés en fonction de critères de sélection préétablis. Toutefois, seules les trois enseignantes ont pu véritablement participer à cette recherche qui s'intéresse à leurs perceptions concernant l'inclusion des étudiantes et des étudiants présentant un trouble du spectre de l'autisme dans les cours d'éducation physique du collégial où la pédagogie active est utilisée. Afin de bien comprendre l'expérience vécue par les trois participantes ciblées par cette étude de cas, nous avons examiné

dans un premier temps leurs perceptions à l'égard de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme en contexte d'éducation physique. Puis, dans un deuxième temps, nous nous sommes intéressée à leurs perceptions par rapport à l'effet de la pédagogie active sur l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans le cadre des cours d'éducation physique du collégial. La question de recherche met en relation trois concepts principaux : les étudiantes et les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme, l'inclusion et la pédagogie active. Cette combinaison atypique se veut le point d'ancrage de cet essai.

Le premier chapitre présente la problématique de cet essai. Nous nous questionnons sur la place des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme au collégial, ainsi que sur les défis que peuvent rencontrer les enseignantes et les enseignants en éducation physique. Les pratiques inclusives employées dans un établissement d'apprentissage collégial y sont aussi abordées.

Le deuxième chapitre permet d'identifier les thèmes du cadre de référence. Les étudiantes et les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme, l'inclusion en éducation, les principes de la pédagogie active sont les axes principaux abordés dans cette recherche.

Le troisième chapitre présente l'aspect méthodologique de cette recherche qualitative de type descriptif. Nous abordons la population étudiée, le type d'échantillonnage sélectionné ainsi que le processus de recrutement priorisé afin de pouvoir réaliser cette étude de cas. L'entrevue semi-dirigée, qui est le seul outil de collecte de données, est justifiée, tout comme le processus d'analyse des résultats. Pour nous assurer de la scientificité de cette recherche, nous abordons les

Introduction

considérations éthiques en plus des limites anticipées afin de respecter l'ensemble des participantes de cette recherche.

Le quatrième chapitre permet la mise en évidence des informations obtenues par l'analyse de l'entrevue semi-dirigée effectuée avec chacune des trois participantes. La synthèse des résultats permet l'observation de conclusions qui agissent à titre de recommandations et de suggestions pour des enseignantes et des enseignants qui partagent un environnement de classe similaire à celui étudié dans le cadre de cet essai. L'interprétation des résultats confirme la possibilité de coexistence entre l'enseignement de l'éducation physique, la pédagogie active et l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

Les limites, les retombées et les perspectives seront présentées dans la conclusion.

PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE

Cette recherche porte sur les perceptions d'enseignantes d'éducation physique du collégial qui utilisent, comme stratégie d'enseignement, une pédagogie active et inclusive et qui ont eu à intervenir auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. C'est dans le premier chapitre que le contexte, le problème et la question de recherche sont présentés.

1. LE CONTEXTE DE L'ESSAI

Afin de situer le contexte de l'essai, les principaux défis relatifs à l'enseignement de l'éducation physique au collégial y sont identifiés de même que les notions d'accommodement et d'inclusion. La place des étudiantes et des étudiants du collégial ayant un trouble du spectre de l'autisme y est aussi décrite.

1.1 Les défis de l'enseignement de l'éducation physique

Que ce soit au primaire, au secondaire ou encore au collégial, les cours d'éducation physique permettent le développement et l'apprentissage de nombreux aspects primordiaux dans le développement d'une personne. Ces cours tendent vers une certaine forme de promotion en ce qui a trait à la santé physique et mentale. Le guide des standards nationaux de l'éducation physique américain (Young, 1997) a déterminé certaines compétences à acquérir pour être physiquement éduqué. Le niveau de performance de ces critères est d'ailleurs étroitement lié au niveau de scolarité.

Un étudiant « physiquement éduqué » devrait avoir les compétences suivantes (savoir, savoir être et savoir agir) qui lui permettent : de pratiquer une variété d'activités physiques, d'être en bonne condition physique, de participer régulièrement à des activités physiques, de connaître les différentes incidences d'une pratique régulière de l'activité physique sur sa santé [et] de valoriser l'importance de la pratique de l'activité physique et sa contribution à une vie saine et active (Young, 1997, p.12).

Dans la mission éducative des cégeps, nous retrouvons l'objectif d'offrir aux étudiantes et aux étudiants une formation intellectuelle de qualité. L'enseignement au collégial doit aussi permettre aux étudiantes et aux étudiants de devenir des citoyens responsables et, en rendant obligatoires les cours d'éducation physique, on investit « [...] dans la formation [des étudiantes et des étudiants], mais aussi dans l'aspect préventif de la santé actuelle tout en [leur] permettant d'acquérir et de consolider de saines habitudes de vie qui [leur] seront bénéfiques pour le reste de [leur] vie » (Young, 1997, p.12).

D'ailleurs, une des solutions pour contrer la sédentarité à la suite de la transition sociétale de l'industrialisation à la post-industrialisation a été l'implantation de cours d'éducation physique obligatoires dans les cursus scolaires. Les étudiantes et les étudiants doivent donc compléter quatre cours dans ce domaine jusqu'à ce que la réforme de 1992 vienne réduire ce nombre à deux. Voyant les répercussions négatives de cette baisse, un troisième cours a été ajouté l'année suivante. Celui-ci devait toutefois aborder les notions d'éducation physique et de santé. Afin de répondre adéquatement aux besoins de la société et d'aborder des notions en lien avec les saines habitudes

de vie, l'approche par objectifs a été remplacée par l'approche par compétences. Ce changement est venu modifier le déroulement des cours. Plutôt que d'être uniquement pratiques, les cours d'éducation physique du collégial comportent maintenant un important volet théorique (Chevalier, 2005; Corbin et al., 2004; Lainez et al., 2004).

C'est en 2004 que les cours d'éducation physique du collégial ont été divisés en ensembles, c'est-à-dire des regroupements de cours présentant des activités physiques variées rejoignant toutes une même compétence pédagogique. L'ensemble 1, *Situer sa pratique de l'activité physique parmi les habitudes de vie favorisant la santé*, correspond au premier cours, d'une série de trois, enseigné au collégial. Les activités physiques et les sports proposés y sont variés, mais tous permettent le développement de liens entre les habitudes de vie et la pratique d'activité physique régulière. On y aborde aussi les thèmes de l'alimentation, de la posture, de la relaxation et de la consommation d'alcool et de drogue. Ce premier cours permet aussi aux étudiantes et aux étudiants d'identifier leurs besoins et leurs intérêts en ce qui a trait à leur santé. L'ensemble 2, *Améliorer son efficacité lors de la pratique d'une activité physique*, demande aux étudiantes et aux étudiants de formuler et de mettre en action des objectifs personnels sains. Les enseignantes et les enseignants du collégial accompagnent leurs étudiantes et leurs étudiants tout au long de ce processus d'amélioration qui vise le développement d'habiletés motrices. Pour concrétiser ces objectifs, les étudiantes et les étudiants sont amenés à déterminer l'activité physique qui leur convient le mieux. L'ensemble 3, *Démontrer sa capacité de prendre en charge sa pratique de l'activité physique dans une perspective de santé*, correspond au dernier cours obligatoire du parcours scolaire des étudiantes et des étudiants. Le développement de l'autonomie est l'objectif principal de ce cours, car l'idée est d'outiller les étudiantes et les étudiants afin qu'ils fassent des

choix santé et qu'ils en comprennent les impacts. Ces apprentissages ont surtout une visée à long terme, car l'objectif est d'amener les étudiantes et les étudiants du collégial à comprendre les principes de base de l'activité physique et des saines habitudes de vie pour qu'ils puissent agir sur leur santé, peu importe le moment, le contexte et l'environnement (Lainez et al., 2004).

Une autre particularité de l'éducation physique au collégial découle de la formation des enseignantes et des enseignants, car différents programmes universitaires permettent d'enseigner dans ce programme. La majorité d'entre eux sont des kinésiologues ou détiennent un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Le choix qui a été fait au niveau universitaire a une influence sur les connaissances du rôle des enseignantes et des enseignants d'éducation physique au collégial. Le kinésiologue est spécialiste du corps humain. Ce dernier n'a pas de formation pédagogique dans son cursus universitaire (Université de Montréal, 2020). Pour le professionnel qui relève du baccalauréat en enseignement, les forces et les connaissances à acquérir sont généralement inversées. Des cours sur la pédagogie lui sont offerts à l'université, mais les connaissances sur le corps humain sont moins approfondies (Université de Montréal, 2020). Cette différence a un impact sur le déroulement des cours, notamment lorsqu'il est question de mettre en application des accommodements pour les étudiantes et les étudiants qui présentent des besoins particuliers, car l'un a plus de facilité à proposer des accommodements physiques, alors que l'autre s'intéresse davantage aux limitations vécues sur le plan pédagogique.

L'enseignement de l'éducation physique a énormément évolué au fil des ans. D'abord axés sur le sport et la performance, ces cours obligatoires de la formation générale se sont modifiés pour respecter les conclusions des États généraux de l'éducation émises en 1996, pour être plus en lien

avec la santé et l'acquisition de saines habitudes de vie (Beaumont et al., 2017). Au collégial, peu importe le sport choisi, l'important est le développement des compétences amenant les étudiantes et les étudiants à être autonomes par rapport aux choix qu'ils font pour assurer leur bien-être actuel et futur (Côté, 2012). Alors que plusieurs pensent que le rôle des enseignantes et des enseignants d'éducation physique est d'aider les étudiantes et les étudiants à développer des aptitudes par rapport à une activité physique, leur mandat principal est plutôt de les sensibiliser et de les outiller pour un maintien à long terme de saines habitudes de vie (Gouvernement du Québec, 2018).

1.2 Les pratiques des enseignantes et des enseignants

Les enseignantes et les enseignants du collégial sont des professionnels qui ont comme objectif principal de partager avec l'ensemble de leurs étudiantes et de leurs étudiants des connaissances. Celles-ci peuvent s'inscrire dans le cadre d'une formation spécifique ou encore d'une formation générale, comme c'est le cas en éducation physique. Le souci de rejoindre l'ensemble des étudiantes et des étudiants correspond aux principes de l'inclusion. Pour établir un lien entre leur volonté et la réalité, ils doivent se poser la question suivante : comment concevoir une activité d'enseignement qui permet à toutes les étudiantes et à tous les étudiants de la classe d'avoir accès à l'ensemble des savoirs, tout en ayant les mêmes chances de réussir (Rehner, 2018)? Cette question réfère à l'inclusion qui peut notamment se concrétiser par la stratégie d'enseignement privilégiée par les enseignantes et par les enseignants, par les outils visuels et technologiques utilisés, par l'organisation physique de l'environnement et par les modes d'évaluation sélectionnés (Chouinard, 2013). Pour les enseignantes et les enseignants, la maîtrise du contenu à enseigner est primordiale, car c'est ce qui leur permettra d'ajuster plus facilement

leur façon de faire en fonction des besoins variés des étudiantes et des étudiants, notamment celles et ceux qui ont un trouble du spectre de l'autisme (Perrenoud, 2000).

1.3 Les étudiantes et les étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Alors qu'au primaire et au secondaire, l'éducation est obligatoire, tel n'est pas le cas au collégial (Éducaloi, 2014). En raison de l'absence du droit à l'éducation supérieure dans la charte,

C'est donc par le droit reconnu à tous de ne pas être discriminé dans la conclusion d'un acte juridique (tel un contrat) que l'on reconnaîtra le droit pour l'étudiante ou l'étudiant à ne pas être discriminé lors de l'admission et une fois admis au Collège [...]. Nul ne peut, par discrimination, refuser de conclure un acte juridique ayant pour objet des biens ou des services ordinairement offerts au public (Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, 2016, p.10).

L'objectivité est de mise lors de l'évaluation des besoins en contexte scolaire des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme et de la mise en place de leurs accommodements afin que cela n'ait pas un effet discriminatoire et inéquitable (Ducharme et Montminy, 2012).

On parle souvent d'égalité entre les étudiantes et les étudiants, mais il est plus juste de parler d'équité, car l'idée n'est pas d'offrir les mêmes accommodements à tous, mais plutôt de les attribuer de manière qu'ils répondent à des besoins précis (Philion, Bourassa et Lanaris, 2016). Ainsi, les accommodements proposés aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme sont des solutions qui permettent de pallier des limitations engendrées par la situation qui se veut handicapante la grande majorité du temps. Puisque les manifestations de l'autisme sont

différentes d'un individu à l'autre et que le spectre est très large, les accommodements peuvent varier entre les étudiantes et les étudiants qui présentent ce même diagnostic neurologique. Ces accommodements ne doivent pas être vus comme des avantages, mais plutôt comme des outils permettant aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme d'avoir accès aux mêmes chances de réussite scolaire que les autres (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2012).

2. LA PROBLÉMATIQUE

La section sur le problème de l'essai aborde les aspects suivants : 1) l'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme, 2) la complexité du choix des stratégies d'enseignement en éducation physique.

2.1 L'augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Le *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (DSM-V, 2015) a été modifié en 2013 et c'est à partir de ce moment-là que l'ensemble des troubles envahissants du développement, à l'exception du syndrome de Rett, ont été regroupés sous le même nom, soit celui du trouble du spectre de l'autisme (TSA)¹. En révisant les différents critères diagnostiques, des

1 Afin d'alléger le texte, l'acronyme TSA sera utilisé pour le reste de l'essai afin de parler du trouble du spectre de l'autisme.

similitudes ont été observées et c'est ce qui a permis cette réorganisation (Crocq, Guelfi et American Psychiatric Association, 2016).

Selon les études menées en 2018 par l'Agence de la santé publique du Canada, un enfant sur soixante-six âgé entre cinq et dix-sept ans aurait reçu un diagnostic de TSA. Ce même rapport exprime le fait que le phénomène est quatre fois plus présent chez les garçons que chez les filles. En effet, un garçon sur quarante-deux présenterait un TSA en 2018, alors que chez les filles, les proportions sont d'une pour cent-soixante-cinq. En s'intéressant à tous les groupes d'âge, enfants et adultes, on constate que le taux de prévalence s'élève à un sur quatre-vingt-quatorze (Système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme, 2018).

Le portrait de l'autisme au Québec est très similaire à celui du reste du Canada. En effet, 1,4% de la population québécoise présente un TSA (Système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme, 2018). Cette même étude démontre que le nombre d'élèves autistes scolarisés au Québec est passé d'environ 4000 en 2005, à 8 318 en 2011, puis à 14 429 en 2015 (Système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme, 2018). Bien que les données québécoises soient cohérentes avec celles du reste du pays et même avec celles du reste du monde (entre 90 à 120 individus ayant un TSA sur 10 000, soit environ 1%), l'augmentation des élèves dans les établissements scolaires est fulgurante (Pacaud, 2016). Comme on peut lire sur le site de la Fédération québécoise de l'autisme (2019), le TSA caractérise le groupe « d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) [le] plus présent[é] au Québec : sa prévalence est trois fois plus élevée que celle de la déficience langagière et dix fois plus élevée que celle de la déficience intellectuelle ».

Cette évolution de l'autisme observée ici comme ailleurs a été encore plus marquante pour le milieu collégial au Québec (Ministère de la santé et des services sociaux, 2017). Des données provenant de la Fédération des cégeps (2016) démontrent une augmentation entre 2007 et 2014 de 792% du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA. Le Centre collégial de soutien à l'intégration a, quant à lui, recueilli entre l'automne 2014 et l'automne 2017 des statistiques qui démontrent notamment une augmentation de 246 étudiantes et étudiants fréquentant un établissement d'enseignement collégial (Bigras et Darrous, 2018).

Tableau 1. Les étudiantes et les étudiants du collégial ayant un TSA

	Ouest du Québec	Est du Québec	Total
Automne 2014	343	122	465
Automne 2015	452	139	591
Automne 2016	499	180	679
Automne 2017	507	204	711

Source. Bigras et Darrous, 2018.

En plus de l'importante augmentation du nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA, on se doit de mentionner la complexité et la diversité de ce trouble. Les manifestations reliées au diagnostic du TSA sont aussi nombreuses qu'il y a d'individus. Bien que l'on puisse y retrouver certaines similitudes, tous vivent leurs situations handicapantes différemment et présentent des limitations et des besoins particuliers (Meirieu, 1996). C'est d'ailleurs cette diversité qui complexifie la tâche des enseignantes et des enseignants par rapport à la mise en place de principes inclusifs (Jacquet, 2016) et des activités d'enseignement qui tiennent compte de ces étudiantes et de ces étudiants. Au-delà du billet médical et du diagnostic posé, il y a un humain qui présente de grandes forces, mais aussi certaines difficultés sociales et comportementales qui peuvent faire entrave à ses apprentissages (CENTAM, 2012). Ainsi, un ajustement doit être fait pour pouvoir

répondre à l'ensemble des besoins des étudiantes et des étudiants ayant un TSA afin de leur offrir un enseignement adapté et de qualité (Conseil supérieur de l'éducation du Québec, 2017).

2.2 La complexité du choix des stratégies d'enseignement en éducation physique

L'environnement particulier de l'enseignement de l'éducation physique pose parfois problème lorsque vient le temps de penser à des mesures inclusives. Il peut être plus facile de se rabattre sur l'intégration, car « la participation active d'un élève handicapé aux cours d'[éducation physique] ne lui est souvent possible et bénéfique que lorsqu'on a veillé à différencier les conditions de réalisation des tâches proposées » (Garel, 2005, p.85). Puisque les activités physiques sont les outils principaux pour la transmission des contenus en éducation physique, il est facile d'accorder moins d'importance à la stratégie d'enseignement utilisée en gymnase. L'enseignement de type magistral est donc souvent employé pour enseigner les contenus plus théoriques en lien avec la santé, car il permet aux enseignantes et aux enseignants d'être efficaces tant dans leur planification que dans leur gestion du temps. Ce choix est d'ailleurs assez généralisé, car il s'agit d'une méthode pédagogique qui permet un bon rapport entre la quantité de contenus partagés et le temps qui lui est accordé (Guillemette et Leblanc, 2012). La pédagogie active est souvent, quant à elle, mise de côté en raison du temps de planification que cette stratégie d'enseignement peut demander. Bien qu'elle permette aux enseignantes et aux enseignants de faire place à leur créativité, la conception du matériel pédagogique peut être une activité chronophage (Céci, 2016).

Il est facile de croire que l'enseignement de l'éducation physique se fait nécessairement par le biais de la pédagogie active; pourtant, ce n'est pas parce que les étudiantes et les étudiants

bougent durant le cours qu'ils font de la pédagogie active et qu'ils sont, par le fait même, actifs cognitivement. Ce mythe est à déconstruire afin de mettre de l'avant la pédagogie active et pour comprendre de quelle manière celle-ci peut s'arrimer à l'enseignement de l'éducation physique, tout en permettant la prise en considération des particularités et des besoins de l'ensemble des étudiantes et des étudiants.

Les services d'aide aux étudiantes et étudiants en situation de handicap ne cessent de grandir (Ducharme et Montminy, 2012) et nous constatons que les enseignantes et les enseignants ne sont pas outillés (B La Grenade, 2017). D'ailleurs, Davies, Schelly et Spooner (2013) mentionnent que dans une grande majorité des cas, les accommodements proposés aux étudiantes et aux étudiants en situation de handicap ne sont pas suffisants et que les enseignantes et les enseignants du collégial, qui sont d'abord et avant tout des professionnels de contenus, ne sont pas assez formés pour intervenir auprès de ces personnes.

Il devient donc difficile d'intervenir avec justesse lorsque les notions d'inclusion et de pédagogie active sont incomprises, voire même méconnues. Ce problème ne provient toutefois pas nécessairement d'un manque de volonté de la part des enseignantes et des enseignants du collégial, mais plutôt d'une formation professionnelle incomplète (St-Pierre, 2007).

3. LA QUESTION DE LA RECHERCHE

Avant d'explorer et d'appliquer une nouvelle stratégie d'enseignement, comme la pédagogie active, il est important « d'acquérir d'abord une solide structure de pensée pédagogique sur laquelle, par la suite l'enseignante ou l'enseignant pourra appuyer chacune de ses

interventions » (Denommé et Roy, 1998, p.5). C'est ce travail qui peut mener à la détermination du concept pédagogique qui correspond le plus à la vision d'enseignement des enseignantes et des enseignants. Dans le cadre de cet essai, nous explorons la pédagogie active qui est une stratégie d'enseignement qui place les étudiantes et les étudiants au cœur de leurs apprentissages. C'est en les impliquant cognitivement et physiquement que les enseignantes et les enseignants s'assurent de la compréhension, de l'application et de la rétention des différents contenus par les étudiantes et les étudiants. Des apprentissages durables sont donc possibles grâce à la pédagogie active, puisqu'elle permet la sollicitation de la mémoire à court, à moyen et à long terme (Senécal et Desjardins, 2016, p.3). Cela peut être très pertinent dans le cadre des cours d'éducation physique du collégial, car les trois ensembles offerts sont complémentaires et ils permettent l'atteinte progressive de l'autonomie des étudiantes et des étudiants par rapport à leur santé.

Au-delà de la tâche à enseigner, les enseignantes et les enseignants qui ont recours à de bonnes pratiques pédagogiques accompagnent l'ensemble de leurs étudiantes et de leurs étudiants vers leur réussite scolaire (Doucet, 2009). En plus de tenir compte du contexte d'enseignement, les enseignantes et les enseignants doivent prendre en considération les caractéristiques de leurs étudiantes et de leurs étudiants (Université de Montréal, 2009). Ils doivent avoir à l'esprit les aspects psychologiques, sociologiques, biopsychosociaux et technologiques qui peuvent différer de leur propre génération et de leur culture, en plus de différer d'un individu à l'autre (Ducharme, 1998). Parmi ces aspects, nous retrouvons notamment les capacités cognitives, les capacités relationnelles, sociales et langagières, les capacités relatives à la santé, comme le développement cérébral et le domaine cardiovasculaire (ex. : gestion du stress) et les connaissances et les aptitudes par rapport aux différents outils technologiques. Ils doivent aussi avoir une connaissance et une

compréhension des différentes caractéristiques d'un diagnostic, notamment celles du TSA, car les besoins des étudiantes et des étudiants qui présentent cette situation de handicap demandent généralement des adaptations et de la planification (Frangieh et Weisser, 2013).

C'est ce qui nous amène à nous poser la question suivante : quelles perceptions les enseignantes d'éducation physique qui adoptent la pédagogie active ont-elles de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA ? Ce n'est pas tout de vouloir répondre aux besoins de l'inclusion, encore faut-il que les enseignantes et les enseignants respectent leurs croyances et leur identité professionnelle (Gohier et al., 2002), d'où l'importance d'observer et d'analyser les expériences qu'ils vivent sur le terrain.

DEUXIÈME CHAPITRE. LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce deuxième chapitre permet l'exploration des trois concepts qui sont à l'origine de cet essai, soit le trouble du spectre de l'autisme, l'inclusion et la pédagogie active. Une définition succincte de la perception y est aussi présentée. Les deux objectifs spécifiques de cette recherche, énoncés à la toute fin de cette section, permettent de répondre à la question de recherche qui réfère aux perceptions d'enseignantes d'éducation physique du collégial qui utilisent une pédagogie active et inclusive avec leurs étudiantes et leurs étudiants, notamment celles et ceux qui présentent un TSA.

1. LE TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Le TSA fait référence à un continuum d'atteintes affectant les sphères de la communication, des interactions sociales et des intérêts, qui sont généralement restreints et répétitifs (Collège des médecins du Québec et Ordre des psychologues du Québec, 2012). Comme définis par Garcin et Moxness (2013) lors d'une présentation offerte aux membres du Réseau national TED portant sur l'impact de la nouvelle définition du trouble du spectre de l'autisme du DSM-V, les critères diagnostiques du TSA se manifestent par trois éléments distincts :

- A. Les déficits de la réciprocité sociale et émotionnelle, allant d'une approche sociale anormale et des déficits dans la conversation, à des difficultés à partager des intérêts ou des émotions, à l'impossibilité de faire débiter des interactions sociales, ou d'y répondre (Garcin et Moxness, 2013, p.10);

-
- B. Les déficits en matière de comportements non verbaux dans l'interaction sociale, allant d'une communication verbale ou non verbale mal intégrée au contexte, à des anomalies dans le contact visuel et l'utilisation du langage du corps à des déficits dans la compréhension et dans le recours à des gestes ainsi qu'à un manque total d'expressions faciales et de communication non verbale (Garcin et Moxness, 2013, p.10);
 - C. Les déficits du développement, du maintien et de la compréhension des relations, allant de la difficulté à adapter son comportement en fonction des différents contextes sociaux aux difficultés à partager, à jouer au jeu imaginaire ou à se faire des amis et à l'absence d'intérêt pour les pairs (Garcin et Moxness, 2013, p.11).

Il est important de tenir compte du contexte d'enseignement lors de l'énonciation des limitations rencontrées par les étudiantes et les étudiants ayant un TSA, car celles-ci peuvent exprimer des variations quant à leur intensité, leur fréquence et leurs manifestations. La Fédération québécoise de l'autisme (2019) s'est d'ailleurs intéressée à l'accessibilité des étudiantes et des étudiants ayant un TSA inscrits dans des programmes d'études supérieures et selon eux, sept difficultés sont susceptibles de survenir durant leur cheminement. Ces difficultés se manifesteraient par la communication, l'appréhension aux changements et la capacité d'adaptation à un environnement nouveau, l'interaction sociale, la concentration, les troubles sensoriels, comme une sensibilité au bruit, les activités dites répétitives et les mouvements stéréotypés, ainsi que par la présence de certains troubles associés.

Les difficultés énoncées précédemment n'empêchent pas nécessairement les étudiantes et les étudiants qui présentent un TSA d'être scolarisés au niveau collégial et de compléter leur

cheminement scolaire en le ponctuant de réussites. L'adoption de pratiques pédagogiques inclusives s'avère d'ailleurs une solution intéressante afin de créer un contexte favorable aux apprentissages et à la réussite de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, dont celles et ceux qui présentent un TSA (Conseil supérieur de l'éducation, 2017).

2. L'INCLUSION EN ÉDUCATION

Les définitions de l'inclusion sont nombreuses et variées. Toutes font ressortir divers aspects spécifiques de l'inclusion en fonction du domaine ou du contexte d'application. Certaines définitions sont plus générales, comme celle de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO, 2009).

Processus qui vise à prendre en compte et à satisfaire la diversité des besoins de tous – enfants, jeunes et adultes – par une participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire, et par une réduction du nombre de ceux qui sont exclus de l'éducation ou exclus au sein même de l'éducation. Elle suppose de changer et d'adapter les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants (p.10).

D'autres définitions se précisent en fonction de l'usage qui en est fait. Dans le cas présent, nous nous intéressons à l'éducation inclusive où l'école tente de s'adapter en amont à la diversité des étudiantes et des étudiants et à la singularité des défis qu'ils présentent (Conseil supérieur de

l'éducation, 2017). Le Conseil supérieur de l'éducation (2017) définit notamment l'école comme un milieu permettant le plein développement de l'ensemble des étudiantes et des étudiants. C'est d'ailleurs en misant sur leurs aptitudes et leurs intérêts que les étudiantes et les étudiants pourront réinvestir leurs apprentissages toute leur vie durant.

La définition de l'inclusion qui est utilisée dans le cadre de cet essai, à l'instar de celle proposée par le Conseil supérieur de l'éducation (2017), est celle du CAPRES, le Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur (Tremblay, 2015).




[Ce] qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre. Ce faisant [l'enseignante ou l'enseignant] place [toutes les étudiantes et tous les étudiants] sur un pied d'égalité dans un esprit de justice et d'équité. Dès lors, tous voient leurs différences acceptées, voire même valorisées (p.1).

Nous avons retenu cette définition, car elle s'inscrit dans la vision que nous avons du monde éducatif actuel où l'équité doit primer pour favoriser la réussite scolaire de tous, qu'ils présentent un TSA ou pas. En comparaison avec les autres définitions mentionnées précédemment, celle qui a été choisie est plus précise et elle s'imbrique adéquatement au contexte de cette recherche. Bien que l'inclusion soit un principe très large et englobant, la définition du CAPRES (2015) nous permet de nous concentrer sur certains sous-concepts clés importants dans la réalisation de cet essai, soit les pratiques pédagogiques et les pratiques inclusives.

Dans cet essai, nous associons les concepts d'inclusion et de conception universelle de l'apprentissage (CUA), car les deux mettent de l'avant la diversité des pratiques pédagogiques qui a comme visée la réussite de tous (Rose et al., 2006). Les trois axes et les neuf principes directeurs de la CUA s'inspirent d'ailleurs du fait que chaque étudiante et chaque étudiant est différent, bien que le cerveau soit un organe qui fonctionne sensiblement de la même manière d'un individu à l'autre. Malgré les similitudes sur le plan organique, de grandes différences se manifestent lorsque vient le temps de faire de nouveaux apprentissages (Tremblay, 2013). Ces différences sont particulièrement observables chez les étudiantes et les étudiants qui peuvent démontrer, en raison de leur TSA, une certaine forme de rigidité et des comportements sociaux atypiques (Émond et Landry, 2017).

Tableau 2. Les zones cérébrales sollicitées dans le processus d'apprentissage et les neuf principes directeurs de la CUA et leur application lors de la planification d'un cours

	Axe 1	Axe 2	Axe 3
Objectifs	Aider au développement du savoir	Tenir compte de la dimension affective de l'apprentissage	Viser le développement de stratégies
Exemples	Proposer aux étudiantes et aux étudiants de choisir leur propre format pour la présentation des travaux (enregistrement vidéo, présentation orale, maquette, rédaction, etc.).	Proposer aux étudiantes et aux étudiants des activités pédagogiques qui favorisent la collaboration, le travail d'équipe ou le tutorat par les pairs.	Diversifier le matériel proposé aux étudiantes et aux étudiants et avoir recours aux outils technologiques.
Fonctions	Le cortex moteur permet de traiter et d'enregistrer l'information et de la rendre disponible.	Le système limbique est lié aux émotions. Il gère les comportements émotionnels.	Le cortex préfrontal est le siège de la planification et des fonctions exécutives du cerveau.

	Le quoi Les acquis 	Le pourquoi L'affectif 	Le comment Les méthodes 
Principes	1 Utilisation flexible des stratégies pédagogiques	4 Utilisation appropriée de l'espace physique	7 Information facile à saisir
	2 Utilisation flexible des moyens d'enseignement	5 Recours à une communauté d'apprentissage	8 Tolérance à l'erreur
	3 Utilisation simple et intuitive des consignes	6 Création d'un climat propice à l'apprentissage	9 Économie d'efforts physiques
La sollicitation des trois zones d'une manière simultanée mobilise le cerveau ce qui favorise l'interaction des différentes fonctions cérébrales et amène la concentration et l'attention.			

Source. CAPRES, 2015.

Le travail de l'enseignante ou de l'enseignant « n'est pas de faire l'étalage de [son] savoir, mais d'amener [l'étudiante ou l'étudiant] à développer les siens. À les intégrer suffisamment bien pour arriver à les transférer à l'extérieur de la classe, dans des situations de la vie courante » (Doucet, 2009). Pour ce faire, il est nécessaire de penser à toutes les étudiantes et à tous les étudiants et à l'ensemble des défis qu'ils pourraient présenter. La CUA permet cette équité dans l'enseignement des différents contenus, mais ce n'est pas nécessairement ce qui va rendre le tout stimulant et motivant. Par rapport à l'engagement tant recherché chez les étudiantes et les étudiants, les enseignantes et les enseignants jouent un rôle primordial, car il leur est possible de susciter cet intérêt grâce aux différents choix pédagogiques qu'ils sont en mesure de faire (Racine, 2016). Différents éléments, comme l'accessibilité des contenus enseignés, les activités

d'apprentissages proposées et les stratégies d'enseignement employées peuvent contribuer de manière déterminante à stimuler la motivation des étudiantes et des étudiants.

3. LA PÉDAGOGIE ACTIVE

Desjardins et Senécal (2016) définissent les méthodes d'apprentissage actives comme étant un processus qui permet aux étudiantes et aux étudiants d'être au cœur de leurs apprentissages. Cette approche pédagogique, centrée sur les étudiantes et les étudiants s'inscrit donc dans le paradigme de l'apprentissage (Gilliot, 2017). Nous pouvons lire sur le site web de l'Université de Montréal (2020) que pour introduire les méthodes d'apprentissage actives

[...] il est nécessaire de porter une attention particulière à l'encadrement des étudiants en les guidant par un enseignement structuré doté d'une progression claire et rigoureuse, en favorisant les interactions sociales et le travail collaboratif (apprentissage par les pairs) et en offrant de la rétroaction tout au long du processus pour les informer de leur progression tout en favorisant l'autoévaluation.

L'authenticité des contextes d'apprentissage proposés et le fait que ceux-ci soient significatifs pour les étudiantes et les étudiants se révèlent des facteurs qui favorisent leur motivation. C'est par le biais de stratégies d'apprentissage variées, comme les débats critiques, les forums de discussion et les cartes mentales, que les étudiantes et les étudiants peuvent se retrouver dans le rôle d'apprenant actif. Certaines actions sont toutefois jugées fondamentales pour qu'il y ait un apprentissage. Selon Meyers et Jones (1993), le contexte entourant la pédagogie active permet aux étudiantes et aux étudiants de parler et d'écouter, de lire, d'écrire et de réfléchir. Craik et Lockhart (1972)

considèrent ces quatre activités très riches, car elles permettent l'encodage d'information dans la mémoire à long terme.

Par exemple, lorsqu'il parle, un étudiant doit organiser et structurer sa pensée de façon à se faire comprendre d'un interlocuteur. En utilisant diverses stratégies, dont le surlignement, le résumé, l'annotation, les questions, etc., la lecture active nécessite de la part de l'étudiant qu'il pense d'une façon différente de la sienne, car l'objectif est de comprendre la pensée d'un auteur. Écrire lui permet de clarifier sa pensée dans la mesure où la tâche de rédaction exige davantage que de retranscrire ce qu'il a appris (Normand, 2017).

Il existe fort probablement différents modèles concernant l'organisation de l'apprentissage, mais celui de Chi et Wylie (2014) nous a d'emblée intéressée car une division en fonction des modes d'engagement des étudiantes et des étudiants y est proposée. Quatre modes d'engagement sont définis par cette étude : passif, actif, constructif et interactif.

Tableau 3. Les modes d'engagement selon Chi et Wylie (2014)

	Passif	Actif	Constructif	Interactif
Actions	Réception	Sélection Manipulation	Génération Production	Collaboration Dialogue
Apprentissage actif	Non	Oui	Oui	Oui
Processus cognitifs	Encodage des informations	Activation des connaissances antérieures Intégration des connaissances	Inférence de nouvelles connaissances	Co-inférence de nouvelles connaissances
Activités	Aucune activité explicite	Surlignement, résumé, paraphrase, sélection, répétition, etc.	Organisation, prédiction, justification, réflexion, etc.	Révision de ses erreurs, argumentation, confrontation, etc.
Niveau de traitement de l'information	En surface -----> En profondeur			

Source. Normand, 2014.

Au premier niveau, le passif, les étudiantes et les étudiants reçoivent tout simplement l'information. Cette première catégorie en contexte d'enseignement magistral se manifesterait par des étudiantes et des étudiants qui sont présents à un cours d'éducation physique, assis au sol dans un gymnase, et qui reçoivent l'information sans y participer. Au deuxième niveau, l'actif, les étudiantes et les étudiants sont amenés à sélectionner et à manipuler l'information. Un tri y est fait de manière à faire ressortir les éléments principaux et cette appropriation est possible grâce à la réactivation de connaissances antérieures. En utilisant encore une fois l'enseignement magistral pour imaginer cette deuxième catégorie, il pourrait être attendu des étudiantes et des étudiants qu'ils reformulent ou encore qu'ils recopient sous la forme de verbatim les contenus théoriques reliés à un chapitre bien précis du livre utilisé en éducation physique. Au troisième niveau, le constructif,

nous assistons à la création de nouvelles connaissances, grâce à la mise en place de stratégies d'inférence, de déduction et de prédiction. En contexte d'apprentissage actif, par exemple, l'enseignante ou l'enseignant pourrait demander à ses étudiantes et à ses étudiants de se questionner par rapport aux contenus théoriques appris en lien avec les saines habitudes de vie et d'organiser et de résumer cette information en concevant une carte mentale où les concepts principaux seraient les cinq déterminants de la condition physique. Au quatrième niveau, l'interactif, les étudiantes et les étudiants voient leurs idées mises en confrontation avec celles de leurs collègues et même de leurs enseignantes et de leurs enseignants. Cette critique constructive permet notamment la consolidation des nouvelles connaissances (Normand, 2017). Les débats critiques, qui sont des activités d'apprentissage actif, répondent parfaitement aux critères de cette quatrième catégorie. En éducation physique, il pourrait par exemple être demandé aux étudiantes et aux étudiants de se positionner par rapport à la consommation d'alcool. Les étudiantes et les étudiants devraient donc utiliser différents concepts étudiés durant la session pour prouver et défendre leurs idées.

La pédagogie active contribue au développement des étudiantes et des étudiants, car en plus de favoriser la rétention des informations, celle-ci favorise le développement de compétences et d'aptitudes importantes comme la créativité, la collaboration, la gestion de l'information, la pensée critique et la métacognition (Senécal et Desjardins, 2016). La pédagogie active permet aussi le développement de l'autonomie et de la curiosité intellectuelle. Ces aptitudes sont pertinentes durant le parcours scolaire de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, mais elles deviennent essentielles lorsque l'on pense au fait que nous souhaitons, au collégial, former les citoyens de demain (St-Pierre, 2004). Cette stratégie d'enseignement favorise aussi l'engagement des

étudiantes et des étudiants par la mise en place de défis pédagogiques et ce, peu importe les difficultés rencontrées. La manipulation des connaissances passe par le questionnement, la planification, la recherche, la création et la présentation. Toutes ces manipulations intellectuelles contribuent à la rétention des informations, les changeant en apprentissages durables (Vanpee, Godin, et Lebrun, 2008).

Que les étudiantes et les étudiants présentent un TSA ou pas, cette logique entourant la manipulation, la transformation et la rétention des informations est la même. La pédagogie active permet d'instaurer un climat de classe favorable aux apprentissages, et tout comme pour le principe de l'inclusion, elle favorise l'engagement réel des étudiantes et des étudiants (Université de Montréal, 2020). L'objectif commun de la pédagogie active et des pratiques inclusives réside dans l'atteinte du plein potentiel de l'ensemble des étudiantes et des étudiants reconnaissant ainsi l'unicité et la diversité de chacun d'entre eux (Meyer, Rose, et Gordon, 2014). Dans un environnement centré sur les apprentissages des étudiantes et des étudiants, le plaisir, la valorisation et la motivation sont généralement présents (Senécal et Desjardins, 2016).

4. LES PERCEPTIONS

C'est sous l'angle de la phénoménologie que les perceptions sont explorées dans le cadre de cet essai.

Le monde phénoménologique, c'est, non pas de l'être pur, mais le sens qui transparaît à l'intersection de mes expériences et à l'intersection de mes expériences et de celles d'autrui, par l'engrenage des unes sur les autres, il est donc inséparable

de la subjectivité et de l'intersubjectivité qui font leur unité par la reprise de mes expériences passées dans mes expériences présentes, de l'expérience d'autrui dans la mienne (Merleau-Ponty, 1945, p.26).

Une consigne énoncée par Husserl (2018) concernant la phénoménologie de la perception est que celle-ci permet de décrire et non pas d'analyser et d'expliquer. C'est pour cette raison que, dans cet essai, nous nous intéressons plus particulièrement aux perceptions internes des trois participantes ; c'est-à-dire de comprendre ce qui est vécu par l'intermédiaire des sens (Worms et Zanfi, 2014). Pour Nadeau (1999), qui a exploré ce concept dans une perspective philosophique, le fait de percevoir mènerait à une forme de connaissance, car la représentation que nous nous faisons des éléments du monde extérieur permet l'émission d'hypothèses. Nous pouvons lire, dans l'article intitulé *La perception au fondement de la connaissance*, que « [t]oute connaissance procède de la perception que nous avons du monde. D'où l'importance extrême de comprendre les caractéristiques de la cognition de la réalité phénoménologique dans laquelle elle nous engage » (Bréchet et Gigand, 2015). Le terme perception réfère donc à une prise de conscience qui est généralement associée à un sentiment. Même si ce sentiment est plus ou moins précis, il se veut toutefois très révélateur pour la personne qui le vit (Bédard, 2002). Ainsi, les résultats de cette recherche découlent des sentiments, des impressions et de l'expérience des trois participantes.

5. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

Afin de répondre à la question de recherche, qui nous amène à nous interroger par rapport aux perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial qui adoptent une pédagogie

active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme, nous avons défini deux objectifs spécifiques :

1. Examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme ;
2. Examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre présente la méthodologie utilisée pour la réalisation de cet essai. Les différentes étapes franchies pour relever les perceptions des trois participantes à l'égard de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA en classe d'éducation physique du collégial où la pédagogie active est employée sont abordées. L'approche méthodologique, le type d'essai, le choix des participantes et des instruments de collecte de données, les modalités d'analyse des données, le déroulement pour la réalisation de l'essai, l'échéancier et les considérations éthiques sont présentés de manière à définir le processus complet de cette recherche.

1. APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

De nombreuses études portent sur le TSA, sur l'inclusion ou encore sur la pédagogie active, mais, à notre connaissance, aucune n'aborde la combinaison et l'interrelation de ces trois concepts en contexte d'enseignement de l'éducation physique au collégial. C'est pourquoi nous avons décidé de nous intéresser aux perceptions d'enseignantes du collégial qui côtoient des étudiantes et des étudiants ayant un TSA et qui emploient dans leurs cours d'éducation physique des stratégies d'enseignement se rapprochant d'une pédagogie à la fois active et inclusive. En travaillant avec les enseignantes et en nous intéressant à leurs perceptions, nous avons jugé pertinent d'adopter pour cette recherche une approche qualitative de type interprétatif, car tel que mentionné par Karsenti et Savoie-Zajc (2011), « La recherche qui s'inscrit dans le courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (p.124).

Nous nous sommes intéressée plus particulièrement au pôle interprétatif, car le résultat final de cet essai est ce que Merriam (1998) décrit comme une étude de cas évaluative; c'est-à-dire que, tout comme cette approche, nous avons cherché à « expliquer les liens causaux des interventions éducatives [des trois participantes], ces dernières étant souvent trop complexes pour être analysées selon une étude expérimentale où peu de variables peuvent être considérées » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p.238).

Afin d'examiner les perceptions des enseignantes d'éducation physique qui conjuguent l'inclusion et la pédagogie active auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA, nous avons opté pour une étude de cas qui, selon les douze devis de Paillé (Paillé, 2007), permet de mener une enquête sociopédagogique auprès d'un nombre restreint d'individus. En décidant de faire une étude de cas, nous avons l'intention de procéder à une description étoffée de la réalité des participantes en relevant leurs émotions, leurs réflexions et leurs expériences concrètes (Portney et Watkins, 2009). L'étude de cas nous a permis de relever ces informations, car il s'agit d'un processus de recherche flexible qui permet, grâce à la méthode de sélection des participantes, de faire ressortir certaines manifestations recherchées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Cela s'est révélé d'une grande pertinence pour la réalisation de cet essai, car l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès des trois participantes a fait ressortir diverses manifestations en lien avec le TSA, l'inclusion et la pédagogie active.

L'étude de cas nous a d'autant plus permis de répondre à nos deux objectifs spécifiques qui étaient d'examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme et à propos de

l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. C'est d'ailleurs par la généralisation des éléments soulevés par les trois participantes recrutées pour cette recherche que nous avons été en mesure d'y répondre et d'arriver à des conclusions pour la plupart du temps similaires.

2. POPULATION ET ÉCHANTILLON

En nous intéressant à l'interrelation entre la pédagogie active, l'inclusion et les étudiantes et les étudiants ayant un TSA, nous avons jugé pertinent de nous référer à Merriam (1998) pour procéder à une étude de cas où les participantes deviennent les objets d'étude. C'est par l'unicité des perceptions identifiées par les cas étudiés que des réponses aux deux objectifs spécifiques de cette recherche ont été obtenues.

L'échantillonnage non probabiliste de type intentionnel s'est avéré une démarche appropriée pour cet essai, puisqu'elle a favorisé la sélection des participantes en fonction de critères prédéterminés. Maxwell (cité dans Fortin et Gagnon, 2016) stipule que ce type d'échantillonnage est fréquent dans le cadre de recherches qualitatives, car cela permet aux chercheurs d'obtenir des informations claires et pertinentes par rapport à un milieu, une clientèle ou encore une activité ciblée. Cela répond au contexte de réalisation de cet essai qui vise à décrire les perceptions des cas à l'étude. Le profil des participantes sélectionnées pour cette recherche présente les critères suivants :

1. Enseignante ou enseignant d'éducation physique au collégial;

2. Ayant eu ou ayant au moment de la réalisation de l'essai des étudiantes ou des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans leurs groupes-classes;
3. Faisant usage occasionnellement ou régulièrement de la pédagogie active comme stratégie d'enseignement;
4. Ayant recours occasionnellement ou régulièrement à des principes d'inclusion provenant de la CUA dans leur pratique professionnelle.

Parmi les possibilités d'échantillon intentionnel, nous avons choisi d'utiliser l'échantillonnage à variations maximales afin de définir des critères communs. Les différences au niveau des activités physiques, de l'environnement physique, de la taille des groupes-classes et de l'expérience professionnelle nous ont permis d'exprimer les variations relatives au phénomène étudié dans le cadre de cet essai (Fortin et Gagnon, 2016). Nous avons précisément ciblé un collège de la région de Montréal en raison de sa localisation favorable à la réalisation de la recherche et du grand bassin d'enseignantes et d'enseignants que l'on retrouve dans son département d'éducation physique. Nous étions aussi au courant de l'ouverture de certaines enseignantes et de certains enseignants de ce département à l'égard de la pédagogie active, de l'inclusion et du TSA, car nous savions qu'un projet de classe ségréguée composée d'étudiantes et d'étudiants TSA avait vu le jour dans cet établissement scolaire à l'automne 2016 et à l'automne 2018. Nous savions aussi que certains d'entre eux exploraient la pédagogie active dans le cadre de leur projet de maîtrise. C'est de cette façon qu'en prenant en considération l'ensemble des critères de sélection prédéterminés et les informations que nous possédions par rapport à cet établissement collégial de la région de Montréal que nous avons été en mesure de cibler trois participantes et un participant pour la réalisation de cette étude de cas.

Avant de rejoindre directement les participantes et le participant potentiels, nous avons soumis les informations relatives à cet essai à la direction du cégep ciblé pour ce projet de recherche afin d'obtenir leur approbation éthique. Une fois l'approbation obtenue, nous avons communiqué par courriel avec les trois participantes et le participant préalablement ciblés afin de leur présenter le but de l'étude et de clarifier les enjeux relatifs à leur participation (Fortin et Gagnon, 2016). L'étude d'un petit nombre de cas était possible dans ce contexte (Paillé, 2007), car le sujet de recherche est précis et l'information recherchée pouvait s'obtenir facilement par le biais d'entrevues (Fortin et Gagnon, 2016). Il est à noter que le manque de disponibilité a seulement affecté le participant et c'est pour cette raison qu'il a dû se désister de ce projet de recherche.

Nous avons aussi porté une attention particulière à l'intégrité scientifique, car comparativement à ce qui est recommandé par Gagnon (2012), nous avons entretenu des liens professionnels avec les trois participantes ciblées pour cet essai. Nous avons décidé d'aller à l'encontre de cette limite, car nous jugions que les participantes provenant de ce milieu d'enseignement collégial pouvaient nous permettre de répondre à la question de recherche et aux objectifs spécifiques de cette étude en offrant des variations pertinentes. Ce partage professionnel n'est, en aucun cas, venu compromettre les résultats et l'intégrité scientifique de cet essai.

3. DÉROULEMENT ET ÉCHÉANCIER

Nous présentons, dans cette troisième section, un résumé du calendrier que nous avons mis en place dans la dernière année pour la concrétisation de cet essai. Le détail des dates y est inséré afin d'en comprendre son déroulement et les limites que chaque étape pouvait comporter.

3.1 Échéancier du projet

Le tableau ci-dessous présente les lignes directrices de ce processus de recherche. Les différentes étapes respectent la schématisation proposée par Guba et Lincoln (1985).

Tableau 4. Phases et échéancier de l'essai selon le schéma de Guba et Lincoln (1985)

Phases	Échéancier global	Descriptions
1 Échantillonnage théorique	Hiver 2019 – Été 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Définition de la question de recherche • Recension d'écrits • Définition de la méthodologie • Création de l'échéancier d'opérationnalisation • Validation et sollicitation des participantes • Conception et validation de l'instrument de collecte de données • Certifications et consentements éthiques
2 Collecte de données	Automne 2019	<ul style="list-style-type: none"> • Collecte de données
3 Analyse inductive des données	Hiver 2020 – Printemps 2020	<ul style="list-style-type: none"> • Démarche d'analyse des résultats • Interprétation et présentation des résultats

Source. Karsenti et Savoie-Zajc, 2011.

3.1.1 Phase 1 : Échantillonnage théorique

La phase 1 correspond, selon Guba et Lincoln (1985), à la période consacrée à l'échantillonnage théorique. L'approbation éthique a été obtenue le 26 septembre 2019 et l'échéancier a dû être ajusté suite à l'étape de la sollicitation des participants qui a pris plus de temps que ce que nous avons prévu (Fortin et Gagnon, 2016).

3.1.2 Phase 2 : Collecte de données

La phase 2 consiste à la collecte de données. Nous avons, dans un premier temps, conçu une première ébauche du questionnaire d'entrevue semi-dirigée que nous avons fait valider auprès de deux conseillères pédagogiques d'expérience. Pour donner suite aux suggestions reçues, nous avons, dans un deuxième temps, modifié les questions d'entrevue afin d'augmenter leur pertinence tout en proposant une suite logique par rapport aux informations demandées. Puis, dans un troisième temps, nous avons procédé à la collecte de données auprès des trois participantes.

3.1.3 Phase 3 : Analyse inductive des données

Pour analyser et valider les données collectées lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons eu recours à un processus de codage inductif. La transcription des entrevues semi-dirigées nous a permis de nous imprégner des réponses des trois participantes et il a fallu, par la suite, catégoriser les informations obtenues lors des entrevues semi-dirigées de manière à pouvoir créer des liens entre certains thèmes et aspects. Pour ce faire, nous avons procédé à une fragmentation des informations recueillies par l'entrevue semi-dirigée afin d'observer, d'analyser et de comparer des unités de sens (Deslauriers, 1991). Ainsi, toutes les informations comportant des propriétés

communes ont été regroupées sous un même regroupement. Parmi ces propriétés, nous retrouvons les perceptions, qui réfèrent aux sous-thèmes des croyances ou des sensations, et les trois concepts clés, soit le TSA, l'inclusion et la pédagogie active, sans oublier leurs sous-concepts respectifs.

4. COLLECTE DE DONNÉES

Dans le but de répondre aux deux objectifs spécifiques de cette recherche, nous avons opté pour la conception et la mise en application d'une seule méthode instrumentale, l'entrevue semi-dirigée. Cette méthode de collecte de données nous a permis de questionner les trois participantes par rapport à leurs perceptions en lien avec l'interrelation entre le TSA, l'inclusion et la pédagogie active (Fortin et Gagnon, 2016).

4.1 L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue semi-dirigée est un instrument de collecte de données pertinent dans le cadre d'une recherche qualitative/interprétative, car « grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude est construite conjointement entre la chercheuse et les participantes » (Gauthier, 2003, p.296). Ce sont des questions ouvertes qui leur ont été proposées et celles-ci suivaient la logique qui a été préalablement réfléchi lors de la conception du guide d'entrevue. Nous avons conçu une entrevue où les questions évoluent de manière à passer de la généralité à la précision. Nous avons décidé d'opter pour une entrevue semi-dirigée afin de pouvoir obtenir des informations et des détails supplémentaires par rapport aux trois concepts clés de cette recherche. Cet instrument de collecte de données nous a donc permis, par le biais de questions brèves, neutres

et claires (Fortin et Gagnon, 2016), de cerner les perceptions des trois participantes par rapport à l'interrelation possible entre le TSA, l'inclusion et la pédagogie active.

4.1.1 Validation de l'instrument de collecte de données

Pour valider les questions de l'entrevue semi-dirigée (Annexe B), nous avons ciblé deux conseillères pédagogiques d'expérience (Fortin et Gagnon, 2016). Cette vérification a confirmé l'orientation donnée à chacune des questions et nous avons pu les peaufiner de manière à pouvoir répondre aux deux objectifs spécifiques de cet essai.

4.2 Explication du processus de codage, de recodage et de regroupement des données

Les sections qui suivent abordent le processus complet entourant le codage, le regroupement et le recodage de l'ensemble des données recueillies par le biais de l'entrevue semi-dirigée effectuée avec chacune des participantes de cette étude de cas.

4.2.1 Processus de codage

Dans le cadre de cette recherche, aucun logiciel d'analyse de texte n'a été utilisé. Le codage s'est fait manuellement directement sur les verbatims. Nous avons, dans un premier temps, retranscrit chacune des entrevues semi-dirigées, cela nous a familiarisé avec les données recueillies (Fortin et Gagnon, 2016) et nous avons découvert des régularités au sein des informations partagées par les trois participantes. Cela a ainsi facilité le repérage des grandes catégories (Tableau 5) qui se sont avérées intéressantes pour le codage des verbatims.

Tableau 5. Repérage des catégories principales lors de la lecture des verbatims

Concepts principaux	Sous-concepts
TSA	Définition
	Mesures d'aide
	Enseignement
Inclusion	Définition
	Pratiques inclusives
	Limites
Pédagogie active	Définition
	Inclusion des étudiants et des étudiants TSA
	Enseignement
	Limites

Après avoir relevé les grandes catégories à la suite de la lecture des verbatims, nous nous sommes référée à notre canevas d'entrevue afin de les détailler davantage. Afin d'organiser l'information reçue, nous avons consulté le cadre de référence de cet essai et plus particulièrement la section sur les perceptions. En ce sens, le terme perception y est défini comme une combinaison de croyances et de sensations.

Tableau 6. Premier livre de code

Concepts principaux	Concepts		Perceptions	
	Sous-concepts	Codes	Croyances (C)	Sensations (S)
TSA	Définition	TSA1		
	Mesures d'aide	TSA2		
	Enseignement	TSA3		
	Outils pédagogiques	TSA4		
	Outils orthopédagogiques	TSA5		
	Gestion de classe	TSA6		
Inclusion	Définition	IN1		
	Manifestations physiques	IN2		
	Manifestations cognitives	IN3		
	Manifestations sociales	IN4		
	Pratiques inclusives	IN5		

	Outils pédagogiques	IN6		
	Outils orthopédagogiques	IN7		
	Limites	IN8		
Pédagogie active	Définition	PA1		
	Outils pédagogiques	PA2		
	Climat de classe	PA3		
	Inclusion des étudiantes et des étudiants TSA	PA4		
	Enseignement	PA5		
	Limites (enseignants)	PA6		
	Limites (étudiants)	PA7		

4.2.2 *Processus de recodage et de regroupement des données*

Nous avons dans un premier temps codé les trois verbatims, puis nous avons demandé à nos deux contrecodeurs d'effectuer le même processus d'analyse. Au moment de faire le codage, nous avons pris en note quelques éléments problématiques que nous avons rencontrés durant ce processus d'analyse des données. Les trois mêmes éléments problématiques ont aussi été soulevés par les deux contrecodeurs à qui nous avons demandé d'analyser les verbatims. Sans en avoir discuté, nous arrivions donc tous aux mêmes conclusions. C'est ce qui nous a amené à procéder à quelques changements, notamment une demande de recodage, ainsi que la création de nouveaux regroupements de catégories par rapport aux données analysées.

Lors d'une rencontre par visioconférence avec nos deux contrecodeurs, nous leur avons expliqué le processus de codage et nous avons défini le concept d'unité de sens. Il leur a été indiqué qu'une unité de sens contenait un seul sujet, une seule idée. Cela pouvait donc s'exprimer par un regroupement de quelques mots, par une phrase ou encore par deux ou trois phrases. Nous leur avons aussi dit qu'il était possible qu'une même phrase soit associée à deux codages distincts.

Cette flexibilité en lien avec la définition des unités de sens recherchées a fait en sorte que notre codage s'est voulu en moyenne 21% plus exhaustif que ceux de nos deux contrecodeurs (Tableau 8). Ayant lu dans la littérature scientifique qu'il était possible de proposer un recodage (Carignan, Beaudry et Larose, 2016), nous avons retourné aux contrecodeurs les verbatims qu'ils avaient préalablement analysés et nous avons souligné les passages pour lesquels aucun code n'avait été assigné. Ainsi, chaque contrecodeur avait à analyser les passages codés par nous-même ou par l'autre contrecodeur et pour lesquels ils n'avaient rien identifié lors du premier codage des verbatims. Ils nous ont, par la suite, fait parvenir leurs modifications que nous avons appliquées à notre tableau comprenant l'ensemble des données statistiques. À cet effet, Miles et Huberman (1994) recommandent l'obtention d'un indice de fidélité initial d'au moins 70% et, suite aux ajustements, cela devrait s'élever à 90%. Bien que nous n'ayons pas atteint les pourcentages recommandés, nous croyons que la similarité des pourcentages obtenus ajoute de la valeur aux données analysées.

Tableau 7. Fiabilité du matériel codé

	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
Sans ajustement	61%	61%
Avec ajustements	77%	75%

Selon Gauthier et Bourgeois (2016), le matériel recodé dans le cadre d'une recherche interprétative peut varier entre 10% et 100% des données recueillies. Dans le cadre de cette étude, le matériel recodé pour le premier contrecodeur était de 20% et de 22% pour le deuxième contrecodeur (Tableau 8).

Tableau 8. Quantité de données recodées

	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
Nombre total de données codées	472	
Nombre total de données recodées	93	104
Pourcentage de données recodées	20%	22%

Il est à noter que les données suivantes tiennent compte de ce recodage. Il est aussi important de mentionner que les données présentées dans les tableaux suivants sont toujours le résultat de la relation contrecodeur/chercheuse. Ces données ont été mises en pourcentage pour des fins statistiques. L'objectif étant de pouvoir identifier clairement la quantité d'information dont le codage est identique.

Notre deuxième observation concernait une trop grande division des sous-concepts reliés aux concepts principaux. Puisque nous les avons trop détaillés, les sous-concepts devenaient parfois difficiles à différencier et il nous semblait plus difficile d'associer les unités de sens à une seule sous-catégorie. Pour arriver à ces sous-catégories, nous nous étions inspirée des questions du canevas d'entrevue, mais nous n'aurions pas dû diviser les sous-concepts d'une même question.

Tableau 9. Statistiques du premier livre de code

Catégories	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
TSA	69%	61%
Inclusion	54%	56%
Pédagogie active	63%	64%
Totaux	61%	60%

Nous avons révisé notre premier livre de code afin de ne pas diviser les sous-sujets d'une même question d'entrevue. Avant d'appliquer ces changements, nous avons discuté de ces

possibilités de regroupement avec nos deux contrecodeurs et tous trois nous entendions pour dire que l'information serait beaucoup moins découpée ainsi. Ces nouveaux regroupements ont donc mené à la conception de notre deuxième livre de code (Tableau 10) et, par le fait même, à de nouvelles statistiques (Tableau 11).

Tableau 10. Deuxième livre de code

Concepts			Perceptions	
Concepts principaux	Sous-concepts	Codes	Croyances (C)	Sensations (S)
TSA	Définition	TSA1		
	Mesures d'aide	TSA2		
	Enseignement, outils pédagogiques et orthopédagogiques	TSA3		
	Gestion de classe	TSA6		
Inclusion	Définition	IN1		
	Manifestations physiques, cognitives et sociales	IN2		
	Pratiques inclusives	IN5		
	Outils pédagogiques et orthopédagogiques	IN6		
	Limites	IN8		
Pédagogie active	Définition	PA1		
	Enseignement et outils pédagogiques	PA2		
	Climat de classe	PA3		
	Inclusion des étudiantes et des étudiants TSA	PA4		
	Limites	PA6		

Tableau 11. Statistiques du deuxième livre de code

Catégories	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
TSA	69%	62%
Inclusion	62%	62%
Pédagogie active	69%	72%
Totaux	66%	65%

Comme il est possible de voir dans le tableau 11, ces nouveaux regroupements ont surtout eu un impact au niveau des concepts d'inclusion et de pédagogie active. Toutefois, les données en lien avec le TSA sont sensiblement demeurées les mêmes.

Notre deuxième observation réfère à la division des perceptions en deux sous-concepts. La faiblesse du cadre conceptuel dans lequel la différence entre les sous-concepts croyances et sensations n'a pas été suffisamment définie a rendu plus ardue l'analyse des données. De plus, certaines unités de sens comportaient à la fois une croyance et une sensation. La fusion de ces deux sous-catégories (Tableau 12) correspond davantage à la tâche, puisque cet essai a des limites assez étroites, mais sa portée mène à une recherche future.

Tableau 12. Statistiques du troisième livre de code

Catégories	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
TSA	76%	72%
Inclusion	73%	74%
Pédagogie active	80%	78%
Totaux	76%	74%

En analysant les données recueillies, il nous a semblé plus pertinent de regrouper sous le concept de l'inclusion la catégorie des manifestations à celle des pratiques inclusives. Bien que

cela n'ait pas été suggéré par nos deux contrecodeurs, nous trouvions que les données recensées dans chacune de ces catégories étaient beaucoup trop similaires et qu'elles s'entrecoupaient même par moment. Nous avons donc communiqué avec nos deux contrecodeurs pour en discuter et tous deux ont jugé ce regroupement pertinent. Le tableau 13 présente donc les données statistiques finales de cette étude de cas.

Tableau 13. Statistiques du quatrième livre de code

Catégories	Contrecodeur 1	Contrecodeur 2
TSA	80%	74%
Inclusion	73%	74%
Pédagogie active	80%	78%
Totaux	77%	75%

5. CRITÈRES MÉTHODOLOGIQUES

La description détaillée des trois participantes et les liens réalisés par rapport au sujet et aux conclusions de cette étude de cas nous amènent à dire que le critère de transférabilité est atteint. Nous estimons qu'il est possible d'appliquer les conclusions de cette recherche à d'autres contextes d'enseignement et aussi à d'autres profils d'enseignantes et d'enseignants (Fortin et Gagnon, 2016).

Afin de répondre au critère de fiabilité, nous avons décidé d'avoir recours à deux contrecodeurs différents (Kolbe et Burnett, 1991). Ce choix méthodologique avait comme objectif de démontrer que les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche émergent des données recueillies dans le cadre des entrevues semi-dirigées et non de jugements ou de motivations externes.

6. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES

L'éthique de la recherche a été assurée tout au long de la réalisation de cet essai. Pour ce faire, nous avons adhéré aux codes de déontologie canadiens et aux lignes directrices qui les définissent. Le respect de la vie privée des participantes, la bienveillance et la justice sont des principes directeurs qui ont été considérés tout au long du processus de recherche. Le respect des participantes s'est d'abord appliqué par la possibilité de s'inscrire dans un processus de consentement libre et éclairé (Annexe A). Les informations essentielles relatives à la réalisation de cette recherche leur ont été présentées. Nous leur avons aussi expliqué qu'elles avaient la possibilité de se désister en tout temps sans préjudice (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011).

Pour répondre au principe de bien-être, les données ont été anonymisées afin de ne pas pouvoir identifier les participantes (Instituts de recherche en santé du Canada, 2018). Les trois cas à l'étude ont été identifiés par des lettres de l'alphabet et des chiffres de manière à respecter leur vie privée. De plus, le cégep où les participantes travaillent a été gardé sous l'anonymat afin qu'aucune déduction quant à leur identité ne soit possible. Ainsi, pour ne pas le nommer clairement, nous indiquons qu'il s'agissait d'un cégep de la région métropolitaine.

Nous avons par ailleurs conservé l'ensemble des données dans un dossier protégé logé dans notre compte privé sur la plateforme web *Google Drive*. L'attribution d'un mot de passe complexe que nous seule connaissons a d'autant plus permis le respect de la confidentialité des données personnelles recueillies.

Nous avons aussi assuré le principe de justice auprès de participantes en agissant de façon équitable avec chacune d'entre elles. Nous avons veillé à ce que l'ensemble des participantes soient exposées équitablement aux bienfaits et aux inconvénients relatifs à cette recherche (Fortin et Gagnon, 2016).

Nous estimions aussi qu'il était primordial de nous rendre disponible auprès des participantes tout au long du processus de recherche. Pour ce faire, nous leur avons partagé nos coordonnées et nous avons assuré, par courriel, un suivi auprès des trois participantes.

Le respect des diverses précautions éthiques mises en place, telles que l'anonymisation des participantes et l'utilisation d'un espace web sécuritaire pour enregistrer l'ensemble des données, a contribué positivement à la réalisation de cet essai. Cette organisation confidentielle et sécuritaire des données a d'autant plus été un facteur facilitant lors de l'analyse de celles-ci.

QUATRIÈME CHAPITRE. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES DONNÉES

Ce quatrième chapitre fait le point sur l'ensemble des données recueillies. Une description de chacune des participantes y est présentée, tout comme un résumé de leur entrevue semi-dirigée. Pour donner suite à l'analyse de chacun des cas à l'étude, une mise en commun et une interprétation des données sont réalisées. Le tout se conclut par l'énonciation des forces et des limites entourant cette recherche qualitative/interprétative.

Selon Deslauriers (1991), les conclusions obtenues à la suite de l'analyse de données renvoient « aux efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés » (p.79). Nous avons cherché à analyser et à comprendre l'essence et le sens même de chacune des données recueillies. L'ensemble de ces données proviennent de l'entrevue semi-dirigée effectuée avec chacune des trois participantes ciblées pour cet essai. Ce processus d'analyse vise l'atteinte des deux objectifs spécifiques formulés précédemment :

1. Examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme ;
2. Examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

1. PORTRAIT DES PARTICIPANTES

La section d'introduction de l'entrevue semi-dirigée proposait aux trois participantes sept questions permettant de relever des informations sociodémographiques. Parmi ces questions, nous retrouvons notamment leur groupe d'âge d'appartenance, leur formation professionnelle ainsi qu'un bref aperçu de leurs expériences personnelles avec des enfants ou des adultes ayant un TSA. Les réponses des participantes nous ont permis de découvrir certaines similitudes entre leurs portraits. Ces variables, qui sont au compte de quatre, sont le *sexe*, *l'âge*, la *diplomation universitaire* et la *diplomation professionnelle*.

- A. Variable *sexe* : 100% des cas étudiés (3 participantes) sont des femmes. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un critère préétabli, notre sélection initiale ciblait à priori 66% des femmes (2 participantes) et à 33% des hommes (1 participant). Tel que mentionné précédemment, le manque de disponibilité du participant a fait en sorte qu'il a été écarté de cette recherche. Toutefois, une troisième participante qui répondait à l'ensemble des critères recherchés a pu participer à cette étude de cas, ce qui est venu modifier la donne quant à la variable *sexe*.

- B. Variable *âge* : Encore une fois, cette variable ne correspondait pas à un critère de sélection pour la réalisation de cette étude de cas. Toutefois, à la suite de la passation des entrevues semi-dirigées, nous avons observé que les trois participantes appartiennent au même groupe d'âge, soit celui de la Génération Y. Cette génération regroupe les femmes et les hommes âgés entre 19 et 39 ans.

- C. Variable *diplomation universitaire* : Les entrevues semi-dirigées nous ont permis de constater que le parcours universitaire des trois participantes était très similaire. Toutes trois sont diplômées d'un baccalauréat en kinésiologie.
- D. Variable *diplomation professionnelle* : Les trois participantes ont poursuivi leur formation alors qu'elles étaient à l'emploi dans un cégep. Toutes trois se sont d'abord inscrites au microprogramme de 2^e cycle en insertion professionnelle en enseignement au collégial (MIPEC) offert avec PERFORMA. Elles ont toutes aussi poursuivi leur formation en s'inscrivant au diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en enseignement au collégial. Bien que la deuxième participante n'ait pas encore complété ces deux diplômes de deuxième cycle, elle affirme toutefois avoir cumulé près de vingt des trente crédits escomptés. De leurs côtés, la première et la troisième participantes auraient aussi complété leur maîtrise professionnelle en enseignement au collégial avec PERFORMA.

1.1 Participante 1

La première participante enseigne depuis treize ans à la formation régulière au collégial et elle n'a, en aucun temps, enseigné à la formation continue. En plus de son baccalauréat en kinésiologie, la participante 1 est nouvellement diplômée d'une maîtrise en enseignement au collégial. Son sujet de recherche concerne la production d'un guide d'accompagnement pour le personnel enseignant du collégial qui désire transformer ses pratiques enseignantes vers le paradigme de l'apprentissage. Cette information sous-entend l'aisance de la participante 1 par rapport à la pédagogie active. Qui plus est, nous avons appris qu'au cours de sa formation

professionnelle avec PERFORMA, elle a suivi environ deux cours (six crédits) abordant le concept de la pédagogie active. Elle a assisté à ces cours alors qu'elle se trouvait à sa neuvième ou dixième année d'enseignement au collégial. La participante affirme aussi avoir suivi un cours (trois crédits) au deuxième cycle qui parlait d'inclusion en contexte scolaire. Selon ses dires, il s'agit de sa seule formation sur ce sujet. Lorsque nous l'avons questionnée par rapport au TSA, la première participante a mentionné qu'elle n'avait jamais suivi de formation par rapport à ce sujet. Toutefois, elle nous a confiée être la mère d'un jeune garçon de onze ans qui présente des caractéristiques de TSA.

1.2 Participante 2

La deuxième participante enseigne depuis deux ans et demi à la formation régulière du collégial et avant cela, elle avait enseigné une session à la formation continue². Elle a débuté à l'automne 2017 le MIPEC ainsi qu'un DESS de 2^e cycle en enseignement au collégial offerts par PERFORMA. Au moment de l'entrevue semi-dirigée, la participante 2 avait cumulé environ vingt crédits au total pour ces deux programmes universitaires. Elle nous a aussi partagé son envie de poursuivre sa formation professionnelle à la maîtrise, mais elle souhaitait s'accorder un peu de temps afin de faire un bilan de ses apprentissages en ce qui a trait à l'enseignement au collégial. La deuxième participante nous a informée qu'elle n'a jamais été officiellement reconnue à temps plein comme enseignante au collégial, même si le cumul de certains contrats lors d'une même session indique l'inverse. Lors de l'entrevue semi-dirigée, nous avons abordé le sujet de la

² « La formation continue désigne l'ensemble des activités académiques destinées aux adultes qui exercent une profession ou qui assument des responsabilités dans notre société » (Collège CDI, 2020).

formation professionnelle. Nous avons appris que la deuxième participante a suivi un cours de trois crédits sur la pédagogie active, qu'elle a survolé la CUA dans le cadre d'un autre cours et qu'elle n'a jamais suivi de cours qui aborde le TSA. En ce qui a trait à son expérience personnelle, la deuxième participante a indiqué en avoir côtoyés à quelques reprises alors qu'elle entraînait des jeunes enfants à la lutte.

1.3 Participant 3

La troisième participante enseigne depuis onze ans à la formation régulière au collégial et, de mémoire, elle croit avoir enseigné en début de carrière une seule session à la formation continue. À la suite de son baccalauréat en kinésiologie, la participante 3 a complété un certificat en gestion d'entreprise. Alors qu'elle était à l'emploi dans un cégep de la grande région de Montréal, elle a complété le MIPEC, le DESS et, très récemment, la maîtrise en enseignement au collégial avec PERFORMA. Lors de cette formation de deuxième cycle, la troisième participante a participé à plusieurs cours liés à la pédagogie active. Il y a environ sept ans, elle y aurait approfondi ses connaissances par rapport à la pédagogie de coopération et la créativité. En ce qui a trait à l'inclusion et le TSA, la troisième participante ne semble pas avoir eu recours à de la formation qui traite de ces deux concepts. Elle a toutefois indiqué avoir eu quelques expériences personnelles avec des enfants qui ont un TSA.

1.4 Portrait général des trois participantes

Le tableau 14 présente un résumé des éléments identifiés en lien avec les données sociodémographiques mentionnées par les trois participantes.

Tableau 14. Portrait général des trois participantes

		Participant 1	Participant 2	Participant 3
Variable sexe		Femme		
Variable âge		19 à 39 ans		
Variable <i>diplomation universitaire</i>		Baccalauréat en kinésiologie		
Variable <i>diplomation professionnelle</i>		MIPEC, DESS et maîtrise complétés avec PERFORMA	MIPEC et DESS en cours avec PERFORMA	MIPEC, DESS et maîtrise complétés avec PERFORMA
Expérience professionnelle en enseignement	Formation régulière	13 ans	2.5 ans	11 ans
	Formation continue	0 an	1 session	1 session
Formation sur la pédagogie active		Oui	Oui	Oui
Formation sur l'inclusion scolaire		Oui	Oui	Non
Formation sur le TSA		Non	Non	Non

2. ANALYSE DES ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

2.1 Analyse des résultats de la première participante

2.1.1 Données liées au TSA

La première participante définit le terme TSA par les qualificatifs suivants : *Large, très large, tous différents, unicité et singularité, nombreuses manifestations, manque d'autonomie, manque d'initiative, difficultés d'organisation, besoin de routine, adaptation plus difficile, malhabiles physiquement.*

En ce qui a trait aux mesures d'aide, la participante 2 considère être au courant de ce que son cégep peut offrir comme mesures d'aide et elle connaît les différents professionnels qui y

œuvrent, comme les orthopédagogues, les conseillers d'orientation, les psychologues et les conseillers pédagogiques à l'inclusion. Elle mentionne toutefois ne pas avoir d'attentes particulières par rapport aux diverses mesures d'aide et que les fois où elle a eu à les consulter, c'était surtout pour des raisons administratives.

Pour la première participante, le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA semble de plus en plus élevé dans le milieu collégial. À ses débuts, elle nous a indiqué qu'il y en avait très peu et que ce diagnostic semble de plus en plus fréquent depuis les cinq dernières années. Elle a dit qu'à ses débuts, elle était *comme tous les autres profs [elle ne savait] pas vraiment comment bien les accompagner*. L'une des difficultés était de savoir ce qu'ils avaient compris, car l'interaction pouvait être déficitaire avec certains d'entre eux. La seule fois où elle affirme avoir eu à intervenir, c'était dans le cadre d'un cours d'escalade où des enjeux de sécurité n'étaient pas respectés par l'étudiant ayant un TSA causé par ses difficultés de communication. Selon la première participante, la plus grosse différence entre ses débuts en enseignement et aujourd'hui est qu'elle sait maintenant où trouver l'information et qu'elle n'hésite pas à la chercher pour trouver réponse à ses questions, le cas échéant. Elle s'inspire aussi beaucoup des expériences vécues par et avec son fils pour trouver des pistes de solution.

La première participante nous a aussi partagé un projet de classe ségréguée qu'elle a pu expérimenter à deux reprises, en 2016 et en 2018. Les deux fois, elle a d'ailleurs employé diverses méthodes pédagogiques actives et elle s'est aussi beaucoup référée à la CUA. Selon ses dires, cette expérience s'est avérée très enrichissante. Pour que tout fonctionne bien, *il faut vraiment que tout*

soit bien planifié et il faut penser le plus possible à tout. Selon la première participante, une bonne préparation transforme les problèmes en anecdotes.

2.1.2 Données liées à l'inclusion

Pour la première participante, l'inclusion serait, *dans un monde idéal*, qu'une étudiante ou qu'un étudiant ayant un TSA ou tout autre diagnostic soit en classe ordinaire et que cela ne nécessite pas nécessairement un accompagnement particulier, *parce que ça serait juste de même.* Selon cette dernière, la définition de l'inclusion serait toutefois très variable.

Lorsque nous avons abordé le sujet des pratiques inclusives, la première participante nous a avoué que l'idéal en éducation physique serait de guider les étudiantes et les étudiants par rapport à l'activité physique qu'ils choisissent. Très souvent, ce choix est stratégique par rapport à leur horaire, alors qu'il devrait plutôt être fait en fonction de leurs intérêts personnels et de leurs capacités physiques. Elle considère qu'il y aurait parfois des cours plus appropriés pour certaines étudiantes et pour certains étudiants. Pour la première participante, les accommodements physiques ne semblent pas problématiques. *La moitié du département [sont] des kinésioles.* *Donc [par rapport à] ça [ils sont] capables d'accommoder.* Selon elle, le problème n'est pas relié à l'accompagnement physique, mais plutôt au fait que certaines étudiantes et certains étudiants se sont toujours vus dispensés de leurs cours d'éducation physique en raison de diverses situations handicapantes. La première participante a aussi révélé que son département avait demandé il y a environ 4 ans un soutien de la part de leur collège, qu'ils ont d'ailleurs obtenu, car *plusieurs [enseignantes et enseignants] se sentaient démunis* pour accompagner adéquatement les étudiantes et les étudiants qui pouvaient présenter certaines difficultés. Cette même participante a dit qu'elle

aimait avoir recours à la pédagogie active pour faciliter son enseignement, mais surtout, pour accompagner certaines étudiantes et certains étudiants. Elle considère aussi que de petits changements, comme accorder plus de temps à toutes les étudiantes et à tous les étudiants et rendre disponible la documentation du cours, peuvent faire toute la différence. Elle nous a aussi partagé l'idée d'instaurer une routine comme pratique inclusive. C'est quelque chose qu'elle avait mis en place avec son groupe composé uniquement d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA et cela semblait porter ses fruits. Avec ce même groupe, son collègue et elle avaient établi une routine d'arrivée : ils se rejoignaient toujours au même local et ils permettaient aux étudiantes et aux étudiants d'y déposer leur matériel. Cela avait comme impact de diminuer les oublis et le cours pouvait ainsi commencer plus rapidement. Donc, les changements apportés à ce groupe étaient surtout sur le plan organisationnel et elle pense que cela *pourrait se faire avec tout le monde aussi*.

Encore une fois, la première participante croit que l'organisation est la clé lors de la conception d'outils pédagogiques et orthopédagogiques. Elle aime avoir des copies papier et utiliser les tableaux qui roulent pour écrire lorsqu'elle est dans un gymnase. Bien que cela relève de la pédagogie active, la première participante a indiqué qu'elle aimait avoir recours aux principes de la classe inversée pour la théorie qu'elle a à enseigner dans le cadre de ses cours d'éducation physique. Pour la participante 1, l'inclusion doit se faire *en profondeur dans la conception des cours*. Il lui semble aussi important que cela se fasse au niveau du plan de formation. Dans la théorie, les pratiques inclusives lui semblent plus faciles à mettre en application que lorsque ses étudiantes et ses étudiants se trouvent dans une partie plus pratique du cours. Elle a mentionné qu'il *n'y a pas beaucoup de choses qui ont été faites [par rapport à l'inclusion], donc c'est difficile de trouver l'information*.

En abordant les limites de l'inclusion en éducation physique, la première participante a d'emblée parlé des plateaux sportifs. La séparation de certains gymnases à l'aide de simples rideaux n'aide d'ailleurs pas à réduire le bruit qui est de manière générale déjà assez élevé dans ces espaces. Par ailleurs, la première participante a dit qu'il est plutôt rare que des repères soient utilisés dans les cours d'éducation physique, car il y a déjà beaucoup de matériel à transporter pour la pratique des diverses activités physiques. Un autre problème en lien avec l'inclusion est le manque de formation des enseignantes et des enseignants. Selon la première participante, *on n'est comme pas rendus là*. Elle considère aussi que ce n'est pas toutes les enseignantes et tous les enseignants qui sont ouverts à l'idée d'adopter des pratiques inclusives en classe. Elle pense aussi que l'adoption de pratiques inclusives dans les cours d'éducation physique du collégial nécessiterait une correction et un ajustement de l'ensemble des planifications. *Nos formats de cours ne sont pas propices à ça. Ça ne serait pas totalement transférable.*

2.1.3 Données liées à la pédagogie active

La pédagogie active est, pour la première participante, une méthode d'enseignement qui permet de remettre aux étudiantes et aux étudiants tout ce qui a rapport à leurs apprentissages et son rôle est de les *accompagner* et de les *aider* à le faire. Selon elle, *la meilleure façon c'est de les rendre actifs, de leur donner des choses à faire et des stratégies pour les aider à le faire*. Elle considère aussi qu'il y a un parallèle à faire entre la pédagogie active et la CUA, *c'est comme s'ils avaient été basés l'un sur l'autre, les deux ensemble*.

Pour la première participante, l'accès plus facile à la technologie ainsi qu'à un réseau internet favoriserait l'utilisation de la pédagogie active en classe. Ce manque fait en sorte que *plein*

de super activités doivent être mises de côté. Dans le cadre des cours d'escalade qu'elle enseigne au collégial, la première participante a indiqué qu'elle avait recours à la pédagogie active régulièrement. Elle aime bien faire travailler les étudiantes et les étudiants en équipe où elle les regroupe par intérêts en lien avec les contenus théoriques proposés et elle trouve pertinent de leur proposer des tâches authentiques. Alors qu'elle enseignait au groupe ségrégué composé uniquement d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA, elle a combiné les pratiques inclusives à la pédagogie active. Elle leur a d'ailleurs proposé une tâche finale authentique pour laquelle elle leur a laissé choisir le format pour la présentation des informations. Elle a reçu des brochures, des affiches, des vidéos, bref *dix affaires différentes*. Lorsqu'elle réfléchit aux activités qu'elle souhaite proposer à ses étudiantes et à ses étudiants, elle se questionne sur ce qui va lui permettre de servir le mieux les contenus à enseigner, *ce qui va aider le mieux les étudiantes et les étudiants à apprendre, ce qui va le mieux les accompagner*. Son choix s'arrête sur la stratégie qui vient appuyer le mieux la notion qu'elle souhaite enseigner à ses étudiantes et à ses étudiants. Toutefois, elle croit qu'il est important de ne pas dénaturer certaines pratiques et certains contenus théoriques, même si c'est pour mettre de l'avant la pédagogie active ou encore l'inclusion scolaire. La première participante considère qu'elle a *intégré beaucoup de choses dans les dernières années*, mais qu'il reste encore beaucoup de place pour l'amélioration. Elle a expliqué que pour elle, *c'est facile de faire tout en même temps et d'avoir une activité de pédagogie active qui est aussi en lien avec la CUA*.

Selon la première participante, il n'y aurait *vraiment pas de problème* à employer la pédagogie active dans un groupe où il y a des étudiantes et des étudiants ayant un TSA. Selon elle, la pédagogie active *correspond à tout le monde, elle est bonne pour tout le monde et tout le monde*

apprend avec. Elle permet, lors du travail d'équipe, de miser sur les forces des étudiantes et des étudiants et chacun y trouve son compte.

Nous avons conclu l'entrevue semi-dirigée en questionnant la première participante sur les limites de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA dans un groupe où la pédagogie active est employée. Celle-ci a identifié les quatre limites suivantes :

1. Le manque d'outils, de ressources et d'informations;
2. L'environnement physique de certains plateaux sportifs comme les gymnases;
3. Les contraintes informatiques et l'accès limité au réseau internet;
4. L'insatisfaction de certaines étudiantes et de certains étudiants performants qui n'apprécient pas ces pratiques en raison de l'impact négatif sur leur Cote R.

Cependant, la plus grande limite de la première participante est uniquement en lien avec la pédagogie active et l'enseignement de l'éducation physique, car *pratiquer c'est pratiquer*. Donc, *comment mettre ça activement* ? Elle est toutefois convaincue que l'enseignante ou l'enseignant qui ne croit pas au bon fonctionnement de la pédagogie active en contexte collégial n'en a pas compris les principes.

2.2 Analyse des résultats de la deuxième participante

2.2.1 Données liées au TSA

Pour la deuxième participante, le terme TSA réfère aux éléments suivants : *misère à interagir, Asperger, souffrance, rejet, spectre, large, différents symptômes, différents troubles, parfois non verbaux, n'aime pas être touché, interaction sociale difficile, combinaison de signes distinctifs, pas déments, agir différemment avec eux, défis supplémentaires, manque de fluidité dans leurs mouvements.*

Les quelques fois où la deuxième participante a ressenti le besoin de consulter le service d'aide de son cégep pour obtenir des pistes de solution, c'était parce que son étudiante ou son étudiant ayant un TSA se trouvait en situation d'échec. Comme elle nous l'a exprimé lors de l'entrevue semi-dirigée, c'est surtout arrivé dans des *cas d'urgence*. Elle estime qu'il est important d'aider les étudiantes et les étudiants avec les bonnes ressources et elle croit qu'il est du devoir des enseignantes et des enseignants de les cibler. D'ailleurs, elle qualifie les enseignantes et les enseignants comme étant *la première ligne d'action*. La deuxième participante connaît différentes mesures d'aide, mais en tant que nouvelle enseignante, elle n'a pas encore vraiment eu le temps d'aller chercher les ressources nécessaires et elle ne se sent pas outillée pour intervenir adéquatement présentement. Elle aimerait toutefois prendre le temps de le faire si elle pouvait avoir *un peu de lousse en début de session*. Elle était toutefois consciente qu'elle pouvait aussi consulter les conseillères et les conseillers pédagogiques de son collège afin d'être guidée par rapport au volet pédagogique.

Dès le début de l'entrevue semi-dirigée, la deuxième participante nous a avoué, un peu timidement, manquer de connaissances par rapport au TSA. Ce manque n'est pas causé par un désintéressement de sa part, mais selon ses dires, elle *rame déjà assez en tant qu'enseignante* et elle a *beaucoup trop de choses à chercher en ce moment*. Elle considère aussi qu'il lui manque de ressources et surtout, d'idées. La deuxième participante croit toutefois qu'il est important de sensibiliser les autres étudiantes et les autres étudiants à ce trouble et de tenter de normaliser les manifestations qui peuvent en découler. Il lui est arrivé à quelques reprises d'avoir des problèmes par rapport à la formation des équipes dans le cadre des cours de danse qu'elle enseignait, car les étudiantes et les étudiants de la classe avaient tendance à rejeter une étudiante présentant un TSA, car elle était plutôt malhabile physiquement. Elle croit donc qu'il est important de les inclure, mais de ne pas oublier de rassurer l'ensemble de la classe par rapport aux modalités d'évaluation.

2.2.2 Données liées à l'inclusion

La deuxième participante explique que *l'inclusion c'est de donner aux personnes qui n'ont peut-être pas les mêmes capacités que la moyenne [...] les mêmes chances que les autres*. Elle considère que c'est de leur permettre de *partir sur un pied d'égalité pour que tout le monde puisse avancer*. Elle mentionne toutefois que le rythme d'apprentissage peut varier, tout en conservant le même objectif d'apprentissage. Elle considère aussi que le fait d'expliquer, de nommer et d'encourager les étudiantes et les étudiants à s'améliorer et à ne pas se comparer réfère à *une forme d'inclusion*.

En abordant le thème des pratiques inclusives, la deuxième participante a d'abord parlé de critères d'évaluation. Elle considère que l'évaluation de l'amélioration plutôt que de la

performance est incontournable et *idéale* en éducation physique. Elle a aussi parlé de ses méthodes de correction qu'elle ne nommait initialement pas comme étant inclusives, mais elle a réalisé lors de l'entrevue semi-dirigée qu'elles l'étaient. Lors de sa correction, la deuxième participante cache le nom de ses étudiantes et de ses étudiants, elle corrige une question à la fois pour chacun d'entre eux et elle attend à la fin pour faire le cumul des points pour ne pas être biaisée. Elle juge aussi important d'équilibrer les équipes lorsque l'activité physique proposée le requiert, car, tout en étant inclusive, cette pratique permet à toutes les étudiantes et à tous les étudiants d'avoir du plaisir tout en apprenant. Tout comme pour le TSA, il lui semble très important de sensibiliser les étudiantes et les étudiants au concept de l'inclusion. En expliquant, il leur sera plus facile de comprendre et d'accepter les diverses pratiques inclusives proposées en classe. Lors de travaux d'équipe, elle encourage les étudiantes et les étudiants à mettre à profit leurs forces et à nommer les éléments qu'ils trouvent plus difficiles. Ainsi, *tout le monde va participer, c'est important, mais chacun a son rôle*. La deuxième participante nous a avoué avoir de la difficulté à nommer les pratiques inclusives qu'elle met en place. Elle considère avoir des pistes de solution par rapport à ce concept, sans toutefois être toujours consciente de ce qu'elle fait. Elle mentionne toutefois avoir le *désir de vouloir inclure tout le monde dans [ses] classes [et elle souhaite] que tout le monde [s'y] sente bien*. Elle considère que sa *job, c'est de faire en sorte que ce soit facile pour que tout le monde soit dans un groupe où est-ce que ça coule et que tout le monde a ses besoins qui soient répondus*. Elle souhaite *que tout le monde se sente en sécurité pour apprendre et qu'ils ne se sentent pas jugés ou qu'ils ne se sentent pas moins bons que les autres*.

La deuxième participante a abordé à plusieurs reprises le besoin de sensibilisation des étudiants à l'égard de l'inclusion scolaire. Selon cette dernière, les étudiantes et les étudiants

pourraient démontrer de la réticence à l'idée que cela fasse diminuer leur Cote R et elle craint qu'ils *crient à l'injustice*. Elle pense qu'à cet âge-là, les étudiantes et les étudiants vont penser à eux avant de penser aux besoins des autres. Une autre limite soulevée par la deuxième participante concerne le manque de matériel. Cela pourrait d'ailleurs faire en sorte que les enseignantes et les enseignants ne puissent pas répondre adéquatement aux besoins des étudiantes et des étudiants. Son manque de formation demeure toutefois sa plus grande préoccupation par rapport à l'inclusion scolaire. Elle a mentionné qu'elle n'a *clairement* pas toutes les réponses pour intervenir avec l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Elle affirme se sentir *démunie*, car elle veut *les aider, mais [elle ne peut] pas, parce [qu'elle] n'a pas les outils*.

2.2.3 Données liées à la pédagogie active

Pour la deuxième participante, un mythe est à défaire au sujet de la pédagogie active et de l'enseignement de l'éducation physique, car la définition du terme *actif* ne lui semble pas la même dans les deux cas, c'est-à-dire que le fait de se trouver dans un gymnase ne rend pas pour autant les étudiantes et les étudiants actifs par rapport aux apprentissages à faire. *Ce n'est pas parce qu'on est en action que c'est actif*. La participante 2 a dit que la pédagogie active réfère au paradigme de l'apprentissage. Cette méthode d'enseignement permet d'amener les étudiantes et les étudiants à réfléchir, à les faire *bouger mentalement*. Elle oppose d'ailleurs cette méthode à l'enseignement magistral, quoiqu'un mélange des deux lui semble très approprié et même recommandé. Selon cette dernière, la pédagogie active permet aux étudiantes et aux étudiants d'expérimenter diverses situations d'apprentissage et c'est ce qui aiderait à la rétention des informations. Elle nous a par

ailleurs partagé un proverbe qui est utilisé en plein air et qui, selon elle, résume bien la pédagogie active : *Mieux vaut une mauvaise expérience qui finit bien, qu'un bon conseil.*

En ce qui a trait à l'utilisation de la pédagogie active comme méthode d'enseignement, la deuxième participante considère avoir accès à différentes activités pour mettre ses étudiantes et ses étudiants en action. Elle aime surtout avoir recours à la pédagogie active pour ses périodes de révision, car elle trouve que c'est un bon moyen de les solliciter et de les motiver. Elle trouve aussi que cela lui est utile lorsqu'elle souhaite prendre le pouls des étudiantes et des étudiants et ainsi comprendre comment ils se sentent pour ajuster le cours en conséquence. La pédagogie active lui est d'autant plus utile lors du premier cours où les étudiantes et les étudiants sont amenés à se présenter au reste de la classe. En proposant une activité, cela diminue leur stress et ils ont tendance à collaborer plus facilement par après. Le plus gros frein qu'elle rencontre par rapport à cette méthode concerne le fait qu'elle est précaire dans le collège où elle enseigne. Cela fait en sorte qu'elle apprend souvent à la dernière minute qu'elle a une tâche et elle a, par le fait même, moins de temps à consacrer à sa planification. Elle nous a partagé qu'elle se sentait à l'aise avec le concept de pédagogie active, mais qu'un des effets pervers de sa précarité est le manque de temps de planification qui fait en sorte qu'il lui arrive très souvent de reprendre le travail de ses collègues du département d'éducation physique plutôt que de créer ses propres cours. Elle croit toutefois qu'il est important de se respecter dans son enseignement et de faire des choix qui vont assurer un certain niveau de confort et d'aisance. Elle croit que c'est ce qui fait en sorte que les étudiantes et les étudiants respectent les choix pédagogiques des enseignantes et des enseignants. Il lui semble d'autant plus important de ne *pas changer [son] style d'enseignement pour tout le monde* et que *l'important, c'est [d'oser] essayer.*

La deuxième participante a soulevé le fait que le cours d'éducation physique en première session avait tendance à favoriser les échanges entre les étudiantes et les étudiants, mais aussi avec les enseignantes et les enseignants. C'est un contexte qui *est très propice à ça à la base*. En y ajoutant le concept *pédagogie active*, cela a comme impact d'optimiser les échanges et le partage d'idées entre les étudiantes et les étudiants. *Ça leur permet de faire connaissance et ça met le ton pour le reste de la session*. Cela favorise l'instauration d'un climat de classe plaisant, convivial et un bel esprit de groupe s'en fait ressentir. Elle a toutefois dit que son manque de connaissance par rapport au TSA fait en sorte qu'elle a de la difficulté à créer un environnement pédagogique qui respecte les principes de la pédagogie active, tout en mettant de l'avant des pratiques pour les inclure adéquatement.

Lorsque nous avons abordé les limites de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA dans un groupe où la pédagogie active est employée, la deuxième participante a mentionné les points suivants :

1. Les difficultés d'interaction des étudiantes et des étudiants ayant un TSA peuvent être mises sous les projecteurs par la pédagogie active;
2. Certaines étudiantes et certains étudiants peuvent trouver cette méthode d'enseignement chaotique et y éprouver un inconfort;
3. L'impact sur le travail d'équipe pour les autres étudiantes et les autres étudiants qui ne sont pas des intervenantes et des intervenants formés par rapport au TSA.

2.3 Analyse des résultats de la troisième participante

2.3.1 Données liées au TSA

La troisième participante résume le TSA en expliquant que *ça se passe au niveau du cerveau, surtout au niveau des connexions*. Elle considère que les manifestations peuvent être diverses et que les limitations peuvent varier d'une personne à l'autre. Elle dénote aussi de possibles difficultés quant à la socialisation, aux comportements et à leur compréhension des situations sociales. Elle mentionne par ailleurs qu'une des manifestations est une *certaine rigidité*.

En ce qui a trait aux mesures d'aide, la troisième participante semble surtout se tourner vers le *coaching personnel* auquel elle peut avoir recours à l'intérieur du département d'éducation physique lorsqu'elle en ressent le besoin. Ce *coaching personnel* est offert par une collègue de travail qui s'inspire de ses expériences personnelles. Comme elle nous l'a énoncé, ce coaching lui permet de *bien s'enligner*, de *bien verbaliser* et de *bien vulgariser les concepts* auprès des étudiantes et des étudiants ayant un TSA. Elle affirme aussi que des formations de bases sont offertes au sein de son cégep pour aider les enseignantes et les enseignants à bien adapter leurs contenus et à connaître les principales différences de ce type de diagnostic.

Lorsque nous avons parlé d'enseignement à des étudiantes et à des étudiants ayant un TSA, la troisième participante disait se sentir outillée, car toutes ses expériences ont été positives. Elle considère toutefois que cela lui demandait beaucoup plus de temps, car elle offrait à ces étudiantes et à ces étudiants des suivis individualisés pour s'assurer de leur compréhension de certains concepts théoriques et pratiques. Elle a aussi précisé que cela demandait parfois un encadrement

spécifique en classe afin de faciliter les interactions et la socialisation lors de travaux d'équipe. Selon elle, l'élément négatif principal de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA en classe ordinaire est relié au facteur *temps* qui est malheureusement très souvent manquant dans le monde de l'enseignement.

2.3.2 Données liées à l'inclusion

La définition de l'inclusion pour la troisième participante est de regrouper à l'intérieur des groupes réguliers des étudiantes et des étudiants ayant des besoins particuliers divers. Selon elle, *l'inclusion, c'est de ne pas faire une différence si grande entre ce [qu'elle] donne à quelqu'un, puis à quelqu'un d'autre. Ils le captent de manière différente et après, c'est à [elle] de [s']assurer que tout le monde l'a bien capté.*

Pour la troisième participante, l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA est possible, mais il faut qu'ils *soient en mesure de suivre la cadence, avec quelques adaptations au besoin*. Il lui semble toutefois primordial de ne pas dénaturer un cours pour pouvoir inclure une étudiante ou un étudiant. Pour favoriser l'inclusion scolaire de certaines étudiantes et de certains étudiants, la troisième participante croit qu'un jumelage ainsi que des rencontres individuelles de rattrapage peuvent être essentiels au besoin. Elle croit aussi que certains éléments comme l'énonciation d'attentes claires et l'utilisation de grilles de correction simplifiées peuvent favoriser l'inclusion. Elle pense que l'inclusion doit surtout se faire de *manière générale*.

En abordant le thème des outils pédagogiques et orthopédagogiques inclusifs, la troisième participante nous a avoué se sentir outillée. Elle est consciente qu'elle peut toujours avoir besoin

d'aide, mais elle sait où trouver l'information. Lorsqu'elle se questionne par rapport aux outils pédagogiques et orthopédagogiques qu'elle conçoit, elle sait qu'elle peut se référer à une de ses collègues du département d'éducation physique.

2.3.3 Données liées à la pédagogie active

La pédagogie active est, pour la troisième participante, une façon *de modifier la manière de donner l'information pour mettre [l'étudiante ou l'étudiant] au sein de ses apprentissages*. Elle a mentionné que cela favorise les découvertes des étudiantes et des étudiants, mais que cela nécessite la modification de la structure d'un cours. D'ailleurs, comparativement aux deux concepts précédents, la troisième participante a dit que cette section portant sur la pédagogie active était beaucoup plus dans son domaine d'expertise.

Pour la troisième participante, la pédagogie active peut être utilisée dans un groupe où il y a des étudiantes ou des étudiants qui ont un TSA, mais cela risque de demander un encadrement supplémentaire. L'autonomie qui est mise de l'avant dans la pédagogie active peut s'opposer à certaines pratiques inclusives qui prônent la mise en place d'un cadre plutôt défini. *Il faut les suivre de plus proche, tout en les laissant libres un peu. Il faut suivre leur évolution*. Il est donc important de les superviser et de faire des vérifications supplémentaires pour s'assurer de leur rythme d'apprentissage.

La pédagogie active aurait comme impact de faciliter la collaboration et la coopération entre les étudiantes et les étudiants. Lorsque le groupe adopte favorablement la pédagogie active, les apprentissages deviennent très agréables et surtout beaucoup plus concrets. Cela permet aussi

de répondre au besoin d'interaction qu'il est possible de ressentir chez certaines étudiantes et chez certains étudiants. La troisième participante a aussi dit que cela les encourageait à apprendre à se connaître. La pédagogie active permettrait aussi de créer un effet de groupe positif, facilitant ainsi l'inclusion de l'ensemble des étudiantes et des étudiants.

En parlant des limites de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA dans un groupe où la pédagogie active est employée, la troisième participante a soulevé les trois points suivants :

1. Le fait d'accorder moins de liberté aux étudiantes et aux étudiants par rapport à leurs apprentissages diminuant ainsi leur autonomie;
2. Le besoin d'encadrement additionnel, tant au niveau de la socialisation que de la supervision des travaux d'équipe;
3. La nécessité d'encourager et de *pousser* davantage les étudiantes et les étudiants pour qui l'autonomie est moins présente.

Le dernier point serait par ailleurs applicable à l'ensemble des étudiantes et des étudiants d'un groupe, qu'elle ou qu'il ait un diagnostic de TSA ou pas.

3. INTERPRÉTATION DES TROIS ENTREVUES SEMI-DIRIGÉES

Dans le cadre de cet essai, deux objectifs spécifiques étaient visés recherche : 1) examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA, 2) examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation

physique au collégial à propos de l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA. Les trois tableaux qui suivent présentent une synthèse de l'ensemble des informations recueillies lors de l'entrevue semi-dirigée effectuée avec chacune des participantes.³

Tableau 15. Perceptions des participantes à l'égard des étudiantes et des étudiants ayant un TSA

Perceptions				
TSA		P1	P2	P3
Mesures d'aide	Connaissance des ressources d'aide	Oui	Oui	Oui
	Utilisation régulière des ressources d'aide	Non	Non	Non
	Utilisation occasionnelle des ressources d'aide	Non	Oui	Non
	Manque de temps pour consulter les ressources d'aide	-	Oui	-
Enseignement, outils pédagogiques et orthopédagogiques	Aisance à accompagner les étudiantes et les étudiants ayant un TSA	Oui	Non	Oui
	Facilité à trouver l'information nécessaire	Oui	Non	Oui
	Désir de trouver l'information nécessaire	Oui	Oui	Oui
	Recours aux expériences personnelles	Oui	Non	Oui
	Recours aux collègues du département	Non	-	Oui
	Recours aux principes de la CUA	Oui	Non	-
Gestion de classe	Craintes par rapport à l'accompagnement des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	Non	Oui	Non
	Nécessité d'être bien organisé	Oui	-	Oui
	Nécessité de sensibiliser les autres étudiantes et les autres étudiants à l'égard du TSA	-	Oui	-
	Facilité à gérer les équipes où certaines étudiantes et certains étudiants ont un TSA	Oui	Non	Oui
	Nécessité d'accompagner davantage les étudiantes et les étudiants ayant un TSA lors des travaux d'équipe	-	Oui	Oui

³ Le tiret cours a été utilisé lorsque la participante ne s'est pas prononcée par rapport à l'élément mentionné.

Tableau 16. Perceptions des participantes à l'égard de l'inclusion

Perceptions				
Inclusion		P1	P2	P3
Manifestations physiques, cognitives et sociales	Pertinence d'accompagner les étudiantes et les étudiants par rapport à leur choix de cours	Oui	-	-
	Facilité à mettre des accommodements qui répondent à un besoin physique	Oui	Non	Oui
	Besoin de sensibilisation des étudiantes et des étudiants à l'inclusion	Oui	Oui	-
Pratiques inclusives, outils pédagogiques et orthopédagogiques	Recours à la pédagogie active pour faciliter la mise en place de pratiques inclusives	Oui	-	-
	Idéation de pratiques inclusives	Oui	Non	-
	Aisance à ajuster ses pratiques inclusives durant la session et les cours	Oui	Non	Oui
	Nécessité d'être bien organisé	Oui	-	Oui
	Nécessité de réfléchir à l'inclusion lors de la conception des cours	Oui	-	-
	Nécessité de réfléchir à l'inclusion lors de l'évaluation des étudiantes et des étudiants	Oui	Oui	-
	Facilité à appliquer des pratiques inclusives dans la théorie	Oui	Non	Oui
	Facilité à appliquer des pratiques inclusives dans la pratique	Non	Non	-
	Facilité à trouver de l'information par rapport à l'inclusion en éducation physique	Non	-	-
Limites	Organisation et la conception des plateaux sportifs qui sont peu inclusifs	Oui	Oui	-
	Bruit ambiant très élevé	Oui	Oui	-
	Repères visuels plutôt rares	Oui	-	-
	Manque de matériel facilitant l'inclusion	-	Oui	-
	Manque de formation des enseignantes et des enseignants	Oui	Oui	-
	Manque d'ouverture d'esprit de certaines enseignantes et de certains enseignants par rapport à l'inclusion	Oui	Oui	-
	Nécessité de revoir l'ensemble des cours pour les rendre inclusifs	Oui	-	-
	Insatisfaction de certaines étudiantes et de certains étudiants concernant l'impact de l'inclusion sur la Cote R	-	Oui	-
	Temps supplémentaire pour l'accompagnement des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	-	-	Oui

Tableau 17. Perceptions des participantes à l'égard de la pédagogie active

Perceptions				
Pédagogie active		P1	P2	P3
Enseignement et outils pédagogiques	Utilité de la technologie	Oui	-	-
	Utilisation régulière de la pédagogie active	Oui	Non	Oui
	Utilisation occasionnelle de la pédagogie active	Non	Oui	Non
	Désir d'utiliser la pédagogie active en classe	Oui	Oui	Oui
	Recours aux travaux d'équipe	Oui	Oui	Oui
	Importance de ne pas dénaturer les cours	Oui	-	Oui
	Facilité à combiner la pédagogie active aux principes de la CUA	Oui	Non	-
	Favorise des apprentissages plus concrets	Oui	Oui	Oui
Climat de classe	Facilite le travail d'équipe	Oui	Oui	Oui
	Mise sur les forces des étudiantes et des étudiants	Oui	Oui	Oui
	Diminution du stress des étudiantes et des étudiants	-	Oui	-
	Facilite la collaboration entre les étudiantes et les étudiants	Oui	Oui	Oui
	Crée un climat de classe plaisant et agréable	Oui	Oui	Oui
	Favorise l'esprit de groupe	Oui	Oui	Oui
	Favorise l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	Oui	Oui	Oui
Inclusion des étudiantes et des étudiants TSA	Bonne pour toutes les étudiantes et tous les étudiants	Oui	-	Oui
Limites	Manque d'outils	Oui	Oui	-
	Manque de ressources technologiques	Oui	-	-
	Manque d'informations disponibles	Oui	Oui	-
	Insatisfaction de certaines étudiantes et de certains étudiants concernant l'impact de la pédagogie active sur la Cote R	Oui	-	-
	Difficulté à rendre les contenus pratiques actifs	Oui	-	-
	Manque de temps pour la planification des cours (précarité)	-	Oui	-
	Mise en lumière des difficultés d'interaction des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	-	Oui	-
	Inconfort / manque d'intérêt de certaines étudiantes et de certains étudiants par rapport à la pédagogie active	-	Oui	Oui
	Nécessité d'accorder moins de liberté aux étudiantes et aux étudiants ayant un TSA (contradiction avec les principes de la pédagogie active)	-	-	Oui

	Temps supplémentaire pour l'accompagnement des étudiantes et des étudiants ayant un TSA	-	Oui	Oui
--	---	---	-----	-----

Le premier objectif spécifique consistait à examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA. Toutes trois sont d'accord pour dire que l'inclusion de ces étudiantes et de ces étudiants est tout à fait possible, mais que cela nécessite de manière générale certains ajustements et la grande majorité d'entre eux comportent le facteur *temps*. Que ce soit par des suivis individualisés hors classe ou encore par la supervision des travaux d'équipe, il semble important que les enseignantes et les enseignants accordent un soutien et un accompagnement supplémentaire aux étudiantes et aux étudiants qui ont un TSA. Les trois participantes ont par ailleurs identifié différentes ressources d'aide disponibles à l'intérieur de leur cégep, mais seule la deuxième participante y a réellement eu recours et ce n'était que dans le cadre de situations *urgentes*. Les deux autres enseignantes, qui ont par ailleurs une plus grande expérience de travail, sentent qu'elles sont en mesure de trouver réponse à leurs questions par elles-mêmes. Le facteur *expérience professionnelle* semblerait avoir un impact positif sur la capacité à mettre en place des pratiques inclusives, mais selon nos observations, le facteur *expérience personnelle* semblerait d'autant plus enrichissant. Bien que la troisième participante se sentait outillée et apte à s'ajuster en classe à l'ensemble des étudiantes et des étudiants, la première participante, par ses expériences personnelles avec son fils, aurait tendance à réfléchir ses cours de manière qu'ils soient inclusifs. La sensibilisation des autres étudiantes et des autres étudiants permettrait aussi de favoriser et de faciliter l'inclusion de celles et de ceux qui ont un TSA.

Le deuxième objectif spécifique de cette recherche était d'examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA. Encore une fois, les informations partagées par les trois participantes nous permettent d'affirmer que, selon elles, la pédagogie active est compatible avec les principes de l'inclusion et que les deux combinés ensemble peuvent être employés dans un groupe où certaines étudiantes et certains étudiants ont un TSA. Bien que le facteur *temps* semble encore être une limite pour deux des trois participantes, puisqu'un accompagnement supplémentaire doit être planifié et accordé aux étudiantes et aux étudiants ayant un TSA, la pédagogie active et les pratiques inclusives permettent à l'ensemble des étudiantes et des étudiants de mettre à profit leurs forces lors de travaux d'équipe, influençant ainsi positivement l'esprit de groupe et la collaboration entre eux. En plaçant les étudiantes et les étudiants au cœur de leur processus d'apprentissage, il semble d'autant plus possible de répondre à leurs besoins. Toutefois, le manque de formation au niveau du personnel enseignant serait, selon nos trois participantes, un élément important à considérer pour rendre possible le deuxième objectif spécifique de cet essai.

4. DISCUSSION

L'un des éléments déclencheurs de ce projet de recherche provient de l'augmentation fulgurante que nous avons observée dans les dernières années par rapport au nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA et fréquentant les établissements d'enseignement collégial. Sur le plan statistique, les données confirment cette augmentation. Le nombre d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA était, en 2017, deux fois plus élevé pour les cégeps de l'Ouest du Québec que pour

ceux de l'Est et, dans les deux coins de la province, cette augmentation était en moyenne de 52% plus élevée qu'en 2013 (Tableau 1) (Bigras et Darrous, 2018). Les trois enseignantes interrogées ont aussi observé que la composition de leurs groupes a changé dans les dernières années. Les étudiantes et les étudiants ayant des besoins particuliers sont plus nombreux de session en session et parmi ceux-ci se trouvent celles et ceux qui ont un diagnostic de TSA.

Nous avons aussi comme intuition que les étudiantes et les étudiants ayant un TSA représentent un plus grand défi pour les enseignantes et les enseignants du collégial qui ne connaissent pas nécessairement les caractéristiques de ce trouble neurologique. Selon nous, la difficulté relève du fait que les symptômes se situent sur un continuum. Les limites fonctionnelles sont très variables et leur degré d'intensité l'est tout autant (DSM-V, 2015). Les sept difficultés pouvant altérer le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants ayant un TSA (Fédération québécoise de l'autisme, 2019) ont été nommées par les trois participantes lors de l'entrevue semi-dirigée. La communication et l'interaction sociale parfois défaillantes sont par ailleurs les éléments qui ont été le plus souvent mentionnés par les participantes, leurs perceptions étant toutefois divergentes. La première participante se sentait démunie en début de carrière, mais ses expériences professionnelle et personnelle l'amènent à pouvoir s'ajuster facilement maintenant. La deuxième participante considère qu'il lui est plus difficile d'accompagner adéquatement les étudiantes et les étudiants qui présentent des difficultés pour la communication et l'interaction sociale. La troisième participante se sent en mesure de bien accompagner ces étudiantes et ces étudiants, mais elle considère que cela peut lui demander plus de temps qu'une étudiante ou qu'un étudiant dit neurotypique. Aux dires des trois participantes, notre intuition est juste quoique les données

recueillies nous permettent d'énoncer que l'expérience professionnelle est un facteur qui peut réduire l'ampleur du défi que cela peut représenter.

Pour deux des trois participantes, certains éléments provenant de l'environnement physique des cours d'éducation physique ne sont pas favorables à la mise en place de pratiques inclusives. Le bruit élevé dans les gymnases, le matériel plus ou moins adaptable, le peu de repères visuels et les ressources technologiques manquantes sont des éléments négatifs que la première et la deuxième participantes ont relevés. Bien qu'il soit recommandé en théorie de tenir compte du contexte d'enseignement pour la mise en place de pratiques inclusives (Conseil supérieur de l'éducation, 2017), certaines contraintes physiques font obstacle aux possibilités pédagogiques des enseignantes et des enseignants d'éducation physique. Nous avons comme observation préalable qu'il est plus facile pour les enseignantes et les enseignants d'avoir recours à des pratiques intégratives, bien que l'adoption de pratiques inclusives en contexte d'éducation physique ne soit pas impossible. Les observations provenant de l'entrevue semi-dirigée laissent sous-entendre qu'en annulant ou qu'en adoucissant certaines contraintes physiques, comme en faisant l'acquisition de matériel adapté aux besoins de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, l'adoption de pratiques inclusives est d'autant plus possible dans les cours d'éducation physique.

Nous avons aussi comme supposition que les enseignantes et les enseignants d'éducation physique du collégial confondent la pédagogie active au caractère actif de certains apprentissages physiques que les étudiantes et les étudiants font dans le cadre de ces cours. Cette confusion a été confirmée par les trois participantes qui ont par ailleurs suivi de la formation sur la pédagogie active. Bien que l'enseignement de type magistral supporte bien certains contenus théoriques, la

pédagogie active permet, selon les trois participantes, de favoriser le travail d'équipe et la collaboration entre les étudiantes et les étudiants, y compris celles et ceux qui ont un TSA. Toutes trois s'entendent pour dire qu'il est préférable d'avoir recours à diverses méthodes d'enseignement et les modes d'engagement proposés par Chi et Wylie (2014) le confirment. Alors que l'enseignement de type magistral amène généralement les étudiantes et les étudiants à être passifs et à faire des apprentissages plus en surface, la pédagogie active permet l'atteinte des trois autres modes d'apprentissage, l'actif, le constructif et l'interactif. Les participantes utilisent par ailleurs la pédagogie active, car cela augmente la rétention des informations chez leurs étudiantes et leurs étudiants. Cette raison est tout à fait cohérente avec la théorie de Chi et Wylie (2014) qui exprime que la progression proposée entre les quatre modes d'engagement tend vers des apprentissages qui se font de plus en plus en profondeur.

L'ensemble des données recueillies nous permettent donc d'affirmer que la pédagogie active est une méthode d'enseignement qui favorise la mise en place de pratiques inclusives dans un groupe où certaines étudiantes et certains étudiants ont un TSA. L'accessibilité des contenus enseignés qui est recherchée par la CUA est un concept qui est complémentaire à la pédagogie active dont l'objectif est que les étudiantes et les étudiants se trouvent au cœur de leur processus d'apprentissage (Senécal et Desjardins, 2016). Le point d'ancrage de ces deux concepts est le même, l'étudiante ou l'étudiant, c'est-à-dire que la CUA comme la pédagogie active partent des intérêts et des forces des étudiantes et des étudiants pour favoriser leurs apprentissages. Pour les trois participantes de cette étude de cas, c'est ce qui fait en sorte que celles et ceux qui ont un TSA peuvent s'y plaire et s'y développer, tout en ayant des chances équitables de réussir. Pour la première participante, il est naturel de jongler entre la CUA et la pédagogie active, quoique cela

n'était pas le cas au début de sa carrière. Pour la deuxième participante, son manque de connaissance diminue son aisance à accompagner ces étudiantes et ces étudiants, mais cela ne nuit pas à son désir de les aider et de les encadrer adéquatement. Pour la troisième participante, un accompagnement supplémentaire doit être accordé aux étudiantes et aux étudiants qui ont un TSA pour s'assurer de leur compréhension de la tâche à effectuer et ainsi faciliter les travaux réalisés en équipe. Cela peut donc avoir un impact sur l'expression de leur autonomie.

Quelles perceptions les enseignantes d'éducation physique qui adoptent la pédagogie active ont-elles de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA ? Cette recherche nous permet de confirmer que ces perceptions sont, pour la grande majorité, positives et que cela dépend principalement de la formation professionnelle des enseignantes et des enseignants, de leurs expériences personnelles et professionnelles et de leur désir de vouloir accompagner chaque étudiante et chaque étudiant en respectant leurs forces, leurs limites et leurs besoins.

5. FORCES ET LIMITES DE L'ESSAI

5.1 Forces de l'essai

La première force de cet essai réfère à l'approche méthodologique choisie, l'étude de cas. Nous avons eu la chance de pouvoir questionner trois participantes plutôt qu'un seul cas. Le fait de pouvoir établir des liens et de soulever certaines différences entre leurs propos ajoute de la pertinence aux données qualitatives recueillies dans le cadre de cette recherche.

La deuxième force réfère à la générosité des trois participantes ciblées par cette étude. Leur engagement, leur honnêteté et leur accessibilité lors des entrevues semi-dirigées ont favorisé l'obtention d'informations d'une très grande richesse.

5.2 Limites de l'essai

En prenant un pas de recul par rapport à cette étude de cas, nous estimons qu'un manque de précision par rapport à la définition des sous-thèmes croyances et sensations a complexifié l'analyse des verbatims pour nos deux contrecodeurs. Cette faiblesse est due à une assise théorique déficiente. Il aurait été nécessaire de creuser davantage la signification des perceptions pour éviter cette confusion lors du codage des verbatims.

Nous jugeons qu'il aurait aussi été pertinent de réfléchir davantage au critère de crédibilité. Bien que nous ayons utilisé le retour aux participantes comme stratégie de triangulation, nous estimons qu'il aurait été pertinent d'avoir recours à un autre moyen de collecte de données, comme le questionnaire (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Nous pensons que cela aurait pu nous permettre de brosser le portrait des participantes plus facilement et cela aurait aussi favorisé l'approfondissement de certaines questions lors de l'entrevue semi-dirigée.

Enfin, en soumettant notre premier livre de code à un vérificateur externe, nous croyons qu'il aurait été possible de constater que certaines catégories s'entrecoupaient et nous n'aurions pas nécessairement eu à effectuer de nouveaux regroupements au moment de l'analyse des données.

CONCLUSION

Les choix des enseignantes et des enseignants d'éducation physique du collégial quant aux stratégies d'enseignement à employer en classe semblent de plus en plus complexes, car les facteurs influençant ces décisions sont en pleine croissance. Parmi ces facteurs, nous retrouvons le besoin d'inclusion de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, dont celles et ceux qui présentent un TSA. De plus, certaines stratégies d'enseignement, comme la pédagogie active, mériteraient d'être explorées davantage dans le domaine de l'éducation physique, car une confusion existe par rapport au terme *actif*. Ainsi, pour avoir réponse à certains questionnements que nous avons ou que nous avons entendus d'enseignantes et d'enseignants que nous avons croisés dans le cadre de notre parcours professionnel, il nous a paru intéressant de réfléchir aux impacts de la possible combinaison entre la pédagogie active, l'inclusion et le TSA.

Notre recension d'écrits nous a permis d'établir les principales limitations liées au TSA. Celles-ci se résument à une réciprocité sociale et émotionnelle déficiente et à des difficultés d'interaction sociale et d'adaptation quant à l'adoption de certains comportements sociaux. La définition de l'éducation inclusive, qui favorise l'adoption de pratiques permettant d'évaluer en amont la diversité des étudiantes et des étudiants, a aussi servi de point de repère pour cet essai. Nous avons associé au concept de l'inclusion éducative les principes de la CUA qui réfèrent notamment à la diversité des pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants. En définissant la pédagogie active, nous avons pu mettre en lumière la réciprocité entre ses principes et ceux de la CUA. Parmi ces principes, nous retrouvons notamment l'importance de miser sur les forces et les intérêts des étudiantes et des étudiants. Le cadre de référence se conclut par la

définition du terme perception. C'est sous l'angle de la phénoménologie que les perceptions sont abordées et celles-ci sont le résultat d'observations, de croyances et de sentiments.

L'approche méthodologique utilisée, l'étude de cas, nous a permis de nous intéresser aux perceptions des participantes et le fait qu'elles aient été trois a fait en sorte que nous avons été en mesure de relever certaines similitudes reliées notamment à la formation et à l'expérience professionnelle. L'utilisation d'un journal de bord a d'autant plus facilité la rédaction de notes et de réflexions tout au long du processus de recherche.

L'entrevue semi-dirigée nous a permis de recueillir suffisamment d'informations pour pouvoir répondre aux deux objectifs spécifiques de cet essai : 1) examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA, 2) examiner les perceptions d'enseignantes d'éducation physique au collégial à propos de l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA.

Les participantes étaient en mesure de définir les trois concepts à l'étude, toutefois l'aisance quant à leur utilisation n'était pas similaire et le principal facteur qui le justifie est l'expérience professionnelle. Les perceptions des trois enseignantes d'éducation physique étaient plutôt positives lorsqu'elles concernaient l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un TSA. Le diagnostic de TSA ne semblait pas contraignant et le désir d'inclure l'ensemble des étudiantes et des étudiants a été mentionné lors des trois entrevues semi-dirigées. Toutefois, le manque d'informations et le temps supplémentaire que cela peut leur demander pour accompagner ces étudiantes et ces étudiants adéquatement sont à considérer.

Les perceptions des trois participantes quant à l'effet de la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un TSA sont plutôt positives. Pour chacune des participantes, la pédagogie active favorise la collaboration entre les étudiantes et les étudiants et l'esprit de groupe. Cette stratégie d'enseignement semble d'autant plus faciliter la mise en place de pratiques inclusives et elle permet surtout de miser sur les forces des étudiantes et des étudiants. Dans ce contexte, les travaux d'équipe sont aussi possibles, quoiqu'ils nécessitent un encadrement supplémentaire, ce qui fait entrave à certains principes de la pédagogie active. Les trois participantes sont d'accord avec le fait d'adopter des pratiques pédagogiques actives et inclusives pour favoriser les apprentissages des étudiantes et des étudiants et les rendant notamment plus concrets.

Les perceptions plus négatives soulevées par les trois participantes, comme le temps supplémentaire pour l'accompagnement des étudiantes et des étudiants ayant un TSA lors de travaux d'équipe et le manque d'informations accessibles pour les enseignantes et les enseignants d'éducation physique, nous permettent d'explorer certaines améliorations possibles. Pensons entre autres à l'aménagement des plateaux sportifs de manière à les rendre plus inclusifs ou encore à la conception de capsules pour répondre au besoin de sensibilisation des étudiantes et des étudiants à l'égard du TSA. Nous croyons que cela pourrait aussi favoriser la collaboration entre les différents services qui composent chaque institution collégiale.

Nous pensons que cette recherche permet aussi de mettre en lumière le besoin d'accompagnement des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants du collégial. Le temps est une contrainte importante en éducation, mais celui-ci semble être encore plus marqué pour

celles et ceux qui sont en situation de précarité professionnelle. Il pourrait être intéressant de réfléchir à une forme de tutorat au sein des différents départements pour favoriser l'intégration des nouvelles enseignantes et des nouveaux enseignants. Une communauté d'apprentissage professionnelle pourrait aussi être créée pour tenter d'améliorer cette situation qui est plutôt fragile actuellement.

Nous considérons que les conclusions de cet essai sont totalement transférables à d'autres disciplines, à d'autres profils d'étudiantes et d'étudiants et à d'autres cycles scolaires, comme le primaire et le secondaire, en raison de la nature des facteurs d'influence identifiés. La combinaison TSA, inclusion et pédagogie active dépend des trois facteurs suivants : la formation professionnelle, les expériences personnelles et professionnelles et le désir des enseignantes et des enseignants d'accompagner l'ensemble des étudiantes et des étudiants. Plus ces facteurs sont développés et mobilisés, plus les enseignantes et les enseignants qui adoptent la pédagogie active voient des répercussions positives sur l'inclusion de l'ensemble des étudiantes et des étudiants, y compris celles et ceux qui ont un TSA.

Pour répondre positivement aux enseignantes et aux enseignants qui se sentent démunis face à la pédagogie active, à l'inclusion ou à certains diagnostics, comme le TSA, il serait important de leur permettre de participer à différentes formations ou ateliers qui abordent ces concepts. Il serait d'autant plus pertinent que ces renseignements soient accessibles et offerts par chaque établissement collégial.

Les perspectives futures de cette recherche sont nombreuses. Nous croyons qu'il serait pertinent d'effectuer cette même étude auprès d'enseignants pour vérifier si le facteur *sexe* peut

avoir un impact sur les données recueillies. Nous estimons qu'il serait aussi intéressant d'évaluer l'impact de la formation universitaire, car dans le cadre de cette étude, l'ensemble des participantes étaient diplômées d'un baccalauréat en kinésiologie et aucune n'avait fait de baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Nous pensons aussi qu'il serait nécessaire de questionner davantage d'enseignantes et d'enseignants pour pouvoir soulever certains éléments généralisables. Par ailleurs, nous croyons qu'il serait intéressant de questionner les étudiantes et les étudiants par rapport à l'interrelation entre la pédagogie active, l'inclusion et le TSA.

Même s'il est possible de perdre pied momentanément lorsque nous osons changer, modifier ou ajuster ses pratiques enseignantes, il n'en demeure pas moins qu'il est important d'être à l'écoute des besoins des étudiantes et des étudiants qui évoluent d'une cohorte à une autre. Selon Guy Rocher (2017), sociologue très réputé au Québec, :

Nous sommes devant les leaders de demain. Nous avons le privilège de marquer des jeunes pour la vie. [...] Dans le Rapport Parent, volume 2, paragraphe 20 : Les fondements de tout système d'éducation c'est la passion de la vérité et le respect de l'intelligence. Cela résume ce que nous sommes comme enseignants. [...] Je peux vous dire, à mon âge, c'est la curiosité qui fait la joie de ma vie. C'est la curiosité qui fait encore la joie de ma vie.

Nous croyons qu'un bon moyen pour animer cette curiosité intellectuelle est de s'intéresser aux étudiantes et aux étudiants à qui nous enseignons. Osons les questionner et tenter de les comprendre afin de susciter leur intérêt et leur désir d'apprendre.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- B La Grenade, C. B. (2017). *Les enseignants du collégial sont-ils inclusifs?* Collège Montmorency.
- Beaumont, J., Leriche, J., Livernoche, F., & Drapeau, J.-C. (2017). *Avis de la Fédération des éducateurs et éducatrices physiques enseignants du Québec (FÉÉPEQ) sur la pétition « Opposition à la pesée des élèves dans les cours d'éducation physique ».*
- Bédard, M. (2002). De l'être-ensemble à l'être-au-monde : Le rôle du haut-lieu. *Ethnologies*, 24(2), 229-241. <https://doi.org/10.7202/006649ar>
- Bigras, A., & Darrous, J.-A. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme au cégep : des besoins à connaître pour un environnement inclusif.* AQPC. https://aqpc.qc.ca/sites/default/files/files/colloque/publications/aqpc_1er_juin_2018.pdf
- Bréchet, J.-P., & Gigand, G. (2015). La perception au fondement de la connaissance. Les enseignements d'une ingénierie représentationnelle ternaire. *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 120-132. <https://doi.org/10.1051/nss/2015036>
- Carignan, I., Beaudry, M.-C., & Larose, F. (Éds.). (2016). *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie.* Éditions de l'Université de Sherbrooke. <https://doi.org/10.17118/11143/8815>
- Céci, J.-F. (2016, octobre). Analysis of the effectiveness of an active pedagogy training (with ICT). *Vers de nouveaux modèles d'apprentissage, de pratiques pédagogiques innovantes et TIC pour l'éducation au développement durable : L'ère des Technologies de l'Information et de la Communication : éducation, formation, enseignement et développement durable.* <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01661224>

- CENTAM. (2012). *Neuropsychologie et télé-évaluation*. <http://www.centam.ca/>
- Chevalier, R. (2005). *À vos marques, prêts, santé!* Braille Jymico Inc.
- Chi, M. T. H., & Wylie, R. (2014). The ICAP Framework: Linking Cognitive Engagement to Active Learning Outcomes. *Educational Psychologist*, 49(4), 219-243. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.965823>
- Chouinard, J. (2013). *Modèle des fonctions d'aide : un pont entre la théorie et la pratique*.
- Collège des médecins du Québec, & Ordre des psychologues du Québec. (2012). *Les troubles du spectre de l'autisme - l'évaluation clinique*. 40.
- Corbin, C. B., Godbout, P., & Tousignant, M. (2004). *Actif & en santé*. Éd. Reynald Goulet.
- Côté, F. (2012). *Les compétences communes au collégial, de la théorie à la pratique*.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11(6), 671-684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Crocq, M.-A., Guelfi, J. D., & American Psychiatric Association. (2016). *DSM-5 ®: Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*.
- Davies, P. L., Schelly, C. L., & Spooner, C. L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 26(3), 195-220.
- Denommé, J.-M., & Roy, M. (1998). *Pour une pédagogie interactive: La triade étudiant-enseignant-environnement*. G. Morin.
- Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique*. Chenelière McGraw-Hill.
- Doucet, S. (2009). *En 2009, c'est quoi un « bon prof »?* Pédagogie collégiale.

-
- Ducharme, D., & Montminy, K. (s. d.). *L'accommodement des étudiants et étudiantes en situation de handicap dans les établissements d'enseignement collégial*. 225.
- Ducharme, R. (s. d.). *sur les caractéristiques du cégépien*. 2.
- Éducaloi. (2014, juillet 17). *L'école, c'est obligatoire!* Éducaloi.
<https://www.educaloi.qc.ca/jeunesse/capsules/lecole-cest-obligatoire>
- Émond, M., & Landry, N. (2017). *Vers des pratiques pédagogiques adaptées: Guide d'accompagnement*. Commission scolaire de Laval.
http://accompagnementfga.ca/SCFGAFP/wp-content/uploads/2017/03/GUIDE_EBP_CSDL_2017.pdf
- Fédération québécoise de l'autisme. (s. d.). *Documentation*. Consulté 15 février 2020, à l'adresse
<https://www.autisme.qc.ca/documentation.html>
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: Méthodes quantitatives et qualitatives*.
- Frangieh, B., & Weisser, M. (2013). Former les enseignants à la pratique de l'inclusion scolaire. *Recherche formation*, n° 73(2), 9-20.
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2nd ed). Presses de l'Université du Québec.
- Garcin, N., & Moxness, K. (s. d.). *L'impact de la nouvelle définition des Troubles du Spectre de l'autisme du DSM-5*. 73.
- Garel, J.-P. (2005). L'inclusion questionnée par l'enseignement de l'éducation physique et sportive. *Reliance*, no 16(2), 84-93.
- Gauthier, B. (2003). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données*. PUQ.

- Gauthier, B., & Bourgeois, I. (Éds.). (2016). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (6e édition). Presses de l'Université du Québec.
- Gilliot, J.-M. (2017, octobre). Pédagogie active : Quelques formes emblématiques et alternatives. *Colloque Défi&Co du CESI : " Penser la Formation aujourd'hui : un nouveau paradigme "*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01770009>
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2002). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. <https://doi.org/10.7202/000304ar>
- Gouvernement du Québec. (2018). *Rapport annuel de gestion 2017-2018 du Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur*. 204.
- Guillemette, F., & Leblanc, C. (2012). *Présentation orale d'informations avec ou sans l'intervention des apprenants et avec ou sans l'utilisation de moyens audio-scripto-visuels*. UQTR.
- Husserl, E. (2018). *Idées directrices pour une phénoménologie et une philosophie phénoménologique pures*. Gallimard.
- Instituts de recherche en santé du Canada. (2018). *Énoncé de politique des trois conseils, éthique de la recherche avec des êtres humains*. http://publications.gc.ca/collections/collection_2019/irsc-cih/RR4-2-2019-fra.pdf
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : L'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle / Alterstice: International Journal of Intercultural Research /*

-
- Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 6(1), 147-158.
<https://doi.org/10.7202/1038286ar>
- Kolbe, R. H., & Burnett, M. S. (1991). Content-Analysis Research: An Examination of Applications with Directives for Improving Research Reliability and Objectivity. *Journal of Consumer Research*, 18(2), 243-250. JSTOR.
- Lainez, A., Larouche, R., Chevalier, R., Chiasson, L., Gauthier, S., & Marchand, M. (2004). *Les cours obligatoires d'éducation physique et à la santé au collégial*.
- Laurier, J. (2016, mars 14). La fédération des cégeps accueille positivement l'investissement de 10M\$ pour les étudiants en situation de handicap et ayant des besoins particuliers. *Fédération des cégeps*. <https://fedcegeps.ca/communiqués/2016/03/la-federation-des-cegeps-accueille-positivement-linvestissement-de-10-m-pour-les-etudiants-en-situation-de-handicap-et-ayant-des-besoins-particuliers/>
- Les méthodes pédagogiques actives*. (s. d.). Centre de pédagogie universitaire - Université de Montréal. Consulté 23 avril 2020, à l'adresse <https://cpu.umontreal.ca/expertises/methodes-pedagogiques-actives/>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Meirieu, P. (s. d.). *Accueil et actualité de la pédagogie*. Consulté 15 février 2020, à l'adresse <http://www.meirieu.com/>
- Merleau-Ponty, M. (s. d.). *Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques*. 545.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from « Case Study Research in Education. »* Jossey-Bass Publishers, 350

Sansome St, San Francisco, CA 94104; phone: 415-433-1740; fax: 800-605-2665; World Wide Web: [www](http://www.cast.org).

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *CAST: Universal Design for Learning: Theory & Practice*. [http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-](http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.Xq3nOKhKhPY)

[theory-practice-udl-meyer.html#.Xq3nOKhKhPY](http://www.cast.org/our-work/publications/2014/universal-design-learning-theory-practice-udl-meyer.html#.Xq3nOKhKhPY)

Meyers, C., & Jones, T. B. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom* (1st ed). Jossey-Bass.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Sage Publications.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). <http://www.education.gouv.qc.ca/accueil/>

Nadeau, R. (1999). *Vocabulaire technique et analytique de l'épistémologie* (1. éd). Presses Univ. de France.

Normand, L. (s. d.). *UNE QUESTION DE RISQUES... CALCULÉS*. 8.

Pacaud, M.-C. (2016). *Populations émergentes : expérience collégiale, mesures adaptées et satisfaction*. Campus Notre-Dame-de-Foy. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2016/04/pacaud_2016_populations_emergentes.pdf

Paillé, P. (s. d.). *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires*. 19.

Perrenoud, P. (2000). *Le rôle de la formation à l'enseignement dans la construction des disciplines scolaires*.

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_23.html

-
- Philion, R., Bourassa, M., & Lanaris, C. (2016). *Guide de référence sur les mesures d'accommodement pouvant être offertes aux étudiants en situation de handicap en contexte universitaire*. 39.
- Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications to practice* (3rd ed). Pearson/Prentice Hall.
- Québec (Province), & Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (2012). *La personne au coeur des actions de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse: Déclaration de services aux citoyens*. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse Québec.
- Québec (Province), & Ministère de la santé et des services sociaux. (2017). *Des actions structurantes pour les personnes et leur famille: Plan d'action sur le trouble du spectre de l'autisme 2017-2022*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/2797297>
- Racine, C. (s. d.). *Mémoire présenté à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.) Maitrise en Sciences de l'éducation (640-100-003)*. 211.
- Rehner, K. (2018). *Les pratiques pédagogiques des enseignants-correcteurs du DELF : une perspective pancanadienne*. Les Centres DELF-DALF du Canada. https://www.acpi.ca/documents/documents/Rehner_Report_2018_final_mars_2018_FR_final.pdf
- Ria, L., Sève, C., Durand, M., & Bertone, S. (2004). Indétermination, contradiction et exploration : Trois expériences typiques des enseignants débutants en éducation physique. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 535-554. <https://doi.org/10.7202/012081ar>

Rose, D., Harbour, W., Johnston, C. S., Daley, S., & Abarbanell, L. (2006). *Universal Design for Learning in Postsecondary Education*. 32.

Savoie-Zajc, L., & Karsenti, T. (2011). *La recherche en éducation: Étapes et approches*. ERPI.

Senécal, I., & Desjardins, J. (2016). *La pédagogie active*.

St-Pierre, L. (s. d.). *Développer l'autonomie des élèves... Pourquoi moi ? Comment ?* 6.

Système national de surveillance du trouble du spectre de l'autisme. (2018). *Trouble du spectre de l'autisme chez les enfants et les adolescents au Canada 2018*. Agence de la santé publique du Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/phac-aspc/documents/services/publications/diseases-conditions/autism-spectrum-disorder-children-youth-canada-2018/trouble-spectre-autisme-enfants-adolescents-canada-2018.pdf>

Tremblay, M. (2015, mars 24). *Développer des pratiques pédagogiques inclusives*. CAPRES. <https://www.capres.ca/caracteristiques-socioculturelles-de-letudiant/etudiant-en-situation-de-handicap-esh/developper-des-pratiques-pedagogiques-inclusives-2/>

Tremblay, S. (2013). *La conception universelle de l'apprentissage en enseignement supérieur : Principes, applications et approches connexes*. https://www.capres.ca/wp-content/uploads/2015/03/Recension_CUA_CRISPESH_2014.pdf

UNESCO. (s. d.). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Consulté 15 février 2020, à l'adresse https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre

Université de Montréal. (s. d.-a). *Baccalauréat en kinésiologie*. Consulté 16 mai 2020, à l'adresse <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-kinesiologie/presentation/>

-
- Université de Montréal. (s. d.-b). *Les méthodes pédagogiques actives*. Centre de pédagogie universitaire - Université de Montréal. Consulté 25 avril 2020, à l'adresse <https://cpu.umontreal.ca/expertises/methodes-pedagogiques-actives/>
- Vanpee, D., Godin, V., & Lebrun, M. (2008). Améliorer l'enseignement en grands groupes à la lumière de quelques principes de pédagogie active. *Pédagogie Médicale*, 9(1), 32-41. <https://doi.org/10.1051/pmed:2008032>
- Worms, F., & Zanfi, C. (2014). Présentation. L'Europe philosophique des congrès à la guerre. *Revue de métaphysique et de morale*, N° 84(4), 459-466.
- Young, J. C. (1997). *National Standards for Physical Education*. *ERIC Digest*. <https://www.ericdigests.org/1997-4/physical.htm>

ANNEXE A. FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Formulaire d'information et de consentement

Perceptions d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique au collégial adoptant la pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme

Chercheuse	Anaïs Millereau Étudiante à la maîtrise en enseignement au collégial
Affiliation institutionnelle	Université de Sherbrooke, PERFORMA
Directrice de recherche	Carole B La Grenade

Cette recherche est réalisée dans le cadre de la maîtrise en enseignement au collégial de PERFORMA.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document qui présente les conditions de participation au projet. Cette page vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, ses avantages, les risques et inconvénients associés à votre participation. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

La recherche pour laquelle nous sollicitons votre participation consiste à décrire et à analyser les perceptions des enseignantes et des enseignants d'éducation physique au collégial à l'égard de l'inclusion des étudiants et des étudiants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Nous nous intéressons plus particulièrement aux enseignantes et aux enseignants qui adoptent une pédagogie active et inclusive.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Participation à la recherche

Votre participation consiste à accorder une entrevue à la chercheuse qui vous questionnera sur vos perceptions par rapport à l'inclusion, à la pédagogie active et aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme. L'exercice prend entre 30 et 45 minutes.

2. Confidentialité et anonymat

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées *dans un lieu sûr [dans un dossier codé sur le bureau de l'ordinateur de la chercheuse]*. Elles seront détruites 5 ans après la fin du projet. Aucune information, quelle qu'elle soit, ne sera conservée après ce délai.

Afin de ne pas pouvoir cibler les participantes et les participants, nous avons décidé de ne pas divulguer le nom du cégep dans lequel cette étude sera menée. Nous parlerons plutôt d'un

Formulaire d'information et de consentement

Projet [Perceptions d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique au collégial adoptant une pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme]

Certificat éthique obtenu du [information retirée], numéro CER [information retirée]

établissement d'enseignement collégial de la région de Montréal. Le nom des participantes et des participants et celui du cégep seront donc anonymes.

3. Avantages

Il n'y a pas d'avantages particuliers à participer à ce projet.

En participant à cette recherche, vous pourrez cependant contribuer à l'avancement des connaissances sur l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans un contexte scolaire qui utilise la pédagogie active, quelle que soit votre opinion sur le sujet.

4. Risques et inconvénients

Votre participation ne vous expose à aucun risque ou inconvénient.

5. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, et ce, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse au numéro de téléphone indiqué ci-dessous, paragraphe 7.

6. Compensation

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

7. Coordonnées

Vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable, madame Anaïs Millereau, par téléphone au [information retirée] ou par courriel au [information retirée].

8. Plaintes relatives à la recherche

[informations retirées]

Formulaire d'information et de consentement

Projet [Perceptions d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique au collégial adoptant une pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme]

Certificat éthique obtenu du [information retirée], numéro CER [information retirée]

B. CONSENTEMENT

Déclaration du participant

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages et les inconvénients. Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.




Après avoir lu les informations sur la recherche et avoir réfléchi à son implication, consentez-vous à y participer ?

- Oui, après réflexion je consens à participer à cette recherche.
- Non, après réflexion, je ne consens pas à participer à cette recherche.

Signature du participant :  Date : 
Nom :  Prénom: 

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assuré de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement. J'ai remis une copie de ce formulaire au participant.

Signature de la chercheuse :  Date : 
Nom :  Prénom: 

Pour toute question relative à l'étude ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec madame Anaïs Millereau au numéro de téléphone [information retirée] ou à l'adresse courriel [information retirée].

[informations retirées]

Formulaire d'information et de consentement

Projet [Perceptions d'enseignantes et d'enseignants d'éducation physique au collégial adoptant une pédagogie active et inclusive auprès d'étudiantes et d'étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme]

Certificat éthique obtenu du [information retirée], numéro CER [information retirée]

ANNEXE B. CANEVAS D'ENTREVUE

INFORMATIONS SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES

1. Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?
 - a. 19 à 39 ans | 1980-2000 (génération Y ou génération des milléniaux)
 - b. 39 à 54 ans | 1965-1980 (Génération X)
 - c. 55 à 73 ans | 1946 à 1964 (les baby-boomers)
2. Quelle est votre formation professionnelle ?
 - a. Formation postsecondaire (Formations collégiale et universitaire)
 - b. Formation en situation d'emploi
3. Depuis combien de temps enseignez-vous à la formation régulière au collégial ?
4. Avez-vous déjà reçu de la formation par rapport à la pédagogie active ?
 - a. Quand ?
 - b. Durée de la formation
 - c. Sujets abordés
5. Avez-vous déjà eu de la formation par rapport à l'inclusion en contexte scolaire ?
 - a. Quand ?
 - b. Durée de la formation
 - c. Sujets abordés
6. Avez-vous déjà eu de la formation par rapport au trouble du spectre de l'autisme ?
 - a. Quand ?
 - b. Durée de la formation
 - c. Sujets abordés
7. Quelles sont vos expériences avec des personnes, enfants ou adultes, ayant un trouble du spectre de l'autisme ?
 - a. Expériences personnelles
 - b. Expériences professionnelles

***Pour les 3 prochaines sections (TSA, inclusion, PA), je vous invite à répondre à chacune des questions en vous basant sur votre expérience et votre perspective personnelles.

LES ÉTUDIANTES ET LES ÉTUDIANTS AYANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

1. Comment percevez-vous le trouble du spectre de l'autisme ?

2. Quelles sont vos attentes quant aux mesures d'appui ou d'aide qui peuvent être accordées aux étudiantes et aux étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans le cadre des cours d'éducation physique au collégial ?
3. Vous sentez-vous outillé pour enseigner à des étudiantes et à des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme ?
 - a. Outillé d'un point de vue pédagogique
 - b. Outillé d'un point de vue orthopédagogique
4. Avez-vous un exemple où vous avez eu à côtoyer une étudiante ou un étudiant ayant un trouble du spectre de l'autisme ? Comment avez-vous géré la situation ?

L'INCLUSION

1. Comment percevez-vous l'inclusion ?
2. Comment l'inclusion peut-elle se manifester en contexte d'enseignement de l'éducation physique au collégial ?
 - a. Manifestations physiques
 - b. Manifestations cognitives
 - c. Manifestations sociales
3. En vous basant sur votre perception de l'inclusion, quelles sont les pratiques inclusives que vous avez essayées dans le cadre de votre enseignement ?
 - a. Pratiques inclusives mises en place actuellement
 - b. Pratiques inclusives mises en place dans le passé
 - c. Pratiques inclusives à explorer
4. Vous sentez-vous outillé pour transformer vos pratiques actuelles en pratiques plus inclusives ?
 - a. Outillé d'un point de vue pédagogique
 - b. Outillé d'un point de vue orthopédagogique
5. Quelles sont les limites de l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme en éducation physique au collégial ?

LA PÉDAGOGIE ACTIVE

1. Comment percevez-vous la pédagogie active ?
2. Vous sentez-vous outillé d'un point de vue pédagogique pour utiliser la pédagogie active dans le cadre des cours d'éducation physique ?
3. Proposez-vous à vos étudiantes et à vos étudiants des activités d'enseignement et d'apprentissage qui relèvent de la pédagogie active ?

-
- a. Si oui :
 - i. Quels sont les impacts (ambiance, rythme d'apprentissage, interactions, motivation, etc.) de la pédagogie active sur le climat de votre classe ?
 1. Impacts positifs
 2. Impacts négatifs
 - ii. Quels sont les impacts (ambiance, rythme d'apprentissage, interactions, motivation, etc.) de la pédagogie active sur l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme ?
 1. Impacts positifs
 2. Impacts négatifs
 - iii. Comment se déroulent vos activités d'enseignement relevant de la pédagogie active lorsque vous avez dans vos groupes des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme ?
 1. Ajoutez-vous des indications dans vos plans de cours ?
 2. Rencontrez-vous, au besoin, les professionnelles de votre cégep (API, CSA, CP) ?
 - b. Si non :
 - i. Seriez-vous intéressé à utiliser la pédagogie active comme stratégie d'enseignement ?
 - ii. Selon votre perception, quels impacts (ambiance, rythme d'apprentissage, interactions, motivation, etc.) pourraient avoir la pédagogie active sur l'inclusion des étudiantes et des étudiants ayant un trouble du spectre de l'autisme dans le cadre des cours d'éducation physique au collégial ?
 1. Impacts positifs
 2. Impacts négatifs
4. Quelles sont selon vous les limites de l'utilisation de la pédagogie active en éducation physique dans un groupe où des étudiantes et des étudiants présentent un trouble du spectre de l'autisme ?
 - a. Pour les enseignantes et les enseignants
 - b. Pour les étudiantes et les étudiants