

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**LES FACTEURS EXPLICATIFS DU RECOURS RÉPÉTÉ
AUX MESURES CONTRAIGNANTES SOUS FORME
D'INTERVENTION DISCIPLINAIRE
EN MILIEU SCOLAIRE**

**ESSAI PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION**

**PAR
MIREILLE FOISY**

JANVIER 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES
MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION (M. Sc.)

Direction de recherche :

Tristan Milot

Prénom et nom

Directeur de recherche

Comité d'évaluation :

Tristan Milot

Prénom et nom

Directeur de recherche

Martin Caouette

Prénom et nom

Évaluateur

Prénom et nom

Évaluateur

Sommaire

Cet essai vise à comprendre pourquoi les mesures contraignantes sont encore utilisées fréquemment dans les milieux scolaires, et ce, malgré qu'elles soient fortement découragées par la littérature scientifique (Nunno, Mohr et O'Halloran, 2012). Bien que la documentation mette en lumière les pratiques probantes à mettre en place dans les établissements pour éviter de telles mesures, l'écart entre les pratiques exemplaires et la réalité des milieux demeure un enjeu (Nadeau, Normandeau, Massé, 2012). Cet essai vise à identifier les raisons pour lesquelles les intervenants scolaires font un usage fréquent de mesures contraignantes. Il prend la forme d'une recension des écrits sur les facteurs sous-jacents à cet usage. La recherche documentaire dans les bases de données PsycINFO, ÉRIC et Érudit a permis d'identifier et de sélectionner 13 études publiées entre 2000 et 2023. Les résultats ont été regroupés selon trois principaux facteurs, soit : les caractéristiques des intervenants, les caractéristiques des établissements scolaires, et finalement, les éléments facilitateurs à l'utilisation des mesures restrictives. La discussion porte sur les constats, les recommandations et les interventions prometteuses pouvant permettre de favoriser l'adhérence des intervenants aux pratiques exemplaires établies par la recherche, sur l'apport de la psychoéducation en milieu scolaire et finalement, sur les forces et les limites de cet essai.

Table des matières

Sommaire	iii
Remerciements	vi
Introduction	1
Cadre conceptuel	3
Troubles de comportement.....	3
Mesures disciplinaires en milieu scolaire	4
Situation de crise, situation de dangerosité et désorganisation.....	5
Mesures contraignantes en milieu scolaire	6
Objectif de l'essai.....	7
Question de recherche.....	7
Méthode.....	8
Figure 1	9
Résultats	10
Les caractéristiques des intervenants	11
Niveau de stress	12
Préjugés.....	13
Sentiment d'efficacité personnelle négatif et résistance au changement.....	13
Changement de personnel fréquent	14
Les caractéristiques des établissements scolaires	14
Leadership et milieux socio-économiques.....	15
Paramètres, protocoles et politiques	15
Discussion	17
Les facteurs sous-jacents.....	17
Les constats	19
Les recommandations	20
L'apport de la pratique psychoéducative en milieu scolaire.....	20
Les limites et les forces de l'essai	22
Conclusion.....	24

Références	25
Appendice.....	29
Grille d'extraction des résultats.....	31

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais exprimer ma reconnaissance envers mon directeur de recherche, Tristan Milot Ph.D, professeur au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Malgré une année très chargée comme doyen remplaçant au Décanat des études, il a su m'accompagner jusqu'au bout. Sa rigueur, son calme et son écoute m'ont permis de mener à terme ce projet qui m'habitait depuis de nombreuses années. Je souhaite aussi souligner la présence soutenue de ma famille : mes parents, mes sœurs et mes enfants, qui ont tous, à leur manière, porté un petit bout de ce projet sur leurs épaules. Évidemment, je ne peux passer sous silence toute la gratitude que j'éprouve à l'égard de mon amoureux, qui m'a permis d'accomplir ce rêve en me donnant ce qu'il y avait de plus précieux : du temps. François, sans toi, je n'aurais jamais pu me permettre de retourner aux études, poursuivre ma carrière à temps plein et demeurer une mère et une belle-mère présente pour nos neuf enfants. En terminant, je veux souligner la chance que j'ai eue d'être encouragée et supportée par mes supérieurs immédiats, Natalie Blais, Patrick Vézina, Catherine Allard et Geneviève Bussièrès, qui ont cru en moi et qui ont dit oui à toutes les étapes de ce projet. Ainsi, c'est grâce à chacun de vous si j'ai su garder le cap et trouver l'équilibre nécessaire pour me rendre jusqu'au bout.

Introduction

En 2004, le ministère de l'Éducation partageait ses inquiétudes à l'ensemble des commissions scolaires quant aux mesures d'encadrement mises en place dans ses écoles. Il rappelait aux directions l'importance d'adopter des pratiques exemplaires susceptibles de désamorcer une situation de crise plutôt que de recourir à l'usage de la force (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004). En 2008, plusieurs commissions scolaires ont déposé un cadre de référence concernant l'utilisation des mesures contraignantes dans leurs milieux. Pourtant, à ce jour, encore plusieurs situations sont rapportées, par des parents ou des intervenants, faisant état de pratiques pouvant causer des risques préjudiciables aux élèves (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2021).

Les mesures contraignantes sont des procédures d'urgence qui se définissent comme « des interventions physiques qui entravent la liberté de mouvement d'une personne contre son gré lorsqu'elle est dangereuse pour elle-même ou pour les autres » (Tessier, 2004). Les milieux hospitaliers et les établissements de réadaptation en feraient une utilisation plus fréquente que les autres milieux. À la suite d'une enquête nationale réalisée aux États-Unis, Lebel, Nunno, Mohr et O'Halloran (2012) ont soulevé des interrogations face à ces pratiques courantes en milieu scolaire également. Selon les résultats de cette étude, les comportements perturbateurs des élèves ayant des troubles de comportement peuvent contribuer à développer le stress ressenti par les intervenants scolaires, à diminuer leur sentiment d'auto-efficacité personnelle, et même à mener à l'épuisement professionnel. Ainsi, un intervenant épuisé, fatigué et irrité serait davantage porté à utiliser des stratégies punitives, à tomber dans un cycle coercitif et dans un rapport de force inefficace, qui mène souvent à l'application de mesures plus restrictives (Parris et Johanne, 2018). À cet effet, les élèves âgés entre six et 10 ans, autistes ou présentant des difficultés d'adaptation et de comportement, semblent les plus susceptibles de subir de telles interventions (Westling, 2010).

La ligne est plutôt mince entre une utilisation appropriée et un usage abusif de ces mesures. Pourtant, de nombreuses études démontrent clairement qu'elles doivent être utilisées en dernier recours et de la manière la moins restrictive possible pour éviter l'effet traumatisant ou

retraumatisant pour celui ou celle qui les subit (Jacob-Timm et Hartshore, 1998). Par ailleurs, peu d'intervenants scolaires sont formés pour appliquer de telles mesures ou pour faire face à ce que cela va susciter chez l'autre. Pourtant, la documentation est claire quant aux pratiques exemplaires à mettre en place afin de favoriser le bien-être des élèves et intervenir de manière efficace pour éviter les situations de crise susceptibles de justifier des mesures restrictives, notamment : établir un lien de confiance avec les élèves, connaître leurs forces et leurs défis, réfléchir à des moyens préventifs à mettre en place en fonction de leurs besoins spécifiques ainsi que reconnaître les signes précurseurs des crises (Trader et al., 2017; Verret et al., 2019; Walker et al., 2014).

Cet essai vise, dans un premier temps, à cibler les différents facteurs sous-jacents à l'utilisation répétée de mesures restrictives sous forme d'intervention disciplinaire en milieu scolaire. Dans un deuxième temps, il vise à comprendre pourquoi, malgré les connaissances actuelles en intervention, le recours à de telles mesures soit encore courant dans les établissements scolaires. Finalement, il vise à dégager des constats et des recommandations pour favoriser l'adhésion des intervenants aux pratiques exemplaires établies par la recherche.

Cadre conceptuel

Cette section traite du cadre conceptuel. Six concepts sont définis, soit : les troubles de comportement; les mesures disciplinaires en milieu scolaire; les situations de crise; les situations de dangerosité; les désorganisations et les mesures contraignantes en milieu scolaire. L'objectif et la question de recherche de cet essai sont ensuite exposés.

Troubles de comportement

Selon le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR, 2015), les élèves présentant des difficultés de comportement (PDC), incluent autant ceux qui sont à risque sur le plan comportemental que ceux qui présentent des troubles du comportement. Ces difficultés sont souvent dues à un contexte particulier et peuvent s'estomper grâce à une aide ponctuelle (Sanfaçon et al., 2006). Cependant, selon ces mêmes auteurs, lorsqu'un élève présente un trouble grave du comportement (TGC), c'est qu'il doit composer avec des difficultés d'adaptation majeures qui altèrent son fonctionnement scolaire, social ou familial et qui se manifestent par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de son environnement. Il peut se manifester par des comportements intériorisés tels que le repli sur soi, le mutisme, la passivité, l'anxiété et des symptômes de dépression. Toutefois, la plupart du temps, le TGC se manifeste par des comportements extériorisés pouvant être lié à un déficit de l'attention et de l'hyperactivité et s'apparente à de l'intolérance à la frustration, à de la violence verbale ou physique, à de l'opposition ou à de la provocation (MEESR, 2015). D'ailleurs, selon la cinquième édition du manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), les troubles de comportement correspondent aux comportements de types extériorisés. Ils sont considérés comme un problème chronique dans le milieu scolaire, et ce, compte tenu de l'ampleur, de l'intensité et de la diversité des comportements inadaptés présentés par ces élèves (Déry et al., 2004; Massé et al., 2014).

En 2005, aux États-Unis, 1% de la population totale d'élèves était considérée comme des élèves PDC comparativement à 0,65% en Suisse (Matsuda, 2005). La violence en milieu scolaire

se manifeste par des comportements qui découlent d'une intention, réelle ou non, de blesser une autre personne physiquement, matériellement ou psychologiquement (Sanfaçon et al., 2006).

Finalement, plusieurs auteurs mettent en évidence la difficulté pour les milieux scolaires de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers qui, lorsqu'ils ne sont pas comblés, mènent à des troubles de comportement (Trader et al., 2017). L'écart entre les pratiques reconnues par la recherche et les interventions réelles dans le milieu de l'éducation rappelle l'importance d'offrir du temps d'accompagnement aux enseignants, notamment pour le développement et la mise en place de stratégies positives, et ce, à l'aide de sessions de formation continue de groupe, de consultations individuelles qui permettent une démarche de résolution de problème et d'un cadre d'intervention spécifique (Nadeau et al., 2012).

Mesures disciplinaires en milieu scolaire

Dans les deux dernières décennies, la discipline reposait sur des politiques strictes de retrait, de suspension et d'exclusion (Parris et Johanne, 2018). Les données probantes actuelles démontrent clairement que les interventions punitives et coercitives sont souvent inefficaces, voire nuisibles (Parris et Johanne, 2018). De plus, l'usage fréquent de ces mesures n'est pas toujours en lien avec le degré de gravité du geste posé par l'élève (Fowler, 2011; Ramey, 2015). Ainsi, les études n'appuient pas l'idée selon laquelle de telles politiques découragent les comportements antisociaux, délinquants et violents. Au contraire, il semble que les interventions punitives empêchent le développement de l'autorégulation et favorisent plutôt l'escalade des comportements antisociaux qui elle, peut mener à l'utilisation de mesures contraignantes (Fenning et al., 2004; Mayer, 2001).

La documentation est claire quant aux modèles alternatifs de discipline qui devraient être mis de l'avant par les établissements scolaires afin de promouvoir un climat d'apprentissage sain dans lequel les élèves peuvent développer leur plein potentiel. La réussite de l'implantation de tels modèles passe inévitablement par la participation de toutes les parties prenantes d'un même milieu : la direction de l'école, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les professionnels, les éducateurs du service de garde, le concierge, les élèves et leurs parents (Day-Vines et Terriquez, 2008). À ce jour, plusieurs écoles adoptent de nouvelles politiques qui

promeuvent des mesures préventives permettant d'assurer la sécurité de leurs élèves tout en favorisant un modèle positif de discipline scolaire. Celui-ci repose sur l'approche cognitive-comportementale et permet le développement d'une meilleure autorégulation et d'une meilleure autodiscipline (Olley et al., 2010).

Situation de crise, situation de dangerosité et désorganisation

Une situation de crise se caractérise par un déséquilibre psychologique chez l'élève quand celui-ci doit faire face à des conditions négatives ou à des difficultés qui lui sont intolérables et qui provoquent un malaise émotionnel ou une réaction d'anxiété qu'il n'arrive pas à fuir ou à résoudre avec ses moyens adaptatifs habituels (Tessier, 2004).

Une situation de dangerosité ou d'urgence fait plutôt état d'une série d'actions ou de réactions qui provoquent un déséquilibre et qui menace la sécurité et l'intégrité des individus du point de vue physique, psychique et social (Lecomte et Lefebvre, 2006). La désorganisation, quant à elle, est une situation où l'individu ne peut plus faire appel à ses mécanismes d'adaptation habituels, où ses perceptions sont complètement envahies par le problème en cours et qui mène à son dysfonctionnement total d'une durée indéterminée (Lecomte et Lefebvre, 2006).

Les chercheurs estiment que parmi les élèves qui présentent des patrons chroniques de comportements extériorisés, entre 3% et 5% des situations problématiques mènent à un niveau de dangerosité suffisamment important pour justifier l'utilisation de mesures contraignantes (Walker & al, 2014). Pourtant, un rapport du *National Disability Rights Network* (Département de l'éducation aux États-Unis, 2014) démontre que plus de 75% des élèves PDC auraient vécu une contention, et 75% d'entre eux auraient été placés en isolement à plus d'une reprise.

Bien qu'au Québec l'utilisation de ces mesures ne soit pas aussi documentée, une étude menée en banlieue de Montréal a démontré les impacts négatifs de telles mesures et a identifié six facteurs associés à l'usage des mesures contraignantes en milieu scolaire : l'âge de l'élève, la nature des comportements de l'élève, les interventions punitives et non basées sur les données probantes, les interventions disproportionnées en fonction de l'incident, le manque de formation du personnel en gestion de crise et le manque de supervision (Verret et al., 2019). Cette étude a

également permis de mettre en évidence l'efficacité des mesures de désescalade en situation de crise, dans le but d'éviter les situations de dangerosité et de désorganisation qui mènent à l'utilisation de mesures restrictives.

Mesures contraignantes en milieu scolaire

Les mesures contraignantes sont des mesures de sécurité utilisées dans une situation de danger imminent et représentent l'ensemble des interventions physiques qui entravent la liberté de mouvement d'une personne contre son gré telles que le maintien physique, la contention et l'isolement (Tessier, 2004).

En milieu scolaire, le maintien physique et la contention sont « des mesures de contrôle qui impliquent l'usage de la force pour empêcher ou limiter en tout ou en partie la liberté de mouvement d'un individu à l'aide d'un ou des dispositifs de contrainte physique et/ou mécanique » (Tessier, 2004). L'isolement, pour sa part, renvoi au fait de placer un élève seul dans un lieu d'où il ne peut pas sortir par ses propres moyens. Il ne faut pas confondre ici la notion de retrait avec celle de l'isolement. Un élève mis à l'écart dans un local de retrait peut entrer et sortir librement de celui-ci (Gaudreau, 2020).

Aux États-Unis, un rapport publié dans The National Disability Rights Network (2009) fait état de l'utilisation inappropriée des mesures contraignantes dans les écoles et stipule que l'école ne devrait pas blesser. Ce rapport est axé sur l'utilisation abusive de l'isolement dans les établissements scolaires et documente plusieurs événements rapportés par les élèves eux-mêmes ou par leurs parents. En 2009, il existe peu de politiques et de lois fédérales pour encadrer l'utilisation de telles mesures. Ainsi, ce rapport marque le début d'une évolution des pratiques puisqu'il force le gouvernement à prendre des orientations claires et à adopter une loi fédérale en ce sens (Connolly et al., 2019).

Au Québec, le cadre légal actuel vise à décourager l'utilisation des mesures contraignantes, car ces dernières peuvent être considérées, au sens de la loi, comme une atteinte aux droits fondamentaux de la personne (Charte des droits et libertés de la personne, *L.R.Q., c. C-12*, 2022).

Objectif de l'essai

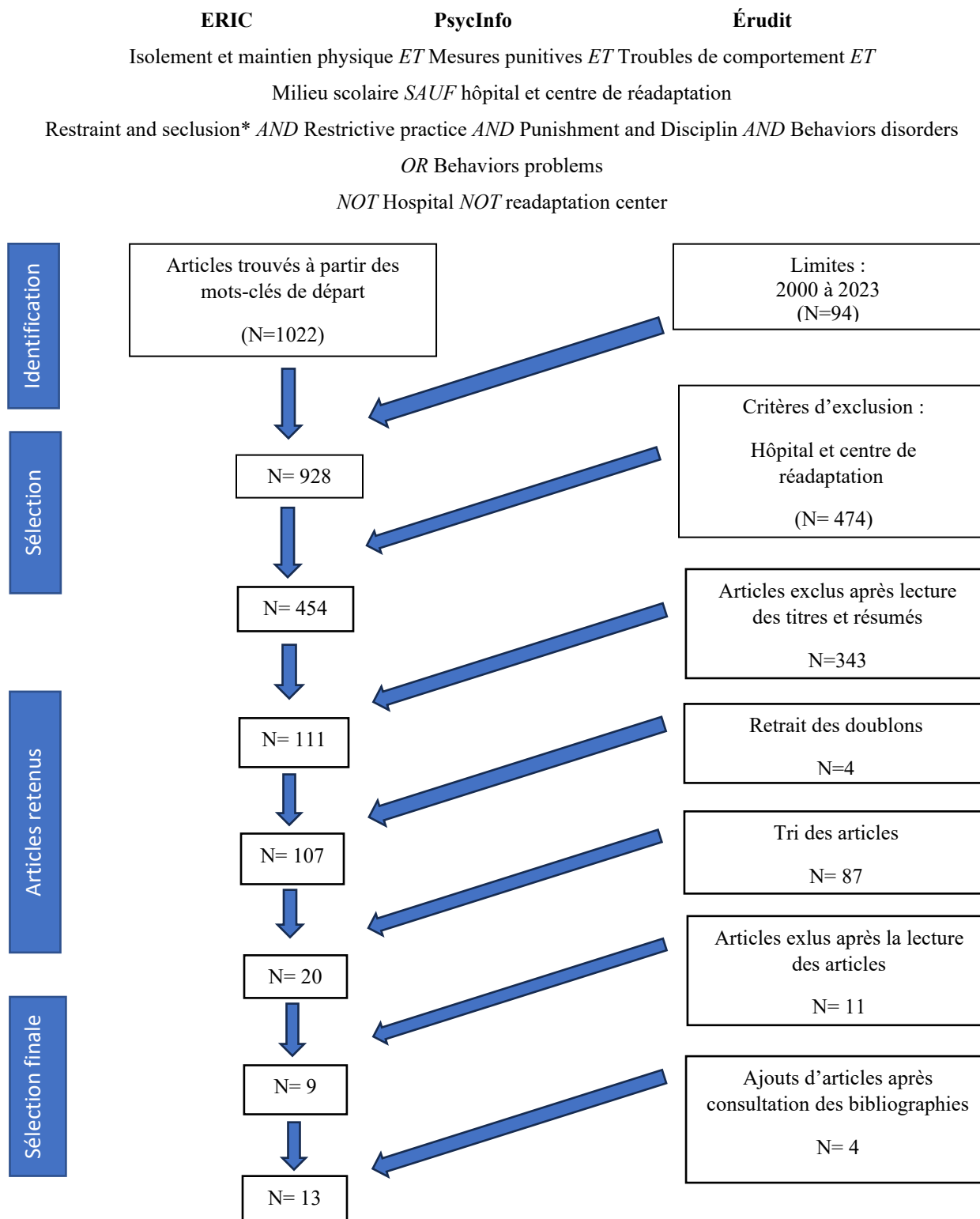
L'objectif de cet essai est de faire une recension des écrits portant sur l'utilisation des mesures contraignantes en milieu scolaire pour mieux comprendre pourquoi les intervenants scolaires en font un usage fréquent, malgré qu'elles soient fortement découragées par l'ensemble des écrits dans la littérature scientifique.

Question de recherche

Cet essai tente de répondre à la question suivante : quels sont les facteurs sous-jacents à l'utilisation répétée des mesures contraignantes sous forme d'intervention disciplinaire en milieu scolaire?

Méthode

Afin de répondre à la question, une recension des écrits a été réalisée. Les bases de données PsycInfo, ERIC et Érudit ont été consultées. Les mots-clés *restraint and seclusion*, *behaviors disorders** et *behaviors problems* et *school and punishment* ont été utilisés et ont menés à l'identification de 1022 textes entre les années 2000 et 2023. En excluant les articles portant sur les mesures restrictives dans les hôpitaux ou les centres de réadaptation à l'aide du descripteur *NOT hospital* et *NOT readaptation center*, 454 textes ont été sélectionnés. Une première lecture rapide des titres a permis de constater que les critères de recherche n'étaient pas assez précis. Des critères de recherche plus avancés avec des mots-clés tels que "*restrictive practice*" et *control* and discipline* ou encore *isolement ET maintien physique, mesures punitives OU disciplinaires* ont été ajoutés. De plus, la recherche documentaire s'est limitée aux articles de revues scientifiques et a exclu les thèses, mémoires ou essais sur le sujet. Ainsi 111 textes ont été retenus, desquels les doublons (4) ont été retirés. À la suite de la lecture des résumés de ces études (incluant parfois les sections sur les objectifs et l'échantillonnage), neuf textes ont été retenus. La consultation de la liste des références de ces derniers a permis d'identifier quatre autres textes. Au total, 13 textes ont finalement été sélectionnés. Dix textes sont des études empiriques, l'un est une recension des écrits et deux sont des méta-analyses. La figure 1 illustre le diagramme de sélection.

Figure 1*Diagramme de flux de Prisma*

Résultats

Les résultats des 13 textes sélectionnés traitent des thèmes suivants: l'utilisation controversée de mesures contraignantes comme mesures disciplinaires en milieu scolaire (n=5); la promotion de l'inclusion scolaire dans le but d'éviter l'aggravation des comportements perturbateurs des élèves vulnérables (n=3); les facteurs sous-jacents à l'utilisation des mesures restrictives (n=3); l'ensemble des pratiques à promouvoir pour intervenir de façon sécuritaire, non violente et de la manière la moins restrictive possible en situation d'urgence (n=8). Des 13 études retenues, 12 sont réalisées en Amérique du Nord, dont cinq au Canada et sept aux États-Unis. Une seule étude a été réalisée en Suisse.

Trois d'entre elles ont porté sur des échantillons de populations cliniques, donc des élèves et des enseignants issus de classes spécialisées en difficulté d'adaptation et de comportement. Quatre autres se rapportaient à des échantillons de population normative, soit des élèves et des enseignants de classe ordinaire d'écoles régulières. Une étude s'est concentrée sur un échantillon restreint de commissions qui ont eu lieu sur le plan national, entre 2000 et 2015 et qui concernent des événements d'isolement. Une méta-analyse met en lumière des publications scientifiques et professionnelles avec des comités de lecture qui traitent des pratiques exemplaires en matière de discipline alternative. Celle-ci répertorie 72 thèmes, dans le but de fournir des connaissances et d'éclairer les directions d'école et le personnel enseignant dans la planification de stratégies efficaces en gestion de crise. Deux revues de la littérature font état des pratiques à promouvoir suite à l'enquête du National Association of State Mental Health Program Directors (NASMHPD, 1999). Une recension des écrits examine les principes et les interventions disciplinaires alternatives. Une étude fait état des lignes directrices et des mécanismes de réglementation et d'application des mesures contraignantes au niveau ministériel et au niveau des organisations scolaires de toutes les provinces et de tous les territoires du Canada.

En ce qui concerne l'opérationnalisation des variables, les pratiques préventives à promouvoir sont répertoriées dans huit études à l'aide de données issues de revues de la littérature (n=2), d'études quantitatives (n=3) et d'études qualitatives (n=3) qui documentent l'âge des élèves, le profil des enseignants, la fréquence, la durée, l'intensité des mesures et les procédures à respecter.

L'utilisation des mesures contraignantes est mesurée par le biais de questionnaires auto-rapportés par les enseignants dans cinq études, notamment : le *Teacher Rating Scale* (Brown, Atkins, Osborne et Milnamow, 1996); l'*Impact of Inclusion Questionnaire* (Hastings et Oakford, 2003); l'*Index of Teaching Stress* (Greene, Abidin et Kmetz, 1997); le *Teacher-Student Relationship Inventory* (Ang, 2005). Elles sont également mesurées à partir d'observation systématique (n=2).

Cinq études mettent en lumière les procédures à respecter lors de l'utilisation de mesures restrictives par le biais d'une méta-analyse, d'une recension des écrits, de deux revues de la littérature et d'une étude qualitative. Les données sont extraites du Civil Rights Data Collection (National Center for Education Statistics, 2011); du U.S. Department of Education (2012); du Provincial Guidelines-Physical Restraint and Seclusion Guidelines in school Settings (British Columbia Ministry of Education, 2015); du Regional Educational Service Center (Division of Special Education, 2014); du Quantitative-empirical design (Coutu, Provost et Bowen, 1998).

Finalement, il est possible de regrouper les résultats de ces 13 documents selon trois principaux facteurs : les caractéristiques des intervenants, les caractéristiques des établissements scolaires et finalement, les éléments facilitateurs à l'utilisation de ces procédures (voir Appendice).

Les caractéristiques des intervenants

Sur les 13 études citées dans cet essai, 10 détaillent les caractéristiques communes aux intervenants qui ont tendance à pratiquer des mesures restrictives, notamment: des enseignants du primaire; des enseignants qui subissent un niveau de stress élevé; des enseignants qui entretiennent des préjugés à l'égard des élèves en difficulté de comportement et d'adaptation; des équipes qui changent fréquemment; des intervenants qui ont un sentiment d'efficacité personnelle négatif et qui sont résistants aux changements de pratique en lien avec les nouvelles connaissances ou méthodes (Alvarez, 2007; Barnard-Brak, Wiao, Liu, 2014; Connolly et al, 2019; French et al, 2017; Lebel et al, 2012; Johanne et Paris, 2018; Normandeau, Nadeau et Massé, 2012; Plouffe et al, 2019; Trader et al, 2017; Verret et al, 2019).

Clientèle desservie

Trois études démontrent que les enseignants qui ont recours à des mesures telles que l'isolement ou le maintien physique enseignent au primaire (Alvarez, 2007; Normandeau, Nadeau, Massé, 2012; Verret et al, 2019;). L'une d'elles a été effectuée en banlieue de Montréal, auprès d'une population d'élèves présentant des difficultés d'adaptation et de comportement dans une école primaire spécialisée où les élèves sont principalement âgés entre six et 12 ans (Normandeau, Nadeau et Massé, 2012). Selon Verret et al. (2019), l'âge est une variable modératrice importante. Les auteurs font un lien entre l'âge et la taille de l'enfant et l'utilisation plus fréquente de mesures contraignantes (French et Wojcicki, 2018; Lebel et al, 2012; Nadeau et al, 2012). Ils mettent en lumière un autre élément pouvant expliquer l'utilisation plus fréquente des mesures restrictives sur les élèves d'âge primaire, soit que les élèves plus jeunes ont moins de mécanismes pour s'autoréguler devant les frustrations et la colère qu'ils ressentent. Leur immaturité affective les mènerait à adopter des comportements plus agressifs et, par le fait même, plus dangereux pour eux-mêmes ou pour les autres (Villani et al., 2012).

Niveau de stress

Trois études documentent le stress ressenti par les enseignants qui travaillent avec les élèves PDC (Alvarez, 2007; Normandeau, Nadeau et Massé, 2012; Plouffe et al, 2019). L'une d'entre elles repose sur un devis de recherche quantitatif de type corrélationnel prédictif qui tente de démontrer le lien entre le stress vécu par l'enseignant, la qualité de la relation entre l'enseignant et son élève PDC, ainsi que les attitudes qui en découlent (Plouffe et al, 2019). La recherche est basée sur des données secondaires issues d'un projet portant sur l'accompagnement d'enseignants du secondaire accueillant au moins un élève PDC dans leur classe. Cette recherche a été effectuée au Québec, plus précisément en Mauricie et dans la Capitale-Nationale. Une seconde étude a été réalisée auprès d'écoles primaires publiques dans le sud-ouest de la Virginie et traite des conséquences de l'agression physique d'un élève sur son enseignant (Alvarez, 2007). La troisième étude est une méta-analyse portant sur tous les événements d'isolement et de maintien répertoriés en milieu scolaire primaire déclarés dans une collecte de données effectuée par le Department of Education Office of Civil Rights (Barnard-Brak, Xiao, Liu, 2014). De manière générale, ces études établissent un lien entre le stress vécu par un enseignant qui

accueille un élève PDC, la qualité de sa relation maître-élève et l'utilisation plus fréquente d'interventions coercitives. Les résultats suggèrent que les enseignants de classe spécialisée éprouvent un niveau de stress plus élevé que les enseignants de classe ordinaire. Ce stress, combiné à l'impression qu'ils ont de manquer de temps, les mènerait à utiliser des méthodes disciplinaires sévères et à moins impliquer les élèves positivement dans la vie de classe (Alvarez, 2007).

Préjugés

Deux études s'intéressent particulièrement aux préjugés qu'entretiennent les enseignants face aux comportements agressifs des élèves PDC (Barnard-Brak, Xiao, Liu, 2014; French et Wojcicki, 2018). La première est une méta-analyse, de l'université du Rhode Island. Elle comporte plusieurs études qualitatives qui se sont intéressées à l'interprétation par les intervenants des comportements extériorisés de jeunes fréquentant des écoles spécialisées. Les données rapportées font état d'événements qui ont été décrits par le personnel enseignant dans des termes négatifs tels que : l'étudiant « manipule » ou encore l'élève adopte des comportements « inacceptables » (Connolly et al, 2019). Les résultats démontrent que les perceptions négatives entretenues par les membres du personnel les mènent à augmenter leurs stratégies de coercition et même à justifier le rationnel du recours à l'isolement (Alvarez, 2007; Connolly et al, 2019). La seconde étude, réalisée par l'université de l'Ohio, porte sur 12 écoles primaires publiques du Sud-Ouest de la Virginie. Les caractéristiques démographiques et académiques des écoles ont été comparées pour assurer la généralisation de l'échantillon. Selon cette étude, lorsque les enseignants réagissent de manière émotive face à un comportement agressif, cela a un impact négatif sur leurs interventions ultérieures et cela les mène à prendre de mauvaises décisions. Ces recherches arrivent à la conclusion que les interactions des enseignants avec leurs élèves sont affectées négativement par leurs préjugés et cela augmente leur niveau de stress (Alvarez, 2007).

Sentiment d'efficacité personnelle négatif et résistance au changement

L'étude d'Alvarez (2007), réalisée à partir de plusieurs études qualitatives, met en lumière le fait que les enseignants considèrent que les compétences en gestion de classe sont d'une importance capitale pour eux sur le plan professionnel mais environ un tiers d'entre eux estiment

ne pas avoir reçu une formation suffisante dans ce domaine. De plus, leur gestion des comportements est caractérisée soit par l'inaction, l'inefficacité ou la restriction. De ce fait, ils ont un sentiment d'efficacité personnelle négatif. Pourtant, une autre étude rapporte que ces derniers ont tendance à résister aux nouvelles méthodes et connaissances lorsque celles-ci diffèrent de leurs systèmes de croyances et de valeurs (Connolly et al, 2019). Les résultats démontrent également que l'évaluation fonctionnelle du comportement et les interventions positives ne sont pas mises de l'avant par les équipes, qui ont plutôt tendance à rechercher une cause externe au comportement dangereux ou inapproprié des élèves plutôt qu'une cause interne (Trader et al, 2017). Cette étude relate également que les établissements qui offrent une formation individualisée pour les membres du personnel sur les compétences nécessaires pour travailler avec des étudiants ayant des comportements difficiles voient augmenter le sentiment de compétence de ces derniers.

Changement de personnel fréquent

L'étude descriptive de French et Wojcicki (2018) a examiné cinq ans d'archives relatives à l'utilisation des mesures contraignantes dans une école spécialisée pour des élèves souffrant de troubles émotionnels et comportementaux dans le sud du Connecticut. Le changement de personnel d'une année à l'autre est considéré comme un facteur contributif. Effectivement, il semble que les compétences interpersonnelles des membres du personnel, ainsi que le développement de relations bienveillantes avec les enfants sont des facteurs qui contribuent à diminuer le nombre d'interventions physiques auprès des élèves. Toutefois, ces compétences se développent sur de longues périodes (French et Wojcicki, 2018).

Les caractéristiques des établissements scolaires

Six études répertoriées dans cet essai s'intéressent aux caractéristiques communes des établissements scolaires dans lesquels sont documentées davantage de mesures contraignantes, telles que le manque de leadership de la direction et les milieux socio-économiques faibles (Barnard-Brak, Xiao, Liu, 2014; Bartlett et Floyd, 2021; Connolly et al, 2019; Lebel et al, 2012; Trader et al, 2017).

Leadership et milieux socio-économiques

Deux études relatent le manque de leadership de la part de la direction quant au respect des règles et procédures et à la proactivité en matière de formation continue (Bartlett et Floyd, 2021; Connolly et al, 2019). Trois études rapportent une grande tolérance de la part de la direction face aux approches punitives mises en place par les membres du personnel (Connolly et al, 2019; Lebel et al, 2012; Trader et al, 2017). Si l'isolement est accepté comme une méthode nécessaire pour contrôler le comportement des élèves dans des cultures scolaires réactives ou punitives, il existe un risque d'abus (Lebel et al. 2012). Selon ces mêmes auteurs, les gestionnaires doivent reconnaître et accepter la responsabilité qui vient avec l'utilisation des mesures restrictives. Par leur leadership, ils doivent s'assurer d'informer leur personnel des pratiques probantes et leur offrir la possibilité de se développer professionnellement et de façon continue en matière d'intervention en situation de crise afin de développer de meilleures stratégies pour éviter de telles mesures (Connolly et al, 2019; Lebel et al, 2012). Lebel et al. (2012) font un lien entre la présence d'un leadership efficace et fort à tous les niveaux de l'organisation scolaire et un changement de culture et de pratique au niveau de la prévention, de la réduction et de l'élimination des mesures contraignantes. Finalement, une seule étude rapporte qu'il y a un nombre plus élevé d'événements de contention et d'isolement par le personnel scolaire dans les milieux socio-économiques plus faibles (Barnard-Brak, Xiao et Liu, 2014).

Les éléments facilitateurs à l'utilisation des mesures contraignantes

Sur les 13 études retenues, sept documentent la relation entre des paramètres flous, des protocoles inexistantes, des politiques non respectées et le recours rapide aux mesures contraignantes (Bartlett et Floyd, 2021; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; French et Wojcicki, 2018; Lebel et al, 2012; Trader et al, 2017; Verret et al, 2019).

Paramètres, protocoles et politiques

Ces études rapportent que l'absence de paramètres clairs dans l'utilisation de mesures restrictives empêche les établissements d'enseignement de demeurer des environnements d'apprentissage sains et sécuritaires pour tous les acteurs concernés (Bartlett et Floyd, 2021; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; French et Wojcicki, 2018; Lebel et al, 2012;

Trader et al, 2017; Verret et al, 2019). Selon Trader et al.(2017), plusieurs paramètres peuvent aider à diminuer l'utilisation de la contention et de l'isolement, notamment l'obligation de remplir un formulaire faisant état de l'incident (incluant des informations telles que la date l'intervention, les personnes présentes, la durée de la situation, le lieu), dans le but d'informer la direction et les parents rapidement. Il est également suggéré de mettre en place des mécanismes post-intervention, après chaque situation, afin de pouvoir réfléchir aux actions posées et d'envisager de nouvelles stratégies dans le but d'éviter qu'un tel incident se reproduise.

Six des sept études évoquent que le nombre d'événements se rapportant à des mesures contraignantes est plus élevé dans les établissements scolaires qui ne sont pas dotés de protocoles ou de politiques transparentes (Bartlett et Floyd, 2021; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; French et Wojcicki, 2018; Lebel et al, 2012; Trader et al, 2017). Selon Lebel et al. (2012), les protocoles de désescalade en situation de crise, les plans d'intervention personnalisés et les protocoles de post-intervention après chaque événement d'exception permettent d'identifier les besoins des élèves en difficulté de comportement et les meilleures stratégies préventives à mettre en place pour gérer les situations de crise et les comportements dangereux des élèves. Cette étude stipule également que les protocoles permettent de guider efficacement les intervenants dans les actions à poser en situation de crise, toujours dans le but d'éviter l'utilisation de mesures contraignantes.

L'étude de Bartlett et Floyd (2021), quant à elle, met en lumière que les réglementations et les politiques remplissent une fonction de protection en fournissant des normes minimales et des interdictions spécifiques qui soutiennent la sécurité des élèves vulnérables. En effet, l'étude de Connolly et al. (2019) fait état de décisions de commissions qui dénoncent l'abus de mesures restrictives où le personnel scolaire n'a pas utilisé de stratégies pour tenter de désamorcer la crise ni documenté correctement les événements.

Discussion

Dans un premier temps, cet essai avait pour objectif d'identifier les facteurs sous-jacents à l'utilisation répétée de mesures contraignantes dans les établissements scolaires afin de mieux comprendre l'écart qui existe entre les pratiques exemplaires recommandées dans la littérature et la réalité dans les milieux d'enseignement. Dans un deuxième temps, il avait aussi pour but de faire des constats et d'émettre des recommandations pour favoriser l'adhésion des intervenants scolaires aux pratiques probantes, et ainsi, voir le recours aux mesures contraignantes diminué.

Les principaux thèmes étudiés dans cet essai sont l'utilisation des mesures contraignantes comme mesures disciplinaires et les pratiques à promouvoir pour intervenir de manière sécuritaire et positive devant des comportements inappropriés. La majorité des articles retenus permettent de documenter, non seulement les caractéristiques des intervenants et celles de la clientèle, mais également celles des dirigeants (directions, gestionnaires, acteurs politiques). Il semble que ces différentes caractéristiques soient intimement liées lorsqu'il s'agit de comprendre le recours aux mesures contraignantes en milieu scolaire. La documentation repérée dans cet essai permet également de faire un lien entre les interventions qui mènent à des situations de dangerosité nécessitant des mesures restrictives et le manque d'adhésion aux pratiques exemplaires de la part du personnel scolaire. Toutes les études, à l'exception d'une seule, ont été réalisées en Amérique du Nord auprès d'une population clinique, ce qui permet de généraliser les résultats à la population québécoise, car leurs contextes sont comparables. La plupart des études s'intéressent aux adultes (enseignants, intervenants, parents) concernés par les événements rapportés de mesures contraignantes. Une seule s'intéresse à la perception des élèves ayant eux-mêmes vécu une ou des mesure(s) de contrôle. Dans l'ensemble, les études retenues permettent de répondre en partie à la question de départ.

Les facteurs sous-jacents

Les études sélectionnées pour cet essai mettent en lumière les facteurs sous-jacents à l'utilisation répétée des mesures contraignantes : le stress élevé des enseignants, les préjugés entretenus à l'égard des élèves en difficulté de comportement et d'adaptation, le sentiment d'efficacité personnelle négatif des intervenants, la résistance aux changements de pratique en

lien avec les nouvelles connaissances et/ou méthodes et le manque de stabilité des équipes-écoles. Ces éléments semblent contribuer à la difficulté que peuvent avoir les adultes à répondre de manière satisfaisante aux besoins de l'élève. Il est donc possible de penser que c'est devant cette absence de réponse adéquate que les élèves deviennent à risque de recourir à des mécanismes de défense qui induisent des comportements agressifs et violents.

Neuf études font un lien entre l'âge des élèves, leur taille et l'utilisation plus fréquente de mesures restrictives telles que l'isolement ou la contention (Alvarez, 2007; Barnard-Brak, Wiao et Liu, 2014; Connolly et al, 2019; Lebel et al, 2012; French et al, 2017; Trader et al, 2017; Verret et al, 2019). Selon Villani et al. (2012), les enfants en bas âge ont moins de capacité à s'autoréguler devant les émotions intenses qu'ils ressentent et c'est leur immaturité affective qui les mène à poser des gestes dangereux pour eux ou pour les autres. Ces mêmes chercheurs remettent en question la pertinence de comparer les résultats des études portant sur le recours à la contention et à l'isolement chez les adolescents et les adultes aux études portant exclusivement sur les enfants plus jeunes. En effet, il semble que cette notion d'immaturité liée à l'âge des enfants joue un rôle important quant aux difficultés de comportements et aux mesures choisies pour les encadrer. Les résultats actuels montrent que l'agressivité est associée de manière plus significative au recours à des mesures d'isolement et de contention (Allen et al, 2009; Ryan, Peterson et Rozalski, 2007b). Il est également possible de soulever l'hypothèse que les enfants de plus petite taille sont plus faciles à contraindre physiquement et que le risque de blessure est moins élevé que sur des jeunes plus grands et plus forts (Barnard-Brak, Wiao et Liu, 2014). De plus, l'absence de recherche sur la fréquence, la durée et le taux de blessures associés à l'utilisation de ces procédures dans les écoles rend difficile l'établissement d'un cadre de référence pouvant comparer les efforts visant à réduire l'utilisation de ces mesures (French et Wojcicki, 2017). Les résultats rendus par les recherches antérieures méritent d'être pris en compte dans l'interprétation des fréquences de contention et d'isolement chez les jeunes (French et Wojcicki, 2017). Il serait également pertinent, dans de futures recherches, d'étudier la fréquence à laquelle ces procédures sont utilisées individuellement sur certains élèves afin d'établir des paramètres clairs pour déterminer la notion d'utilisation excessive. Au Québec, à l'heure actuelle, les lignes directrices ont été approuvées par le ministère de la Santé et des

services sociaux (MSSS, 2015), mais pas par le ministère de l'Éducation (Verret et al, 2019). Ces deux ministères auraient avantage à émettre des lignes directrices communes et concertées.

Les constats

Dix études font état des mêmes constats. D'abord, il y a absence de normes, de mandats ou de paramètres clairs face à l'utilisation de mesures contraignantes. Ensuite, que la gestion inefficace des comportements difficiles mène inévitablement au recours à telles mesures sans notion de danger imminent.

Effectivement, il ne semble pas exister de mandat clair concernant les normes minimales ou les interdictions spécifiques à l'utilisation de la contention physique et des salles d'isolement. Pourtant, cela permettrait d'assurer la sécurité de tous, et particulièrement des élèves vulnérables. L'absence de paramètres clairs mène les acteurs politiques à se fier à leur jugement personnel et professionnel pour interpréter et mettre en pratique les lignes directrices et les politiques de manière contradictoire (Barnard-Brak, Wiao et Liu, 2014; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; French et al, 2017; Lebel et al, 2012; Normandeau, Nadeau et Massé, 2012; Schürch et Doudin, 2014; Trader et al, 2017; Verret et al, 2019).

De manière générale, les enseignants ne basent pas leur pratique sur des données probantes et sont réticents face à celles-ci. Spontanément, ils ont tendance à se référer aux interventions qu'ils perçoivent comme étant plus près de leur réalité : contrats comportementaux, proximité physique, réprimandes, consignes explicites et récompenses en fonction des bons comportements. Ces pratiques sont davantage d'ordre behavioriste, ce qui renforce l'idée qu'il existe un fossé entre le terrain et ce qui est recommandé par la littérature (Doudin, Meylan et Curchod-Ruedi, 2013). De plus, selon Alvarez (2007), les enseignants ont tendance à résister aux informations ou aux méthodes qui sont nouvelles ou différentes de leurs systèmes de croyances actuels, particulièrement lorsqu'ils se sentent déjà bien informés ou compétents dans le domaine. Paradoxalement à ce fait, plusieurs enseignants disent se sentir seuls et avoir l'impression de porter l'école à bout de bras. Ainsi, les pratiques éducatives inefficaces et la gestion négative des comportements inappropriés semblent justifier le rationnel derrière le recours à l'utilisation de mesures contraignantes, même sans notion de danger imminent (Barnard-Brak, Wiao et Liu,

2014; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; French et al, 2017; Lebel et al, 2012; Normandeau, Nadeau et Massé, 2012; Schürch et Doudin, 2014; Trader et al, 2017; Verret et al, 2019).

Selon Johanne et Parris (2018), une transition vers un modèle disciplinaire alternatif demeure un passage obligé pour permettre aux élèves marginalisés d'évoluer dans un climat scolaire sain et nécessite des ressources supplémentaires ainsi que des années d'adaptation (*Loi sur l'instruction publique*, art.18.1).

Les recommandations

Huit études exposent des recommandations dans le but d'éviter l'utilisation des mesures contraignantes, soit : la mise en place d'interventions proactives positives qui permettent d'éviter l'aggravation de l'intensité des comportements inappropriés; la formation continue des enseignants combinée à un accompagnement soutenu pour réinvestir les connaissances acquises et favoriser le recours plus fréquent aux stratégies efficaces et reconnues empiriquement; l'utilisation de stratégies de désescalade documentée pour chaque élève avant le recours à l'isolement ou à la contention; le recours à l'évaluation fonctionnelle comportementale et le soutien aux comportements positifs dans le but d'augmenter la prévalence des interventions comportementales efficaces; l'entraînement et la pratique aux procédures spécifiques en cas de mesures restrictives; la création de lignes directrices éthiques plus spécifiques à l'utilisation des mesures restrictives dans les écoles; la consignation de la fréquence et de la durée de l'utilisation des mesures restrictives dans le but de réduire leur utilisation (Alvarez, 2007; Carter et Wheeler, 2005; Connolly et al, 2019; Johanne et Parris, 2018; Lebel et al, 2012; Normandeau, Nadeau et Massé, 2012; Schürch et Doudin, 2014; Verret et al, 2019). Toutes ces initiatives visant à changer les pratiques peuvent être menées par des dirigeants proactifs; toutefois, sans une main-d'œuvre qualifiée pour mettre en œuvre les nouvelles méthodes et outils, un changement durable ne peut être réalisé (Connolly et al, 2019).

L'apport de la pratique psychoéducative en milieu scolaire

L'intégration des résultats décrits précédemment prend tout son sens selon la vision de Gendreau (2001):

« Pour l'intervention psychoéducative, le milieu de vie dépasse le lieu physique où prend place l'intervention ; c'est un système global et dynamique dont toutes les composantes influent sur l'intervention qui s'y déroule et l'alimentent. En fait, la caractéristique même de l'intervention psychoéducative est qu'elle ne se conçoit pas en dehors du milieu où elle se déroule, puisqu'elle cherche à utiliser les composantes de ce milieu pour encadrer, soutenir et stimuler la démarche du jeune vers le retour à l'équilibre ». (p. 51).

D'ailleurs, Schürch et Doudin (2014) documentent l'avenue prometteuse des interventions d'ordre systémique qui prennent en compte chacune des sphères de vie de l'élève (sociale, familiale et scolaire). Le travail interdisciplinaire devient une nécessité permettant d'offrir des services coordonnés et adaptés à la situation de chacun, particulièrement dans les situations plus complexes où se vivent des escalades comportementales menant à des mesures restrictives. De ce fait, la collaboration multisectorielle avec les professionnels impliqués devient essentielle : psychologue, psychoéducateur, travailleur social, éducateur spécialisé et enseignant. La pratique collaborative et la possibilité de travailler en réseau ne sont pas encore des pratiques courantes dans les milieux. Toutefois, elle pourrait permettre aux enseignants de se sentir plus soutenus sur l'ensemble des dimensions impliquées, aux parents de s'impliquer davantage dans le cheminement de leur enfant et aux élèves de diminuer leurs symptômes internalisés tels que la dépression ou l'anxiété, tout en ayant une meilleure image d'eux-mêmes, et ce, dans le but ultime de mieux répondre aux besoins de l'élève et de diminuer l'utilisation de mesures restrictives (Doudin, Meylan et Curchod-Ruedi, 2013).

Ainsi, le savoir-être du psychoéducateur devient un outil essentiel dans l'établissement d'une relation de confiance avec tous les acteurs impliqués (élève, enseignant, parent, intervenant. etc.). Ce savoir se rapporte plus spécifiquement à la manière dont le psychoéducateur organise, structure et généralise ses actions dans le but d'aider les autres à s'adapter aux situations vécues, mais aussi à la manière dont il entre en contact avec les autres et à ses capacités relationnelles lorsqu'il est en interaction avec les autres. Sur le plan clinique, c'est grâce à son savoir-être qu'il pourra saisir les différentes dynamiques relationnelles qui se jouent et être en mesure d'intervenir plus efficacement pour favoriser la qualité de la relation enseignant-élève.

Le savoir-faire du psychoéducateur en milieu scolaire, quant à lui, résulte plutôt de son habileté à évaluer les besoins du milieu (des élèves comme des enseignants) et à planifier une

manière de sensibiliser les enseignants à l'importance de la pratique réflexive. En effet, c'est en amenant les enseignants à réfléchir sur leur pratique qu'ils deviennent plus ouverts à mettre en place des stratégies universelles, préventives et/ou alternatives, dans le but d'éviter l'escalade comportementale et de préserver la qualité de leur relation maître-élève. Cette réflexion permet également à l'enseignant de développer son pouvoir d'agir et d'enseigner à ses élèves des stratégies adaptatives pouvant leur permettre de vivre du bien-être à l'école en évitant les situations de crise ou de désorganisation.

Finalement, le psychoéducateur doit s'assurer de jouer un rôle-conseil auprès du personnel scolaire et des gestionnaires dans l'optique de voir l'utilisation des mesures restrictives diminuées. Il doit offrir de la formation continue au personnel scolaire portant entre autres, sur les pratiques exemplaires, la gestion positive des comportements difficiles et sur les risques que comporte l'utilisation de mesures contraignantes. Il doit s'assurer de transférer ses connaissances sur le plan du savoir auprès de la clientèle PDC ou TGC, offrir un accompagnement soutenu auprès des élèves et des enseignants dans la mise à profit des stratégies proactives enseignées et permettre le réinvestissement des connaissances par le biais du vécu partagé.

Les limites et les forces de l'essai

Les limites des études répertoriées concernent les conditions contrôlées associées à la collecte de données des archives et l'incertitude quant à l'exactitude de ces données. Bien que les analyses des archives et l'examen automatique des rapports d'incident originaux par rapport aux données saisies par ordinateur permettent d'assurer un haut degré d'exactitude, la fidélité avec laquelle les membres du personnel mettent en pratique les procédures de contention et d'isolement conformément aux critères énoncés pour leur utilisation est inconnue et constitue une limite en soi. De plus, il apparaît important que les données publiées concernant le recours à la contention et à l'isolement approfondissent la discussion sur la sécurité des élèves, mais également sur les besoins et les objectifs de la formation continue des enseignants. Finalement, peu de travaux de ce genre ont été réalisés au Québec, alors que cela permettrait de faire avancer la recherche et de favoriser le transfert de connaissances dans les milieux de pratique.

Cet essai ne représente pas une recension exhaustive de la littérature et un plus grand éventail d'études pourrait préciser la nature des résultats. Toutefois, la méthode de repérage a permis de repérer 13 textes pertinents faisant état d'une diversité de facteurs sous-jacents. L'un des éléments positifs de cette recension repose sur le fait que les données recueillies représentent aussi des pistes de solution sur lesquelles agir afin d'améliorer l'adhésion aux pratiques exemplaires, soit de viser une diminution du stress chez les enseignants, de travailler sur le plan des préjugés qu'ils peuvent entretenir à l'égard des élèves ayant des difficultés de comportement et d'adaptation, d'améliorer leur sentiment d'efficacité personnelle, d'accompagner et de soutenir les enseignants lors de changements de pratique et, finalement, d'améliorer la stabilité des équipes-écoles.

Conclusion

Cet essai visait à comprendre les facteurs sous-jacents à l'utilisation répétée des mesures contraignantes dans les milieux d'établissement scolaire. Les résultats font un lien entre l'utilisation de ces mesures et le manque de connaissances en lien avec les pratiques exemplaires reconnues empiriquement (Barnard-Brak, Wiao et Liu, 2014; Connolly et al., 2019; Verret et al, 2019). Des variables médiatrices ont été mises en lumière telles que la clientèle desservie par les enseignants, le niveau de stress et les préjugés entretenus par ces derniers, leur sentiment d'efficacité personnelle négatif et, finalement, le changement fréquent d'intervenants au sein des équipes-écoles. Ces variables viennent expliquer l'utilisation parfois injustifiée des mesures contraignantes et donner des pistes de solution pour promouvoir la mise en place de pratiques exemplaires dans la gestion positive des comportements. De plus, cet essai met en évidence que le jeune âge des élèves contribue à l'utilisation plus fréquente des mesures restrictives. De nouvelles études pourraient porter sur la durée, la fréquence et l'intensité de ces mesures afin de documenter la notion d'utilisation excessive. La corrélation significative entre les différentes variables permet également d'appuyer le principe que les mesures contraignantes ne doivent jamais être utilisées de manière disciplinaire, mais bien en dernier recours uniquement, lorsque la sécurité de l'élève ou celles des autres est compromise. Ces résultats engendrent des implications cliniques pour le psychoéducateur, car le risque de causer préjudice à l'élève réitère la nécessité d'intervenir de manière préventive. Il devient nécessaire de repenser les services spécialisés afin de mettre en place des interventions spécifiques et personnalisées à l'élève, particulièrement lorsqu'il fait partie d'une clientèle plus vulnérable. Les interventions d'ordre systémique s'avèrent des pistes d'intervention prometteuses pour réduire l'apparition de comportements inappropriés qui mènent souvent à l'escalade et aux situations de crise, et ainsi, diminuer l'utilisation de mesures contraignantes. De plus, il est essentiel que les élèves puissent avoir accès à un environnement sain et sécuritaire pour y vivre du bien-être, socialiser, s'instruire et se développer au meilleur de leur potentiel. En conclusion, cet essai aura permis de confirmer la pertinence de la présence de psychoéducateurs en milieu scolaire.

Références

- Allen, D., Lowe, K., Brophy, S., Moore, K. (2009) Predictors of Restrictive Reactive Strategy Use in People with Challenging Behaviour. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* 22 (2), 159-168. <https://doi:10.1111/j.1468-3148.2008.00484.x>.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5* (5e éd.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ang, R.P. (2005). Development and validation of the teacher-student relationship inventory using exploratory and confirmatory factor analysis. *The journal of Experimental Education*, 74(1), 55-74. [doi:10.3200/JEXE.74.1.55-74](https://doi.org/10.3200/JEXE.74.1.55-74)
- Barnard-Brak, L., Xiao, F., Liu, X. (2014). Factors associated with the use of restraints in public schools. *Education & Treatment of Children*, 37(3), 461-476. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0022>
- Bartlett, N., Floyd Ellis, T. Physical restraint, seclusion, and time-out rooms in canadian schools: analysis of a policy patchword. *Canadian Journal of Educational Administration and policy*, 195.
- British Columbia Ministry of Education. (2015). Provincial guideline-Physical restraint and seclusion in school settings. <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/support/diverse-student-needs/physical-restraint-seclusion-guidelines.pdf>
- Brown, K., Atkins, M., Osborne, M., Milnamow, M. (1996). A revised teacher rating scale for reactive and proactive aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 473-481.
- Carter, S.L., Wheeler, J.J. (2005). Considering the intrusiveness of interventions. *The international Journal of Special Education*, 20 (2).
- Charte des droits et libertés de la personne du Québec. www.cdpdj.qc.ca
- Connolly, J. F., Adamy, P. H., Moore, A. (2019). Seven underlying conditions that led to the use of seclusion and resulted in due process hearings. *Journal of special Education Leadership*, 32.
- Coutu, S., M.A. Provost, F. Bowen. (1998). *L'observation Systématique Des Comportements*. [Systematic Behavior Observation]. Chap.8. In *Recherche Psychosociale: Pour Harmoniser Recherche Et Pratique*, edited by S. Bouchard and C. Cyr, 305-344. PUQ.

- Day-Vines, N.L., Terriquez, V. (2008). A strenght-based approach to promoting prosocial behavior among African American and Latino students. *Professional School of Counseling, 12* (2), 170-175.
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorder in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioral difficulties. *Canadian Journal of Psychiatry, 49*, 769-775.
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, Meylan, N. (2013). *Développer les compétences métaémotionnelles des enseignants : Quelle formation? En éducation, quand les émotions s'en mêlent! Enseignement, apprentissage et accompagnement*, pp. 97-113. Presses de l'Université du Québec.
- Fenning, P., Theodos, J., Benner, C., Bohanon-Edmonson, H. (2004). Integrating proactive discipline practices into codes of conduct. *Journal of School Violence, 3*(1), 45-61.
- Fowler, D. (2011). School discipline feeds the « pipeline to prison ». *The Phi Delta Kappam 93* (2), 14-19.
- French, D.D., Wojcicki, C.A. (2017). Restraint and Seclusion : Frequency, Duration, and Rate of Injury for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *School Mental Health, 10*, 35-47. doi.org/10.1007/s12310-017-9240-5
- Gaudreau, N. (2020). *Les conduites agressives à l'école. Comprendre pour mieux intervenir*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Éditions Sciences et culture.
- Greene, R., Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K., Goring, J. (2002). Are students with ADHD more stressful to teach? Patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders, 10*, 79-89.
- Hastings, R.P. et Oakford, S. (2003). Student teacher's attitudes towards the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology, 23*(1), 87-94. [doi :10.1080/01443410303223](https://doi.org/10.1080/01443410303223)
- Jacob-Timm, Hartshorne, T.S. (1998). *Ethics and law for school psychologists* (3rd ed.). New York, NY : John Wiley et Sons Inc.
- Lebel, J., Nunno, M. A., Mohr, W. K., O'Halloran, R. (2012). Restraint and seclusion use in U.S. School settings: Recommendations from allied treatment disciplines. *American Journal of Orthopsychiatry, 82*(1), 75-86. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01134.x>

- Lecomte, Y., Lefebvre, Y. (2006). L'intervention en situation de crise. *Santé mentale au Québec*, 11(2), 122-142. <https://doi.org/10.7202/030352ar>
- Matsuda, L. (2005). *Teaching students with severe emotional and Behavioral Disorders: Best practices Guide to Intervention. From Firwood & Oak Grove Schools*. L. Mastuda, Ed. p. 1-114. Seattle.
- Mayer, G.R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Ministère de la Santé et des Services Sociaux. (2015). *Cadre de référence pour l'élaboration des protocoles d'application des mesures de contrôle- Contention-Isolement et substance chimique*. <https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000632/>.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Région Montérégie (2007). *Les mesures contraignantes à l'école : une question éducative, légale et éthique*. Éd. Éducation-Montérégie.
- Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire: L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement*. Québec, Qc: Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M.-F., Normandeau, S., Massé, L. (2012). Efficacité d'un programme de consultation pour les enseignants du primaire visant à favoriser l'inclusion scolaire des enfants ayant un TDAH. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 44(2), 146-157. <https://doi.org/10.1037/a0024655>
- National Association of State Mental Health Program Directors (NASMHPD). (1999a). *Position statement on seclusion and restraint*. Alexandria, VA: National Association of State Mental Health Program Directors.
- National Center for Education Statistics. (2015). *Fast facts: Inclusion of students with disabilities*. Retrieved August 10, 2017, from <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=59>.
- Olley, R.J., Cohn, A., Cowan, D.C. (2010). Promoting safe schools and academic success: Moving your school from punitive discipline to effective discipline. *Communiqué*, 39(1), 7-8.
- Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ). [OEQ : Ordre des ergothérapeutes du Québec](http://www.oeq.ca/).
- Parris, S., Johanne, J.-P. (2018). Alternative school discipline principles and interventions: an overview of the literature. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53. <https://doi.org/https://doi.org/10.7207/1058410ar>

- Plouffe, T., Couture, C., Massé, L., Bégin, J-Y., Rousseau, M. (2019). Intégration scolaire d'élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental: liens entre attitude des enseignants, stress et qualité de la relation enseignant-élève. *Revue de psychoéducation*, 48, (1). [doi:https://doi.org/10.7202/1060011ar](https://doi.org/10.7202/1060011ar)
- Ryan, J.B., Perterson et Rozalski. (2007b). State Policies Concerning The Use Of Seclusion Timeout in Schools. *Education and Treatment of Children* 30 (4). <https://10.1353/etc.2007.0032>
- Schürch, V. et Doudin, P-A. (2014). L'inclusion des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux: une réflexion sur les pratiques efficaces. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2.
- Trader, B., Stonemeier, J., Berg, T., Knowles, C., Massar, M., Monzalve, M., Pinkelman, S., Nese, R., Ruppert, T., Horner, R. (2017). Promoting Inclusion through Evidence-Based Alternatives to Restraint and Seclusion. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 42(2), 75-88. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1540796917698830>
- Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G., Doyon, J. (2019). The impact of a schoolwide de-escalation intervention plan on the use of seclusion and restraint in a special education school. *Emotional and behavioural difficulties*. <https://doi.org/doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>
- Villani, V.S., Parsons, A.E., Church, R.P. et Beetar, J.T. (2012). A descriptive Study of the Use of Restraint and Seclusion in A Special Education School. *Child & Youth Care Forum* 41 (3): 295-309. <https://doi:10.1007/s10566-011-9165-3>
- Westling, D. L. T., B.R., Smith, C., Marshall, D.S. (2010). [westling-et-al-2010-use-of-restraints-seclusion-and-aversive-procedures-on-students-with-disabilities.pdf](#)

Appendice

Grille d'extraction vierge

[illegible]

[illegible]

Grille d'extraction des résultats

[illegible]

-	Changement de pratique	x	x		x	x		x	x		x	
-	Préjugés	x	x				x					x
-	Niveau de stress		x								x	x
Caractéristiques de l'organisation												
-	Type de leadership	x		x		x		x		x		
-	Milieus socioéconomi- miques						x					
Les éléments facilitateurs à l'utilisation des mesures restrictives												
-	Niveau de clarté des paramètres	x		x	x	x		x	x		x	
-	Politiques et protocoles	x		x		x		x	x		x	
Conclusion												
-	Constats	x		x	x	x	x	x	x		x	x
-	Recommandations	x	x	x	x	x				x	x	x