

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ERGOTHÉRAPIE (M.Sc.)

PAR
ÉMILIE LESSARD

L'APPLICATION DE STRATÉGIES SENSORIELLES EN CLASSE DE TROUBLES
DE COMPORTEMENT : PERCEPTION DES ENSEIGNANTS

DÉCEMBRE 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

REMERCIEMENTS

Ce projet n'aurait pas pu être réalisé sans la participation et l'aide de nombreuses personnes autour de moi. J'aimerais donc remercier les gens qui m'ont soutenue tout au long de ce processus. Tout d'abord, je souhaite remercier de tout cœur mes participants ainsi que l'école dans laquelle le projet s'est déroulé. Vous avez cru en moi et vous vous êtes engagés pleinement, me donnant de votre temps si précieux afin de participer à mon projet. Merci.

Il est également très important pour moi de remercier ma directrice d'essai, Lyne Desrosiers. Merci Lyne pour le soutien tout au long de la dernière année, pour l'aide lors des moments plus difficiles, pour les conseils et la collaboration afin de permettre la réalisation de ce projet. Merci pour l'expérience enrichissante ainsi que pour m'avoir aidée à me connaître et à me faire confiance. Je souhaite également remercier Kathleen C. Durand pour la révision du document, les commentaires sont grandement appréciés. J'ajoute un merci tout spécial à Laurence Gélinas pour l'aide au niveau de l'écriture durant ce dernier été d'études universitaires. Sans vous tous, ce document n'aurait pas été le même.

Il m'est également important de remercier Noémi Cantin et Nancy Baril pour l'apport en pistes de réflexion, l'aide sur certains éléments théoriques et techniques, ainsi que le partage de vos connaissances. Je me considère chanceuse de vous avoir eues sur ma route. Dans le même ordre d'idées, je souhaite remercier mes collègues de séminaires pour le partage d'idées ainsi que pour le soutien durant cette dernière année. Merci également à mes amies et collègues pour le réconfort et les rires.

Finalement, j'aimerais remercier ma famille ainsi que mon copain pour le soutien tout au long de cette dernière année. Merci pour les encouragements, surtout lors de ces journées entières et de ces fins de semaine à rédiger. Un dernier merci pour ma mère, pour toute l'aide apportée lors de ce projet et de mes études. Merci pour toutes ces heures passées à me relire et à m'aider. Merci.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES	v
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	vi
RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS.....	vii
ABSTRACT AND SEARCH TERMS.....	viii
1. INTRODUCTION	9
2. PROBLÉMATIQUE.....	10
3. RECENSION DES ÉCRITS.....	13
3.1. Comportements problématiques	13
3.1.1. Qu'est-ce qu'un comportement problématique?.....	13
3.1.2. Comment cela se présente-t-il en contexte de classe?	14
3.1.3. Classes en adaptation scolaire : trouble du comportement	15
3.2. Politiques relatives au milieu scolaire.....	17
3.2.1. Loi sur l'instruction publique.....	17
3.2.2. Politique de l'adaptation scolaire	18
3.3. Les interventions en trouble de comportement	19
3.3.1. Mesures comportementales.....	19
3.3.2. Mesures restrictives.....	22
3.4. Le traitement de l'information sensorielle selon Dunn.....	25
3.4.1. Traitement de l'information sensorielle et trouble de comportement.....	26
3.4.2. La théorie du traitement de l'information sensorielle et les difficultés sur le plan de la modulation sensorielle.....	26

3.4.3. Interventions sensorielles en milieu scolaire.....	28
3.5. But et objectifs de recherche.....	29
4. CADRE CONCEPTUEL	30
4.1. Justification du choix du cadre conceptuel	30
4.2. Origine.....	31
4.3. Résumé du modèle	31
5. MÉTHODE	36
5.1. Devis méthodologique	36
5.2. Méthode d'échantillonnage.....	36
5.3. Participants et recrutement.....	36
5.4. Méthode de collecte de données	37
5.5. Déroulement du projet	38
5.6. Analyse des données	39
5.6.1. Volet quantitatif	39
5.6.2. Volet qualitatif	39
5.7. Considérations éthiques	40
6. RÉSULTATS	41
6.1. Volet quantitatif	41
6.1.1. Description des participants	41
6.1.2. Satisfaction de la formation sensorielle	41
6.2. Volet qualitatif	42
6.2.1. Faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au quotidien.....	42
6.2.2 Impact de l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe TC....	48
6.2.3. Échelon d'intervention selon le modèle P4C	49

6.2.4 Utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle.....	51
7. DISCUSSION	54
7.1. Objectif 1 : outiller les enseignants dans l'utilisation de mesures alternatives.....	54
7.2. Objectif 2 : favoriser l'utilisation des principes du traitement de l'information sensorielle dans les classes de trouble de comportement	56
7.3. Objectif 3 : explorer la diminution de l'agitation perçue via l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement.....	59
7.4. Limites.....	59
7.5. Retombées et recommandations.....	60
7.6. Recherches futures	61
8. CONCLUSION	62
RÉFÉRENCES	63
ANNEXE A Questionnaire d'évaluation de la satisfaction	68
ANNEXE B Questionnaire des données démographiques	69
ANNEXE C Canevas d'entrevue pour le groupe de discussion focalisée.....	70

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

Tableau 1. Résumé des résultats qualitatifs	53
Figure 1. Modèle d'intervention à trois niveaux.....	16
Figure 2. Continuum de Réponse comportementale/autorégulation.....	27
Figure 3. Modèle partenaires pour le changement.....	33
Figure 4. Questionnaire d'évaluation de la satisfaction.	68

LISTE DES ABRÉVIATIONS

CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
EHDAA	Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
OEQ	Ordre des ergothérapeutes du Québec
P4C	<i>Partenaires pour le changement</i>
PICA	Programme d'intervention des comportements agressifs
TAC	Trouble de l'acquisition de la coordination
TC	Trouble de comportement
TES	Technicien en éducation spécialisée
TSA	Trouble du spectre de l'autisme
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières
LSSSS	Loi sur les services de santé et les services sociaux

RÉSUMÉ ET MOTS CLÉS

Problématique : Les enseignants des écoles primaires vivent du stress au quotidien dans le cadre de leur travail. Ce stress peut être en lien avec la gestion des comportements problématiques présents chez leurs élèves. Les élèves présentant des problématiques comportementales sont souvent scolarisés dans des classes de trouble de comportement. Les techniques d'intervention utilisées sont appliquées en réponse aux comportements de désorganisation des élèves et ne suffisent toujours pas à désamorcer la crise. Les enseignants doivent conséquemment souvent utiliser des méthodes contraignantes. Ce type d'intervention propose peu d'avenues en prévention de l'apparition des comportements problématiques. L'utilisation de stratégies comme des modalités sensorielles, pourrait peut-être s'avérer efficace auprès d'élèves ayant un trouble de comportement. **Objectif :** Explorer la perception des enseignants sur la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement. **Cadre conceptuel :** Le cadre conceptuel ayant guidé ce projet est le modèle Partenaires pour le changement (P4C). Les principes sont, plus particulièrement, le transfert de connaissances ainsi que les interventions aux échelons de la différenciation pédagogique et des modifications. **Méthode :** Une méthodologie mixte (quantitative descriptive et qualitative phénoménologique) a été utilisée afin de répondre à l'objectif de recherche. Une formation sur des stratégies sensorielles a d'abord été donnée à des enseignants en classe de trouble de comportement. Ceux-ci ont ensuite essayé ces stratégies dans les classes. Les perceptions des enseignants en regard de l'utilisation de ces stratégies ont ensuite été recueillies lors d'un groupe de discussion focalisée. **Résultats :** Trois enseignants d'une même école ont participé au projet et sont tous montrés satisfaits de la formation reçue. Différents thèmes ressortent des résultats : la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles en classe (temps de planification, disponibilité du matériel, intérêt des élèves, disposition des élèves, etc.), l'impact de l'utilisation de stratégies auprès des élèves (positifs, négatifs, aucun impact), les échelons d'intervention utilisés selon le P4C (individuelle ou en groupe) et l'utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle (identification des élèves ayant une problématique, identification des besoins sensoriels). **Discussion :** La formation a permis d'outiller les enseignants quant à leurs connaissances sur les stratégies sensorielles et a favorisé l'utilisation de celles-ci auprès des élèves en classe de trouble de comportement. Il est toutefois difficile de statuer si leur emploi a pu diminuer l'agitation en classe. **Conclusion :** Les résultats de ce projet ne sont pas généralisables, mais permettent de soulever des pistes de recherches telles que l'étude des facteurs influençant l'application de stratégies sensorielles ou celle des effets de ces stratégies sur les élèves. Il pourrait également favoriser le transfert de connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle auprès de tous les enseignants.

Mots clés : trouble de comportement, école, traitement de l'information sensorielle, stratégies sensorielles, classe de trouble de comportement, mesures restrictives, comportements problématiques

ABSTRACT AND SEARCH TERMS

Problem : Elementary teachers often experience stress in their work. This stress can be related to pupil challenging behaviours in class. Children living with challenging behaviours are often placed in classroom for behavioural disorder where behavioural approach are use (behaviour is targeted in the intervention). This intervention techniques are applied in response to youths disorganization and are insufficient to defuse the crisis. Teachers must therefore often use coercive methods. This approach offers few avenues for preventing the emergence of problematic behaviors. The use of strategies such as sensory modalities, could perhaps prove effective with students with a behavioral disorder. **Objective:** To explore teachers' perceptions of the feasibility of applying sensory strategies to students in the behavioral disorder classroom. **Conceptual framework :** Partnering for Change (P4C) (CanChild, 2015) is the conceptual framework that has been used for this project. The selected principles were knowledge translation, interventions at the differentiated instruction level and the accommodation level. **Method :** The use of a mixed-method (descriptive quantitative and qualitative with a phenomenological design) was selected. The process includes a sensory theory course to the teachers who work in a classroom for behavioural disorder students, a trial period and a focus group. **Results :** Three teachers from one school participated to the project and tried different sensory strategies in their class. All three were satisfied by the sensory theory course. The analysis revealed different themes : faisability to use sensory strategies in class (few time preparation, disponibility of equipment, students interest, disponibility of students, etc.), the impact of the use of these strategies on the students (positive, negative, no impact), the level of strategy used according to the P4C model (individual and group) and use of the knowledge on sensory processing disorder theory (identification of children with sensory challenging behaviour, identification of sensory needs). **Discussion :** The training provided teachers with the tools they needed to learn about sensory strategies and encouraged their use in the behavioral disorder classroom. However, the results does not make it possible to rule if their use can decreased restrictives measures as restraint and seclusion. **Conclusion :** Results of this project cannot be generalized, but can raise future research or projects exploring factors influencing the application of sensory strategies or their effect on challenging behaviour. It also highlights the relevance of knowledge transfert about sensory processing theory to teachers

Search terms : behavioural disorder, school, sensory processing theory, sensory strategies, classroom for behavioural disorder students, restrictive measures, restraint, seclusion, challenging behaviour

1. INTRODUCTION

Lors de l'année scolaire 2012-2013, le Québec dénombrait 188 931 élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) parmi les 990 786 élèves que compte le système scolaire (Gouvernement du Québec, 2014). Les élèves EHDAA regroupent la clientèle étudiée dans ce projet, soit les jeunes ayant un trouble de comportement (TC) étant regroupés parmi les élèves en difficulté d'adaptation (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). Ces derniers présentent des comportements problématiques nuisant à leurs apprentissages (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) et sont souvent scolarisés dans des classes spécialisées accueillant des élèves ayant un trouble de comportement (Gouvernement du Québec, 2009; Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Ces classes sont appelées classe de trouble de comportement (classe TC) et sont dirigées par des enseignants en adaptation scolaire et soutenues par du personnel éducatif tels que des techniciens en éducation spécialisée (TES) (Beaumont, Royer, Bertrand, et Bowen, 2005).

Le présent document traite du projet réalisé dans le cadre de la maîtrise en ergothérapie de la chercheuse principale, étudiante de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), présenté sous forme d'un essai critique. La thématique abordée est née d'expériences antérieures acquise lors de stages et d'emplois étudiants auprès d'une clientèle similaire. L'utilisation de mesures contraignantes était souvent un moyen d'intervention privilégiée par les intervenants, et ceux-ci avouaient connaître peu d'interventions alternatives. Ce projet, aborde donc l'utilisation de stratégies sensorielles auprès d'élèves présentant un trouble de comportement scolarisés en classe TC. De telles stratégies ont donc été enseignées aux professeurs dans le but d'explorer leur perception sur la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles dans leurs classes.

L'essai critique présenté dans ce document comporte plusieurs sections. Premièrement, la problématique illustre l'importance de s'intéresser à ce sujet. Celle-ci est suivie d'une recension des écrits permettant de comprendre les concepts liés à la problématique. Ensuite, le cadre conceptuel utilisé pour guider ce projet est exposé, suivi de la méthodologie. Les résultats du projet suivent, puis une discussion permettant de faire des liens et de ressortir différents éléments importants est présentée. Finalement, le document se termine avec une conclusion.

2. PROBLÉMATIQUE

Les enseignants des écoles primaires vivent du stress au quotidien dans le cadre de leur travail (De Nobile, McCormick et Hoekman, 2013; Fernandez et coll., 2015). Ceux-ci sont donc à risque de décrochage professionnel (Karsenti, 2015). Des statistiques démontrent qu'au Québec, environ 25 % des nouveaux enseignants quitteront leur emploi dans les sept premières années suivant leur arrivée sur le marché du travail (Karsenti, 2017).

Plusieurs éléments peuvent influencer l'apparition de stress chez les enseignants. Un de ceux-ci est lié à la gestion des comportements problématiques (ex. : agressions physiques, fugues) qui apparaissent chez certains élèves (De Nobile, McCormick et Hoekman, 2013; Kyriacou, 2001). La gestion des comportements problématiques est, en fait, une tâche quotidienne pour les enseignants (Argumedes et al., 2013; De Nobile, McCormick et Hoekman, 2013), qui doivent composer tous les jours avec des comportements dérangeants, donc nuisibles aux apprentissages. En classe, les comportements problématiques se traduisent habituellement par de l'agressivité et de l'opposition face à la tâche. (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Concrètement, les élèves se battent, lancent des objets, fuguent, crachent, ont des propos haineux ou grossiers, détruisent le matériel scolaire, etc.

Au Québec, les élèves présentant des problématiques comportementales sont catégorisés parmi les troubles de l'adaptation (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2010) et sont souvent scolarisés dans des classes de trouble de comportement (Beaumont, Royer, Bertrand, et Bowen, 2005). Ces classes regroupent des élèves ayant des problématiques comportementales nuisant à leurs apprentissages et à ceux de leurs pairs (Beaumont et coll., 2005; Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). La gestion des comportements, est donc une réalité bien présente et occupe une place prédominante en classe de trouble de comportement (classe TC).

Les enseignants reçoivent certaines formations initiales et continues pour les préparer à gérer les comportements problématiques. Les techniques d'intervention enseignées sont surtout axées sur une approche visant le comportement dans l'intervention. Notamment, le renforcement positif, les systèmes d'émulation, l'établissement de règles de classe et l'implantation d'un plan

d'intervention en cas d'urgence auprès de chaque élève de la classe sont des interventions comportementales utilisés auprès de la clientèle en trouble de comportement (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Cette approche comportementale propose donc majoritairement des interventions s'appliquant en réponse aux comportements de désorganisation des élèves (Dunlap, Ostry et Fox, 2011), mais propose peu d'avenues en prévention de l'apparition de ces comportements problématiques.

Parfois, ces méthodes comportementales ne suffisent pas à désamorcer la crise et les enseignants doivent utiliser des méthodes contraignantes, étant donné les risques qu'une telle désorganisation comporte pour lui-même et ses pairs. Ces méthodes sont habituellement l'isolement ou la contention physique (arrêt physique de l'enfant par un adulte) et appartiennent à la famille des mesures restrictives (Dunlap et coll., 2011). Ces mesures doivent être utilisées avec précaution, car elles comportent un risque pour la sécurité et la santé de l'enfant, ainsi que pour celles des intervenants (Bon et Zirkel, 2014; Dunlap et coll., 2011). De nombreuses blessures sont survenues dans le passé à la suite de l'utilisation de la contention physique ou de l'isolement, résultant parfois même par la mort d'élèves (Dunlap et coll., 2011). De plus, l'apprentissage résultant de l'utilisation de mesures restrictives peut nuire à l'enfant puisque ces stratégies ne lui apprennent pas à gérer ses comportements et il risque de tirer avantage de la situation (Dunlap et coll., 2011). En effet, si l'enfant aime être retiré d'une tâche qu'il ne souhaite pas réaliser, le placer en isolement, par exemple, risque de renforcer les comportements problématiques d'évitement de la tâche.

Par rapport à l'utilisation de mesures restrictives, l'Ordre des ergothérapeutes du Québec (OEQ) recommande la diminution de leur utilisation. Ces mesures restrictives doivent donc être utilisées en dernier recours, et seulement après l'essai de mesures alternatives à la contention (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2006). Également, dans les institutions encadrées par la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) (ex. : hôpitaux, centres de réadaptation, centres jeunesse, etc.), l'application de mesures restrictives doit être inscrite dans le cadre d'un plan d'intervention et doit être autorisée par les professionnels habilités à le faire (Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2006). Toutefois, dans le contexte scolaire actuel, cette loi ne s'applique pas : l'utilisation de ce type d'intervention auprès des élèves est à la discrétion de l'école et des enseignants (Gouvernement du Québec, 2017).

Cependant, il existe d'autres stratégies pouvant aider à la gestion des comportements et pouvant prévenir l'escalade de comportements problématiques (Devlin, Healy, Leader, et Hughes, 2011), notamment les stratégies sensorielles basées sur les théories du traitement de l'information sensorielle (Dunn, 2001) ou de l'intégration sensorielle de Ayres (Miller, Anzalone, Lane, Cermak et Osten, 2007). L'application de stratégies sensorielles auprès des élèves en trouble de comportement pourrait changer le modèle d'intervention appliqué actuellement. Si cette méthode s'avère efficace, elle pourrait permettre une meilleure participation en classe et réduire l'incidence des crises, donc leur gestion quotidienne, ce qui pourrait mener à une réduction du stress vécu par les enseignants. Ce projet constitue une première étape dans cette voie puisqu'il vise à explorer la perception des enseignants sur la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles auprès des élèves de leur classe.

3. RECENSION DES ÉCRITS

Cette section décrit et approfondit les différents concepts soulevés dans la problématique afin de bien comprendre les enjeux soulevés par ce projet. Cette recension permettra de comprendre les problématiques comportementales en milieu scolaire, dont les troubles de comportement. Elle apportera également une explication concernant les politiques relatives au milieu scolaire et un approfondissement des interventions auprès de la clientèle en trouble de comportement. La théorie du traitement de l'information sensorielle sera ensuite exposée afin de permettre sa compréhension en lien avec la clientèle, suivie de la question de recherche et des objectifs de recherche.

3.1. Comportements problématiques

Le nombre d'élèves présentant un trouble du comportement au Québec a triplé depuis 16 ans (Conseil supérieur de l'Éducation, 2001) ce qui a pour conséquence que les enseignants doivent prendre en charge de nombreux élèves présentant des troubles de comportement. De plus, comme mentionnés plus tôt, les enseignants doivent composer quotidiennement avec les comportements présents chez les élèves qui interfèrent avec les apprentissages (ex. : agressivité, refus de faire la tâche, etc.) des élèves (Argumedes, Larivée, et Lanovaz, 2013).

Il est donc pertinent dans cette section de clarifier qu'est-ce qu'un comportement problématique et un trouble du comportement. Il sera aussi important de clarifier le contexte des classes en adaptation scolaire auprès d'élèves ayant des troubles de comportement.

3.1.1. Qu'est-ce qu'un comportement problématique?

Il est important de mentionner qu'un élève ayant des difficultés de comportement ne présente pas nécessairement un trouble de comportement, puisque les manifestations sont souvent présentes dans des contextes particuliers ou découlent d'une situation particulière (séparation, deuil, etc.). Les caractéristiques de la personne ainsi que le contexte scolaire peuvent également avoir une influence sur l'apparition de comportements problématiques (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Le trouble du comportement, lui, est caractérisé par

[...] un déficit important de la capacité d'adaptation qui se manifeste par de sérieuses difficultés d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial. Il peut trouver son origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève (ex. : il a vécu de manière répétée des problèmes familiaux, scolaires ou personnels) ou dans son environnement. La fréquence, la durée, l'intensité, la constance et la complexité des comportements observés nuisent au développement de l'élève et à celui des autres élèves. (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.11).

Ce trouble comporte une persistance dans les comportements au travers du temps, des difficultés dans plusieurs sphères de la vie et un impact sur les apprentissages scolaires. En effet, selon le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007), les enfants ayant des troubles du comportement présentent régulièrement des difficultés sur le plan des apprentissages scolaires, puisque ceux-ci s'opposent souvent à la tâche, et présentent régulièrement des difficultés sur le plan de l'attention et de la concentration.

L'évaluation psychosociale d'un élève pour mener au diagnostic de trouble de comportement se fait de manière systématique par une équipe de professionnels habiletés à identifier les déficits d'adaptation pouvant être présents chez l'élève (ex. : médecin, psychologue et psychoéducateur). Les difficultés doivent se refléter dans les interactions, et ce, dans plusieurs milieux, entre autres scolaire, familial et social (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). À la suite de l'évaluation où le diagnostic de trouble de l'adaptation (appellation différente, mais représentant le trouble de comportement) est posé, l'élève se voit attribuer un code de difficulté (code 12) permettant l'ajustement des services lui étant offerts en classe (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2010). Également, à la suite de l'évaluation diagnostique menant au trouble de l'adaptation, l'élève ayant un trouble du comportement entre donc dans la catégorie des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et comme décrit plus tôt, a droit à des services scolaires adaptés (ex. : scolarisation en classes d'adaptation scolaire, allocation d'heures de soutien, etc.) (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007).

3.1.2. Comment cela se présente-t-il en contexte de classe?

En milieu scolaire, un trouble du comportement peut se manifester par des comportements « surréactifs », aussi appelés « extériorisés », en regard des stimulus de l'environnement (actes d'intimidation et de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié, mensonges, etc.), ou de comportements « sous-réactifs »,

connus également sous le nom de comportements « intériorisés » (comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait, de tristesse, d'évitement, de fatigue, etc.) (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.12).

En d'autres mots, les comportements problématiques en classe regroupent la violence, le retrait et les comportements antisociaux (Beaumont et coll., 2005). L'élève peut manifester des comportements d'agressivité excessive, refuser l'autorité scolaire, refuser de se mettre à la tâche, accomplir des actes d'intimidation, de destruction du matériel ou présenter des comportements de retrait ou de dépendance (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). Les élèves ayant des problématiques comportementales manifestent généralement des difficultés dans leurs interactions avec leurs pairs et des difficultés d'apprentissage.

3.1.3. Classes en adaptation scolaire : trouble du comportement

3.1.3.1. Description de la classe en adaptation scolaire

Les commissions scolaires des différentes régions organisent les offres de services et de soutien aux enfants présentant un trouble de l'adaptation (code 12) (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2010), et créent des classes en trouble de comportement (classes TC) dans le cadre de l'enseignement en adaptation scolaire (Beaumont et coll., 2005). Ces classes sont à effectif réduit, environ 12 à 15 élèves au maximum. Chaque classe utilise un système d'émulation s'appuyant généralement sur le modèle d'intervention comportementale afin de gérer les comportements problématiques au quotidien (Beaumont et coll., 2005). Un plan d'intervention individualisé est également réalisé pour chaque élève et les enseignants titulaires des groupes doivent être diplômés d'un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire (Beaumont et coll., 2005).

Le Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) reconnaît qu'il demande un effort important d'adaptation aux jeunes enseignants qui travaillent auprès d'élèves ayant un trouble du comportement. L'insertion professionnelle peut donc s'avérer plus difficile pour les nouveaux enseignants travaillant auprès de ceux-ci. Les compétences d'adaptation des enseignants sont aussi importantes sur le plan académique, puisque de nombreux élèves ayant un trouble du comportement présentent aussi des difficultés d'apprentissage

(Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015; Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, 2007). Les enseignants rencontrent donc de nombreux défis au quotidien. Ces éléments soulignent l'importance de les soutenir dans les interventions auprès de leurs élèves.

3.1.3.2. Description du modèle d'intervention en trouble du comportement

Le *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) propose un modèle d'intervention pour les enseignants travaillant avec des élèves ayant des problématiques comportementales. Le modèle présenté est à trois niveaux (interventions universelles, interventions ciblées et interventions spécialisées et intensives) (voir Figure 1) et représente une prévention de l'apparition de comportements interférant avec les apprentissages. Ce modèle est reconnu dans le domaine des problématiques comportementales et cible les besoins spécifiques des élèves à la suite d'une évaluation systématique de la situation (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Il implique également la participation des parents et du personnel éducatif complémentaire (ex. : TES).

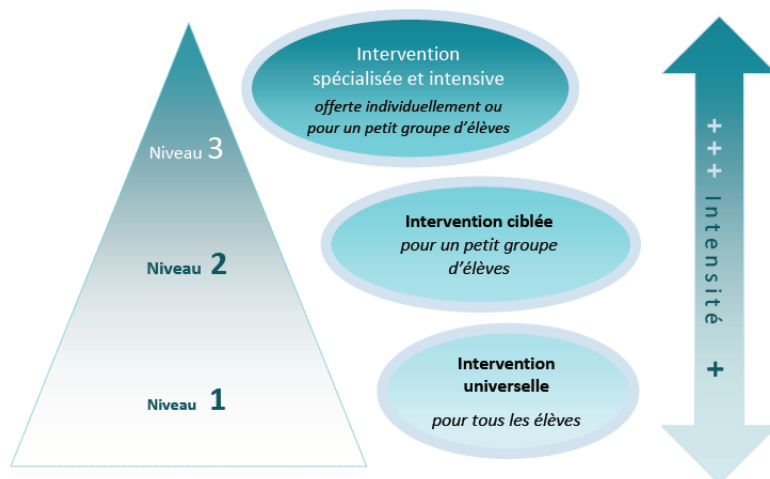


Figure 1. Modèle d'intervention à trois niveaux. Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement. Retrieved from http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf.

Le premier niveau d'intervention consiste à offrir des stratégies universelles pouvant s'appliquer à tous les élèves de l'école. À ce stade, on ne différencie pas les élèves ayant des troubles du comportement (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Le deuxième niveau présente les interventions ciblées qui sont effectuées auprès d'élèves pouvant présenter des difficultés comportementales. Ces stratégies peuvent regrouper des programmes d'enseignement spécialisé, par exemple développement des habiletés sociales, stratégies de gestion de la colère et de résolution de conflits (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Le troisième niveau, quant à lui, regroupe les interventions spécialisées et intensives réalisées auprès d'élèves ayant un trouble de comportement. Il s'applique donc aux classes en trouble de comportement qui regroupent environ 1 à 5 % des élèves du milieu scolaire (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). L'élève bénéficie donc des interventions des deux premiers niveaux dans son école, en plus de recevoir un soutien régulier et adapté à ses besoins particuliers dans sa classe spécialisée. À la suite de l'évaluation des comportements interférant avec les activités pédagogiques en classe, un plan d'intervention peut être mis en œuvre, à l'école, conjointement avec la famille, les partenaires extérieurs tels le Centre intégré de santé et de services sociaux (CISSS) et la communauté. L'intervention multimodale mise en place alors permet d'offrir des services adaptés aux besoins de cet élève présentant un trouble de comportement (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

3.2. Politiques relatives au milieu scolaire

Le milieu scolaire impose différentes politiques encadrant l'instruction des élèves dans le milieu public (Gouvernement du Québec, 2017b; Ministère de l'Éducation, 1999). Parmi ces dernières, quelques-unes seront présentées ici puisqu'elles soutiennent les propos concernant les interventions effectuées auprès des élèves.

3.2.1. Loi sur l'instruction publique

La loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2017b) encadre l'enseignement offert aux élèves fréquentant les écoles du système scolaire québécois. Cette loi prévoit plusieurs dispositions, dont les droits des élèves et les devoirs des enseignants.

L'article 19 mentionne que

Dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié. L'enseignant a notamment le droit: 1° de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié [...] (Gouvernement du Québec, 2017b).

Cet article fait référence aux modalités d'intervention que l'enseignant peut utiliser dans le cadre de son emploi pour favoriser les apprentissages scolaires, comme pour la gestion des comportements problématiques. Il est donc du ressort de l'enseignant de choisir les interventions qu'il juge appropriées pour faciliter la gestion de son groupe au quotidien. De ce fait, l'article 22 guide l'enseignant dans le choix de ses interventions puisqu'

Il est du devoir de l'enseignant: [...] 3° de prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne; 4° d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves; [...] 6° de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle (Gouvernement du Québec, 2017b).

3.2.2. Politique de l'adaptation scolaire

La politique de l'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, 1999), quant à elle, oriente l'instruction des élèves EHDAA scolarisés dans des classes d'adaptation scolaire telles que les classes TC. L'orientation fondamentale de cette politique est :

Aider l'élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à réussir sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification. À cette fin, accepter que cette réussite éducative puisse se traduire différemment selon les capacités et les besoins des élèves, se donner les moyens qui favorisent cette réussite et en assurer la reconnaissance. (Ministère de l'Éducation, 1999, p.17).

Cette politique propose donc différentes voies d'action pour intervenir adéquatement auprès des élèves EHDAA. Ces voies d'action sont des leviers sur lesquels les différents intervenants du milieu peuvent s'appuyer afin d'offrir une pratique compétente et soutenir le développement de ces élèves. Une de ces voies d'action est de « Reconnaître l'importance de la prévention ainsi qu'une intervention rapide et s'engager à y consacrer des efforts supplémentaires. » (Ministère de l'Éducation, 1999, p.18). Une autre recommandation est de « Porter attention à la situation des élèves à risque, notamment ceux qui ont une difficulté d'apprentissage ou relative au comportement, et déterminer des pistes d'intervention permettant de mieux répondre à leurs besoins et à leurs capacités » (Ministère de l'Éducation, 1999, p.28).

Cette piste d'action appuie la nécessité de cibler des interventions rapides et efficaces auprès d'élèves ayant des troubles de comportement, d'autant plus qu'elle propose d'améliorer les connaissances et d'identifier des interventions efficaces auprès de ces élèves en particulier. Par ailleurs, selon Tremblay (2015), les enseignants du secondaire en adaptation scolaire (étude non réalisée en contexte primaire) seraient majoritairement en désaccord avec la politique de scolarisation des élèves EHDAA proposée par la *Politique de l'adaptation scolaire* (Ministère de l'Éducation, 1999). Il apparaît donc pertinent de se questionner sur la mise en application de cette politique dans le milieu scolaire actuel, soit dans la mise en place de stratégies d'intervention rapides en prévention de l'apparition de comportements problématiques.

3.3. Les interventions en trouble de comportement

Cette section présente les interventions qui sont à privilégier auprès des élèves présentant des problématiques comportementales selon le Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). Tout d'abord, une évaluation psychosociale est prévue afin de comprendre la situation complexe de l'élève. Des données sont recueillies sur son environnement, ses capacités et ses besoins. L'enseignant et le professionnel des services éducatifs complémentaires (ex. : psychologue, TES, psychoéducateur) recueillent des faits objectifs et des observations par des évaluations fonctionnelles et normatives auprès de l'élève et dressent son portrait afin de cibler les mesures qui pourraient le soutenir dans ses apprentissages (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). La collaboration de l'élève, de ses parents, des spécialistes et des intervenants scolaires est requise.

3.3.1. Mesures comportementales

Le Ministère propose un vaste éventail d'interventions, dont l'établissement de routines dans les classes. Elles sont sécurisantes pour les élèves et favorisent l'autonomie (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Également, il est recommandé aux écoles d'offrir différents programmes de prévention des comportements problématiques. Ces programmes peuvent viser l'amélioration des compétences sociales (habiletés sociales et résolution de problèmes) (Beaumont et coll., 2005). Beaumont et coll. (2005) proposent un programme de prévention de la violence par de la médiation par les pairs, afin de répondre aux besoins particuliers des élèves en trouble de comportement. Ce programme vise l'utilisation de

pairs lors de la résolution des conflits, ce qui permet d'outiller tous les élèves dans la gestion de leur colère.

Voici quelques interventions comportementales à privilégier auprès des élèves ayant un trouble de comportement selon le *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* du Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015) :

- Instaurer un système d'émulation avec renforcements positifs dans la classe. Ce type de système est toutefois peu efficace pour les jeunes ayant un trouble de comportement, car ils sont souvent privés du renforcement positif. Il est alors important de prévoir un renforcement rapproché dans le temps pour ce type de clientèle.
- Instaurer des règles de classe qui décrivent les comportements attendus. Les règles doivent favoriser l'apprentissage et un climat de classe positif. Elles doivent être claires et rendre compte de la gestion des comportements problématiques en classe.
- Intervenir pour orienter l'élève vers ses apprentissages par des encouragements (ex. : renforcements positifs, autocollants, permissions spéciales), des interventions non verbales (ex. : regard, toucher, ignorance intentionnelle, surveillance par allées et venues dans la classe), des interventions verbales (ex. : appel direct, rappel à la tâche), des demandes *ALPHA* (directives claires) et des demandes *SMART* (ex. : nommer l'observation, demander un comportement, donner un temps).
- Donner des tâches à l'élève lors de moments de fébrilité ou d'attente (ex. : faire distribuer les feuilles lors des moments d'attente entre deux tâches).
- Priver l'élève d'un moment où il aurait eu un bénéfice (ex. : lors de la sortie pour la récréation).
- Proposer des choix alternatifs à l'élève pour la conséquence de ses gestes.
- Prévoir un moyen, une activité alternative pour l'enfant lors d'un moment difficile afin qu'il retrouve son calme (ex. : faire un dessin, prendre une marche, sortir de la classe).

Des éléments permettant la modification des comportements problématiques sont aussi présentés dans ce document du Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la

Recherche (2015), soit le contrat de comportement, la feuille de suivi des progrès et la mise à l'écart.

La mise à l'écart fait partie des techniques à employer parcimonieusement et s'inscrit dans un continuum d'interventions qui doit être connu de l'élève. Elle peut s'effectuer dans la classe ou à l'extérieur de la classe. Son objectif est soit d'écarter l'élève d'une source de renforcement négatif pour lui, soit de l'amener à reprendre la maîtrise de sa personne, ou encore de diminuer son agitation, mais, dans tous les cas, l'idée est de l'aider à modifier son comportement. (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015, p.73).

De plus, le cadre proposé par le ministère statue qu'il est essentiel de prévoir un protocole de gestion de crise (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) pour répondre à des situations d'urgence. Ce protocole se doit de spécifier les personnes qui interviendront, choisir un nom de code pour alerter le personnel lorsqu'une crise survient, déterminer l'endroit où l'élève sera retiré pour se calmer (isolement), prévoir le contact avec les parents de l'élève, permettre l'analyse de la situation et un retour sur la situation, prévoir des conséquences aux gestes ainsi que prévoir une analyse périodique de ce protocole.

Le Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015) est un document qui a été validé par de nombreux professionnels œuvrant en science de l'éducation de différentes universités québécoises (enseignants, psychoéducateurs, psychologues), par des enseignants du corps professoral de différentes commissions scolaires québécoises et par différentes personnes-ressources régionales de soutien et d'expertise œuvrant auprès d'élèves ayant des troubles de comportement. Ceci permet d'augmenter la validité des éléments d'intervention proposés ci-dessus. Toutefois, plusieurs questions sont soulevées concernant l'application concrète de ce document par les enseignants en adaptation scolaire auprès d'élèves présentant un trouble de comportement. En effet, les enseignants ont-ils eu accès à ce document et l'appliquent-ils au quotidien? Est-ce que d'autres interventions ou modèles d'interventions auraient pu être présentés dans ce document? Finalement, bien que de nombreux professionnels aient participé à l'élaboration du document, il se peut que les interventions proposées ne répondent pas ou peu aux besoins de tous les élèves et ne permettent pas de contrôler pleinement l'apparition de comportements problématiques. La collaboration avec d'autres

professionnels de la santé et de l'éducation aurait pu être pertinente (ex. : ergothérapeutes) dans l'élaboration de ce cadre afin de cibler différents types d'intervention pertinents auprès de la clientèle.

Dans leur document, Dunlap, Ostry, et Fox (2011) proposent également une séquence d'intervention afin de permettre de calmer un enfant en crise : approcher l'élève doucement et calmement, donner des directives verbales (ex. : dépose ton crayon), refléter à l'élève son émotion (ex. : je vois que tu es fâché) ainsi qu'éloigner l'enfant des dangers (ex. : retirer les ciseaux de sa portée). Ils proposent également de demander l'aide d'un autre adulte, si nécessaire, pour retirer l'élève et le calmer plus loin, et finalement laisser l'enfant revenir au calme sans formuler d'autres demandes. Cet article comporte toutefois une limite importante dans l'application des stratégies proposées étant donné la différence du système de l'éducation entre les États-Unis d'Amérique et le Canada. En effet, les méthodes d'enseignement et d'intervention diffèrent selon les pays d'origine et les provinces, il est donc difficile de prévoir l'efficacité lors de l'application dans une région différente. L'efficacité d'une séquence d'intervention identique à celle proposée par Dunlap, Ostry et Fox (2011) serait à valider dans le contexte scolaire québécois.

3.3.2. Mesures restrictives

3.3.2.1. Définitions

Les intervenants du milieu scolaire doivent parfois utiliser des mesures restrictives auprès des élèves dans les écoles lors de situation de crise, donc d'urgence (Dunlap et coll., 2011; École des érables, 2009-2010). Dans le contexte scolaire, ces mesures peuvent être d'ordre de la contention ou de l'isolement (Bon et Zirkel, 2014; Dunlap et coll., 2011; École Marie-Rivier, 2010; Ryan, Peterson, Tetreault, et Hagen, 2007). Une contention est une « mesure de contrôle qui consiste à empêcher ou à limiter la liberté de mouvement d'une personne en utilisant la force humaine, un moyen mécanique ou en la privant d'un moyen qu'elle utilise pour pallier un handicap. » (École Marie-Rivier, 2010, p.11). Selon le programme d'intervention des comportements agressifs (PICA), lors d'une contention physique, il est possible de maintenir un élève sur une chaise, de l'accompagner physiquement dans un déplacement ou de lui faire une contention physique au sol de façon sécuritaire (maintien de l'élève au sol par un adulte compétent) (École Marie-Rivier, 2010).

L'isolement, quant à elle, est une mesure restrictive

[...] de sécurité exceptionnelle qui consiste à placer un élève dans un lieu aménagé et désigné à cet effet, d'où il ne peut pas sortir par lui-même, sous surveillance constante et avec le soutien d'un intervenant, juste le temps nécessaire d'arrêter sa perte de contrôle dangereuse. (École Marie-Rivier, 2010, p.11).

Une distinction est toutefois à faire concernant la mise à l'écart ou le retrait d'un élève qui, tel que mentionné dans le cadre de référence (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015), diffère de l'isolement. De fait, le retrait d'un élève, en classe ou à l'extérieur de la classe, n'est pas automatiquement synonyme d'une mesure de contrôle (Dunlap et coll., 2011; École Marie-Rivier, 2010). L'élève est donc retiré de la tâche actuelle, puisqu'il commence à manifester des comportements problématiques, mais n'est pas confiné et est libre de quitter l'endroit où il est retiré (École Marie-Rivier, 2010).

3.3.2.2. *Réglementation entourant les mesures restrictives dans le contexte scolaire*

Plusieurs lois justifient et encadrent l'utilisation de mesures restrictives dans le milieu scolaire. La Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2017b) prévoit que « dans le cadre du projet éducatif de l'école et des dispositions de la présente loi, l'enseignant a le droit de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié » (Article 19). De plus, « Le conseil d'établissement approuve les règles de conduite et les mesures de sécurité proposées par le directeur de l'école [...] les sanctions disciplinaires applicables selon la gravité ou le caractère répétitif de l'acte répréhensible. » (Gouvernement du Québec, Article 76). L'établissement d'enseignement ainsi que l'enseignant peuvent donc choisir la mesure d'intervention qui convient le mieux à la situation. Toutefois, l'utilisation d'une mesure restrictive doit être considérée en dernier recours comme intervention, doit être encadrée par un protocole de prévention et être la moins contraignante possible pour l'enfant selon l'école (École Marie-Rivier, 2010). La plupart des établissements s'entendent sur la mise en place d'une mesure contraignante seulement par le biais d'un plan d'intervention individuel défini en équipe multidisciplinaire (Dunlap et coll., 2011; École Marie-Rivier, 2010). Cependant, si le comportement de l'élève le met en danger ou met en danger ses camarades, il est possible d'utiliser une mesure de contrôle en urgence, avec le consentement de la personne responsable (le parent) (École Marie-Rivier, 2010).

L'école Marie-Rivier, qui a publié sur le web son *Protocole d'utilisation des mesures contraignantes* (2010) (l'accès au protocole est habituellement restreint aux personnes travaillant dans l'établissement scolaire) et qui est une école spécialisée en adaptation scolaire, propose des principes importants sur l'utilisation de la contention et de l'isolement en classe, dont l'importance de respecter les droits de la personne, l'utilisation exceptionnelle de cette mesure dans un but de sécurité, le souci d'être le moins contraignant possible et confortable pour l'élève, l'assurance d'une supervision étroite, la transparence auprès de la direction et de la famille, l'obtention du consentement des parents et l'adoption d'un protocole en balisant l'utilisation. Il est intéressant de mentionner ces principes éthiques, étant donné la nature contraignante de ces mesures coercitives utilisées. Chaque école devrait aborder ces principes éthiques dans le but de limiter l'utilisation de ce type de mesures auprès de leurs élèves, sachant que leur utilisation peut comporter de nombreux risques (voir section impacts de l'utilisation des mesures restrictives). Toutefois, il est possible que certains établissements n'appliquent pas ce type de principe éthique ou n'effectue pas régulièrement de suivi à ce niveau.

3.3.2.3. Réglementation entourant les mesures restrictives dans le contexte de la santé

Dans les établissements encadrés par la Loi sur les services de santé et les services sociaux (LSSSS) (Gouvernement du Québec, 2017c) contrairement aux établissements scolaires, le Code des professions (Gouvernement du Québec, 2017a) stipule que seuls les médecins, infirmières, ergothérapeutes, physiothérapeutes, travailleurs sociaux, psychologues et psychoéducateurs sont autorisés à prescrire ce type de mesure. En effet, la mise en place d'une mesure restrictive est un acte réservé à certains professionnels dans le cadre de leur champ de compétence (Gouvernement du Québec, 2017a; Hôpital Louis-H. Lafontaine, 2005; Ordre des ergothérapeutes du Québec, 2006).

Cette réglementation, bien différente de celle encadrée par le milieu scolaire, souligne les disparités d'un milieu à l'autre et la possibilité d'abus de la part des intervenants. En effet, si les intervenants ne sont pas bien encadrés dans l'utilisation d'interventions spécialisées, les risques que des situations d'abus ou de négligence surviennent sont exacerbés. Dans le but d'éviter l'utilisation de mesures contraignantes, l'enseignement d'interventions alternatives aux enseignants devrait être préconisé. L'Ordre des ergothérapeutes du Québec (2006) mentionne

effectivement que des mesures alternatives aux contentions doivent être mises en place en premier lieu.

3.3.2.4. Impacts de l'utilisation des mesures restrictives

Il est finalement important de mentionner les impacts pouvant être reliés à l'utilisation de mesures restrictives auprès d'élèves présentant des problématiques comportementales. Parmi ces impacts se trouve le risque de blessure (Dunlap et coll., 2011). Effectivement, l'utilisation de la contention physique ou de l'isolement peut causer de graves blessures à l'enfant et même causer la mort (Dunlap et coll., 2011). Également, il y a un risque que les enfants ayant été confinés ou restreints développent des traumatismes à la suite de leur expérience ou des troubles d'ordre psychopathologiques (Dunlap et coll., 2011). L'utilisation de telles mesures coercitives augmente les risques que l'école soit associée à de mauvaises expériences chez ses élèves, causant du stress, et qu'ils ne soient plus disposés aux apprentissages lors des périodes en classe. Ensuite, ces mesures ne sont pas thérapeutiques et l'élève ne fait aucun apprentissage positif lors de son utilisation (Dunlap et coll., 2011). De fait, l'apprentissage résultant de l'usage de ce type de mesure n'est pas en lien avec l'autocontrôle, et l'incidence des comportements problématiques ne diminuera pas. Il n'est donc pas conseillé par ces auteurs de les utiliser. Finalement, Dunlap et ses collaborateurs (2011) soulignent le risque que ces mesures deviennent une intervention usuelle et que certains intervenants en abusent.

Ces différents arguments militent en faveur de l'exploration de d'autres stratégies permettant d'éviter l'escalade de comportements problématiques menant à l'utilisation de telles mesures, car en plus d'apporter des impacts négatifs, la réglementation qui balise son utilisation diffère dans les milieux de la santé et scolaire, ce qui peut laisser place à des incompréhensions et des abus. L'utilisation d'autres types de stratégies d'intervention, telles que les modalités inspirées de la théorie du traitement de l'information sensorielle (Dunn, 2001) pourrait s'avérer une avenue différente de celle actuellement privilégiée.

3.4. Le traitement de l'information sensorielle selon Dunn

Cette section présente la théorie sur le traitement de l'information sensorielle (Dunn, 2001) afin de comprendre le lien entre cette théorie et les troubles de comportement, les difficultés sur le

plan de la modulation sensorielle ainsi que les interventions sensorielles possibles d'utiliser auprès de ces enfants.

3.4.1. Traitement de l'information sensorielle et trouble de comportement

Dans un de ces écrits, Hilton (2015) mentionne que l'approche de l'intégration sensorielle peut être utilisée auprès d'enfants et d'adolescents présentant des problématiques comportementales. Actuellement, la théorie du traitement de l'information sensorielle de Dunn (2001) est généralement utilisée auprès d'enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme, pour aider à la gestion des comportements problématiques (Ben-Sasson et coll., 2007; Ben-Sasson et coll., 2009; Devlin et coll., 2011). En effet, ces enfants présentent souvent des troubles d'ordre sensoriels comme indiqué dans le DMS-V (American Psychiatric Association, 2015) qui l'inclut comme critère diagnostique au trouble du spectre de l'autisme (TSA). Toutefois, ces comportements problématiques ne se retrouvent pas exclusivement auprès de cette clientèle, puisque certains comportements problématiques associés aux difficultés de traitement de l'information sensorielle se retrouvent également chez d'autres jeunes (Green, Chandler, Charman, Simonoff & Baird, 2016)

Cependant, l'utilisation d'intervention basées sur la théorie du traitement de l'information sensorielle dans les écoles reste peu documentée auprès d'une clientèle ayant seulement des troubles de comportement sans comorbidité. Comme la réalité des classes TC est unique et nécessite beaucoup de gestion des comportements de la part des enseignants, il est intéressant de se questionner sur l'utilisation de telles stratégies dans ce type de classe.

3.4.2. La théorie du traitement de l'information sensorielle et les difficultés sur le plan de la modulation sensorielle

Plusieurs théories décrivent les sensations ressenties par les êtres humains tous les jours, tout comme les réactions associées au ressenti de ces sensations. Parmi ces théories se trouve la théorie sur le traitement de l'information sensorielle de Dunn (Dunn, 2001). Cette auteure mentionne que chaque être humain enregistre les informations sensorielles de son environnement de façon unique (Dunn, 2001). Cet enregistrement est donc propre à chaque individu et peut mener à des réactions individualisées. Dans ses travaux, Dunn (2001) explique que certains individus éprouvent des difficultés avec le traitement de l'information sensorielle et que ces difficultés

peuvent avoir des répercussions au quotidien (ex. : gestion des comportements, gestion des émotions, etc.).

La théorie de Dunn (2001) présente différents éléments importants pour comprendre le traitement de l'information sensorielle chez les êtres humains. Premièrement, il faut prendre en considération la réactivité naturelle de chaque être aux stimuli présents dans son environnement. Cette réactivité comporte un seuil qui est unique à chacun. Certaines personnes ont un haut seuil de réactivité et ont besoin de stimuli plus intenses pour réagir, alors que certains ont un seuil de réactivité bas et réagissent rapidement aux stimuli environnants. Il existe également deux types de réponses, ou stratégies de régulation, utilisées pour doser la charge sensorielle des différents stimuli : les stratégies passives ou les stratégies actives. Les personnes qui ont des stratégies de régulation passives ne réagissent pas lorsque des stimuli intenses surviennent dans leur environnement. Leur seuil de réactivité risque alors d'être dépassé, ce qui peut occasionner des désorganisations chez certaines personnes (ex. : cris, coups, agitation motrice). En contrepartie, ceux qui ont des stratégies de régulation actives fuient les stimuli ou les recherchent activement. Tout comme les personnes qui ont des stratégies passives, les élèves ayant des stratégies actives peuvent avoir des comportements interférant avec leurs apprentissages (ex. : fuir la tâche, bouger sur la chaise, etc.). Finalement, l'interaction entre le seuil de réactivité et le type de réponse aux

Continuum Seuil neurologique	Continuum de Réponse comportementale/autorégulation	
	PASSIVE	ACTIVE
HAUT (Habituation)	Faible enregistrement	Recherche sensorielle + Vestibulaire
LOW (Sensibilisation)	Sensibilité Sensorielle ++ Tactile ++ Auditif + Visuel	Évitement des sensations -- Tactile -- Auditif

Figure 2. Continuum de Réponse comportementale/autorégulation. Desrosiers, L. (2012) *Modalités d'intervention pour traiter les difficultés de régulation de l'adolescent suicidaire* dans le cadre du symposium : La thérapie comportementale dialectique: une réponse aux difficultés de régulation de l'adolescent suicidaire, Congrès de l'International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, Paris, France, juillet.

stimuli explique les comportements des individus selon la théorie du traitement de l'information sensorielle de Dunn (Dunn, 2001).

C'est avec l'aide du profil sensoriel (Dunn, 2001), outil diagnostique développé par Dunn dans ses travaux de recherche, que les difficultés sur le plan de la modulation sensorielle sont identifiées, ainsi que le profil présent. Lorsqu'un trouble est détecté, les réactions aux stimuli sont considérées comme excessives ou nuisant

à la participation dans les activités quotidiennes (Devlin, Healy, Leader, et Hughes, 2011). Les difficultés sensorielles regroupent quatre profils, soient l'enregistrement faible, la recherche sensorielle, la sensibilité sensorielle et l'évitement sensoriel (voir Figure 2) (Dunn, 2001). La personne qui présente un profil d'enregistrement faible a un haut seuil de réactivité et des réponses passives aux stimuli. Au contraire, la personne présentant un profil de recherche sensorielle a un haut seuil de réactivité, mais des réponses actives. Celle-ci est donc en constante recherche de sensations afin d'arriver à un seuil lui permettant de participer pleinement à ses activités quotidiennes. Toutefois, la recherche de stimuli peut entraîner une surcharge chez ces élèves et causer des désorganisations. Pour ce qui est du profil de sensibilité sensorielle, celui-ci présente un bas seuil de réactivité et des réponses passives aux stimuli. Cette personne n'a donc pas besoin de beaucoup de stimuli pour réagir et n'utilise pas de stratégie d'autorégulation pour se sentir mieux. Des crises apparaissent souvent chez ce type de personne, puisque ceux-ci se retrouvent régulièrement en surcharge sensorielle. Effectivement, lorsqu'une personne est en surcharge sensorielle, elle n'est plus disposée à faire les tâches demandées et peut être très réactive, puisqu'elle n'a plus de stratégie efficace pour l'aider à se sentir mieux. Finalement, le profil d'évitement sensoriel présente un bas seuil de réactivité et des réponses actives aux stimuli. (Dunn, 2001).

3.4.3. Interventions sensorielles en milieu scolaire

Plusieurs interventions peuvent être utilisées auprès des personnes présentant des difficultés sur le plan de la modulation sensorielle afin de les aider à se réguler et à atteindre un état d'éveil adéquat pour la réussite dans les apprentissages scolaires. Il est possible de regrouper les stratégies proposées dans la littérature en trois grandes catégories : environnementales, de décharge et calmantes (voir la section méthodologie). Les stratégies environnementales, tirées de Dunn (2008) et de Reilly et Stedman (2013), proposent des modifications réduisant les stimuli environnants. Ainsi, les élèves ayant un profil de sensibilité sensorielle risquent d'être moins dérangés par leur environnement. Les stratégies de décharge et calmantes (Fedewa et Erwin, 2011; Klatt, Harpster, Browne, White et Case-Smith, 2013; Pfeiffer, Henry, Miller et Witherell, 2008; Reilly et Stedman, 2013; Ryan, Peterson, Tetreault et Vander Hagen, 2007; Yunus, Liu, Bissett et Penkala, 2015) proposent différentes méthodes, selon l'intérêt et le profil de l'élève, afin de retrouver un état de calme ou de disposition face à la tâche. En effet, lorsque l'élève est en

surcharge sensorielle et commence une escalade de comportements pouvant mener à une désorganisation, l'utilisation de ce type de stratégie pourrait permettre le retour à un état de calme adéquat pour la reprise des tâches scolaires.

3.5. But et objectifs de recherche

Le but de cet essai critique est donc d'explorer la perception des enseignants sur la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement susceptibles de prévenir l'escalade de comportements et de limiter l'utilisation de mesures de contention. Les différents objectifs du projet sont : a) outiller les enseignants dans l'utilisation de mesures alternatives; b) favoriser l'utilisation des principes du traitement de l'information sensorielle dans les classes de trouble de comportement; c) explorer la perception des enseignants sur la diminution de l'agitation de leurs élèves via l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement.

4. CADRE CONCEPTUEL

Le cadre conceptuel Partenaires pour le changement (P4C) (CanChild, 2015) a été sélectionné afin de guider l'essai critique exposé dans ce travail et sera présenté dans cette section. L'origine du modèle sera décrite, ses principaux concepts ainsi que les raisons expliquant le choix de ce modèle pour ce projet.

4.1. Justification du choix du cadre conceptuel

Ce cadre conceptuel a été choisi pour aborder la problématique de la gestion des comportements interférant aux apprentissages en classe de trouble de comportement, et ce pour plusieurs raisons. Premièrement, ce modèle a été développé au Canada pour soutenir la pratique en ergothérapie dans le milieu scolaire (CanChild, 2015). Il est donc transférable, puisque le contexte où s'est déroulé le projet est semblable à celui de cette étude. De plus, le P4C s'applique bien au contexte de l'ergothérapie en milieu scolaire, puisqu'il a été développé spécifiquement pour ce contexte. Il a été créé à la jonction des systèmes de santé et éducatifs de l'Ontario (CanChild, 2015), systèmes qui ressemblent à ceux du Québec. Comme mentionné plus haut, il a été élaboré pour résoudre les difficultés vécues par les ergothérapeutes travaillant dans le milieu scolaire. Il est donc pertinent de l'utiliser dans le cadre de cet essai critique. Également, le P4C a été testé dans de nombreuses écoles dans les dernières années (CanChild, 2015), ce qui fait de ce modèle une avancée récente dans le domaine de l'ergothérapie en milieu scolaire.

Finalement, le modèle P4C rejoint les principes du modèle d'intervention recommandé dans le *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire : L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement* (Ministère de l'Éducation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015), cadre actuellement utilisé auprès des élèves en classe TC. L'utilisation du P4C dans le contexte de ce projet permettra donc l'utilisation d'un langage et de principes familiers (ex. : interventions de groupe et interventions individuelles).

Pour ce qui est de l'application concrète du modèle dans ce projet, deux éléments ont été utilisés plus particulièrement, soit les échelons de la différenciation pédagogique et des modifications, ainsi que le transfert des connaissances auprès des enseignants. C'est donc pour ces

quelques raisons que le modèle Partenaires pour le changement a été choisi et étudié dans le cadre de cet essai critique.

4.2. Origine

Le P4C a initialement été développé par des chercheurs de *CanChild*, Centre de recherche pour les enfants ayant des handicaps (CanChild, 2015), pour répondre aux besoins de la clientèle présentant un trouble de l'acquisition de la coordination (TAC) en milieu scolaire (Missiuna et coll., 2012). Les enfants présentant un TAC ont des difficultés praxiques qui influencent leur performance scolaire et leur développement. Celles-ci nécessitent des interventions de professionnels habilités à intervenir auprès d'eux (Missiuna et coll., 2012).

Les ergothérapeutes travaillant en milieu scolaire ressentaient le besoin de changer de modèle de pratique et souhaitaient offrir des services en prévention et en promotion de la santé. Ils souhaitaient développer un modèle d'intervention leur permettant d'intervenir plus rapidement et favorisant la participation de tous les élèves du milieu scolaire (Campbell et coll., 2012; Missiuna et coll., 2012). C'est donc à la suite d'une recherche-action participative de 8 ans que le P4C s'est développé en Ontario. Cette recherche a suscité l'implication du gouvernement, d'organisations de santé, d'écoles et de familles (CanChild, 2015) et s'est effectuée en réponse aux difficultés rencontrées par les ergothérapeutes travaillant dans le milieu. En effet, le modèle de pratique alors proposé par les professionnels, était à la base de type consultatif, présentait certaines lacunes telles que la communication limitée entre les différents acteurs, le manque de connaissance sur les différents rôles des acteurs et était critiqué pour le paternalisme de l'approche, etc. (Campbell, Missiuna, Rivard, et Pollock, 2012; Missiuna et coll., 2012).

4.3. Résumé du modèle

Le P4C est un modèle qui offre des services intégrés et réalisés en classe, balisant la réadaptation dans le milieu scolaire en partenariat avec l'ergothérapeute, l'enseignant, les parents et les élèves (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). Ce partenariat entre les différents acteurs préconisés par ce modèle vise à favoriser la pleine participation des élèves en classe (Missiuna et coll., 2012). Ce modèle de promotion et de prévention de la santé, a pour client l'école et non un seul élève en particulier, ce qui lui permet d'agir sur plusieurs échelons (écoles, classes, groupes

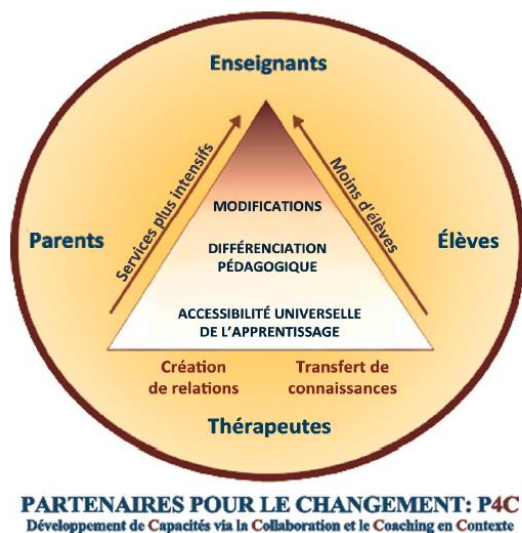
et élèves ciblés) (Campbell et coll., 2012; CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). Les principaux objectifs de ce modèle sont :

[...] d'identifier rapidement les enfants ayant des difficultés, d'augmenter les compétences des enseignants et des parents qui interviennent auprès de ces enfants, de prévenir les troubles développementaux, académiques et de santé, et de promouvoir la santé, le bien-être et la participation des élèves. [traduction libre] (CanChild, 2015, p.4).

Le P4C est un modèle à quatre niveaux représentés sous forme d'une pyramide entourée des différents acteurs impliqués dans le partenariat (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). Le premier niveau du modèle est l'identification des intervenants qui travaillent en partenariat (CanChild, 2015), soit le thérapeute, les enseignants et tout autre intervenant du milieu scolaire, les parents ainsi que les élèves. Il sera donc important pour tous ces acteurs de collaborer afin d'offrir des services favorisant la pleine participation dans les tâches scolaires selon les compétences des élèves (CanChild, 2015).

Le deuxième niveau est la création des relations et le transfert des connaissances (CanChild, 2015). La création des relations est tout ce qui doit être fait pour favoriser le développement d'une relation de collaboration entre les différents acteurs du premier niveau (ex. : assurer une présence régulière de l'ergothérapeute dans l'école). Cette relation permettra la mise en place d'interventions efficaces dans le milieu scolaire (CanChild, 2015). Pour ce qui est du transfert de connaissances, ce concept comprend le partage de connaissances entre le thérapeute, les enseignants et les parents. L'ergothérapeute partage donc ses connaissances avec les enseignants afin qu'ils puissent développer leurs compétences, identifier les élèves à risque ou présentant des difficultés et utiliser des stratégies universelles et individualisées en classe (CanChild, 2015). Le partage des connaissances aux parents permet, quant à lui, la généralisation de l'application des stratégies à la maison (CanChild, 2015).

Le troisième niveau du modèle présente les différents échelons d'intervention possibles, soit l'accessibilité universelle de l'apprentissage, la différenciation pédagogique et les



© Missiuna, Pollock, Campbell, Levac and Whalen, *canChild*, McMaster University, 2011

Figure 3. Modèle partenaires pour le changement. CanChild. (2015). Partnering for Change: An Innovative Service with Relevance to the Special Needs Strategy. McMaster University. Retrieved from <https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/95>

modifications (CanChild, 2015). L'accessibilité universelle de l'apprentissage est l'échelon à la base de la pyramide du modèle P4C et représente les interventions pouvant s'appliquer aux classes ou à l'école entière (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). Les intervenants utilisent donc, à cet échelon, des stratégies universelles pouvant s'appliquer à tous les élèves (CanChild, 2015). À cette étape, l'ergothérapeute partage ses connaissances avec les enseignants sur les habiletés développementales (motrices, sensorielles, cognitives) attendues selon l'âge des élèves et en promeut le développement de ces habiletés dans le quotidien scolaire (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). L'ergothérapeute peut aussi offrir des ateliers de groupe ou suggérer des adaptations universelles de l'environnement de l'école ou des classes. L'échelon de la différenciation pédagogique, qui est au centre de la pyramide, consiste à intervenir auprès d'un petit groupe d'élèves présentant ou pouvant présenter des difficultés ou des besoins particuliers (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). À la suite de l'évaluation des besoins du groupe via l'observation de leur participation dans des tâches scolaires, de leurs habiletés particulières et de l'environnement dans lequel ils évoluent, des stratégies peuvent être ciblées afin de répondre à leurs besoins (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012). La modification est, pour sa part, la pointe de la pyramide du modèle et indique l'échelon où les interventions sont réalisées individuellement auprès d'élèves présentant des difficultés particulières et complexes (CanChild, 2015). Une évaluation de la performance de l'élève est effectuée par l'ergothérapeute dans la classe, afin de comprendre l'influence de l'environnement et des caractéristiques de l'enfant sur son engagement dans les tâches scolaires (CanChild, 2015). Cette évaluation mène à l'identification des éléments nuisant à la participation scolaire de l'élève (Missiuna et coll., 2012) et permet ensuite, conjointement avec les intervenants du milieu scolaire et les parents, l'établissement d'un plan d'intervention individualisé favorisant la participation de l'élève dans

ses tâches scolaires et connexes (habillage, relations sociales, etc.) (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012).

Pour ce qui est du quatrième niveau du modèle, celui-ci représente les flèches entourant la pyramide. Celles-ci montrent que plus l'on monte vers le haut de la pyramide, plus l'intensité des interventions augmente, alors que le nombre d'élèves ciblés diminue.

Également, le modèle P4C inclut quatre concepts clés supportant ses objectifs principaux. Ces concepts représentent les quatre « C » qui sont le « développement des Compétences par la Collaboration et le Coaching dans les différents Contextes » [traduction libre] (CanChild, 2015, p.6). En effet, le développement des compétences des enseignants et des familles par le transfert des connaissances du thérapeute est un élément prioritaire, puisqu'il permet de supporter les besoins particuliers des élèves (CanChild, 2015). Le transfert des connaissances fait auprès des enseignants leur permet d'identifier les élèves ayant des besoins, d'augmenter leurs connaissances sur les meilleures pratiques et de faciliter l'utilisation d'interventions efficaces en groupes et en sous-groupes (CanChild, 2015). Le transfert fait auprès des familles permet, pour sa part, de comprendre les besoins des enfants, d'augmenter les connaissances des parents sur le développement de leur enfant, de généraliser les stratégies appliquées en classe dans le contexte familial ainsi que de plaider pour l'enfant et de prévenir l'apparition de difficultés secondaires (dépression, anxiété, trouble de comportement, etc.) (CanChild, 2015). Le concept de collaboration, quant à lui, fait référence au travail d'équipe qui doit être effectué entre les ergothérapeutes, les enseignants, les familles et les élèves afin de prévenir l'apparition de difficultés secondaires, de promouvoir le bien-être émotionnel et d'identifier des interventions pertinentes pour favoriser la participation (CanChild, 2015). Quant au « coaching », il représente l'interaction entre les différents acteurs, ce qui permet l'utilisation de stratégies de résolution de problème efficaces pour identifier les besoins des élèves et de sélectionner les interventions pouvant y répondre (CanChild, 2015). Finalement, le concept de contexte fait référence à l'environnement scolaire où évolue l'élève durant sa journée. Le modèle propose que toutes les évaluations et interventions se fassent dans le milieu naturel de l'élève, soit en classe ou à la maison (CanChild, 2015). Le modèle déconseille de retirer l'enfant de sa classe pour intervenir de façon individuelle, mais plutôt de réaliser les interventions en classe, en collaboration avec l'enseignant (CanChild, 2015).

En d'autres mots, le modèle P4C a pour objectif de développer les compétences des enseignants et des parents afin de supporter les enfants ayant des besoins particuliers dans tous les contextes. L'ergothérapeute applique ce modèle en collaborant avec les enseignants et les familles et en les coachant dans les différents contextes de vie de l'enfant, que ce soit la classe, la cour extérieure, le gymnase ou la maison. [traduction libre] (CanChild, 2015, p.6).

5. MÉTHODE

La présente section de l'essai critique décrit le processus méthodologique du projet. Le devis de recherche, la méthode d'échantillonnage, la description des participants ainsi que le recrutement sont présentés. Le tout sera suivi de la méthode de collecte de données, du déroulement du projet, de l'analyse des données puis des considérations éthiques entourant le projet.

5.1. Devis méthodologique

La recherche effectuée dans le cadre de cet essai critique a été réalisée selon un devis méthodologique de type mixte avec une portion quantitative descriptive et une section qualitative phénoménologique (Fortin, Côté, et Filion, 2005). Cette étude est de type interprétatif et cherche à comprendre un phénomène vécu par les participants (Corbière et Larivière, 2014; Fortin et coll., 2005). Lors du projet, il a donc été question d'étudier la perception d'un groupe d'enseignants face à une situation particulière, soit la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles dans leur classe. Des données quantitatives ont également été recueillies, et ce, dans le but de décrire l'échantillon et de décrire la satisfaction des participants par rapport à la formation reçue.

5.2. Méthode d'échantillonnage

La méthode d'échantillonnage a été effectuée par choix raisonné. En effet, l'école ainsi que les enseignants ont été sélectionnés puisque la chercheuse principale avait des contacts auprès d'eux.

5.3. Participants et recrutement

Les participants recherchés dans le cadre de cet essai critique étaient des enseignants d'adaptation scolaire en classe TC de niveau primaire. Les critères d'inclusion pour la participation à la recherche étaient : 1) être enseignant auprès d'enfants en classe de trouble de comportement de niveau primaire; 2) avoir une formation en enseignement ou en adaptation scolaire; et 3) avoir utilisé au moins une fois dans sa carrière des mesures restrictives (isolement ou contention physique) auprès d'un élève. Le seul critère d'exclusion à cette étude était de ne pas travailler auprès des élèves en classe TC lors de la durée du projet (ex. : vacances, maladie).

À la suite de l'obtention de l'accord d'une école primaire de la région de Lanaudière ayant des classes TC, le recrutement des participants a été effectué. Trois enseignants ont, par la suite,

été contactés par courriel par la chercheuse principale afin d'être invités à participer au projet. Le potentiel de recrutement était donc de trois participants, puisque l'école contient trois classes en adaptation scolaire. Les informations dans le courriel contenaient les objectifs de la recherche, la description complète du déroulement du projet ainsi que les avantages et inconvénients à y participer.

5.4. Méthode de collecte de données

La collecte de données a été effectuée en deux temps et selon deux schèmes différents (quantitatif et qualitatif). La première collecte de données a été effectuée lors de la formation sensorielle via un questionnaire de satisfaction et un questionnaire de données démographiques des participants. Le questionnaire de satisfaction qui a été distribué dans le cadre de ce projet est un questionnaire qui a été créé par l'Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail (2013) (voir document à l'Annexe A) et avait pour but de documenter la satisfaction des participants par rapport à la formation donnée. Ce document a été sélectionné parmi d'autres puisque les questions étaient en lien avec le type de formation donnée lors de ce projet et que l'échelle de réponse à quatre niveaux (1= tout à fait en désaccord à 4= tout à fait en accord) était simple et efficace. L'objectif était de faire des liens entre la satisfaction et la perception des participants (résultats qualitatifs).

Pour ce qui est du questionnaire sur les données démographiques sur les participants (voir Annexe B), celui-ci permettait de documenter le sexe, l'âge, le nombre d'années d'expérience en enseignement, le nombre d'années d'expérience en classe TC et la formation universitaire antérieure. Ce questionnaire à réponses courtes permettait de bien décrire les participants et d'ainsi faire des liens entre les éléments descriptifs et la perception quant à l'utilisation de stratégies sensorielles dans les classes.

Pour ce qui est de la collecte de données qualitatives, un groupe de discussion focalisée portant sur l'application des stratégies sensorielles en classe a été réalisé (voir canevas à l'Annexe C). La collecte de données qualitatives a permis de recueillir la perception des participants tout en favorisant le partage d'informations ainsi que l'enrichissement des réponses, puisque les participants s'encourageaient et s'alimentaient entre eux. Le groupe de discussion a été enregistré et une transcription du verbatim a été effectuée par la suite.

5.5. Déroulement du projet

Dans le cadre de ce projet, la direction de l'école a d'abord été rencontrée afin d'obtenir son accord pour le recrutement des enseignants des classes TC. Une date pour la tenue de la formation a été sélectionnée. Les enseignants des classes TC de l'école sélectionnée ont ensuite été contactés par courriel par la chercheuse principale et la direction de l'école afin de les inviter à assister à la formation sensorielle et à participer au projet. Une formation d'une heure trente a été donnée de façon interactive et a été adaptée aux besoins spécifiques des enseignants quant aux modalités sensorielles possibles à utiliser dans leurs classes. Ils ont pu sélectionner, grâce à cette formation, les stratégies qu'ils allaient tenter d'appliquer dans leurs classes respectives. Par la suite, les participants ont rempli un questionnaire portant sur leur satisfaction quant à la formation reçue, ainsi qu'un questionnaire démographique (environ cinq minutes étaient allouées à cette partie). Une période d'essai de quatre semaines a été accordée, puis les enseignants ont été rencontrés pour participer à un groupe de discussion focalisée de 35 minutes afin de documenter l'utilisation des stratégies et leurs impacts auprès des élèves.

La formation traitant de la théorie du traitement de l'information sensorielle (Ben-Sasson et coll., 2007; Dunn, 2001) avait comme objectifs de : 1) familiariser les enseignants avec l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des enfants ayant des troubles de comportement; 2) cibler des stratégies applicables en contexte de classe; et 3) permettre aux enseignants d'appliquer les stratégies suggérées au quotidien. Le déroulement de la formation s'est effectué selon l'ordre suivant : bilan sur les connaissances des enseignants sur les portraits sensoriels, présentation de la théorie du traitement de l'information sensorielle de Winnie Dunn (Ben-Sasson et coll., 2007; Dunn, 2001), présentation de différentes stratégies d'action (environnementales, de décharge et calmantes) (Dunn, 2008; Fedewa et Erwin, 2011; Klatt, Harpster, Browne, White, et Case-Smith, 2013; Pfeiffer, Henry, Miller, et Witherell, 2008; Reilly et Stedman, 2013; Ryan, Peterson, Tetreault, et Hagen, 2007; Yunus, Liu, Bissett, et Penkala, 2015), puis visite des classes et élaboration de stratégies individualisées pour chaque classe.

Différentes stratégies d'intervention ont été discutées lors de la formation sensorielle auprès des enseignants. Ces stratégies visent à favoriser les apprentissages des élèves, selon les portraits sensoriels de ceux-ci et selon les modalités qui sont possibles d'appliquer dans leurs classes. Les stratégies environnementales discutées proviennent des écrits de Dunn (2008) et de

Reilly et Stedman (2013) et proposent des modifications de l'environnement telles que de limiter les distractions visuelles (ex. : affiches, couleurs voyantes, bureaux placés près des fenêtres), de dégager les bureaux des objets inutiles, d'organiser des espaces clairement identifiés dans la classe (ex. : coin calme), d'assurer un positionnement adéquat (respect des règles d'ergonomie) et de créer des routines stables et visuelles (ex. : horaire avec pictogrammes). Les stratégies de décharge (Yunus, Liu, Bissett et Penkala, 2015; Fedewa et Erwin, 2011; Pfeiffer, Henry, Miller et Witherell, 2008; Ryan, Peterson, Tetreault et Vander Hagen, 2007), quant à elles, proposent l'utilisation du matériel sensoriel dans les classes (ex. : ballon thérapeutique, *Disc-O-sit* et *Thera-Band*) ainsi que la mise en place d'une routine de décharge à des moments stratégiques dans la journée (ex. : routine de contraction musculaire). Finalement, les stratégies calmantes (Klatt, Harpster, Browne, White et Case-Smith, 2013; Reilly et Stedman, 2013; Yunus, Liu, Bissett et Penkala, 2015) proposent également l'utilisation de matériel sensoriel dans les classes (ex. : animal lourd, vibromasseur, balles texturées, sablier liquide, retrait de l'enfant dans le coin calme, etc.), mais aussi l'instauration de routines sensorielles (ex. : routine de yoga, méditation pleine conscience, étirements, respirations profondes, techniques d'automassage, etc.).

Finalement, un groupe de discussion focalisée de 35 minutes a eu lieu 4 semaines plus tard, afin de permettre de recueillir les données qualitatives du projet (voir collecte de données qualitatives).

5.6. Analyse des données

Puisque la collecte de données s'est effectuée selon deux schèmes différents (quantitatif et qualitatif), deux types d'analyse de données ont été effectués.

5.6.1. Volet quantitatif

Pour ce qui est du volet quantitatif, les données démographiques des participants ainsi que les données sur la satisfaction quant à la formation sensorielle ont été traitées avec des analyses descriptives (moyennes). Cela a permis de décrire l'échantillon et de faire des liens entre les éléments descriptifs des participants, la satisfaction quant à la formation reçue et les résultats qualitatifs.

5.6.2. Volet qualitatif

Pour ce qui est du volet qualitatif, les verbatims ont été segmentés en unité de sens et codés afin d'en faire ressortir les thèmes principaux et secondaires. Les codages ouvert (faire ressortir les thèmes), axial (classer les thèmes) et théorique (liens entre les thèmes) ont ensuite été réalisés afin d'interpréter les données ressorties du groupe de discussion.

5.7. Considérations éthiques

Une demande éthique a été effectuée auprès du Décanat de la recherche et de la création de l'UQTR. Toutefois, à la suite de l'analyse du projet par les membres du comité éthique de l'UQTR, il a été décidé que ce projet ne nécessitait pas de certification éthique et pouvait être réalisé sans certificat.

Malgré la non-nécessité d'une certification éthique, certaines mesures de confidentialité et d'éthique concernant ce projet ont été assurées par la chercheuse principale (données anonymisées, formulaire de consentement). De plus, tous les participants ont reçu une lettre d'information les invitant à participer à la recherche, leur expliquant le déroulement, l'implication, les risques, les bénéfices, les droits de retrait ainsi que les précautions de confidentialité mises en place. Les participants étaient également avisés qu'ils étaient libres de participer ou non au projet et qu'ils pouvaient également assister uniquement à la formation sensorielle sans obligations de leur part.

6. RÉSULTATS

La section suivante présente les résultats obtenus lors de ce projet. Deux types de résultats seront présentés, quantitatifs et qualitatifs, afin de comprendre l'expérience vécue par les enseignants dans les classes TC par rapport à l'application de stratégies sensorielles en classe à la suite de la formation donnée au début du projet.

6.1. Volet quantitatif

6.1.1 Description des participants

À la suite du recrutement effectué auprès des trois enseignants en classes TC de l'école primaire, tous ont répondu de façon positive à l'invitation et ont participé au projet (aucune mortalité expérimentale). Pour ce qui est de la description générale des participants, l'échantillon était constitué de deux femmes et d'un homme, la moyenne d'âge était de 35 ans et la moyenne d'années d'expérience en enseignement en trouble de comportement était de 1,68 an. Toutefois, deux participants avaient environ 6 années d'expérience en enseignement alors qu'un avait plus de 15 années d'expérience. Ceux-ci avaient également différents parcours universitaires, dont un baccalauréat en adaptation scolaire, un baccalauréat en adaptation scolaire profil orthopédagogie et un baccalauréat en enseignement de l'éducation physique. Avec la participation des trois enseignants de l'école, tous les niveaux scolaires du primaire étaient représentés (de la 1^{re} à la 6^e année).

6.1.2 Satisfaction de la formation sensorielle

Pour ce qui est de la satisfaction des participants au sujet de la formation sur les modalités sensorielles, la moyenne est de 3,73/4. Les résultats des différents participants sont sensiblement identiques, sauf pour la question portant sur l'apport de cette formation sur les connaissances personnelles des participants au sujet de la théorie du traitement de l'information sensorielle. En effet, deux participants ont inscrit 4/4 alors qu'un autre participant a inscrit 3/4.

Lors de la formation, les enseignants ont démontré une connaissance préexistante au sujet du traitement de l'information sensorielle et un intérêt envers l'utilisation des différentes stratégies. Ils ont mentionné déjà utiliser quotidiennement certaines stratégies (ex. : objets à mordiller, objets lourds, ballons d'exercice, etc.) et souhaitaient en appliquer de nouvelles dans leurs classes. Les

participants étaient particulièrement intéressés à essayer une routine sensorielle dans le but de calmer les élèves lors du retour du dîner. Les exemples de routines sensorielles présentées étaient composés de yoga, de relaxation musculaire et de méditation pleine conscience.

6.2. Volet qualitatif

L'analyse des thèmes et le codage des verbatims du groupe de discussion focalisée ont permis de faire ressortir plusieurs thèmes principaux. Ceux-ci concernent la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au quotidien, l'impact de l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves, l'échelon d'intervention utilisé selon le modèle P4C (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012) ainsi que l'utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle par les enseignants.

6.2.1. Faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au quotidien

Les analyses ont fait ressortir différents thèmes, dont la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au quotidien. Ce thème concerne les éléments en lien avec l'application quotidienne de stratégies sensorielles dans les différentes classes des participants. Il regroupe différents thèmes secondaires tels que le peu de temps de planification et d'exécution, l'application de stratégies dans l'horaire quotidien de la classe et l'intérêt des élèves et des participants envers elles. Il regroupe également la disponibilité de matériel sensoriel dans les classes, l'importance de s'approprier les différentes stratégies, les comportements problématiques et la disposition des élèves ainsi que l'identification du moment opportun pour l'application de ce type de modalité. Les éléments sont détaillés ici-bas.

6.2.1.1. Nécessite peu de temps de planification et d'exécution des stratégies

Les analyses démontrent qu'il a été possible d'intégrer des stratégies sensorielles au quotidien, telle une routine de groupe, puisque cela nécessite peu de temps de planification. En effet, aucune préparation des enseignants n'est nécessaire, puisqu'elle est simple, ce qui en facilite la mise en œuvre au quotidien. De plus, ce type de stratégie d'intervention est réalisé en peu de temps (2 à 5 minutes environ) et est donc très réaliste pour le contexte des classes TC.

Également, pour ce qui est de l'utilisation de stratégies individuelles auprès de certains élèves, celles-ci demandent peu de gestion de la part des enseignants et sont donc faciles à mettre en application en classe. En effet, les analyses démontrent que les enseignants ont le réflexe

d'utiliser ces stratégies quotidiennement auprès de certains élèves, et ce, même avant d'avoir eu la formation sensorielle dans le cadre de ce projet. Comme dans cet exemple :

Participant 1 : « Peu importe le fait que je sois occupé ou non, ou que j'ai d'autres élèves qui sont en crise, eh bien, je vais y penser de lui dire : - met ta mâchouille [objet à mordiller]. Donc ça, je trouve que c'est plus facile de l'entrer, alors je me rends compte qu'on en fait quand même beaucoup. Il y a beaucoup de ces moyens qu'on utilise de façon quotidienne, mais qu'on ne s'en rendait pas nécessairement compte »

6.2.1.2. Mise en place de stratégies dans la routine de la classe

L'implantation des stratégies dans la routine quotidienne de la classe en facilite également l'application. En fait, les élèves ressentent le besoin que la routine sensorielle fasse partie intégrante de l'horaire de classe afin d'y participer pleinement. Comme les participants du projet ont mis en place la routine tous les jours pendant les semaines d'essai, il a donc été plus facile de le faire au quotidien, puisque les élèves étaient habitués.

Participant 2 : « La première fois ça a été un peu plus dur, vu qu'ils ne voyaient aucunement l'utilité : - pourquoi on fait ça, ça sert à rien. Puis ils ne comprenaient pas trop non plus ce que je voulais. Puis après une ou deux fois, au moins, c'était toujours les mêmes choses qu'on faisait, donc c'était comme une petite routine, donc ça allait quand même bien. »

6.1.2.3. Intérêt des élèves et des enseignants envers les stratégies

Un autre élément qui a influencé la faisabilité d'appliquer les stratégies sensorielles est l'intérêt que portent les enseignants et les élèves envers celles-ci. Effectivement, les participants étaient intéressés par ces stratégies. De plus, les élèves apprécient ce type d'intervention et souhaitent les utiliser. Il est donc plus facile de les appliquer dans les classes, puisque les élèves demandent eux-mêmes de faire les routines sensorielles et en apprécient l'utilisation.

Participant 1 : « Les élèves aimaient ça, nommaient qu'ils trouvaient ça amusant. »

Participant 2 : « Quand je l'oubliais, en fait, il y en avait plusieurs qui le faisaient. Ils se plaignaient qu'ils n'aimaient pas ça, mais quand je l'oubliais, eh bien ils voulaient le faire. »

Participant 3 : « Puis c'est quand je n'y pensais pas, c'était eux qui me le faisaient penser. Et j'étais surprise de voir ceux qui le faisaient vraiment avec sérieux. Je pensais que certains élèves n'auraient pas voulu le faire, qu'ils auraient trouvé ça niais. Mais non, c'est eux qui le faisaient et je pense qu'ils aimaient ça. »

6.2.1.4. Matériel sensoriel disponible dans les classes

Aussi, le fait que les différentes classes TC de cette école avaient du matériel sensoriel disponible a facilité l'essai de stratégies sensorielles dans le cadre du projet. De fait, les enseignants utilisaient ce matériel quotidiennement auprès des élèves ayant des besoins particuliers depuis le début de l'année scolaire.

Participant 1 : « Bien moi, j'en avais déjà beaucoup de matériel d'ergothérapie dans ma classe depuis le début de l'année. »

6.2.1.5. Importance de s'approprier les différentes stratégies

Les analyses ont démontré que faire l'essai de stratégies sensorielles lorsque l'élève n'est pas en désorganisation est un facilitateur à l'application. En effet, cette méthode permettait à l'élève de savoir s'il apprécie cette stratégie et lui permettait de comprendre l'effet qu'elle a sur lui. Il ressort des discussions qu'il est donc nécessaire pour l'élève de prendre le temps de s'approprier les différentes stratégies et de sélectionner celles qui sont efficaces pour lui. Également, il est important d'être à l'écoute des besoins de ses élèves afin d'identifier l'intervention appropriée à ses caractéristiques selon les participants. L'aide d'un éducateur spécialisé a pu être utile afin de cibler une stratégie adaptée pour chaque élève.

Participant 1 : « Et puis moi, je pense que ce qui a été important, c'est de leur faire essayer plusieurs moyens dans des moments où la crise n'est pas trop intense afin qu'ils sachent eux aussi ce qui fonctionne. »

Participant 1 : « Il y a des moments où par exemple tout le monde utilise les coquilles. Donc tout le monde a déjà eu l'effet de [...] Le fait qu'ils ne sont pas nécessairement en crise, mais qu'ils l'essaient, eh bien ils sont capables de voir si : - moi j'aime ça ou je n'aime pas ça. »

Il ressort également des analyses qu'il est important d'enseigner à l'enfant comment utiliser la stratégie afin qu'elle ait un effet bénéfique sur lui. Toutefois, il n'est pas toujours réaliste, selon les participants, de prendre ce temps d'enseignement dans le contexte scolaire actuel.

Participant 3 : « Mais des fois, il y a l'effet contraire. Ceux qui l'utilisent mal vont être plus excités. Ou ceux qui ne savent pas vraiment comment l'utiliser... de là, je pense que l'enseignement autour, c'est important. »

6.2.1.6 Réactions négatives des élèves par rapport aux changements dans leur quotidien

Certains éléments nuisant à l'application de stratégies sensorielles ont toutefois été soulevés. Parmi ceux-ci se trouvent les réactions négatives des élèves par rapport aux changements. Les participants du projet ont vécu cette difficulté lors de la mise en place des stratégies sensorielles dans les classes, puisque de nouveaux élèves sont arrivés vers la fin de la période d'essai. Selon les participants, c'est une réalité quotidienne des classes TC d'accueillir régulièrement de nouveaux élèves. Ces moments sont difficiles pour le groupe puisque les élèves deviennent plus réactifs et nerveux. Il est donc difficile d'instaurer des routines sensorielles, puisque les élèves sont plus souvent en période de désorganisation.

6.2.1.7. Comportements problématiques et dispositions des élèves

Les discussions font ressortir que parfois, les comportements problématiques de certains élèves nuisent à l'application des stratégies sensorielles en classe. En effet, comme certains avaient des comportements dangereux à la suite de l'utilisation, il a donc été préférable de ne pas utiliser un objet sensoriel avec cet élève afin d'éviter des blessures ou des réactions négatives.

Participant 1 : (Sablier liquide) « Comme cette semaine y en a un qui finalement nous l'a lancé. »

Parfois, les comportements de certains élèves sont trop dérangeants pour le groupe et ne permettent pas l'utilisation de stratégies sensorielles. Effectivement, lorsqu'un élève est en crise, l'enseignant doit répondre à celui-ci et ne peut pas appliquer d'interventions sensorielles auprès des autres élèves. Lorsque l'enseignant doit gérer des conflits, il n'a pas le temps de faire une routine sensorielle, par exemple, même si l'horaire l'indique. Cette réalité est bien présente dans les classes TC, où de nombreux éléments comportementaux peuvent nuire à la réalisation de

l'horaire quotidien, par exemple, il peut y avoir un élève en crise dans le local d'isolement qui est situé dans la classe. Ceci peut empêcher tout le groupe de participer à une routine sensorielle ou nuire à un élève qui tente de se calmer avec une modalité sensorielle.

Participant 1 : « Bien moi il y a des jours où je reviens en classe et il y a des élèves qui crient, qui hurlent qui... se cachent dans les salles de bain, qui grimpent dans les armoires, qui débranchent le matériel (Participant 2 : - qui courent à l'extérieur) qui courent dehors, donc, il y a une part où on n'a pas le choix d'aller au plus urgent. »

Également, les élèves en trouble de comportement ne sont pas toujours dans de bonnes dispositions pour l'utilisation de stratégies sensorielles. Parfois, il serait impossible d'utiliser ces moyens (ex. : lorsque les élèves sont trop fébriles), puisque les élèves ne sont pas réceptifs et que les réactions pourraient être néfastes ou entraîner une désorganisation de la classe entière.

Participant 1 : « Quand ils ne sont pas capables d'être assis à leur chaise, je ne me vois pas leur demander de s'asseoir sur leur bureau et d'écouter les consignes. Je n'ai pas l'impression que j'aurais l'écoute et la réceptivité pour être capable de le faire. »

Le changement étant un facteur négatif influençant la mise en place de stratégies sensorielles, l'approche de la fin de l'année scolaire en est un aussi. En effet, ce moment peut être très anxiogène et causer du stress chez les élèves. Ce stress peut être relié à la performance lors des travaux finaux, l'entrée prochaine au secondaire ou l'anticipation de la séparation avec le groupe et l'enseignant lors de l'été. Dans ces conditions, la mise en place de stratégies sensorielles peut être plus difficile étant donné que les enseignants anticipent des réactions négatives ainsi que l'augmentation des comportements problématiques chez leurs élèves d'ici la fin de l'année scolaire.

6.2.1.8. Identification du moment opportun pour l'utilisation d'une stratégie sensorielle

Les analyses ont mis en évidence deux types de stratégies appliquées dans les classes lors du projet : une routine sensorielle et des modalités d'intervention individuelles (voir section 6.2.3.). Cette sous-section présente comment les enseignants ont identifié le moment opportun pour l'utilisation d'une stratégie sensorielle auprès de leurs élèves afin de les appliquer au quotidien.

Pour ce qui est de la routine sensorielle, les trois enseignants participant au projet ont identifié que le meilleur moment pour la mettre en place était au retour du dîner, puisque c'est le moment où les élèves sont plus fébriles au cours de la journée. Les élèves ont besoin à ce moment, d'un retour au calme afin de pouvoir reprendre leurs tâches scolaires. Bien que ce soit le moment opportun pour effectuer un retour au calme, ce moment est aussi celui où il est le plus difficile de mettre en place des stratégies sensorielles, puisque les élèves sont en début de surcharge ou en processus d'escalade des comportements problématiques.

Participant 1 : « En plus, c'est là qu'on l'avait ciblé parce que c'était plus difficile. Mais comme c'est la période la plus difficile, on dirait qu'on l'échappe. C'est aussi comme un non-sens. Dans le sens où je suis consciente que c'est le moment où les élèves en auraient besoin, mais là ils sont tellement désorganisés au retour du dîner... on dirait qu'on n'y arrive pas. »

Pour ce qui est des stratégies individuelles, il est ressorti plusieurs moments précis où elles ont été appliquées. Premièrement, il y aurait l'utilisation en prévention de l'apparition de comportements problématiques, soit lors de moments anxiogènes pour l'élève (ex. : durant les périodes de spécialistes tels que la musique ou l'anglais). Dans ces moments, afin d'être efficace, l'utilisation d'un objet sensoriel doit être demandée par l'élève lui-même et non imposée par l'enseignant. De cette façon, il sera disposé à l'utiliser adéquatement. Deuxièmement, tous les participants s'entendent sur le fait que le moment idéal pour mettre en place ce type de stratégies est dès le premier signe d'agitation, d'excitation ou de fébrilité chez l'élève. Si l'enseignant a attendu et qu'il y a eu une escalade des comportements, il sera trop tard pour utiliser ce type de stratégies pour le retour au calme.

Participant 1 : « Moi je pense que c'est aux premiers signes [...] Donc je pense, personnellement en tout cas pour les tout-petits, que c'est important que ce soit dès le départ afin qu'il n'y ait pas, justement, une escalade au niveau des comportements. [...] J'ai l'impression qu'ils doivent être au moins un peu calmes, un peu réceptifs pour les utiliser. »

Participant 2 : « Dès qu'ils commencent à rire pour rien, à bouger, dans le fond au premier avertissement. Souvent, ça vient avec un : - veux-tu utiliser un moyen? Et généralement, c'est là que ça fonctionne le mieux. »

6.2.2 Impact de l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe TC

Selon les participants, l'utilisation de stratégies sensorielles dans les classes a eu un impact sur les comportements des élèves. En effet, lors de l'utilisation de stratégies, des changements dans les comportements des élèves ont été notés par les enseignants. Voici les différents impacts rapportés par ceux-ci.

6.2.2.1 Impacts positifs

Les stratégies ont eu un effet calmant sur certains élèves. Effectivement, les élèves étaient plus calmes après avoir utilisé une stratégie sensorielle.

Participant 3 : « C'est parfait et cela les relaxait. »

Participant 1 : « Moi aussi j'aurais dit plus calmes ces journées-là, plus calmes en après-midi ensuite. »

Également, après l'utilisation d'une stratégie sensorielle, les élèves semblaient plus réceptifs à se remettre au travail et à reprendre la tâche. Cela leur permettait de se déplacer calmement vers leurs bureaux et de reprendre leur journée d'école de façon adéquate. De plus, les analyses montrent que l'utilisation d'une stratégie particulière (objet à mordiller) permettait, aux élèves en ayant besoin, de se concentrer sur leurs tâches scolaires et de ne pas briser leurs vêtements.

Participant 2 : « Pour ceux qui le faisaient, ça allait bien aussi dans les transitions. Je n'ai pas eu de gestion à faire de : - là c'est terminé, on se remet au travail. Ils partaient, allaient chercher leurs choses et on commençait comme si on avait juste arrêté de lire et que nous commençons notre travail. »

Toutefois, les analyses suggèrent que les enseignants estiment que les élèves ont besoin d'un certain état de réceptivité (vouloir se reprendre et se calmer) pour accepter ce type de stratégie et que cela ait un impact positif sur la reprise de la tâche, tel que mentionné plus haut. L'impact positif de l'utilisation d'une stratégie sensorielle dans ce contexte repose principalement sur la désescalade de l'émergence de comportements problématiques ou la prévention de ceux-ci.

Participant 1 : « Moi je pense surtout que ça évite les petites crises, les petits débordements, les petites prises de contrôle. »

6.2.2.5 *Impacts négatifs*

Il a été rapporté par un participant que l'utilisation de la musique comme stratégie sensorielle a eu un impact négatif sur les comportements de ces élèves à un certain moment (ex. : retour du dîner).

Participant 2 : « Moi la musique j'ai essayé le midi pour le retour au calme et j'ai remarqué que c'est encore pire que d'entendre les autres groupes crier. [...] Parce qu'on dirait que, d'entendre crier, ils deviennent habitués un moment donné, la plupart sont capables de gérer. Mais là, quand j'essayais de mettre de la musique pour camoufler, on dirait que la musique cela rendait ça encore plus difficile. Alors moi j'ai arrêté de mettre de la musique au retour au calme, ça ne marchait juste pas, c'était trop difficile. »

6.2.2.6 *Aucun impact*

Tel que mentionné plus tôt, les stratégies sensorielles ont un effet sur l'escalade des comportements lors de certaines situations, par exemple lors du début de l'apparition des comportements problématiques. Cependant, parfois elles ne semblent avoir aucun impact, puisqu'elles ne semblent pas efficaces lorsque l'élève est trop avancé dans son processus de désorganisation. En effet, les élèves qui font des épisodes de désorganisation n'utilisent pas nécessairement de stratégies sensorielles pour revenir à un état de calme, puisqu'elles semblent inefficaces.

Participant 1 : « S'ils sont complètement en crise, je trouve personnellement qu'il n'y a pas d'effet (Participant 2 et 3 : - oui). »

Chercheuse principale : « Pour ces élèves qui font de grosses crises, avez-vous déjà remarqué que d'utiliser les stratégies [sensorielles] dès le départ [en prévention] ait fait en sorte qu'ils ne se soient pas complètement désorganisés? Participant 3 : - non [...]. »

6.2.3. **Échelon d'intervention selon le modèle P4C**

Il ressort des analyses deux thèmes secondaires en lien avec les échelons d'intervention présentés dans le modèle de collaboration Partenaires pour le changement (CanChild, 2015). Ces éléments concernent les échelons de la différenciation pédagogique et des modifications et seront présentés dans cette section.

6.2.3.1 Différenciation pédagogique.

Certains éléments des interventions effectuées auprès des élèves se rapportaient, effectivement, à deux échelons du modèle P4C (CanChild, 2015). Premièrement, les stratégies sensorielles de groupe utilisées lors de la période d'essai sont en lien direct avec l'échelon de la différenciation pédagogique. En effet, cet échelon représente des interventions réalisées auprès d'un groupe présentant des problématiques (la classe TC) dans le but de les soutenir ou de prévenir les difficultés (CanChild, 2015). L'utilisation de la routine sensorielle par les enseignants et l'essai d'objets sensoriels pour tout le groupe sont des éléments se rattachant à cet échelon. Afin de prévenir les comportements problématiques et de répondre au besoin de retour au calme des élèves, les participants prenaient donc un temps après le dîner pour effectuer une routine sensorielle. Ces routines combinaient des éléments de la relaxation et du traitement de l'information sensorielle (Ben-Sasson et coll., 2007; Ben-Sasson et coll., 2009; Dunn, 2001) avec principalement des exercices de contractions et de relâchement musculaire.

Participant 1 : « On a fait une petite séance, je dirais entre 4 et 6 minutes maximum, où j'éteignais les lumières et je donnais des consignes aux élèves pour faire différents trucs de relaxation »

6.2.3.2 Modifications

Pour ce qui est de l'échelon des modifications (CanChild, 2015; Missiuna et coll., 2012), les stratégies sensorielles individuelles utilisées lors de la période d'essai s'y référaient, puisqu'elles s'appliquaient de façon individuelle à une situation particulière vécue par un élève. Les élèves ont tous accès à du matériel sensoriel dans leurs classes et les enseignants les utilisent quotidiennement afin qu'ils soient plus disponibles pour leur travail scolaire. Ces stratégies demandent peu de gestion de la part des enseignants et sont mises en place rapidement auprès de l'élève, quand le besoin se présente. Les stratégies individuelles utilisées peuvent être tactiles (ex. : objet à mordiller, *Tangle*, balle, pâte à modeler), vestibulaires (ex. : chaise berçante, ballon

d'exercice), proprioceptives (ex. : objets lourds, couverture), visuelles (ex. : sablier liquide) et auditives (ex. : coquilles, musique).

Dans l'échelon des modifications, certaines stratégies comportementales sont tout de même ressorties lors du groupe de discussion comme étant utilisées pour la gestion de certaines crises. Les enseignants mentionnent qu'il n'y a pas de cadre défini concernant le choix de l'intervention, mais que chaque élève a des besoins particuliers et que les enseignants y répondent de façon individualisée selon le contexte.

Participant 1 : « C'est vraiment propre à chaque élève, moi j'en ai qui ont besoin d'être arrêté physiquement. J'en ai d'autres que d'aller au local de retrait et de ne plus avoir de "public", c'est quelque chose qui est très gagnant. J'ai d'autres élèves qui ont besoin de comprendre le pourquoi du pourquoi, donc avoir une conversation en un pour un de : - là ça va faire tu retournes à tes choses, c'est suffisant. C'est vraiment propre à chaque enfant et ça dépend si on a juste un élève en crise ou plusieurs en même temps. Ça change beaucoup notre façon, notre modèle d'intervention parce qu'on ne peut pas donner de la tête partout. »

6.2.4 Utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle

À la suite de la formation sensorielle et de la période d'essai des stratégies, les enseignants estiment avoir acquis de nouvelles connaissances et avoir actualisé celles qu'ils avaient à propos de la théorie du traitement de l'information sensorielle. Ils ont pu appliquer leurs connaissances de différentes façons lors de ce projet, soit lors de l'identification des comportements problématiques, des éléments déclencheurs à l'escalade des comportements problématiques, ainsi qu'à l'identification des élèves ayant des difficultés sur le plan de la modulation sensorielle. Le développement de ces thèmes secondaires est présenté ici-bas.

6.2.4.1 Identification des comportements problématiques observables en classe

Les enseignants observent plusieurs comportements leur indiquant la présence d'un besoin sensoriel chez leurs élèves. Certains élèves démontrent des signes d'anxiété et d'opposition, alors que d'autres effectuent des mouvements sur les chaises ou mâchonnent leur chandail. Ces signes ont été reconnus par les enseignants comme des signaux d'alerte pour identifier les moments où les élèves ont besoin d'utiliser des stratégies sensorielles pour se réguler.

Participant 3 : « Lorsqu'on fait du travail et qu'ils ne comprennent pas quelque chose, tu les vois, ils commencent à gigoter sur leur chaise. »

Participant 1 : « [...] Quand je me tourne de côté et qu'il est en train de manger son chandail [...]. »

6.2.4.2 Identification des éléments déclencheurs à l'escalade des comportements problématiques.

Les analyses suggèrent aussi que les enseignants seraient en mesure de relier certaines difficultés de traitement de l'information sensorielle au déclenchement de comportements problématiques. Un de ses éléments est le bruit, nuisant particulièrement à la participation des élèves en classe. Ce stimulus est identifié à plusieurs reprises comme étant polluant et faisant beaucoup réagir les jeunes. Le bruit peut se présenter sous forme de cris, de jeux ou de discussions animées dans le contexte des classes TC.

Participant 1 : [...] Donc j'ai l'impression que la pollution par le bruit, c'est tellement envahissant que ça fait que le retour au calme est extrêmement difficile puisque j'ai l'impression qu'ils se sentent attaqués par tout l'environnement au niveau du bruit. C'est quelque chose que j'ai remarqué moi qui était très présent. »

Les analyses font également ressortir que les comportements dérangeants d'autres élèves sont également des déclencheurs de comportements problématiques en classe. Les élèves s'influencent entre eux et réagissent aux comportements problématiques de leurs pairs, ce qui peut mener à la désorganisation du groupe en entier.

6.2.4.3 Identification des élèves ayant des difficultés sur le plan de la modulation sensorielle

Les enseignants rapportent être en mesure d'identifier des élèves ayant des difficultés sur le plan de la modulation sensorielle dans leur classe. Il semble donc que tous bénéficient des stratégies sensorielles appliquées dans la classe. Également, les participants sont en mesure et de cibler des stratégies efficaces pouvant les aider.

Participant 1 : « Justement le petit qui est hyper agité, il est en surcharge en ce moment. »

Le Tableau 1 présente un résumé des résultats qualitatifs de ce projet.

Tableau 1. Résumé des résultats qualitatifs

Thèmes principaux	Thèmes secondaires
Faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au quotidien	Nécessite peu de temps de planification et d'exécution
	Mise en place de stratégies dans la routine de la classe
	Intérêt des élèves et des enseignants envers les stratégies
	Matériel sensoriel disponible dans les classes
	Importance de s'approprier les différentes stratégies
	Réactions négatives des élèves par rapport aux changements dans leur quotidien
	Comportements problématiques et disposition des élèves
	Identification du moment opportun pour l'utilisation d'une stratégie sensorielle
Impact de l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe TC	Impacts positifs
	Impacts négatifs
	Aucun impact
Échelon d'intervention selon le modèle P4C	Différenciation pédagogique
	Modifications
Utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle	Identification des comportements problématiques observables en classe
	Identification des éléments déclencheurs à l'escalade des comportements problématiques
	Identification des élèves ayant des difficultés sur le plan de la modulation sensorielle

7. DISCUSSION

Cette section présente la discussion des résultats obtenus dans ce projet. Des liens sont faits entre les résultats, la problématique de recherche, les objectifs de recherche et d'autres études. Les limites de cette étude seront ensuite présentées, ainsi que les retombées et recommandations pour la pratique et des éléments intéressants pour de futures recherches.

Le projet qui a été effectué dans le cadre de cet essai critique avait pour but d'explorer la perception des enseignants sur la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement afin de prévenir l'escalade des comportements problématiques menant parfois à des désorganisations majeures.

Les résultats de l'analyse de la discussion focalisée suggèrent que les enseignants ont pu appliquer des stratégies sensorielles, telles que des routines sensorielles en groupe et du matériel sensoriel en individuel, dans leurs classes respectives. L'utilisation de ces stratégies est ainsi considérée comme étant faisable et applicable dans le contexte des classes en trouble de comportement. Différents facilitateurs et obstacles à leur application, ainsi que l'effet des stratégies sur les élèves, les types de stratégies utilisées et l'utilisation des connaissances des enseignants ont aussi été mis en évidence. Ces éléments seront ici analysés selon les différents objectifs de recherche énoncés dans la recension des écrits.

7.1. Objectif 1 : outiller les enseignants dans l'utilisation de mesures alternatives

Pour répondre à cet objectif, une formation sensorielle a été donnée aux enseignants dans le cadre du projet, afin de permettre un transfert de connaissances entre la chercheuse principale et les participants. Cette formation correspondait à un des principes importants du modèle éducatif *Partenaires pour le changement*, soit le transfert des connaissances (CanChild, 2015). De cette façon, il a été possible d'outiller les enseignants dans l'utilisation de stratégies sensorielles visant la prévention des comportements problématiques.

Premièrement, le niveau élevé de satisfaction sur la formation reçue montre que les participants ont apprécié la formation et qu'elle semble leur avoir été utile afin d'acquérir de nouvelles connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle (Dunn, 2001). Comme la moyenne de satisfaction est très élevée, elle répond à l'objectif de recherche et laisse

supposer une influence positive sur l'application de stratégies par les participants lors de la période d'essai. Effectivement, plusieurs questions du questionnaire de satisfaction permettent de le croire: « Cette formation m'a permis d'augmenter mon niveau de connaissances et d'habiletés. [...] Je compte mettre en application ces nouvelles compétences au travail. [...] Je suis optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises. » (Association paritaire pour la santé et la sécurité au travail, 2013). Également, comme indiqué avec un score de 3/4 à la question de l'apport de cette formation sur le niveau de connaissances des participants, les participants rapportent avoir de nouvelles connaissances par rapport à cette théorie, malgré le fait qu'ils en possédaient déjà.

Deuxièmement, le projet a permis d'outiller les enseignants quant à l'utilisation de stratégies au niveau de deux différents échelons du modèle P4C. En effet, les participants ont appliqué, en premier lieu, des stratégies de groupe (ex. : routine sensorielle) dans des classes spécialisées en trouble de comportement, ce qui se situe à l'échelon de la différenciation pédagogique du P4C (CanChild, 2015). Il est intéressant de voir que les enseignants ont pu appliquer une stratégie sensorielle en groupe, alors que ce type de classe comporte de multiples et complexes problématiques. Ce type de stratégies a également été utilisé dans les travaux de recherche de Mills, Chapparo, et Hinitt (2016) auprès d'une clientèle similaire, présentant des difficultés comportementales et sensorielles, ce qui est en lien direct avec les résultats du présent projet.

Des interventions individuelles ont aussi été appliquées dans le cadre de ce projet, ce qui correspond à l'échelon des modifications du P4C (CanChild, 2015) et suggère que les élèves en classe TC aient des besoins spécifiques sur le plan sensoriel. Également, les enseignants ont rapporté un effet positif de l'utilisation d'une telle stratégie, même si certains enfants n'avaient pas de difficultés récurrentes sur le plan de la modulation sensorielle. Ils percevaient des effets positifs pour la plupart des élèves, ce qui milite en faveur de leur utilisation dans ce type de classe. Cet élément rejoint les travaux d'autres auteurs qui mentionnent que certains enfants ayant des problématiques comportementales ont également des particularités sensorielles, sans toutefois avoir un diagnostic spécifique (Pérez Robles, Ballabriga, Diéguez, et Caldeira da Silva, 2012; Van Hulle, Schmidt, et Goldsmith, 2012).

Finalement, le transfert de connaissances a permis d'outiller les enseignants pour identifier les comportements problématiques liés à des difficultés sur le plan du traitement de l'information sensorielle. Les enseignants semblent maintenant mieux outillés qu'auparavant pour identifier les élèves présentant des particularités sensorielles ainsi que les comportements problématiques associés. La formation les aurait ainsi habilités à y répondre par une stratégie adéquate et efficace, puisque leur bagage professionnel a été bonifié lors de ce projet. La formation présentait de nombreuses modalités d'intervention possibles. Cet éventail leur a permis de repérer les stratégies qui sont efficaces auprès de leurs élèves. Cet élément rejoint les travaux de Yunus, Liu, Bissett, et Penkala (2015), qui mentionnent que la combinaison de plusieurs stratégies peut s'avérer efficace pour la gestion des troubles de comportements.

7.2. Objectif 2 : favoriser l'utilisation des principes du traitement de l'information sensorielle dans les classes de trouble de comportement

Les résultats mettent en lumière que l'application de stratégies sensorielles en classe TC est possible selon les enseignants de ces classes, mais est influencée par de nombreux éléments. En effet, il a été soulevé que plusieurs facteurs étaient facilitants alors que d'autres nuisaient à l'application de ces stratégies.

Un facilitateur de l'utilisation des principes du traitement de l'information sensorielle dans les classes TC est le fait que les enseignants avaient probablement déjà des connaissances sur cette théorie. Ceci peut être expliqué, entre autres, par le fait que l'adaptation scolaire couvre une vaste clientèle, dont les troubles du spectre de l'autisme, la déficience intellectuelle et autres troubles de la santé mentale (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007). Il y a donc la possibilité que, lors de leur carrière étudiante et professionnelle, les enseignants aient acquis des connaissances à ce sujet. Ces connaissances ont pu être obtenues grâce à des partenariats avec différents professionnels œuvrant auprès d'une clientèle présentant des problématiques sensorielles ou grâce à différentes formations. Un autre facilitateur est le fait qu'il y avait du matériel sensoriel disponible dans les classes des participants avant le début du projet. Ceci a pu influencer positivement la mise en place de stratégies auprès des élèves, mais est probablement une réalité particulière à cette école où il y avait autrefois une classe en déficiences multiples, donc des élèves ayant des besoins d'ordre sensoriels. Finalement, comme les participants avaient

préalablement des connaissances à ce sujet et que le matériel était facilement disponible pour eux, ils ont pu appliquer plus aisément certaines stratégies au quotidien.

De plus, l'utilisation de stratégies sensorielles peut être perçue comme un changement de paradigme d'intervention pour les enseignants et les élèves. Cette théorie comporte l'utilisation d'interventions, en quelque sorte, moins répressives et plus attrayantes que dans le modèle comportemental habituellement employé. De fait, les stratégies sensorielles permettent l'utilisation d'objets attrayants pour les élèves et ne s'effectuent pas sous forme de réprimandes pour ceux-ci. Les enseignants rapportent que les élèves semblent apprécier les routines et les objets sensoriels utilisés dans le cadre de ce projet. Également, les bienfaits que les élèves ressentent lors de l'utilisation peuvent être un levier leur permettant de vouloir utiliser des stratégies sensorielles de nouveau.

Toutefois, la réalité du contexte particulier des classes en trouble de comportement comporte certains éléments moins favorables à l'application de stratégies sensorielles au quotidien. Parmi ces éléments se trouve le manque de temps pour enseigner aux élèves l'utilisation et l'appropriation des stratégies sensorielles. Effectivement, il est important que l'élève ait reçu l'enseignement en lien avec l'utilisation adéquate d'une stratégie afin d'en ressentir les effets positifs. Cependant, dans le contexte réel, il est difficile pour les enseignants de le faire, puisqu'ils doivent, entre autres, gérer de nombreuses crises tout en enseignant. Ils sont souvent obligés de prioriser les événements les plus urgents et doivent utiliser des interventions plus rapides, mais restrictives. Également, le manque de ressources humaines en classe exacerbe cette problématique et empêche souvent la prévention des comportements problématiques. Dans ce sens, l'école participant à ce projet avait engagé deux TES pour les trois classes TC. Comme les TES sont des professionnels habilités à intervenir auprès des enfants ayant un trouble de l'adaptation (Avenir en santé, 2017), ils sont des alliés dans l'application de stratégies de prévention telles que les stratégies sensorielles. Donc, s'il y avait plus de personnel-ressource, tel que des TES en classe ou même des ergothérapeutes dans le milieu scolaire, l'enseignement et l'appropriation des stratégies pourraient être effectués plus aisément auprès des enfants et permettraient concrètement la prévention des comportements problématiques. En effet, les éducateurs spécialisés ont un rôle clé dans l'application de différentes stratégies de par leur programme de formation contenant : « Effectuer des interventions d'adaptation et de réadaptation auprès de jeunes présentant des

difficultés d'adaptation [...] présentant des troubles de la santé mentale [...] présentant des problématiques de violence » (CÉGEP régional de Lanaudière, 2014).

D'autre part, la période de la fin de l'année scolaire est un moment d'anxiété pour les élèves, et où la gestion des comportements est plus difficile pour les enseignants. Il est donc plus difficile d'agir en prévention, puisqu'il est plus ardu d'instaurer des stratégies dans ces moments précis. Vu la problématique de trouble d'adaptation présente chez ces élèves, l'implantation de telles stratégies dans la routine de classe dès le début de l'année scolaire en faciliterait probablement l'application quotidienne.

Un autre moment où il est plus ardu pour les enseignants d'appliquer de telles stratégies est lorsque les élèves ont amorcé le processus d'escalade des comportements problématiques et qu'ils ne sont plus « en contrôle » de leurs émotions. Il a été identifié, comme dans l'article de Ryan, Peterson, Tetreault, et Hagen (2007), que le retour du dîner était un moment critique où des comportements problématiques surviennent régulièrement. Les élèves adoptent souvent des comportements problématiques à cette période de la journée et il semble impossible pour les enseignants de faire la routine sensorielle avec la classe puisqu'ils doivent, par exemple, gérer une crise ou placer un élève en isolement. À ce moment précis, l'enseignant aurait besoin de l'aide d'une ressource externe pour calmer les autres élèves afin qu'ils puissent reprendre leur tâche, puisque le phénomène de l'entraînement est souvent présent et peut mener à la désorganisation de la classe entière. Également, un des éléments exacerbant cette difficulté est le bruit. En effet, le bruit est un élément perturbateur chez les enfants ayant des troubles sensoriels et des comportements problématiques (Pérez Robles et coll., 2012). Les diners sont très bruyants actuellement dans ces classes et augmentent les réponses sensorielles excessives observées chez certains élèves. Cette problématique a été soulevée également pour les activités en gymnase, où le bruit est très fort et déstabilise les élèves ayant des sensibilités sensorielles (Van Hulle et coll., 2012). Le dîner est donc un moment opportun pour l'instauration d'une routine sensorielle prévenant l'apparition de comportements problématiques en lien avec une surcharge sensorielle. La mise en place de modalités sensorielles quotidiennement au dîner ou avant celui-ci pourrait probablement permettre d'agir en prévention et de réduire les épisodes de désorganisation majeure au retour du dîner.

7.3. Objectif 3 : explorer la diminution de l'agitation perçue via l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves en classe de trouble de comportement

Les résultats suggèrent que les enseignants estiment avoir perçu un effet calmant lors de l'application de stratégies sensorielles auprès des élèves et que cela leur permettait de retrouver des dispositions adéquates pour reprendre le travail efficacement en classe. Les travaux de Yunus et coll. (2015) vont dans ce même sens en établissant un lien entre l'utilisation de stratégies sensorielles et l'augmentation de l'engagement et des bonnes dispositions des élèves à effectuer des tâches scolaires. Toutefois, compte de tenu des objectifs et du devis de cette étude, les résultats ne permettent pas de statuer, si leur effet diminue objectivement l'incidence de l'utilisation de mesures restrictives. La perception des enseignants en regard de la gestion des crises quotidiennes suggère toutefois qu'elle serait facilitée par l'utilisation de stratégies sensorielles auprès des élèves présentant seulement un trouble de comportement. Le fait d'instaurer plus de stratégies de façon intensive et préventive pourrait éventuellement prévenir les désorganisations majeures de certains élèves. Également, certaines stratégies n'ont pas pu être appliquées en raison du manque de ressources humaines et matérielles et du fait qu'il n'y avait pas d'ergothérapeute intervenant auprès des élèves. Il aurait été intéressant, par exemple, d'essayer une combinaison d'interventions incluant des protocoles d'utilisation de vestes lourdes (Yunus et coll., 2015) et de ballons thérapeutiques puisque ces stratégies se sont avérées utiles dans d'autres études (Fedewa et Erwin, 2011; Yunus et coll., 2015). En revanche, le manque de ressources humaines dans le milieu scolaire actuel ne permet pas ce type d'intervention qui nécessite une intensité de service élevée et l'aide d'un adulte pour administrer ou sécuriser l'intervention (ex. : installer la veste lourde, superviser le ballon).

7.4. Limites

La première limite à soulever à propos de cette étude est la petite taille de l'échantillon. En effet, un échantillon de trois enseignants seulement, de la même école, n'est pas représentatif de toutes les classes en trouble de comportement du Québec. Les résultats ne sont donc pas généralisables à l'ensemble de cette population, mais permettent l'analyse d'une situation particulière. De plus, la méthode d'échantillonnage n'a pas été effectuée de manière totalement objective, puisque la chercheuse connaissait l'école sélectionnée. Ce projet permet cependant d'apporter de nouvelles idées et un œil critique sur une situation particulière à ce contexte et paver

la voie à de nouveaux projets sur cette problématique. Les données recueillies par le questionnaire de satisfaction ne sont pas complètes puisqu'elles permettent difficilement de comprendre le phénomène complexe qu'est la satisfaction. Une évaluation plus complète de la satisfaction serait nécessaire afin de pouvoir statuer de la pertinence de la formation reçue et ainsi valider les résultats obtenus.

Également, la formation sensorielle donnée auprès des participants n'avait pas été élaborée de façon systématique, ni testée auprès d'autres enseignants avant ce projet. Il est aussi à se questionner si le contenu reflétait bien les notions importantes à aborder auprès des participants. Une analyse des connaissances et des besoins des enseignants aurait pu être effectuée afin de s'assurer de la qualité et l'adéquation de celle-ci. Finalement, il aurait été pertinent de décrire les élèves des classes choisies, puisqu'ils ont des problématiques diverses qui peuvent influencer les résultats (effets) ainsi que le choix de l'utilisation de certaines stratégies sensorielles plutôt que d'autres.

7.5. Retombées et recommandations

Ce projet démontre d'abord l'importance de former les enseignants sur la théorie du traitement de l'information sensorielle. Il serait pertinent qu'ils soient formés à repérer les comportements reliés aux difficultés sur le plan de la modulation sensorielle lors de leur formation initiale, afin de référer les enfants vers la bonne ressource et d'utiliser des interventions adéquates auprès d'eux. Il pourrait également être pertinent d'offrir des formations continues dans les écoles en adaptation scolaire et régulières afin de promouvoir l'utilisation de ces stratégies en prévention des comportements problématiques.

Le projet suggère que les ergothérapeutes peuvent venir en aide à ceux qui vivent avec ce type de problématique dans les écoles. Il serait donc intéressant de voir si le processus clinique effectué par un ergothérapeute (évaluation, analyse, intervention) pourrait aider à la participation en classe d'élèves ayant un trouble de comportement.

Finalement, il est recommandé d'instaurer ce type de stratégies en début d'année scolaire dans les classes afin de limiter les effets d'une difficulté d'adaptation de la part de ces élèves. Si de telles stratégies font partie de la routine de la classe dès le début, il serait plus facile de les appliquer et l'enseignement pourrait ainsi en être facilité. Il est à espérer que les stratégies pourront

ainsi agir plus en prévention de l'apparition de comportements problématiques qu'en réaction au processus d'escalade des comportements.

7.6. Recherches futures

Il serait donc intéressant d'effectuer une recherche de plus grande envergure qui évaluerait la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles au cours d'une année scolaire complète. L'essai de stratégies pourrait se faire via un ergothérapeute ou des éducateurs spécialisés. Ainsi, de nombreuses interventions pourraient être essayées sans entraver le travail de l'enseignant, et ce, selon les besoins spécifiques des élèves. Il serait également pertinent de tester le contenu de la formation sensorielle ou de faire une étude des besoins des enseignants afin de s'assurer de la qualité de la formation sensorielle élaborée. Finalement, une recherche quantitative qui documenterait l'effet de l'utilisation de telles stratégies sur les élèves en classe TC pourrait s'avérer utile dans le futur.

8. CONCLUSION

Ce projet à devis mixte explorait la perception de trois enseignants en classe TC au primaire quant à la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles auprès des élèves de leurs classes. Trois classes représentant tous les niveaux scolaires ont été sélectionnées afin de participer au projet comportant la tenue d'une formation interactive sur le traitement de l'information sensorielle, une période d'essai des stratégies en classe et un groupe de discussion focalisée. Les analyses ont mis en évidence la faisabilité d'appliquer des stratégies sensorielles en classe, les différents effets perçus sur les élèves, l'application de stratégies sensorielles selon deux échelons du cadre du P4C (CanChild, 2015) ainsi que l'utilisation des connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle par les participants. Le projet a permis dans une certaine mesure d'outiller les enseignants en classe TC à l'utilisation de stratégies sensorielles auprès de leurs élèves. Il semble également avoir favorisé l'utilisation des principes de traitement de l'information sensorielle dans les classes en trouble de comportement afin de guider le choix des interventions appliquées. Certains effets de l'utilisation de ce type de modalités ont également été perçus par les participants. Toutefois, il est difficile de statuer de l'impact réel de l'effet de ce type de stratégies sur l'agitation et la prévention de l'escalade des comportements problématiques. Malgré tout, il est apparu faisable, pour les enseignants, d'appliquer des stratégies au quotidien dans une perspective de prévention et d'apaisement chez les élèves présentant un trouble de comportement. D'autres études sur les facteurs influençant l'application de stratégies sensorielles ainsi que sur leurs effets auprès des élèves seraient pertinentes, puisque la généralisation des résultats de la présente étude n'est pas possible. Finalement, il serait intéressant de favoriser le transfert de connaissances sur la théorie du traitement de l'information sensorielle auprès de tous les enseignants, qu'ils soient en classe spécialisée ou en classe régulière afin d'offrir les meilleures interventions aux élèves dans les classes de cette commission scolaire, étant donnée la possibilité d'aider plusieurs élèves avec ce type d'intervention.

RÉFÉRENCES

- Argumedes, M., Larivée, S., & Lanovaz, M. J. (2013). Programme prevent-teach-reinforce : Une intervention comportementale pour diminuer les comportements problématiques en milieu scolaire. *Revue québécoise de psychologie*, 34(3), 51-77.
- Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail, secteur « Administration provinciale ». (2013). *Évaluation de la satisfaction suite à une activité* [PDF]. Repéré à <http://apssap.qc.ca/wp-content/uploads/2013/11/Evaluation-de-la-satisfaction.pdf>
- Avenir en santé. (2017). *Technicien en éducation spécialisée*. Repéré à <http://avenirensante.gouv.qc.ca/carrieres/technicien-en-education-specialisee>
- Beaumont, C., Royer, E., Bertrand, R., & Bowen, F. (2005). Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 37(3), 198-210.
- Ben-Sasson, A., Cermak, S. A., Orsmond, G. I., Tager-Flusberg, H., Carter, A. S., Kadlec, M. B., & Dunn, W. (2007). Extreme sensory modulation behaviors in toddlers with autism spectrum disorders. *The American journal of occupational therapy : official publication of the American Occupational Therapy Association*, 61(5), 584
- Ben-Sasson, A., Hen, L., Fluss, R., Cermak, S. A., Engel-Yeger, B., & Gal, E. (2009). A Meta-Analysis of Sensory Modulation Symptoms in Individuals with Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 39(1), 1-11. doi:10.1007/s10803-008-0593-3
- Bon, S. C., & Zirkel, P. A. (2014). The Time-Out and Seclusion Continuum: A Systematic Analysis of the Case Law. *Journal of Special Education Leadership*, 27(1), 35-45.
- Campbell, W., Missiuna, C., Rivard, L., & Pollock, N. (2012). "Support for everyone": Experiences of occupational therapists delivering a new model of school-based service. *The Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 51-59.
- CanChild. (2015). *Partnering for change: An Innovative Service with Relevance to the Special Needs Strategy*. McMaster University. Repéré à <https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/955/original/PartneringforChangeServiceModelandSpecialNeedsStrategyMay42015.pdf>
- CÉGEP régional de Lanaudière. (2014). *DEC-Techniques d'éducation spécialisée (RAC)-351.AO*. Page consultée le 30 octobre 2017. Repéré à <https://formation-continue.cegep-lanaudiere.qc.ca/cours/dec-techniques-deduction-specialisee-rac/>.
- Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. (2010). Guide pratique à l'intention des parents d'élèves handicapés ou avec difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) [PDF]. Repéré à <http://www.csmb.qc.ca/fr-CA/enseignement/ecoles-specialisees/guide-ehda.aspx>

- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire; comprendre, prévenir, intervenir. Avis au Ministre de l'Éducation du Québec*. Gouvernement du Québec. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf.
- Corbière, M., & Larivière, N. (2014). *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- De Nobile, J., McCormick, J., & Hoekman, K. (2013). Organizational communication and occupational stress in Australian Catholic primary schools. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 744-767. doi:10.1108/JEA-09-2011-0081
- Desrosiers L. (2012). *Modalités d'intervention pour traiter les difficultés de régulation de l'adolescent suicidaire dans le cadre du symposium : La thérapie comportementale dialectique: une réponse aux difficultés de régulation de l'adolescent suicidaire*. Document présenté au Congrès de l'International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions, Paris, France, juillet.
- Devlin, S., Healy, O., Leader, G., & Hughes, B. M. (2011). Comparison of Behavioral Intervention and Sensory-Integration Therapy in the Treatment of Challenging Behavior. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1303-1320. doi:10.1007/s10803-010-1149-x
- Dunlap, G., Ostry, C., & Fox, L. (2011). *Preventing the Use of Restraint and Seclusion with Young Children: "The Role of Effective, Positive Practices"*. Issue Brief. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED526387&site=ehost-live>
- Dunn, W. (2001). The sensations of everyday life: Empirical, theoretical, and pragmatic considerations. *American Journal of Occupational Therapy*, 55(6), 608-620.
- Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants and Young Children*, 20(2), 84-101. doi:10.1097/01.IYC.0000264477.05076.5d
- Dunn, W. (2008). Sensory Processing as an Evidence-Based Practice at School. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 28(2), 137-140. doi:10.1080/01942630802031818
- École des Érables. (2009-2010). *Mesures contraignantes: Balises et prévention*. [Document word]. École des érables: Deux-Montagnes, QC.
- École Marie-Rivier. (2010). *Protocole sur les mesures contraignantes* [PDF]. Commission scolaire des Hautes-Rives. Repéré à http://rivier.e.csdhr.qc.ca/public/a8031b26-01e8-4a3c-bd11-526a4eaffba9/mes_documents/protocole_mes_contrarevision_janvier_2010.pdf
- Fedewa, A. L., & Erwin, H. E. (2011). Stability balls and students with attention and hyperactivity concerns: Implications for on-task and in-seat behavior. *American Journal of Occupational Therapy*, 65(4), 393-399. doi:10.5014/ajot.2011.000554

- Fernandez, M. A., Adelstein, J. S., Miller, S. P., Areizaga, M. J., Gold, D. C., Sanchez, A. L., Gudiño, O. G. (2015). Teacher-Child Interaction Training: A Pilot Study With Random Assignment. *Behavior Therapy*, 46(4), 463-477. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2015.02.002>
- Fortin, M.-F., Côté, J., & Fillion, F. (2005). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Qc : Chenelière éducation.
- Gouvernement du Québec. (2009). *À la même école ! Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluati on/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Statistiques de l'éducation: Éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_d ecisionnelle/statistiques_education_pps_2014.pdf.
- Gouvernement du Québec. (2017a). *Code des professions*. Page consultée le 14 juillet 2017. Publications Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-26>.
- Gouvernement du Québec. (2017b). *Loi sur les services de santé et les services sociaux*. Page consultée le 14 juillet 2017. Publications Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/S-4.2>.
- Gouvernement du Québec. (2017c). *Loi sur l'instruction publique*. Page consultée le 14 juillet 2017. Publications Québec. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>.
- Green, D., Chandler, S., Charman, T., Simonoff, E., & Baird, G. (2016). Brief Report: DSM-5 Sensory Behaviours in Children with and without an Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(11), 3597-3606. doi:10.1007/s10803-016-2881-7
- Hilton, C. L. (2015). Interventions to Promote Social Participation for Children with Mental Health and Behavioral Disorders. In J. Case-Smith & J. Clifford O'Brien (Eds.), *Occupational Therapy for Children and Adolescents* (seventh ed., pp. 321-345). Canada: Elsevier.
- Hôpital Louis-H. Lafontaine. (2005). *Protocole d'utilisation des mesures de contrôle: isolement et contentions* [PDF]. Université de Montréal. Repéré à http://www.iusmm.ca/documents/pdf/hopital/publications/protocole_isolement.pdf
- Karsenti, T. (2015). *Analyse des facteurs explicatifs et des pistes de solution au phénomène du décrochage chez les nouveaux enseignants, et de son impact sur la réussite scolaire des élèves*. Repéré à http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/552404/PRS_KarsentiT_rapport_decroch age-nouveaux-enseignants.pdf/fb366eb3-f22e-4f08-8413-48b6775fc018

- Karsenti, T. (2017). *Est-il possible de prévenir le décrochage des jeunes enseignants? Résultats d'une recherche menée auprès de 483 jeunes enseignants*. Repéré à http://www.karsenti.ca/decrochage/files_files/Rapport_CS_Laval_VF_Thierry_Karsenti.pdf
- Klatt, M., Harpster, K., Browne, E., White, S., & Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-Into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 8(3), 233-241. doi:10.1080/17439760.2013.779011
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628
- Miller, L. J., Anzalone, M. E., Lane, S. J., Cermak, S. A., & Osten, E. T. (2007). Concept Evolution in Sensory Integration : A Proposed Nosology for Diagnosis. *The American Journal of Occupational Therapy*, 61(2), 135-140.
- Mills, C., Chapparo, C., & Hinitt, J. (2016). The impact of an in-class sensory activity schedule on task performance of children with autism and intellectual disability: A pilot study. *British Journal of Occupational Therapy*, 79(9), 530-539. doi:10.1177/0308022616639989
- 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*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/19-7065.pdf.
- Ministère de l'Éducation. (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves : Politique de l'adaptation scolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_copl/politi00F_2.pdf.
- Missiuna, C. A., Pollock, N. A., Levac, D. E., Campbell, W. N., Whalen, S. D. S., Bennett, S. M., . . . Russell, D. J. (2012). Partnering for Change: An Innovative School-Based Occupational Therapy Service Delivery Model for Children with Developmental Coordination Disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 79(1), 41-50. doi:10.2182/cjot.2012.79.1.6
- Ordre des ergothérapeutes du Québec. (2006). *Les mesures de contention: de la prévention à leur utilisation exceptionnelle. Guide de l'ergothérapeute* [PDF]. Repéré à http://www.oeq.org/DATA/NORME/33~v~lignes_directrices_contention.pdf.
- Pérez Robles, R., Ballabriga, M., Diéguez, E., & Caldeira da Silva, P. (2012). Validating Regulatory Sensory Processing Disorders Using the Sensory Profile and Child Behavior

- Checklist (CBCL 1½-5). *Journal of Child and Family Studies*, 21(6), 906-916. doi:10.1007/s10826-011-9550-4
- Pfeiffer, B., Henry, A., Miller, S., & Witherell, S. (2008). Effectiveness of Disc 'O' Sit cushions on attention to task in second-grade students with attention difficulties. *American Journal of Occupational Therapy*, 62(3), 274-281.
- Reilly, C., & Stedman, L. (2013). Supporting children with genetic syndromes in the classroom: the example of 22q deletion syndrome. *Support for Learning*, 28(3), 115-121. doi:10.1111/1467-9604.12029
- Ryan, J. B., Peterson, R., Tetreault, G., & Hagen, E. V. (2007). Reducing Seclusion Timeout and Restraint Procedures with At-Risk Youth. *Journal of At-Risk Issues*, 13(1), 7-12.
- Tremblay, P. (2015). Les attitudes d'enseignants du secondaire envers la Politique québécoise de l'adaptation scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(3), 1-29
- Van Hulle, C. A., Schmidt, N. L., & Goldsmith, H. H. (2012). Is Sensory Over-Responsivity Distinguishable from Childhood Behavior Problems? A Phenotypic and Genetic Analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(1), 64-72. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02432.x
- Yunus, F. W., Liu, K. P. Y., Bissett, M., & Penkala, S. (2015). Sensory-Based Intervention for Children with Behavioral Problems: A Systematic Review *Journal of Autism Developmental Disorder*, 45, 3565-3579. doi:10.1007/s10803-015-2503-9

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DE LA SATISFACTION

 **INDIQUEZ VOTRE DEGRÉ D'ACCORD ENVERS CHACUN DES ÉNONCÉS PRÉSENTÉS CI-DESSOUS, EN UTILISANT L'ÉCHELLE SUIVANTE :**

1 tout à fait en désaccord	2 en désaccord	3 en accord	4 tout à fait en accord
-----------------------------------	-----------------------	--------------------	--------------------------------

1. J'étais motivé(e) à suivre cette formation _____

2. Les objectifs de la formation étaient clairs et précis _____

3. Le contenu de la formation correspondait à mes besoins et mes préoccupations _____

4. Les techniques d'enseignement ont favorisé l'apprentissage _____

5. Les exercices et les activités étaient pertinents à la formation _____

6. Le formateur communiquait de façon claire et dynamique _____

7. La durée de la formation était adéquate _____

8. Cette formation m'a permis d'augmenter mon niveau de connaissances et d'habiletés _____

9. Je compte mettre en application ces nouvelles compétences au travail _____

10. Je suis optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises _____

11. Cette formation aura un impact positif sur la qualité de vie au travail de l'ensemble de mon équipe _____

12. Je recommanderais cette formation à mes collègues de travail _____

Commentaires et recommandations

De quel sujet en santé psychologique au travail aimeriez-vous entendre parler dans les prochains mois?

Figure 4. Questionnaire d'évaluation de la satisfaction. Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail, secteur « Administration provinciale ». (2013). Évaluation de la satisfaction suite à une activité [PDF]. Retrieved from <http://apssap.qc.ca/wp-content/uploads/2013/11/Evaluation-de-la-satisfaction.pdf>

ANNEXE B
QUESTIONNAIRE DES DONNÉES DÉMOGRAPHIQUES

Numéro du participant :

Sexe	F <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/>
Âge	
Nombre d'années d'expérience en enseignement ou en éducation spécialisée	
Nombre d'années d'expérience en classe de troubles de comportement	
Formation scolaire (diplôme)	

ANNEXE C
CANEVAS D'ENTREVUE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION FOCALISÉE

- 1- Décrivez-moi les stratégies que vous avez appliquées dans vos classes suite à la formation.

- 2- Pouvez-vous me parler du réalisme de continuer de mettre en place ces stratégies dans vos classes?

- 3- Quelles sont les stratégies que vous avez jugées efficaces pour prévenir les comportements problématiques?

- 4- Parlez-moi des effets que vous avez constatés sur les comportements de certains enfants depuis l'application des stratégies.

- 5- Quelle est votre opinion par rapport à l'application de ces stratégies afin de diminuer l'utilisation de mesure de contention auprès de vos élèves (isolement et arrêt d'agir)?

- 6- Avez-vous pu identifier certains enfants ayant des besoins d'ordre sensoriel?

- 7- Croyez-vous que les stratégies aient pu avoir un effet sur la participation en classe? Si oui comment?