

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

EXPLORATION DES INTERVENTIONS EN GESTION DE CRISE DANS DES CLASSES  
DU PRIMAIRE SPÉCIALISÉES EN TROUBLE DU COMPORTEMENT : COHÉRENCE  
AVEC LES PRATIQUES EXEMPLAIRES

MÉMOIRE PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA  
MAITRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR  
CASSANDRE BLAIS

MAI 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

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

**Direction de recherche :**

Jean-Yves Bégin

---

Prénom et nom

Directeur de recherche

Évelyne Touchette

---

Prénom et nom

recherche

Codirectrice de

**Comité d'évaluation :**

Jean-Yves Bégin

---

Prénom et nom

directeur de recherche

Caroline Couture, Université du Québec à Trois-Rivières

---

Prénom et nom

Évaluatrice interne

Nancy Gaudreau, Université Laval

---

Prénom et nom

Évaluatrice externe

## Sommaire

Dans les classes spécialisées en trouble du comportement (TC) au primaire, les intervenants (éducateurs spécialisés, enseignants, psychoéducateurs, etc.) sont appelés à intervenir lors de situation de crise au quotidien. Plusieurs programmes de formation émettent des recommandations quant aux interventions à préconiser en situation de crise et à l'utilisation de mesures contraignantes. À l'heure actuelle, peu d'informations sont disponibles sur les interventions réalisées dans ces classes. Cette étude descriptive vise à 1) explorer les interventions en gestion de crise actuellement employées dans des classes spécialisées en TC et 2) analyser les points de convergence et de divergences entre les pratiques recommandées et celles actuellement employées. Au total, lors de cinq groupes de discussion (n = 13), les intervenants de ces classes ont discuté de leur pratique d'intervention en situation de crise. Les résultats indiquent que la pratique des intervenants est somme toute proche des pratiques recommandées par les programmes de formation et différents cadres théoriques. Toutefois, ils mettent aussi en lumière les différences entre les approches théoriques (cognitivo-comportementale versus psycho-développementale) ainsi qu'une surutilisation de mesures contraignantes et de conséquences suite à une crise.

## **Remerciements**

Je tiens à remercier dans un premier temps mon directeur de mémoire, Jean-Yves Bégin, professeur à l'UQTR. Je le remercie de m'avoir aidée, encadrée, orientée et soutenue tout au long de mon parcours universitaire. Merci pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils, qui ont contribué à alimenter ma réflexion. J'adresse mes sincères remerciements à ma co-directrice de mémoire, Évelyne Touchette, professeure à l'UQTR. Merci pour les opportunités et les pistes de solution. J'adresse mes sincères remerciements à tous les enseignants, psychoéducateurs, intervenants et toutes les personnes qui par leurs paroles, leurs écrits, leurs conseils et leurs critiques ont guidé mes réflexions et ont accepté de me rencontrer et de répondre à mes questions durant mon parcours. Un merci particulier à Mme Nancy Gaudreau, professeure à l'Université Laval et à Mme Caroline Couture, professeure à l'UQTR pour avoir évalué mon mémoire. Enfin, je remercie mon conjoint, Raphaël Melançon, ainsi que mes amis et ma famille dont leur soutien inconditionnel et leurs encouragements ont été d'une grande aide.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux et des figures.....	vii
Introduction .....	1
Cadre théorique .....	8
La prévention des crises .....	9
L'intervention lors des crises .....	11
Les formations en gestion de crise.....	11
Phase 1 : anxiété .....	14
Phase 2 : attitude défensive .....	15
Phase 3 : passage à l'acte.....	16
Phase 4 : décompression.....	17
Les impacts des programmes de formation .....	18
Objectifs .....	20
Méthode.....	21
Résultats .....	24
Première phase de la crise : anxiété .....	28
Diversion.....	28
Modification de l'environnement pour apaiser l'élève.....	28
Évaluation de la part de l'intervenant .....	29
Collaboration et communication.....	30
Relation d'aide.....	30
Encadrement .....	31
Deuxième phase de la crise : attitude défensive .....	31
Diversion.....	32
Modification de l'environnement pour apaiser l'élève.....	32
Évaluation de la part de l'intervenant .....	34
Collaboration et communication.....	34
Relation d'aide.....	34

Encadrement .....	36
Mesures contraignantes .....	37
Troisième phase de la crise : passage à l’acte .....	38
Modification l’environnement pour apaiser l’élève .....	38
Évaluation de la part de l’intervenant .....	39
Relation d’aide .....	41
Encadrement .....	42
Mesures contraignantes .....	43
Quatrième phase de la crise : décompression .....	44
Diversion .....	44
Modification l’environnement pour apaiser l’élève .....	44
Évaluation de la part de l’intervenant .....	45
Collaboration et communication .....	45
Relation d’aide .....	46
Encadrement .....	47
Discussion .....	49
Portrait des pratiques actuellement utilisées .....	50
Points de convergence et de divergence avec les pratiques recommandées .....	57
Points de convergence entre la pratique et les programmes de formation .....	58
Points de divergence entre la pratique et les programmes de formation .....	59
Conclusion .....	63
Références .....	67
Appendice A Canevas d’entrevue semi-structuré .....	76

## **Liste des tableaux et des figures**

Tableau 1 : Synthèse des phases de la crise selon les trois programmes de formation en gestion de crise les plus utilisés dans les écoles québécoises

Tableau 2 : Portrait des pratiques actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en trouble du comportement

Tableau 3 : Analyse des pratiques actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en trouble du comportement

## **Introduction**

Caplan (1964) définit la crise comme se produisant lorsque l'individu fait face à un événement perçu comme insurmontable. Cette crise peut comprendre un passage à l'acte autoagressif (diriger vers soi) ou hétéroagressif (diriger vers autrui) qui est perçu comme une solution par l'individu afin de faire cesser sa tension et sa souffrance (Séguin *et al.*, 2012). Ces situations de crise peuvent comprendre des comportements agressifs, c'est-à-dire un comportement qui porte atteinte à l'intégrité physique ou psychologique d'autrui ou de la personne elle-même. On recense dans les écrits scientifiques deux types de comportements agressifs : une agression réactive ou proactive (Dodge et Coie, 1987; Vitaro *et al.*, 1998). L'agression réactive implique un état émotionnel instable et chargé (p. ex. colère, stress, tristesse). L'agression proactive quant à elle est plus réfléchi et prémédité : l'élément déclencheur n'est pas aussi explicite. Au Québec, en particulier dans le milieu scolaire, le terme « crise » est utilisé pour désigner une crise d'agressivité chez un élève qui entraîne la désorganisation de celui-ci et peut menacer la sécurité d'autrui (Beaumont et Sanfaçon, 2014). Quand l'élève ne possède pas suffisamment de capacités adaptatives pour faire face aux contraintes de son environnement, un état de confusion et d'anxiété fragilise son lien avec la réalité, ce qui peut entraîner une crise, ainsi que des comportements d'agressions de type réactif (Beaumont et Sanfaçon, 2014).

En œuvrant dans les classes spécialisées du primaire en trouble du comportement (TC), les crises et les comportements agressifs font partie du quotidien du personnel scolaire. Les élèves présentant un TC, la population d'intérêt de ce mémoire, sont définis comme ayant un déficit important de la capacité d'adaptation qui influence significativement leur fonctionnement émotionnel, social, familial ou scolaire (Cannon *et al.*, 2013; Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015). Le TC peut trouver son origine dans une trajectoire développementale d'inadaptation de l'élève ou dans son environnement (Moffit, 1993). De plus, les élèves des classes spécialisées en TC peuvent manifester des problèmes intériorisés (comportements anormaux de passivité, de tristesse, d'évitement, etc.) et extériorisés (actes d'intimidation et de destruction, comportements agressifs, refus persistant d'un encadrement justifié, etc.), en regard des stimuli de l'environnement (Landrum, 2011).

La prévalence des agressions physiques et de la violence dans les écoles est préoccupante au Québec. En 2017, les enseignants étaient au deuxième rang des cas de lésions attribuables à la violence en milieu de travail (25,1 % des cas recensés), tout juste derrière le personnel de la santé (43 %) (Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité au travail du Québec [CNESST]; 2018). Considérant que la proportion d'enseignants parmi les victimes de violence en milieu de travail était de 15,7% en 2006, on note une augmentation inquiétante de cette réalité (Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec [CSST], 2011). Cette prévalence serait encore plus inquiétante dans les classes spécialisées d'élèves du primaire présentant un TC. En effet, 17,6 % du personnel des classes spécialisées auraient vécu pareil événement dans les 12 derniers mois, en comparaison avec 6,6 % dans les classes ordinaires (Williams et Ernst, 2016).

Les comportements agressifs ont des conséquences bien documentées sur le personnel scolaire. Westling (2010) démontre que les comportements agressifs contribueraient à l'absentéisme des enseignants et pourrait même mener à des changements de carrière. Les comportements agressifs en milieu scolaire entraîneraient de hauts niveaux de stress chez les enseignants (Shernoff *et al.*, 2011) et des cas d'épuisement professionnel (Aloe *et al.*, 2014). Selon la méta-analyse d'Aloe *et al.*, les comportements inappropriés des élèves sont liés de manière significative avec l'épuisement émotionnel des enseignants en milieu urbain ( $r = 0,44$ ).

Lorsque les comportements agressifs sont jugés potentiellement dangereux pour l'élève ou les autres, des mesures de contrôle ou contraignantes incluant des mesures de contention ou de mises en isolement peuvent être appliquées. Cet aspect est plus particulièrement documenté par la Loi sur les services de santé et des services sociaux ([LSSSS], Gouvernement du Québec, 2021b). Ce type de mesure doit être utilisé de façon minimale et exceptionnelle et exclusivement lorsqu'il s'agit d'assurer la sécurité de la personne et celle d'autrui telle qu'elle est définie par l'article 118.1 de la LSSSS. Ces mesures peuvent être utilisées dans un contexte non planifié, c'est-à-dire face à une situation où il y a 1) un danger, qui se produira dans un avenir rapproché; 2) un intervenant à proximité physique de l'élève et 3) un risque prévisible. Elles peuvent également être utilisées dans un contexte planifié : la mesure contraignante est balisée et inscrite au plan d'intervention (contexte

d'application, intervenants impliqués, mesures de surveillance, etc.). Dans ce cas, le consentement parental libre et éclairé ainsi que la présence d'un professionnel du milieu scolaire sont nécessaires (p. ex. ergothérapeute, psychoéducateur, psychologue ou orthophoniste; Gouvernement du Québec, 2021a). La direction d'école est responsable et imputable du recours à des mesures contraignantes en contexte planifié ou non planifié.

Que signifie le terme mesures de contrôle ou contraignantes ? D'une part, le premier type de mesures contraignantes est nommé « les mesures de contention » correspondant à l'action de déplacer l'élève d'un point à un autre ou encore de limiter sa capacité à bouger. Elles comprennent trois moyens : 1) les restrictions chimiques (p. ex. administrer un sédatif); 2) les moyens mécaniques (p. ex. utiliser des menottes, combinaison Argentino) et 3) la force physique (p. ex. tenir l'élève au sol, le déplacer en dirigeant sa conduite). Le troisième moyen est rapporté comme davantage utilisé dans le milieu scolaire et il correspond à la définition de l'Organisation mondiale de la Santé [OMS] « imposer une limitation physique au mouvement d'un individu par l'usage de la force » (2019, p. 5, traduction libre).

D'autre part, la mise en isolement est l'autre type de mesure contraignante. Elle est définie comme « l'action d'isoler un individu des autres en limitant la possibilité de ce dernier de sortir d'un espace défini » (OMS, 2019, p. 5, traduction libre). Cela peut être fait en bloquant ou en barrant les sorties d'une pièce ou en menaçant d'appliquer des conséquences négatives si la personne quitte le lieu. Les interventions qui retirent l'élève du groupe dans un contexte d'une intervention planifiée, comme les arrêts d'agir ou les retraits, se différencient de l'isolement. Ces interventions, qui visent à modifier l'environnement afin de réduire le renforcement reçu après un comportement inapproprié (p. ex. attention donnée par les pairs ou les intervenants), ne comportent pas de mesures spécifiques qui empêchent l'élève de quitter le lieu, contrairement à l'isolement (Fischer *et al.*, 2019).

Des études rapportent que l'utilisation de mesures contraignantes a des effets psychologiques et physiques négatifs nuisant au développement des élèves exposés à ce type de

mesure. Pour les enfants, ces interventions pourraient être perçues comme étant coercitives ou comme un abus de pouvoir de la part des adultes (Hammer *et al.*, 2011; Montreuil *et al.*, 2018), en plus de nuire à l'établissement d'une alliance thérapeutique nécessaire aux interventions à plus long terme (Nunno *et al.*, 2006). D'autres études soulignent un lien non négligeable entre les mesures contraignantes et différents types de traumatismes : ces dernières pourraient invoquer des souvenirs de traumatismes antérieurs auprès d'enfants ayant un historique d'abus (Hammer *et al.*, 2011; Mohr *et al.*, 1998), ou encore engendrer un trouble du stress post-traumatique (Lebel, 2008; Steinert *et al.*, 2013). Sans oublier le risque important pour l'enfant de subir des blessures physiques (Masters *et al.*, 2002; Ryan *et al.*, 2004). Dans les cas les plus poignants, les mesures contraignantes ont provoqué la mort d'enfants (Nunno *et al.*, 2006). Les conséquences potentielles peuvent être néfastes autant pour l'élève que pour le personnel scolaire, qui peut également se blesser lors de l'application de ces mesures (Lebel *et al.*, 2012).

Malgré que les effets néfastes de l'utilisation des mesures contraignantes soient bien documentés, il n'y a toutefois pas, à notre connaissance, de données empiriques récentes sur la prévalence de l'utilisation des mesures contraignantes en milieu scolaire, en raison, probablement, des enjeux éthiques controversés que ce sujet soulève (Villani *et al.*, 2012). Néanmoins, certains facteurs de risque associés à l'utilisation de mesures contraignantes sont rapportés dans les écrits. Afin de distinguer les individus plus à risque d'être exposés à ce type d'intervention, des facteurs individuels ont été identifiés. Shimmelman (2011) ainsi que Timbo *et al.* (2016) soulignent un lien entre l'utilisation de mesures contraignantes en milieu résidentiel et le jeune âge de l'enfant. En milieu scolaire, le jeune âge de l'élève est aussi un facteur de risque (Verret *et al.*, 2019). La présence de diagnostics en lien avec les troubles intériorisés et extériorisés, d'un trouble du stress post-traumatique et d'une histoire d'abus chez l'enfant sont des facteurs associés à un risque accru d'être exposé aux mesures contraignantes (Shimmelman, 2011; Timbo *et al.*, 2016).

Certains contextes sont également plus propices à l'utilisation de ces mesures. Il est rapporté qu'il y aurait une tendance à utiliser les mesures contraignantes lorsque l'intervenant ou l'enseignant est à bout de ressources (Dunlap *et al.*, 2011). Aussi, le personnel scolaire peut entrer

dans une impasse dans laquelle les mesures contraignantes sont perçues comme une intervention efficace, considérant qu'elles permettent souvent un effet immédiat positif qui vient renforcer l'intervention (Lebel *et al.*, 2012). Ce type de mesure peut être utilisé en raison d'une confusion chez l'intervenant entre 1) la perception que l'élève a la capacité de manifester ce comportement agressif (p. ex. parce que l'intervenant a déjà été témoin de ce comportement) et 2) la perception du risque que le comportement lui-même se manifeste dans le moment présente. Cette confusion peut biaiser la perception de danger immédiat (Ryan *et al.*, 2007). L'intervenant peut utiliser l'isolement alors qu'il cherche à retrouver son calme (Fischer *et al.*, 2019), qu'il croit que cela va permettre à l'élève de se calmer ou encore qu'il tente de punir l'enfant lors de comportements inappropriés (Ryan *et al.*, 2007). L'utilisation inadéquate de mesure contraignante peut exposer inutilement les élèves et les intervenants à un risque de blessure physique et psychologique important (Hammer *et al.*, 2011; Lebel, 2008; Lebel *et al.*, 2012; Masters *et al.*, 2002; Mohr *et al.*, 1998; Montreuil *et al.*, 2018, Nunno *et al.*, 2006; Ryan *et al.*, 2004; Steinert *et al.*, 2013).

Enfin, il n'y a pas de preuves empiriques que les mesures contraignantes peuvent être utiles sur le plan thérapeutique. Certaines études s'y sont attardées d'un point de vue théorique afin d'arriver à un constat similaire (Scheurmann *et al.*, 2016; Simonsen *et al.*, 2014). Considérant la nature réactive des mesures contraignantes et que ce type d'intervention n'inclut pas le développement de stratégies prosociales alternatives (Walker et Pinkelman, 2018), la fréquence et la durée des crises risquent de perdurer dans le temps. Ainsi, ces interventions devraient être utilisées en dernier recours, soit lorsque des interventions proactives ou des techniques d'intervention de désescalade visant à désamorcer la crise n'ont pas fonctionné (Simonsen *et al.*, 2014), et face à un danger grave et imminent pour l'élève ou pour autrui (Peterson *et al.*, 2009).

Il s'avère donc primordial de comprendre quelles sont les pratiques actuelles afin que les mesures contraignantes ne soient utilisées qu'en dernier recours en considérant l'élève dans sa globalité, ses manifestations comportementales et son environnement (Crosland *et al.*, 2008; Scanlan, 2010). De plus, il importe d'avoir une compréhension approfondie des pratiques actuellement employées pour ensuite penser à améliorer ou bonifier les différents programmes de

formations. L'exploration de la réalité sur le terrain permettra de cibler des priorités correspondant aux besoins du milieu scolaire et ultimement mieux contribuer au développement des élèves.

## **Cadre théorique**

## **La prévention des crises**

Afin d'arriver à réduire la fréquence et la durée des mesures contraignantes auprès de cette clientèle, il est important de modifier les modalités d'intervention et ainsi prévenir les crises potentielles. Bien documenté dans les écrits scientifiques, le système de soutien aux comportements positifs (SCP) permet de réduire les problèmes de comportement et d'augmenter les comportements prosociaux (Bissonnette *et al.*, 2020; Goh et Bambara, 2012; Powell *et al.*, 2006). D'approche comportementale, le système de SCP permet de soutenir le développement de comportements prosociaux (p. ex. développer les capacités d'autocontrôle) dans l'ensemble de l'école. Le système de SCP mise sur 1) l'utilisation de l'école comme un ensemble qui analyse et intervient en synergie sur les comportements problématiques et 2) sur une pyramide qui divise les interventions en trois niveaux selon l'intensité des ressources nécessaires : les interventions universelles, les interventions ciblées et les interventions intensives (Horner et Sugai, 2015). Les interventions universelles s'adressent à tous les élèves de l'école (p. ex. stratégies de gestion de classe). Les interventions ciblées concernent certains sous-groupes pour qui les interventions universelles des classes ordinaires ne sont pas suffisantes (p. ex. périodes de rattrapage pour certains élèves). Enfin, les interventions intensives ciblent des élèves ayant des difficultés persistantes et pour qui les interventions universelles et ciblées des classes ordinaires n'ont pas eu les effets escomptés (p. ex. services de professionnels). Les classes ordinaires font référence aux classes comprenant une vingtaine d'élèves et un enseignant. Les classes spécialisées se retrouvent soit dans des écoles comprenant des classes ordinaires ou des écoles spécialisées (Fédération des syndicats de l'enseignement, 2017). Généralement, ces classes ont un effectif réduit d'élèves, davantage d'éducateurs spécialisés en poste et des services professionnels (p. ex. psychoéducation, psychologie). Les enseignants des classes spécialisées sont généralement formés en adaptation scolaire pour enseigner à des élèves ayant des besoins particuliers. L'environnement physique est aussi adapté dans certains cas (locaux d'apaisement, salle sécurisée armoires barrées, etc.). Une évaluation exhaustive est nécessaire pour mieux comprendre les besoins de ces élèves et ainsi actualiser et ajuster les plans d'intervention.

Les élèves des classes spécialisées en TC, reçoivent des interventions intensives selon le modèle SCP. S'ils sont scolarisés dans ces classes, c'est souvent que les interventions universelles et ciblées des classes ordinaires ne convenaient pas à leurs besoins. Les plans d'intervention qui sont développés pour planifier les services qui leur seront offerts peuvent être basés sur une évaluation fonctionnelle de leur comportement ou une évaluation psychosociale permettant, entre autres, de comprendre le besoin sous-jacent de l'élève.

Pour effectuer une telle évaluation, le modèle *Situation-Organisme-Réponse-Conséquence* (S-O-R-C; Lee-Evans, 1994; Lewis et Ireland, 2019) peut être d'une grande utilité. Il permet d'analyser un comportement tout en tenant compte à la fois de l'environnement et du vécu intérieur de l'élève en plus de considérer les conséquences des actions. Ultimement, ce modèle issu de l'approche cognitivo-comportementale permet aux intervenants de comprendre le besoin fondamental de l'élève, tel que défini par Maslow (physiologique, sécurité, appartenance, estime, accomplissement; 1954), pour ensuite orienter les interventions afin de le combler de manière plus adaptée. La *Situation* (S) correspond aux événements écologiques, soit les conditions de l'environnement et les circonstances particulières de l'élève à plus long terme, ainsi qu'aux antécédents immédiats qu'ils soient incitatifs ou discriminatifs à plus court terme. L'*Organisme* (O) fait référence aux caractéristiques biopsychosociales de l'élève, ses pensées et ses émotions. La *Réponse* (R) correspond aux comportements de l'élève et à sa fonction. La *Conséquence* (C) réfère aux renforcements et punitions (positifs et négatifs) suivant la réaction. Le modèle *S-O-R-C* s'avère un cadre théorique utile pour comprendre et structurer l'analyse des interventions réalisées en milieu scolaire. Par exemple, en plus de permettre une meilleure compréhension du comportement de l'élève, l'utilisation de la procédure SORC avec un intervenant de première ligne peut permettre de comprendre comment celui-ci analyse la *Situation*, l'*Organisme*, la *Réponse* et la *Conséquence* et comment cette analyse influence son intervention. Cette procédure est très bien décrite dans les écrits (p. ex. Bégin *et al.*, 2019) et son efficacité est bien démontrée (Hurl *et al.*, 2016) pour 1) prévenir les comportements inappropriés, dont les comportements agressifs; 2) intervenir face à ces derniers; 3) enseigner des comportements de remplacement (O'Neil *et al.*, 2015) et 4) prévenir éventuellement d'autres crises (Miller *et al.*, 2005; Simonsen *et al.*, 2010).

Cependant, l'implantation du modèle *S-O-R-C* s'avère représenter un défi en milieu scolaire. En effet, selon Pinkelman et Horner (2017), afin de voir des effets significatifs, plusieurs mécanismes de collecte de données doivent être mis en place (l'autosurveillance de la fidélité des interventions, l'observation des comportements des élèves, la saisie de données sur la fidélité et l'examen de données hebdomadaires).

Les élèves des classes spécialisées en trouble du comportement manifestent plusieurs comportements problématiques (p. ex. opposition, agressivité). Les crises n'y font pas exception. L'élève en crise fait face à un trop grand déséquilibre entre ses capacités adaptatives et les contraintes de l'environnement : il a un besoin à combler, il fait face à une impasse et la crise devient la seule issue (Séguin *et al.*, 2012). Ce comportement, ou cette *Réponse*, peuvent être analysés à l'aide du modèle S-O-R-C en vue de comprendre le besoin de l'élève et d'ultimement prévenir les crises. En analysant la *Situation*, l'*Organisme*, la *Réponse* et les *Conséquences*, il est possible de comprendre les causes qui peuvent influencer la crise ainsi que ce qui peut être mis en place pour prévenir ce déséquilibre chez l'élève et mettre en place des interventions qui favoriseront son adaptation.

### **L'intervention lors des crises**

#### **Les formations en gestion de crise**

Des programmes de formation ont été créés pour augmenter le développement des compétences en gestion de crise des enseignants et des intervenants en misant sur la prévention des crises. Par exemple, on y retrouve notamment les techniques verbales et non verbales de désescalade pour désamorcer la crise, l'enseignement des comportements attendus, l'établissement d'un lien de confiance avec l'élève, viser la sécurité de tous lorsque les mesures contraignantes sont utilisées et le respect des lois (Fischer *et al.*, 2019). Dans les milieux de pratique des intervenants ayant participé à la recherche menée dans le cadre de ce mémoire, trois programmes de formation sont utilisés afin de former ces derniers sur l'intervention en situation de crise : 1) Crisis Prevention Intervention (CPI; Crisis Prevention Institute [CPI], 2016); 2) OMÉGA (Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur des affaires sociales

[ASSTSAS], 2017) et 3) Intervention Thérapeutique lors de Conduites Agressives (ITCA; Bourdeau, 2016). Ces trois programmes de formation comprennent certaines différences et similitudes. Le Tableau 1 présente une synthèse des différentes phases de la crise selon ces trois formations.

Ces programmes de formation s'offrent sous forme de cours pris en charge par l'employeur. Les intervenants se déplacent dans des locaux spécifiques pour y recevoir la formation. Un formateur se déplace dans leur milieu de travail ou certains intervenants spécialisés sont formés pour donner la formation à d'autres intervenants. Les participants y font des mises en situation, des discussions de groupe ou des jeux de rôle. Le reste est enseigné de manière magistrale. La durée des formations varie : sept heures (CPI, 2016), 14 heures (Bourdeau, 2016) et 28 heures (ASSTSAS, 2017). Ces formations s'adressent, entre autres, aux intervenants des écoles, centres hospitaliers, centres jeunesse ou centres de réadaptation.

Le CPI (2016) divise en quatre phases la crise chez l'élève (*l'Anxiété, l'Attitude défensive, les Comportements à risque* et la *Décompression*). Le modèle théorique propose d'adapter l'intervention au niveau d'anxiété de l'élève ainsi qu'à l'étape de la crise où il se situe. Les quatre phases sont caractérisées par des manifestations comportementales particulières et des interventions à préconiser. Dans la formation OMÉGA de l'ASSTSAS (2017), la crise est plutôt analysée selon le potentiel de dangerosité de la personne. Des interventions sont recommandées en fonction de ces niveaux placés en ordre croissant d'intensité : la *Tension émotive*, la *Collaboration conditionnelle*, le *Réfractaire*, le *Destructeur*, *l'Intimidation psychologique*, la *Résistance active*, *l'Agression physique*, *l'Assaut grave* et la *Menace exceptionnelle*. De son côté, le programme ITCA (Bourdeau, 2016) propose six étapes à la crise : les *Causes*, *l'Anxiété*, les *Signes précurseurs*, les *Comportements d'agression*, la *Récupération* et le retour à *l'Autocontrôle*. Selon ITCA, les comportements agressifs sont différents et non linéaires. Par exemple, une crise peut mener à de l'opposition, à un acting out (hétéroagressivité) ou à des agressions matérielles.

Le modèle CPI (2016) est le seul qui présente la crise en fonction de phases et qui comprend suivant le sommet de la crise, celle de la *Décompression*. Le modèle OMÉGA (ASSTSAS, 2017)

et ITCA (Bourdeau, 2016) ne représentent pas la crise en termes de phases, mais plutôt en termes de différents types de crise gradués selon l'intensité des comportements. À la lecture de ces différents programmes de formation, il a été constaté que le dénominateur commun de la manière de représenter la crise est plutôt quant aux manifestations comportementales associées à chacune d'elle : il est possible d'attribuer à chaque thème abordé dans les programmes une de ces quatre phases. Le terme Passage à l'acte a été utilisé à la troisième phase de la crise pour représenter les comportements autoagressifs et hétéroagressifs.

**Tableau 1**

*Synthèse des phases de la crise selon les trois programmes de formation en gestion de crise les plus utilisés dans les écoles québécoises*

Formations	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
CPI (CPI, 2016)	Anxiété	Attitude défensive - Refus - Questionnement - Défoulement - Intimidation	Comportements à risque	Décompression
OMÉGA (ASSTSAS, 2017)	Tension émotive	Collaboration conditionnelle Réfractaire Destructeur Intimidation psychologique	Résistance active Agression physique Assaut grave Menace exceptionnelle	---
ITCA (Bourdeau, 2016)	Causes Anxiété Signes précurseurs Comportements d'agression : - Comporte- ments dû à un état d'anxiété - Activation	Comportements d'agression : - Opposition - Provocation - État de panique	Comportements d'agression - Acting-out (hétéroagressivité) - Acting-in (autoagressivité)	Récupération Autocontrôle

### ***Phase 1 : anxiété***

Selon le modèle du CPI (2016), la crise débute par la phase de l'*Anxiété* qui se rapporte à une augmentation de l'agitation chez l'élève. Le CPI (2016) recommande d'opter pour une attitude de soutien, de manifester de l'empathie afin de diminuer cette anxiété. L'objectif est de discerner ce que l'élève dit en lui donnant notre attention totale, en reflétant les émotions observées, en reformulant ses propos et en laissant des silences. L'intervenant écoute les idées et les émotions de l'élève, sans juger, confronter ou supposer des interprétations à la place de celui-ci. La formation OMÉGA (ASSTSAS, 2017) fait plutôt référence à la *Tension émotionnelle* qui comprend les mêmes comportements et recommandations. La formation OMÉGA présente plusieurs options d'interventions verbales à préconiser à cette étape, bien qu'elles puissent s'appliquer aux autres phases. Le concept de pacification y est ainsi développé. La pacification vise à se centrer sur l'émotion de l'élève, prendre le temps d'écouter l'élève pour le comprendre sans tenter de le contrôler, se montrer calme et passer la crise en mots, et ce par l'écoute empathique. La pacification comprend plusieurs cycles d'éclatement chez l'élève où la tension émotionnelle diminue, puis remonte à plusieurs reprises avant de pouvoir résoudre la crise. L'ASSTSAS (2017) souligne les limites de la pacification. Si l'intervenant est la cause de la crise ou la cible de l'agressivité, la pacification risque d'augmenter la tension émotionnelle de l'élève. Les interventions verbales sont limitées face à un élève ayant des difficultés langagières de compréhension ou d'expression. Si l'élève est en prise de contrôle, la pacification risque d'alimenter une lutte de pouvoir. Il est essentiel aussi d'avoir un environnement qui permet une longue discussion nécessaire à cet accompagnement. De plus, pour prévenir l'escalade, la formation OMÉGA propose une trêve qui comprend plusieurs techniques d'intervention développées entre autres par Redl et Wineman (1964) et décrites par Renou (2005) : la proximité physique, offrir de l'aide, créer une diversion (dévier l'attention sur autre chose), séparer les adversaires en modifiant l'environnement, utiliser l'humour, changer l'intonation de la voix, donner des consignes et réorienter vers un autre contexte. Le programme ITCA (Bourdeau, 2016) souligne ce même état d'insécurité qui s'accompagne de modifications neurovégétatives. Ce dernier programme propose aussi de chercher l'hypothèse causale à l'anxiété et d'utiliser divers moyens pour la diminuer: la décharge motrice (sport, trampoline, danse) ainsi que des activités de relaxation (p. ex. respirations, musique, bain) et occupationnelles (p. ex. lire, dessiner, écrire,

peindre). Lorsque cette anxiété augmente, le programme ITCA (Bourdeau, 2016) estime que l'individu passe à un autre état, celui de l'activation où une émotion intense (p. ex. colère) s'additionne à l'anxiété. L'élève parle plus rapidement et plus fort, l'émotion l'envahit davantage. Les mêmes interventions sont suggérées en ajoutant la diversion, l'humour et le modelage du comportement attendu.

### *Phase 2 : attitude défensive*

Selon le CPI (2016), c'est la phase de l'*Attitude défensive* qui suit; à laquelle s'ajoute une diminution de la collaboration de l'élève, de l'agressivité verbale et le début d'une perte de contrôle. À cette étape, une attitude directive et encadrante est suggérée en établissant des limites simples, claires, réalistes et applicables. Afin d'établir ces limites, le CPI (2016) recommande trois approches : 1) interrompre et rediriger (« Mathis tu cries vers moi, parle-moi calmement »), 2) quand et alors (« Mathis, quand tu auras terminé, alors tu auras ton privilège ») ou 3) le si et alors (« Mathias, si tu termines ta page tu auras ton privilège, alors que sinon tu n'auras pas accès à l'ordinateur »). Selon OMÉGA, une approche plus structurée vise à exprimer les exigences à partir d'une requête alpha spécifique, mesurable, nommant l'action attendue, réaliste et situant la demande dans le temps (p. ex. « Mathis va à ton pupitre maintenant »). Afin de rester centré sur la demande, il est recommandé de recadrer ensuite en répétant la demande, en s'assurant d'avoir l'attention de l'élève ou en lui donnant un délai pour réfléchir à la consigne. Il est aussi possible de donner un choix en proposant deux alternatives dirigées qui conviennent à l'intervenant (p. ex. : « Mathis, tu as le choix. Tu peux aller à ton pupitre ou au coin calme. Que préfères-tu ?). L'ASSTSAS (2017) propose aussi comme intervention verbale la plus encadrante l'option finale qui comprend deux choix : 1) la demande initiale (p. ex. « Mathis va à ton pupitre maintenant ») et 2) une consigne que l'intervenant peut appliquer même si l'élève reste passif et ne fait aucun choix (p. ex. intervention physique si la loi s'y prête, application de conséquence, retrait d'objets). La pacification et la trêve restent des interventions recommandées à cette étape.

À cette étape, on peut retrouver plusieurs types d'escalade verbale : le *Questionnement*, le *Refus*, le *Défolement* et l'*Intimidation* (CPI, 2016); la *Collaboration conditionnelle*, le

*Réfractaire*, le *Destructeur* et l'*Intimidation psychologique* (OMEGA, ASSTSAS, 2017); l'*Opposition*, la *Provocation* et l'*État de panique* (ITCA; Bourdeau, 2016). Certaines lignes directrices émanent des trois programmes de formation. Premièrement, face à un élève qui pose plusieurs questions ou n'accepte de collaborer que sous certaines conditions, il est recommandé de répondre à ses questions et de favoriser l'entente mutuelle tout en tentant de comprendre le besoin derrière celles-ci. Deuxièmement, lorsqu'un élève refuse tout ce qui est proposé, l'intervenant devrait donner des choix et nommer les limites ainsi que les conséquences envisageables devant cette forme d'opposition et de non-collaboration. Il est important de répondre à la souffrance plutôt qu'à la menace, de s'assurer que la consigne est claire et comprise, de vérifier si les exigences sont trop élevées pour l'élève, de valoriser la collaboration et de donner des choix positifs (ajout) et non négatifs (retrait) pour augmenter la motivation. Troisièmement, le défoulement de l'élève doit être permis de manière sécuritaire, sauf s'il détruit du matériel. Il est alors recommandé de limiter les objets mis à sa disposition pour la sécurité de tous. Quatrièmement, face à l'élève qui intimide par des menaces verbales ou par des gestes, qui incite les autres à un défi ou à la désobéissance, il importe de sécuriser l'environnement et de prendre la menace au sérieux. Il est possible de mettre l'élève en retrait du groupe, d'offrir un temps d'arrêt et de dédramatiser. Cinquièmement, l'élève peut sentir une grande souffrance interne ou une terreur soudaine. Il importe de se montrer rassurant par son non-verbal et son paraverbal, d'utiliser des mots et des gestes clés, de diminuer les stimuli environnementaux et de viser la rationalisation.

### ***Phase 3 : passage à l'acte***

Le sommet de la crise, soit la phase des *Comportements à risque* du CPI (2016), fait référence au passage à l'acte (autoagressif ou hétéroagressif). À cette étape, des techniques sécuritaires de dégageant, c'est-à-dire se retirer d'une situation où l'élève blesse l'intervenant (p. ex. l'élève serre son bras, tire ses cheveux, le mord, etc.) et des mesures contraignantes sont prescrites. Le CPI (2016) spécifie que ces interventions physiques se doivent d'être proportionnelles au niveau du risque. La formation OMÉGA (ASSTSAS, 2017) divise les incidents avec confrontation en quatre niveaux : 1) la *Résistance active* (agressivité face aux gestes de l'intervenant et non pas vers la personne); 2) l'*Agression physique* (contact physique humiliant ou

douloureux); 3) l'*Assaut grave* (geste pouvant estropier ou être mortel) et 4) la *Menace exceptionnelle* (prise d'otage). Il est recommandé de graduer les interventions physiques selon le niveau d'agressivité. Celles-ci peuvent aller de la restriction progressive, jusqu'aux appels aux services policiers, en passant par le dégagement et les techniques de mesures contraignantes. Les crises autoagressives ne sont pas abordées dans les différents programmes à l'exception d'ITCA (Bourdeau, 2016) qui préconise l'apaisement. Le programme ITCA (Bourdeau, 2016) fait aussi référence à deux types de crises hétéroagressives : 1) l'élève qui perd le contrôle et 2) l'élève qui tente de prendre le contrôle, car il perd le contrôle de son environnement. Les étapes recommandées lors d'une prise de contrôle sont les suivantes : désamorcer, arrêter l'agir (mesures contraignantes si nécessaire), déplacer la colère et faire un retour au calme. Les mesures contraignantes doivent cesser dès que l'élève entre dans la phase suivante, et non de suivre un temps prédéterminé (Bourdeau, 2016).

#### ***Phase 4 : décompression***

La phase suivante, la dernière, réfère à un état plus stable et fonctionnel, la *Décompression* (CPI, 2016). À cette étape, l'intervenant doit chercher à rétablir la relation thérapeutique, diminuer la tension et planifier une postvention dans les heures suivant la crise. Selon ITCA (Bourdeau, 2016), à cette étape, l'élève doit être accompagné, des activités apaisantes sont à privilégier et il faut reprendre la situation sans répréhension, mais plutôt pour favoriser un apprentissage.

Le CPI (2016) prescrit un modèle de postvention à utiliser par lequel l'intervenant s'assure du bien-être physique et émotionnel de l'élève, écoute sa version des événements, cherche l'antécédent de la crise, identifie les alternatives à utiliser la prochaine fois, fait un contrat avec lui comprenant des renforçateurs pour la prochaine fois et encourage verbalement l'élève. Le CPI (2016) et la formation OMÉGA (ASSTSAS, 2017) proposent un modèle similaire pour faire un retour entre intervenants impliqués dans la crise : s'assurer du bien-être physique et psychologique des intervenants (ventiler les émotions, rétablir l'équilibre émotionnel), réviser l'ensemble des événements en utilisant par exemple les rapports complétés, analyser les méthodes de réponse à la crise des intervenants, déterminer les signes précurseurs de la crise, voire les améliorations à faire

à l'environnement et à l'équipe d'intervenants, examiner les forces de l'élève, énumérer toutes les options et ressources disponibles pour la prochaine fois, réviser les méthodes à préconiser dans l'avenir, se faire un plan et, enfin, se donner des encouragements et du soutien. Le programme ITCA (Boudreau, 2016) propose plutôt la conception d'un plan d'action individualisé qui documente le cycle d'agression de l'élève, les signes précurseurs de la crise, les facteurs déclencheurs et contributeurs afin de prévenir et désamorcer les crises ultérieures (Boudreau, 2016). Uniquement le programme du CPI (2016) met l'accent sur l'importance d'une communication non verbale et paraverbale. Entre autres, ces derniers recommandent une position de soutien (p. ex. être à deux bras de distance de l'élève, avoir les mains devant vers le sol et placer ses pieds à 45 degrés à largeur des épaules) afin de communiquer le respect, de se montrer non menaçant et d'assurer la sécurité de l'intervenant.

### **Les impacts des programmes de formation**

Des études de cas rapportent les effets des programmes de formation dans un établissement en particulier sans être en mesure de généraliser les résultats à plus grande échelle (Delaney, 2006; Verret *et al.*, 2019). D'ailleurs, au Québec, Verret et ses collaborateurs (2019) ont observé une diminution du nombre de mesures contraignantes à la suite de l'implantation d'un programme de dé-escalade, CPI (2016), en particulier chez les élèves du premier cycle du primaire (6 à 8 ans). À notre connaissance, il n'y a pas de données empiriques reposant sur des devis de recherche expérimentaux qui traitent des effets de ces programmes. Par ailleurs, les variables recensées pour documenter des effets sont des indicateurs quantitatifs visant à encadrer l'utilisation des mesures contraignantes : fréquence et durée des mesures contraignantes, données sociodémographiques des élèves ou des intervenants impliqués dans les mesures contraignantes. Le programme de formation CPI (2016) rend disponible sur son site internet des études de cas documentant certaines variables en comparant les résultats avant et après la formation (CPI *et al.*, 2015). En milieu scolaire, une recherche comprenant 21 participants a documenté le sentiment de compétence des participants et les demandes de soutien à la direction d'école pour la gestion de comportements perturbateurs (p. ex. violence, refus de faire une tâche) d'élèves, avant et après la participation à un programme de formation sur les techniques de dé-escalade verbales. Une diminution du sentiment de compétence

a été observée chez les participants ayant un bas sentiment de compétence avant la formation, tandis qu'une augmentation du sentiment de compétence est rapportée chez les participants ayant un haut sentiment de compétence initial. Des changements sont aussi mesurés dans les demandes de référence à la direction : au lieu d'interpréter les comportements comme de l'opposition, les participants percevaient que l'élève tentait d'éviter quelque chose de désagréable. Toutefois, les analyses indiquent que ces changements ne sont pas statistiquement significatifs.

Par ailleurs, selon nos recherches, il y a une absence de données descriptives sur les pratiques en gestion de crise actuellement employées en milieu scolaire au Québec. Considérant le peu de connaissances sur les pratiques en gestion de crise et que celles-ci prennent une place importante dans les classes spécialisées en TC et en raison des déterminants ministériels et légaux, la conduite d'une étude visant à explorer les pratiques utilisées et des besoins exprimés par les intervenants est souhaitable. D'une part, sur le plan scientifique, cette étude permettra de faire la lumière sur les méthodes employées et de comparer avec différents cadres théoriques les interventions utilisées. D'autre part, les résultats permettront de juger l'écart possible entre les pratiques actuelles et celles recommandées et ainsi contribuer à enrichir les programmes de formation. Enfin, les résultats permettront l'élaboration des solutions aux problèmes et besoins qui pourraient être identifiés.

Par contre, sous le stress engendré par la situation de crise, le choix de préconiser certaines interventions plutôt que d'autres soulève plusieurs enjeux éthiques. Par exemple, face à un danger grave et immédiat qu'un élève soit victime d'une agression physique de la part d'un autre élève en crise, si l'intervenant est seul et qu'il n'a pas la force physique suffisante pour intervenir de manière sécuritaire, que devrait-il faire ? Klingbeil *et al.* (2019) mentionnent que la décision d'utiliser une mesure contraignante contrairement à un autre type d'intervention soulève un conflit éthique. Les protocoles de résolution de problème systématiques ont prouvé leur utilité pour, entre autres, défendre une décision éthique (Armistead *et al.*, 2011). D'ailleurs, selon l'exemple précédent, le programme de formation OMEGA (ASSTSAS, 2017) mentionne que si l'intervenant perçoit que l'intervention recommandée n'est pas sécuritaire pour lui, il devrait s'abstenir d'intervenir.

Néanmoins, comme rapportés par Smith (2014) dans une étude ethnographique en milieu résidentiel, les intervenants ont rapporté intervenir en suivant leur instinct en gestion de crise plutôt qu'à un protocole enseigné dans des programmes de formation. Sans discréditer les effets des multiples programmes de formation offerts sur le marché, Smith (2014) soulève plusieurs questionnements quant aux méthodes d'enseignement des pratiques exemplaires en gestion de crise afin d'améliorer au maximum les pratiques actuelles et de comprendre les besoins des milieux d'intervention.

### **Objectifs**

Cette recherche vise à 1) explorer les pratiques actuellement employées dans des classes spécialisées en trouble du comportement et 2) analyser les points de convergence et de divergences entre les pratiques recommandées et celles actuellement employées dans ces classes. Au long cours, ce mémoire cherche à améliorer les pratiques en gestion de crise en milieu scolaire auprès des élèves TC à l'aide de recommandations alliant la réalité de pratique des intervenants aux pratiques décrites dans les écrits scientifiques. Ces recommandations visent ultimement à 1) contribuer au développement des pratiques exemplaires en faisant le point sur ce phénomène; 2) réduire l'écart qui peut exister entre les pratiques recommandées et les pratiques actuelles employées dans les classes spécialisées et 3) permettre de diminuer la fréquence et la durée de l'utilisation de mesures contraignantes.

## **Méthode**

Dans le but de décrire les pratiques actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en TC, un devis descriptif phénoménologique a été privilégié (Gaudet et Robert, 2018). Des groupes de discussion ont permis d'en apprendre davantage sur les pratiques actuelles des membres du personnel scolaire et ont permis de mieux comprendre comment les participants perçoivent le phénomène de la gestion de crise, l'analysent et en discutent.

Les principaux types d'acteurs œuvrant dans les classes questionnées sont: 1) les professionnels (psychologues, psychoéducateurs); 2) le personnel de soutien (éducateurs spécialisés) et 3) les enseignants. Ces participants ont été recrutés par des acteurs clés (p. ex. conseillers pédagogiques ou direction d'école) qui nous ont permis d'informer les professionnels, le personnel de soutien et les enseignants des classes spécialisées du centre de services scolaires ou de l'établissement du projet de recherche en cours. Afin d'augmenter la taille de l'échantillon, les réseaux sociaux ont été utilisés pour faire la promotion du recrutement au projet de recherche. Les participants intéressés, ayant été informés par le projet de recherche par un courriel des acteurs clés ou par les réseaux sociaux, ont communiqué par courriel avec l'équipe de recherche. Une description plus détaillée des objectifs et du devis de recherche a été présentée aux participants pour ensuite coordonner la tenue des groupes de discussion.

L'échantillon comprend 13 intervenants (n = 13, femmes = 11, hommes = 2) de cinq centres de services scolaire et d'une école privée spécialisée en adaptation scolaire. En somme, cinq groupes de discussion ont été constitués. Afin de participer aux groupes de discussion, les critères étaient les suivants : le participant doit 1) œuvrer en milieu scolaire primaire dans l'un des corps d'emploi précisé précédemment; 2) travailler minimalement six heures par semaine dans ou auprès d'une ou des classes spécialisées en TC ou encore en difficultés comportementales, affectives ou sociales ou relevant de la psychopathologie et 3) avoir au moins un an d'expérience de travail dans ce milieu de pratique. Les deux derniers critères d'inclusion visent à assurer que tous les participants ont une expérience suffisante en gestion de crise auprès de cette clientèle. Les participants aux groupes de discussion œuvrent tous dans des classes spécialisées comprises dans des écoles régulières (n = 4) ou dans des écoles spécialisées (n = 9). Les cinq groupes de discussion

ont eu lieu en visioconférence, deux groupes d'éducateurs spécialisés ( $n = 2$ ;  $n = 3$ ), deux groupes d'enseignants ( $n = 2$ ;  $n = 2$ ) et un groupe de psychoéducateurs ( $n = 4$ ). Les participants ont rapporté avoir entre 2 et 10 ans d'expérience d'intervention dans les classes du primaire spécialisées en TC ( $X = 7,31$ ;  $ÉT = 2,81$ ).

À l'aide d'un canevas d'entrevue semi-structurée, les groupes de discussion ont été animés par la responsable de la recherche selon la procédure proposée par Leclerc *et al.* (2011). Le canevas d'entrevue comprenait deux blocs de discussion (Appendice A). Le premier portait sur la description des pratiques en gestion de crise selon les cadres théoriques du Crisis Prévention Institute (2016) et l'influence du modèle *S-O-R-C* (Lee-Evans, 1994; Lewis et Ireland, 2019). Le second bloc questionnait les intervenants sur les facilitateurs et les obstacles à une pratique d'intervention en situation de crise idéale. Les groupes de discussion ont été animés lors d'une rencontre virtuelle d'une durée approximative de 120 minutes.

L'ensemble des données qualitatives ont été traitées à l'aide du logiciel NVivo 10 (Qualitative Solution and Research International, 2012). L'arborescence de codifications a été construite à partir d'un système de catégorisation mixte (déductif et inductif; Miles et Huberman, 2003). Certaines catégories ont été établies en fonction des objectifs de recherche et d'autres à partir des thèmes abordés dans le canevas d'entretien. La grille de codification a été complétée à l'aide de l'émergence de nouvelles thématiques qui ont découlé de la lecture du verbatim d'un des groupes de discussion. Une analyse de contenu thématique a été menée transversalement pour le corpus des groupes de discussion (Deslauriers, 1991). Les propos des participants ont été analysés et découpés selon les unités de signification préétablies de la grille de codification et des liens ont été effectués entre ces unités en leur attribuant des codes représentatifs de l'importance conceptuelle qui leur est propre. Lors du processus de catégorisation, chaque extrait codifié fut mis en relation avec l'une ou l'autre des catégories prédéterminées, c'est-à-dire les phases de la crise, étant donné que le canevas d'entrevue a été élaboré en sections selon les mêmes cadres théoriques qui ont été retenus dans cette étude. Cette analyse a permis de faire ressortir les points de convergence et de divergence pour répondre au deuxième objectif.

## **Résultats**

Les résultats issus des cinq groupes de discussion permettent d'explorer les pratiques actuellement employées dans certaines classes du primaire spécialisées en TC. La présentation des résultats est structurée en s'appuyant sur le cadre théorique du modèle des phases de la crise (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1). La première phase de la crise fait référence à l'anxiété et aux signes précurseurs. La deuxième phase est caractérisée par une attitude défensive de l'élève et au début d'une perte de rationalité. La troisième phase, le sommet de la crise, fait référence au passage à l'acte, auto ou hétéroagressif. La quatrième et dernière phase est la décompression et le début de la récupération de la crise.

Au moment de synthétiser en catégories les différents extraits codifiés aux quatre phases de la crise, il a été possible de constater un fil conducteur dans le discours des participants. En effet, les intervenants présentaient les mêmes grandes catégories d'intervention durant l'ensemble de la crise, du début à la fin, tout en développant ces catégories d'intervention de manière spécifique à chaque phase. L'analyse des données a permis de faire émerger sept catégories d'intervention dans le discours des intervenants : 1) la diversion; 2) la modification de l'environnement pour apaiser l'élève; 3) l'évaluation de la part de l'intervenant; 4) la collaboration et la communication; 5) la relation d'aide; 6) l'encadrement et 7) les mesures contraignantes. Ainsi, le Tableau 2 présente les pratiques actuellement utilisées qui ont émergé sur le plan discursif en termes de catégories d'intervention utilisées en fonction des phases de la crise. La présentation des résultats détaille davantage ce tableau et appuie les interventions décrites par les citations qui représentent le mieux la perception des participants dans chacun des corpus. Lorsque les interventions rapportées sont spécifiques à un ou deux corps de métiers questionnés, ce dernier est précisé dans le texte. Pour chacune des citations, des codes sont utilisés pour identifier les participants et assurer la confidentialité (Éduc = Éducateur spécialisé; Ens = Enseignant; Pséd = Psychoéducateur; les lettres font référence au groupe de discussion; le chiffre à l'identité du participant).

**Tableau 2***Portrait des pratiques actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en TC*

Catégories d'intervention	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
Diversion	Changer les idées	Proposer un comportement alternatif Utiliser le jeu, l'humour Changer les idées	---	Dédramatiser et normaliser la crise
Modification l'environnement pour apaiser l'élève	Offrir un moyen d'apaisement (stimulation sensorielle, lieu en retrait, activité physique) Changer la gestion de la classe Utiliser le dessin, l'écrit	Accompagner l'élève dans l'utilisation d'un moyen d'apaisement (lieu en retrait, activité physique) Privilégier la classe Retirer les autres élèves de la classe Utiliser le dessin, l'écrit, les pictogrammes	Sécuriser l'espace Retirer l'élève ou les autres élèves	Offrir un moyen d'apaisement (lieu en retrait, activité physique)
Évaluation de la part de l'intervenant	Observer les signes physiologiques de l'élève Chercher la cause de l'émotion	Observer les signes physiologiques de l'élève	Observer les signes physiologiques de l'élève et son discours Processus décisionnel de mesures contraignantes	Observer l'élève les signes physiologiques et son discours

Catégories d'intervention	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
Collaboration et communication	Impliquer les parents pour trouver la cause	Rôle-conseil Changer d'intervenant	---	Impliquer les parents Postvention
Relation d'aide	Se montrer disponible et empathique, proximité physique Questionner Refléter les émotions et comportements Prendre le blâme	Refléter les émotions, ce qui ne va pas Se montrer disponible, proximité physique Éviter de confronter l'élève Pacifier Avoir un non verbal confiant et bienveillant Laisser des silences Le situer dans les phases de la crise	Refléter les émotions Se fier au lien de confiance Avoir un non verbal confiant Se montrer disponible	Revenir sur la crise et prévenir une prochaine Se montrer disponible Questionner L'accueillir au retour en classe Souligner les réussites Laisser des silences
Encadrement	Nommer les règles, les conséquences, l'horaire	Faire un décompte Laisser un délai Diminuer le verbal Nommer les règles, les attentes (prendre un moyen d'apaisement, consigne de corps), les conséquences	Diminuer le verbal Proposer des choix dirigés	Nommer les règles et les attentes Conséquences (gestes réparateurs, reprise de temps, suspensions, plaintes)
Mesures contraignantes	---	Contention	Isolement Contention	---

### **Première phase de la crise : anxiété**

Comme mentionné, la phase 1 de la crise fait référence à un changement de comportement chez l'élève qui présente différents signes de stress comme une agitation motrice (p. ex. taper du pied, faire les cent pas; ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1). Lorsque les éducateurs, les enseignants et les psychoéducateurs ont discuté des interventions préconisées dans le cadre de la première phase de la crise, ils ont rapporté plusieurs types d'intervention qu'ils utilisent auprès de leurs élèves. Les intervenants questionnés n'ont pas rapporté utiliser de mesures contraignantes à cette phase.

#### **Diversion**

Les intervenants questionnés ont rapporté qu'ils peuvent tenter de changer les idées de l'élève à cette première phase de la crise comme par exemple lui donner une responsabilité, lui montrer quelque chose, passer du temps avec un animal domestique (p. ex. chien, lézard, rongeur) ou faire un jeu. Ils ont mentionné revenir plus tard sur l'émotion de l'élève, après lui avoir changé les idées.

#### **Modification de l'environnement pour apaiser l'élève**

Plusieurs intervenants ont fait référence à différents moyens d'intervention visant à stimuler les sens de l'élève. Ils ont rapporté utiliser de la musique, divers objets à manipuler, le toucher physique (p. ex. pressions profondes, utilisation d'une brosse pour caresser l'élève) ou une chaise berçante pour bercer l'élève. Tous les corps de métier questionnés ont indiqué proposer l'utilisation d'un moyen d'apaisement à la première phase de la crise.

PsédA3 : Oui. Chez les petits, c'est souvent une accumulation de facteurs. Moi, j'utilise rarement la phase d'anxiété, souvent je vais tenter de réorienter vers d'autres choses et souvent même eux ne le savent même pas. C'est pour ça qu'on essaie souvent de jouer sur l'environnement, car souvent on ne changera pas un enfant de 5 ans; le cerveau est encore dans l'émotivité, ça ne sert à rien de parler à son rationnel.

D'autres intervenants ont rapporté proposer à l'élève différentes techniques de relaxation comme des respirations profondes. Plusieurs intervenants ont mentionné faire de l'activité physique avec l'élève en utilisant une salle de décharge motrice, en se promenant dans l'école ou

en allant dans une salle d'entraînement se lancer un ballon ou faire du tapis roulant. L'utilisation d'un coin apaisement, plus en retrait, est aussi préconisée. Le retrait peut se situer dans la classe ou à l'extérieur de celle-ci, dans une autre pièce.

ÉducA2 : Oui, ben j'en ai un, lui lorsqu'il est fâché, rien ne sort; il est fermé comme une huitre. Donc, il faut vraiment que ça sorte; je l'amène à la salle de dépense motrice, mais parfois c'est long; on ne parle pas d'une pause de 5 minutes. Il faut vraiment qu'il se défoule; parfois, il va crier. Ça sort; il faut que le méchant sorte à ce moment. Je le laisse se défouler et à un moment, on est capable de mettre le doigt sur le bobo.

Les moyens d'apaisement relevés sont multiples et souvent uniques à chaque élève. Selon plusieurs participants, l'objectif est de ramener l'élève dans un état plus calme. Certains ont indiqué consigner ces moyens proposés dans le plan d'intervention de l'élève. Les psychoéducateurs et les enseignants ont rapporté proposer aussi des interventions sur le plan de l'aménagement de la classe, par exemple en changeant un élève de place. Lorsque l'élève est à la première phase de la crise, certains enseignants ont mentionné qu'ils diminuent leurs attentes face aux tâches pédagogiques en utilisant davantage l'écrit ou le dessin plutôt que des consignes verbales.

### **Évaluation de la part de l'intervenant**

Les éducateurs spécialisés et psychoéducateurs ont souligné l'importance de l'observation des signes physiologiques et des comportements de l'élève. Ils ont rapporté garder un œil ouvert sur les signes de l'élève à cette phase. L'identification de la cause du début de la crise fait partie des pratiques des éducateurs, des enseignants et des psychoéducateurs, donc de tous les corps de métiers de la présente étude. Les intervenants ont mentionné tenter de comprendre le besoin de l'élève et ce qui l'amène dans cette émotion, ce qui est plus facile chez les élèves d'âge primaire plus vieux que chez les plus jeunes qui éprouvent davantage de difficultés à communiquer. La prévention fait aussi partie de cette évaluation : en connaissant les élèves, les intervenants arrivent à prévoir la réaction de ceux-ci face à un stimulus quelconque et à mieux comprendre les signes physiologiques de la crise associés à la phase 1.

PsédA4 : La cause est souvent plus claire chez les plus grands alors que chez les plus petits, parfois on est en « débroussaillage » de ce qui se passe. Chez les plus grands, l'histoire est

tracée et on cerne mieux le portrait, mais chez les plus petits; ils essaient de s'exprimer, mais ça peut être l'inconfort physique ou sensoriel. Ça peut tellement être large.

### **Collaboration et communication**

La collaboration et la communication dans les milieux de vie de l'élève (milieu scolaire, milieu familial, etc.) et entre ces milieux (p. ex. entre l'école et les parents) sont présentes au cours de la phase 1 de la crise. Les intervenants ont mentionné collaborer entre eux, avec les parents, le chauffeur d'autobus ayant fait la transition entre le milieu familial et scolaire et les partenaires externes en vue d'avoir des informations pour identifier la cause décrite précédemment.

EnsB1 : Ou ça peut être quelque chose qui s'est passé à la maison sur laquelle tu n'as pas le contrôle. C'est difficile pour l'élève de faire abstraction de ça, et on ne peut rien faire. On peut l'accueillir. Mais souvent on le sait tout de suite lorsqu'ils arrivent le matin, moi j'encourage les parents de m'appeler, même si c'est tôt le matin; je leur donne mon numéro de téléphone. Je préfère le savoir, comme ça lorsqu'il débarque de sa berline; je peux être justement en prévention. Donc, c'est important d'avoir une bonne communication avec les parents, les intervenants-externes et internes pour essayer de mettre le doigt sur une situation qui pourrait potentiellement mener à une crise.

### **Relation d'aide**

Les interventions visant à aider l'élève aux premiers signes de la crise sont à l'avant-plan de la pratique des intervenants. Les trois corps de métier questionnés, soit les éducateurs spécialisés, les enseignants et les psychoéducateurs, ont mentionné l'importance de créer un lien de confiance avec l'élève au préalable. Lors des signes précurseurs de la phase 1, les intervenants ont souligné qu'ils gardent une proximité physique, offrent de l'aide face à la tâche ou passent un moment de qualité avec l'élève. Un psychoéducateur (PsédA3) a décrit son intervention : « je vais souvent faire : c'est difficile, attends je vais essayer de le faire moi, c'est vraiment ce que je vais offrir aux jeunes; proximité en reflétant que la tâche est difficile et essayer d'une autre façon ». L'importance de faire preuve d'empathie face à la situation que vit l'élève est centrale : « être dans le *caring*, l'accompagner » selon un enseignant (EnsB1). Le reflet des émotions et des comportements est une intervention fréquemment nommée. Les intervenants ont mentionné verbaliser à l'élève ce qu'ils observent ou leur propre impression quant aux émotions vécues pour que l'élève puisse prendre conscience de son état. Les enseignants et les éducateurs spécialisés ont

rapporté questionner les élèves : « qu'est-ce qui se passe ? », « comment ça va ? », « qu'est-ce qui te dérange ? », « qu'est-ce qu'on peut faire ensemble pour que ça se passe bien ? ». Des éducateurs spécialisés et psychoéducateurs ont indiqué justifier l'état de l'élève en prenant le blâme sur la cause de la crise pour que l'élève se sente compris, créent un lien de confiance avec l'adulte afin de diminuer l'anxiété de l'élève.

EnsB2 : Souvent, on va refléter ce qu'il fait; tu cognes sur le bureau; t'es fâché. Je vois que tu trouves ça difficile le travail, parce que tu fais certains comportements. Pour certains ça les apaise de savoir qu'on les comprend. On va leur refléter leurs émotions et comment ils se sentent. On va associer un signe physique à une émotion et on va essayer de trouver un moyen en les guidant; je vois que tu es fâché; je le sais ce qu'il va te faire du bien. [...] Je vais nommer ce qu'il fait pour lui faire voir et nommer les comportements en dessous. Nous on utilise beaucoup l'*iceberg* : « là, tu fais ça, car il y a ça en-dessous ».

PsédA2 : On va souvent utiliser le « c'est un trop grand défi, je me suis trompé ». Parfois, ça nous arrive de prendre le blâme lorsque l'antécédent n'est pas clair; c'est nous qui n'a pas donné un défi adapté aux capacités de l'enfant.

## **Encadrement**

Les enseignants et les psychoéducateurs ont rapporté intervenir verbalement afin de structurer et d'encadrer les comportements de l'élève. Certains ont mentionné qu'ils vont rappeler les règles de la classe, nommer les conséquences associées si elles ne sont pas respectées et présenter l'horaire ou ce que l'élève doit faire. Parmi les conséquences associées, certains enseignants ont mentionné qu'ils vont présenter ce qui va se passer si l'élève n'utilise pas un moyen d'apaisement, c'est-à-dire passer à la phase 2 de la crise avec les interventions qui s'en suivent. Ils peuvent faire référence à du temps à reprendre par exemple si l'élève refuse de faire un travail. Une enseignante a décrit comment elle rappelle les règles : « On essaie de ne pas embarquer dans le personnel en disant : 'c'est la tâche demandée; c'est le travail demandé'. Sans être dans la dictature, mais plus de se centrer sur l'école; on est ici pour faire de l'école » (EnsB2).

## **Deuxième phase de la crise : attitude défensive**

Les treize intervenants rencontrés ont discuté des interventions qu'ils préconisent face à un élève qui se situe dans la deuxième phase de la crise. La phase 2 de la crise est marquée par une

augmentation des comportements d'opposition de l'élève qui devient moins rationnel, peut avoir un discours agressif ou défier l'autorité (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1).

### **Diversión**

Les intervenants ont mentionné tenter de dédramatiser la cause de la crise ou la crise en tant que telle. Ils peuvent aussi aborder un nouveau sujet afin de changer les idées de l'élève, de la même manière qu'à la première phase de la crise. S'adapter au niveau de compréhension de l'enfant et avoir un lien de confiance avec l'élève sont aussi deux aspects importants de ce type d'intervention. Un enseignant a expliqué : « je peux dire à mes élèves 'dis-le-moi tout de suite si tu as l'intention de fuger, je vais mettre mes souliers' [rires] » (EnsB1). L'utilisation de l'humour est aussi à l'avant-plan de leur pratique de gestion de crise. Selon un psychoéducateur : « ça permet justement d'éviter la guerre de pouvoir avec l'adulte en dédramatisant et en utilisant la blague » (PsédA1). Tous les corps de métiers questionnés ont rapporté utiliser la diversion à cette étape de la crise.

### **Modification de l'environnement pour apaiser l'élève**

Comme à la première phase de la crise, les moyens d'apaisement représentent une partie importante des interventions préconisées dans les classes spécialisées en TC, selon les intervenants. Toutefois, contrairement à la première phase, l'intervenant accompagne davantage l'élève. Il va cibler le moyen à prendre ou donner deux possibilités au lieu d'offrir plusieurs propositions à l'élève comme à la première phase de la crise. Certains intervenants ont rapporté parfois utiliser le dessin, l'écrit et les pictogrammes comme moyens de communication avec l'élève. À la phase 2, les moyens d'apaisement sont majoritairement à l'extérieur de la classe : un lieu en retrait (salle d'isolement sans mesures contraignantes) ou un local dédié à l'activité physique (salle de décharge motrice, salle d'entraînement). Les éducateurs, les enseignants et les psychoéducateurs ont mentionné que l'utilisation d'un moyen d'apaisement se fait de manière plus encadrée afin de créer une saine hiérarchie avec l'enfant et de prendre son rôle d'adulte pour apaiser et réduire le stress de l'élève. Dans leur vision, les éducateurs spécialisés et enseignants ont indiqué différencier

l'utilisation d'un moyen d'apaisement d'une sortie de classe. L'objectif est que l'élève accepte d'utiliser un moyen d'apaisement, tandis que la sortie de classe n'est pas un choix. Même si le moyen d'apaisement est à l'extérieur de la classe, il n'est pas connoté négativement dans leur discours. Ils encouragent l'élève à sortir de la classe pour s'apaiser. Les intervenants ont rapporté préconiser les interventions dans la classe afin de préserver le lien même à la phase 2. Dans les pratiques décrites dans les groupes de discussion, les moyens d'apaisement préconisés à la phase 2 sont en grande majorité hors de la classe comparativement à la première phase de la crise.

ÉducA2 : Le pire, c'est qu'il résiste au début à venir dans la salle de décharge motrice; il faut insister. Car c'est facile de leur offrir des moyens, mais souvent, ils vont résister à prendre les moyens. Donc, il faut cibler le bon moyen au bon moment, car d'eux-mêmes, ils ne les prendront pas les moyens [...].

ÉducA1 : Je vais faire plus une prise en charge bienveillante : là, je le sais qu'est-ce qui te ferait du bien lorsque tu es dans cet état, c'est qu'on aille à salle blanche et j'aimerais ça que tu me suives. Dépendant de la réponse après, ça peut être : là, moi je sais que c'est là qu'on s'en va et lorsque tu es prêt; tu viens me rejoindre, moi je vais être sur le bord de la porte.

À la phase 2, l'élève peut manifester des comportements perturbateurs importants. Lorsque l'impact sur les autres élèves est trop grand, les intervenants ont mentionné qu'ils peuvent avoir à retirer le groupe de pairs de la classe si l'élève qui vit une crise refuse de le faire. Toutefois, en sortant les autres élèves de la classe pour aller au corridor ou dans un autre local, cela génère un grand stress sur ces élèves ayant également des difficultés adaptatives importantes (p. ex. changement à l'horaire imprévu, changement d'environnement). Cette imprévisibilité peut générer d'autres crises en raison du stress engendré par la crise initiale.

Certains intervenants ont rapporté restreindre l'espace et le matériel de l'élève en prévention. Pour des raisons des sécurités, ils peuvent retirer des objets contondants ou sortir du matériel pour réduire l'utilisation potentielle de projectiles. Sans utiliser de mesures contraignantes, ils vont réorganiser l'environnement pour amener l'enfant à se déplacer vers un autre endroit. Ils peuvent utiliser leur corps en se plaçant à des endroits stratégiques en créant un entonnoir vers une sortie. Ils peuvent aussi barrer des portes pour limiter les déplacements. Une psychoéducatrice décrit qu'ils vont « y aller par la restriction et guider l'enfant » (PsédA4).

## Évaluation de la part de l'intervenant

Les éducateurs spécialisés ont rapporté prêter beaucoup d'attention au non verbal de l'élève afin d'orienter leurs interventions. Même si le discours de l'élève semble clair, le non verbal (regard, posture, silence, signaux physiques connus au préalable) est important à observer.

ÉducA1 : Moi, je regarde beaucoup les yeux aussi; un enfant qui va regarder au sol, normalement, il va souvent avoir moins de passage à l'acte au niveau des coups. [...] J'ai un élève en particulier qui lui est un peu caricaturale lorsqu'il met sa couverture sur sa tête, c'est parce qu'il ne veut pas être approché, selon son discours. Alors qu'en fait, ce qu'il veut, c'est qu'on prenne soin de lui; c'est un signe qu'on remarque.

## Collaboration et communication

Plusieurs intervenants ont souligné l'importance du travail d'équipe à cette deuxième phase. L'éducateur spécialisé est généralement le pilier de l'intervention à la phase 2 de la crise. Parfois, pour faciliter la collaboration de l'élève, il est possible « d'explorer le changement d'intervenant » (PsédA2). À d'autres moments, l'élève peut chercher le contact avec l'enseignant durant la crise, ce qui représente un défi pour ce dernier sur le plan de la gestion de classe :

EnsA2 : [L'élève] va chercher l'approbation de l'enseignant, mais nous, on n'a pas le temps de s'occuper de la crise. Souvent l'élève va être en désorganisation en tapant dans la porte pour aller chercher la présence du prof; une fois que tous les élèves sont placés et corrects; tu prends un deux minutes pour [aller le voir].

Les enseignants ont mentionné se référer au professionnel et à leur direction pour obtenir des conseils : « On ne se gêne pas d'interpeller la psychoéd[ucatrice] qui est souvent sur le plancher pour nous appuyer dans nos interventions ou poser nos questions. Même notre directrice, ça peut arriver qu'on l'interpelle lorsque ça persiste. Elle peut faire des interventions avec les élèves » (EnsB2).

## Relation d'aide

L'intervenant reflète ou pose les mêmes questions qu'à la première phase afin de normaliser l'émotion vécue par l'enfant. Certains éducateurs spécialisés ont rapporté refléter l'état de l'élève en le situant dans les phases de la crise selon divers modèles théoriques préalablement enseignés à

l'enfant. Certains psychoéducateurs ont mentionné réduire le nombre de mots utilisés à la phase 2 comparativement à la phase 1. Les intervenants ont mentionné démontrer une présence par des interventions non verbales plutôt que verbales. Plusieurs intervenants ont rapporté de ne pas confronter l'enfant, ne pas lui dire de se calmer et éviter des interventions qui augmentent l'émotion négative vécue par l'enfant à cette phase. Refléter les émotions de l'élève reste une intervention rapportée à la deuxième phase par les trois corps de métier (éducateurs spécialisés, enseignants et psychoéducateurs).

PsédA3: Souvent, on voit que l'augmentation de l'opposition va arriver lorsqu'il y a confrontation. Un des conseils qu'on va nommer souvent c'est : on ne rentre pas en guerre de pouvoir avec l'enfant, car on va perdre. Est-ce qu'on est capable d'utiliser autre chose pour le ramener tranquillement à un état d'équilibre ? Comme en normalisant et en pacifiant l'émotion. [...] On reviendra [sur le comportement] après lorsqu'il va être disponible.

De nombreux intervenants ont souligné l'importance d'avoir un non verbal confiant, disponible et bienveillant dans les interventions. Afin d'éviter de confronter l'enfant et d'être perçus comme une menace, les intervenants vont s'approcher afin d'offrir un soutien. Les intervenants ont mentionné que la gestion de leurs propres émotions devient primordiale : éviter de montrer ses propres signes d'anxiété, de colère ou de peur, vivre ses émotions sans être dépassé par celles-ci malgré les comportements perturbateurs de l'enfant. Selon un éducateur spécialisé, il faut « développer une carapace en [se] disant qu'il n'est pas fâché contre [l'intervenant] même s'il [le] traite de tous les noms, [...] de ne pas rentrer dans le contenu en restant dans le contenant » (ÉducB1). L'importance d'être à l'écoute de l'élève plutôt que de réfléchir à la prochaine étape est aussi rapportée. La proximité physique reste importante à cette phase selon certains intervenants tels que le cite un éducateur spécialisé dans cet extrait :

ÉducA1 : Je sais que lorsque je travaillais avec des adultes, j'étais beaucoup moins accueillant dans mon non verbal. J'utilisais plus des techniques d'autodéfense [...] j'étais plus prêt à parer des coups étant donné que ces coups me faisaient peur [...]. Avec les enfants, je sais que je prends plus de risque en leur montrant que je suis disponible en m'avançant vers eux et en tendant l'oreille. [...] Je préfère être en proximité que d'avoir un recul et de montrer que je ne suis pas en contrôle que de montrer une crainte de ce qu'il pourrait me faire.

## Encadrement

Pour intervenir face aux comportements perturbateurs des élèves à la deuxième phase de la crise, certains intervenants ont rapporté utiliser des délais précis (p. ex. l'enfant à cinq secondes pour exécuter une consigne, il doit respecter une consigne durant cinq minutes). Ce délai peut être prédéterminé dans le plan d'intervention ou être décidé sur-le-champ par l'intervenant. Si le délai n'est pas respecté, certains y associent une conséquence (p. ex. du temps à reprendre, faire le travail demandé à un autre moment dans la journée ou la semaine). D'autres intervenants ont mentionné varier leur intervention selon l'évaluation de la situation : même si l'enfant est assis dans un coin depuis trois minutes, mais que la consigne était d'y être durant cinq minutes, si l'enfant est calme et disponible, l'intervenant va cesser d'attendre et arrêter de laisser un délai à l'élève. Les délais laissés à l'élève peuvent parfois être implicites, c'est-à-dire que l'intervenant laisse davantage de temps à l'élève sans lui annoncer en ignorant certains comportements ou en attendant avant de faire une intervention.

ÉducB1 : Donc, justement s'il sacre; je n'interviens pas sur le comportement et je le laisse aller; s'il frappe des choses dans son environnement; tant qu'il n'est pas un danger pour lui-même et les autres; je peux essayer de surfer là-dessus pour voir si ça l'a apaisé ou pas. Parfois, ça peut redescendre, mais d'autres fois que non.

Tout comme à la première phase, les intervenants ont rapporté l'importance de nommer à l'élève les consignes à respecter et de rappeler les règles. Afin de diminuer le verbal, les intervenants donnent qu'une seule consigne à la fois à l'élève, généralement se rendre à un lieu précis. La consigne va être énoncée de manière neutre et claire, certains vont utiliser des images ou des pictogrammes. Ultimement, l'objectif de la consigne est d'assurer la sécurité de l'élève et autrui et de favoriser l'utilisation d'un moyen d'apaisement. La consigne peut être dépersonnalisée en faisant référence à des règles universelles de l'école ou de la classe et non pas à des règles décidées sur-le-champ par l'intervenant tel qu'illustré à l'aide de cet extrait :

EnsA2 : On avait une ligne de conduite avant avec différentes gradations et c'était un langage commun qu'on utilisait dans la classe. Depuis deux ans, c'est comme le rôle de l'adulte et le rôle de l'élève. Donc, ça c'est comme la ligne de conduite qu'on se dit : « là tu n'es pas dans ton rôle ». On dépersonnalise l'intervention, ça fait en sorte que ça peut apaiser et éviter les sorties de classe. Pour aider aussi à éviter les sorties de classe, c'est que tu nommes les consignes de ce que je veux voir et ce que je veux entendre. Ça aide aussi.

Certains intervenants ont indiqué qu'il est important de nommer ce qui va arriver si la consigne n'est pas respectée, comme l'utilisation de mesures contraignantes : « je serais hyper prévisible aussi, dans le sens que : 'ces comportements-là, je ne les accepte pas et s'il faut; on va y aller au sol' » (ÉducB2).

### **Mesures contraignantes**

Tous les intervenants rencontrés des trois corps de métier ont rapporté utiliser des mesures contraignantes à la deuxième phase de la crise. Ils ont mentionné utiliser la force physique pour sortir l'élève en crise de la classe. Ils ont indiqué tenter d'autres interventions décrites précédemment avant d'utiliser la contention, comme l'utilisation d'un moyen d'apaisement à l'extérieur de la classe, comme décrit précédemment. Selon leur discours, le processus décisionnel menant à l'utilisation ou non de mesures contraignantes dépend de plusieurs facteurs: 1) du seuil de tolérance des autres élèves de la classe aux comportements perturbateurs de l'élève en crise (p. ex. si l'élève en crise crie, fait des bruits de bouche, utilise un langage inapproprié, et que cela nuit au fonctionnement de la classe); 2) de la capacité d'adaptation aux imprévus des autres élèves de la classe (p. ex. comment vont réagir les autres élèves de la classe s'ils doivent changer de local en raison de la crise); 3) de l'accès à un autre local pour accueillir les autres élèves de la classe; 4) du risque de bris de matériel majeur (p. ex. possibilité de bris d'une tablette électronique ayant une valeur financière de plusieurs centaines de dollars); et 5) de la capacité de l'élève en crise à s'apaiser dans la classe. Plusieurs intervenants ont souligné l'importance que l'élève en crise reste dans la classe afin qu'il y développe son sentiment d'appartenance, mais qu'ils n'arrivent pas à appliquer ce principe dans leur quotidien.

ÉducB1 : [Mes élèves] ne sont pas des élèves sécurisés et ils sont très réactifs. Donc, je m'imagine le portrait de sortir les 11 élèves alors qu'il y en a un désorganisé; ce n'est pas possible. Nous, je vous dirais que lorsqu'on est dans des comportements plus dérangeants [...] [et qu']il n'est pas capable de s'apaiser dans la classe et que ça continue de prendre de l'ampleur, souvent on finit par le sortir de la classe; idéalement, il sort par lui-même. Ça l'arrive qu'on se rende [à la contention].

ÉducB3 : Moi, dans ma classe, j'ai un élève qui a un protocole [...] tout ce qu'il fait c'est qu'il cogne sur son bureau pour déranger. Quand il se met à faire ça, on fait des rappels

verbaux, des renforcements positifs; on essaie de l'encourager; on lui offre des moyens, mais si ça ne fonctionne pas, on le sort au retrait et il a 5 minutes pour se calmer.

Afin de limiter l'utilisation de mesures contraignantes à la deuxième phase de la crise, certains psychoéducateurs ont rapporté tenter de préparer l'ensemble des élèves de la classe à différents scénarios où ils devraient possiblement sortir de la classe pour se diriger dans un autre local, mais selon ces derniers les effets de l'intervention préventive n'ont pas été observés.

PsédA4 : On a déjà essayé de le pratiquer en imageant la crise comme un volcan; quand ça ne va pas bien, ça l'explose. Enfin, on n'a pas un très bon taux de réussite de sortir la classe, donc on va plus y aller par la restriction et guider l'enfant vers l'extérieur.

### **Troisième phase de la crise : passage à l'acte**

Le sommet de la crise, la troisième phase, fait référence à un élève en perte de contrôle de ses émotions qui manifeste des comportements agressifs envers les autres ou lui-même (p. ex. mordre, frapper, lancer des objets) (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1). L'ensemble des intervenants rencontrés provenant des trois corps de métier ont rapporté les interventions qu'ils préconisent face à un élève situé dans la troisième phase de la crise. À la phase 3, aucun intervenant parmi les trois corps de métier questionnés ne mentionne utiliser la diversion ou la collaboration et la communication.

### **Modification l'environnement pour apaiser l'élève**

Tout comme à la deuxième phase de la crise, la sécurité est centrale dans les interventions de l'ensemble des intervenants questionnés. Les intervenants ont mentionné qu'il est possible de sortir les autres élèves de la classe pour réduire les possibilités de conflits entre pairs et assurer la sécurité de tous. Ce type d'intervention est privilégié pour les élèves pour lesquels les mesures contraignantes sont particulières proscrites en raison de traumatismes antérieurs (p. ex. abus physique ou sexuel). Les pictogrammes font aussi partie des interventions préconisées comme outil permettant de schématiser les étapes à venir et les consignes.

## Évaluation de la part de l'intervenant

Les éducateurs spécialisés ont mentionné l'importance que revêt l'observation dans leur pratique à la troisième phase de la crise. Tout d'abord, ils ont mentionné observer les signes d'agression potentiels comme le regard de l'élève, les menaces verbales ou physiques. Ils ont indiqué également qu'ils se basent sur les crises vécues par le passé : chaque élève a des signes différents avant un passage à l'acte, alors il est possible de les reconnaître afin de prévenir les comportements agressifs, avec le temps.

ÉducA1 : Avec mon expérience, ce que j'ai remarqué; c'est qu'un enfant qui te regarde avec des yeux fâchés et qu'il pleure en même temps, c'est là qu'il va te frapper [...] moi c'est un indice d'alerte. Souvent, je vais faire ma garde voilée et je n'aurai pas les mains dans les poches. Sinon, on dirait que ça devient instinctif; ça devient difficile de dire que tous les enfants avec ce non verbal vont agir de telle manière. Ce n'est pas pour rien qu'on a de petits groupes; on finit par bien connaître les enfants et prévoir.

Par ailleurs, en plus de l'observation, les intervenants ont rapporté entamer un processus décisionnel quant à la nécessité ou non d'utiliser une mesure contraignante. Ils ont mentionné se questionner sur plusieurs facteurs dans leur prise de décision : 1) est-ce que j'ai tout tenté comme interventions avant de me rendre aux mesures contraignantes ?; 2) y a-t-il un risque de danger pour l'élève lui-même ou pour les autres élèves et intervenants ?; 3) quels sont les besoins de l'élève ?; et 4) est-ce sécuritaire de faire une mesure contraignante selon l'âge et les caractéristiques physiques de l'élève ?

Dans leur processus décisionnel, les intervenants s'assurent d'utiliser la mesure contraignante en dernier recours en utilisant de manière partielle ou complète les autres interventions décrites précédemment (p .ex. relation d'aide, utiliser un moyen d'apaisement, laisser un délai).

PsédA3 : Essayer de pacifier et si je ne peux pas me mettre dans un endroit sécuritaire pour X raison et qu'il continue de me charger; il est possible que je ferme la porte le temps qu'il cesse de charger et j'ouvre immédiatement la porte après. C'est vraiment mon intervention de dernier recours.

Dans leur analyse du danger, ils ont rapporté prendre en compte le risque d'atteinte à l'intégrité physique de manière directe, c'est-à-dire le risque que l'élève représente pour lui-même

et pour autrui. Ils vont aussi considérer le risque d'atteinte à l'intégrité physique de manière indirecte, c'est-à-dire que les comportements de l'élève en crise engendrent des comportements agressifs chez d'autres élèves en réaction. Par exemple, si l'élève en crise « brise les choses d'un autre élève, ça, c'est différent parce qu'il s'il fait ça et que l'autre élève a l'habitude de donner des coups de poing lorsqu'il se fait briser ses choses; là c'est un autre niveau » (ÉducA1). Si les comportements agressifs sont dirigés vers un vers autrui (p. ex. lancer un objet directement vers une personne, donner un coup de poing au visage), les intervenants ont rapporté utiliser davantage les mesures contraignantes.

Ils ont mentionné s'assurer de poursuivre leur réflexion quant aux besoins de l'élève afin de s'assurer d'y répondre le mieux possible. Certains éducateurs spécialisés ont indiqué observer certains effets positifs et sécurisants pour l'élève dans l'utilisation de la contention physique. Ils ont mentionné avoir l'impression que c'est rassurant pour l'élève d'avoir ce contact physique, qu'il va chercher ce type d'intervention en raison de leur prévisibilité : « [l'élève] sait que s'il frappe, [l'intervenant] va [l]arrêter' » (ÉducB1). Dans le processus décisionnel, ils ont rapporté prendre en considération la maturité affective de l'élève et la possibilité que l'intervention soit bénéfique et apaisante. Les intervenants ont souligné considérer le plan d'intervention de l'élève et la possibilité que la mesure contraignante soit déjà planifiée et balisée avec l'élève, ses parents et les autres intervenants. Pour que la mesure contraignante soit planifiée, le consentement libre et éclairé du parent ainsi que l'appui clinique d'un professionnel (p. ex. psychoéducateur) est légalement requis.

Les éducateurs spécialisés et psychoéducateurs ont rapporté utiliser davantage la contention physique avec les élèves plus jeunes, soit entre 5 et 8 ans. La contention avec les plus jeunes élèves d'âge primaire se fait « dans une approche bienveillante avec un adulte de confiance en disant : 'je vais t'aider à te calmer et on va le faire ensemble'. [...] c'est vraiment l'éducateur qui suit le jeune. C'est sûr qu'il y a toujours une analyse faite aussi selon chacun » (PsédA2).

Les intervenants ont mentionné plusieurs facteurs organisationnels qui influencent leur décision de recourir ou non à une mesure contraignante comme le nombre de ressources humaines présent dans les classes, la stabilité du personnel, le sentiment d'autoefficacité de l'intervenant, la présence de protocole universel ou individualisé, le leadership des directions d'école et les approches théoriques préconisées par les établissements scolaires. Les approches théoriques préconisées dans chaque milieu permettent d'avoir un langage et un but commun entre les intervenants. Ces approches peuvent être centrées sur la gestion de crise (p. ex. CPI, OMEGA, ITCA) ou sur l'ensemble des interventions mises en place dans le milieu scolaire.

ÉducA1 : J'ai été remplaçant dans une quinzaine d'écoles [...]; il y a l'enseignante que tu connais depuis 2 jours et l'élève qui est en train de casser son *iPad*, mais elle te regarde en voulant dire : fais quelque chose. Ce n'est pas la même chose dans une équipe que ça fait 4 ans que tu travailles avec eux et que tout le monde est formé de la même manière et tu le sais que l'enseignante ferait la même chose que toi. Tu sais que la direction va aussi *backer* ce genre d'intervention. Je suis chanceux d'être dans une école dont le jeune [est] au centre de l'intervention [...]. Le chemin qu'on va prendre pour le calmer puis reprendre la situation est plus important que les résultats en tant que tels.

PsédA3 : Certains de tes intervenants, [PsédA4], acceptent de faire des contentions pour les arrêter, mais nous on a peur donc on se cache derrière une porte et on attend. Je comprends qu'on doit les calmer, mais lorsque l'adulte fait face à un enfant de sept ans et que l'intervention c'est ça, je trouve ça bizarre. Il y a un arrêt, mais l'adulte se met dans une situation que ce n'est pas tout le monde qui est capable de gérer.

Ensuite, à la troisième phase de la crise où les mesures contraignantes sont particulièrement présentes (voir Mesures contraignantes ci-dessous), les éducateurs spécialisés ont rapporté être à l'affût des signes de récupération que pourrait démontrer l'élève qui se calme et débute la dernière phase de la crise, soit la phase de récupération. Ces signes de récupération sont différents pour chacun : « j'en ai un que dès qu'il commence à répondre à mes questions, même s'il hurle après moi, ça c'est un signe de récupération. Si tu continues à le maintenir, il va repartir en crise » (ÉducB2).

### **Relation d'aide**

Les éducateurs spécialisés ont mentionné plusieurs interventions relevant de la relation d'aide à la troisième phase de la crise. Tout comme dans les deux phases précédentes, ils ont

rapporté refléter les émotions de l'élève afin de l'amener à verbaliser ses émotions. Ils ont mentionné aussi se montrer disponibles et empathiques. Contrairement aux phases précédentes, la proximité physique va varier selon l'évaluation de la part de l'intervenant et l'expérience de chacun d'entre eux. Certains éducateurs spécialisés ont mentionné prendre un risque en s'approchant, malgré le danger des comportements agressifs, afin de montrer qu'ils sont disponibles et confiants. L'importance d'avoir un lien de confiance avec l'élève est aussi primordiale pour intervenir à cette phase, en particulier pour faire une mesure contraignante.

ÉducA2 : Je vois l'élève avec une chaise qui menace les deux intervenants devant lui; menace de leur lancer la chaise. J'ai encore un très bon lien avec l'élève alors que je leur dis : « je vais y aller ». J'approche l'élève et je le regarde en lui disant : « je le sais que tu ne vas pas me blesser; tu es fâché, tu ne te sens pas bien, mais je sais que tu ne veux pas me blesser ». J'ai commencé à lui parler et à partir du moment où je l'ai vu baisser les épaules un peu, je savais que le risque était de zéro. [...] Si je m'étais approchée tout de suite pour prendre la chaise; il se serait battu pour la garder; il ne m'aurait pas blessée pour autant, mais il ne m'aurait pas donné la chaise.

Certains enseignants ont rapporté questionner l'élève pour savoir s'il est calme, si la mesure contraignante peut être cessée.

EnsB1 : Si je suis en maintien, je vais lui demander s'il est assez calme pour que je le lâche et souvent l'élève va me dire non. J'ai des élèves qui ont besoin de ce contact physique-là de contention. Quand ils sont en position, ils sont mous et dès que je leur dis que je vais les lâcher ils essaient de me faire mal pour que je les garde en proximité. Je leur demande toujours avant de les lâcher. [...]

D'autres intervenants ont mentionné prendre la décision pour l'élève selon les signes de récupération observés.

EnsB2 : Nous, on est plus dans la prise en charge en disant : « je vais te lâcher les bras quand je vais sentir que t'es plus calme ». [...] On lui dit qu'on sait ce qu'il est bon pour lui. Certains élèves, ça devient anxigène de les questionner.

## **Encadrement**

À la troisième phase de la crise, l'encadrement est une partie importante des interventions préconisées par les éducateurs spécialisés et les enseignants. Ces derniers ont rapporté annoncer les mesures contraignantes à venir ou en cours à l'élève ainsi que les raisons les justifiant. Ils ont mentionné parfois donner un choix dirigé à l'élève pour l'orienter vers la mesure contraignante,

laisser une dernière possibilité à l'élève de collaborer et éviter la mesure contraignante : « ‘maintenant, je vais devoir t'accompagner si tu ne te rends pas par toi-même’ » [ton sec] (ÉducA1). Les intervenants ont indiqué s'assurer qu'un seul et même intervenant parle pour faciliter la compréhension de l'élève. Lors de l'application d'une mesure contraignante, soit l'isolement ou la contention physique, l'intervenant énonce les étapes à venir : « quand tu vas te mettre dos au mur on va pouvoir discuter, une fois ça fait, on ira en apaisement’ » (ÉducA1). L'utilisation d'un langage simple, le plus court possible ainsi que similaire et répétitif d'une crise à l'autre (c'est-à-dire utiliser les mots-phrases) est rapportée par l'ensemble des intervenants.

### **Mesures contraignantes**

Plusieurs intervenants ont mentionné utiliser des mesures contraignantes à la troisième phase de la crise. De nombreux facteurs sont rapportés comme influençant le choix de la mesure contraignante. Lorsqu'un élève manifeste des comportements agressifs, certains ont rapporté utiliser la force physique pour déplacer l'élève à l'extérieur de la classe soit vers un lieu en retrait ou une salle d'isolement. Selon l'intensité des comportements agressifs, la gravité du danger et l'âge de l'élève, les intervenants ont mentionné utiliser un milieu plus ou moins sécurisé. Par exemple, si l'élève donne des tapes, un lieu en retrait sera utilisé. Si un élève mord ou charge à répétitions les intervenants, il sera dirigé vers la salle d'isolement. Si l'élève est plus vieux et qu'il semble moins sécuritaire pour les intervenants de faire une contention en raison de ses caractéristiques physiques, il sera dirigé vers une salle d'isolement aussi. D'autres vont faire une contention physique directement en maintenant l'élève au sol sur-le-champ, que ce soit dans la classe ou le corridor par exemple. Des matelas sont prévus à cet effet dans certaines classes. Si l'élève a été victime de traumatismes (abus physique ou sexuel) ou a des enjeux sensoriels qui rendent les interventions physiques particulièrement anxiogènes, il arrive que la salle d'isolement soit priorisée à la contention physique. Le besoin de l'élève est évalué sur-le-champ et est rapporté comme étant considéré dans le choix de la mesure contraignante utilisée.

PsédA1 : Souvent une contention, ça ne sera pas en lien avec du matériel, ça va être en lien avec l'attaque de quelqu'un. Un élève qui va rentrer en lutte de pouvoir et qui va être réactif à la présence d'un adulte ou du toucher va être éligible à l'isolement ou un élève qui a besoin de plus de rassurance; un qui est plus en perte de contrôle que prise de contrôle; là on va être en contention.

Les lieux en retrait sont décrits par les intervenants comme des petits locaux sans matériel et sans porte. Les salles d'isolement ont une vitre en plastique ou une caméra afin d'observer ce qui se passe à l'intérieur. Il y a également une porte qui peut être fermée par une serrure traditionnelle à clé ou un bouton de pression (un intervenant doit appuyer sur le bouton pour que la porte soit verrouillée, s'il quitte et lâche le bouton la porte s'ouvre). Il peut y avoir des protocoles spécifiques à chaque milieu avant d'utiliser la salle d'isolement (p. ex. retirer les souliers de l'élève).

### **Quatrième phase de la crise : décompression**

Cette phase est synonyme de diminution de la crise où l'élève reprend le contrôle de ses émotions et de ses comportements (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1). Les intervenants ont mentionné utiliser différents types d'intervention préconisés à la quatrième phase de la crise, soit la dernière. À la phase 4, aucun intervenant n'a mentionné utiliser de mesures contraignantes.

### **Diversión**

Les psychoéducateurs ont rapporté dédramatiser avec humour la crise auprès de l'élève en normalisant ce qui a été vécu : « normaliser la situation qui vient de se produire en disant 'ouf, ça, c'était une grosse colère; comment tu te sens ? Ça m'arrive aussi' » (PsédA4). L'objectif est de faire diversion de l'émotion négative vécue dans la crise en amenant l'élève vers une émotion plus positive. Ni les enseignants, ni les éducateurs spécialisés n'ont mentionné ce type d'intervention.

### **Modification l'environnement pour apaiser l'élève**

Tout comme aux deux premières phases, les intervenants ont rapporté utiliser un moyen d'apaisement avec l'élève (p. ex. salle de décharge motrice) lorsque la crise se conclut avant d'envisager un retour en classe. L'objectif est de s'assurer que l'élève est suffisamment apaisé pour envisager un retour à la normale.

ÉducA2 : Après on prépare le retour en classe, dépendant l'état de l'élève, car parfois ils sont calmes, mais émotivement, ils ne le sont pas. [...] À ce moment-là, la porte [de la salle

d'isolement] est ouverte et on peut jaser de façon informelle ou on peut lui laisser un temps seul ou on peut passer par la salle de décharge motrice avant de retourner en classe.

### **Évaluation de la part de l'intervenant**

Plusieurs intervenants ont spécifié observer les signes de récupération de l'élève à la quatrième phase de la crise, dans la même lignée qu'à la troisième phase. D'une part, lorsque l'élève présente ces signes, les intervenants ont rapporté cesser la mesure contraignante, c'est-à-dire ouvrir la porte de la salle d'isolement ou arrêter d'utiliser la force physique pour le maintenir. D'autre part, selon les signes de récupération, dont le discours de l'élève (ton de voix, interactions avec l'intervenant), les intervenants ont rapporté ajuster leurs interventions en conséquence en prévention d'un retour à la phase 3 de la crise. Par exemple, si l'élève insulte l'intervenant en criant, l'intervention va se poursuivre dans la salle d'isolement et non pas dans un local d'apaisement ou en classe puisqu'il y a plus de risque d'un retour à la phase précédente : l'élève pourrait revenir à la troisième phase de la crise et passer à l'acte à nouveau. Plus précisément, les intervenants ont rapporté observer si l'élève manifeste suffisamment de signes démontrant qu'il est prêt à répondre aux exigences demandées à un élève de la classe. Un éducateur spécialisé explique observer : « les signes de l'élève, [avec] une consigne simple et directive, après ça, dépendamment de ce qu'il [...] répond, je vois s'il est prêt ou pas à sortir. Si ça réponse est de m'insulter, [non] » (ÉducB1).

### **Collaboration et communication**

Durant la dernière phase de la crise, les intervenants ont rapporté que les parents et l'équipe-école sont impliqués dans le processus. Entre autres, les enseignants et psychoéducateurs ont indiqué s'assurer d'informer les parents de la crise. Certains intervenants ont rapporté s'en tenir au minimum sur ce qui s'est passé à l'école.

EnsA2 : Moi, je ne suis pas trop 'suivi aux parents', car souvent ce qu'il ramène à la maison provoque des confrontations, donc si vraiment j'ai besoin du parent, je vais le faire, mais sinon je vais être très discrète sur ce qu'il s'est passé à l'école. S'il a été capable de faire tout ce qu'il avait à faire au courant de la journée et que c'est réglé, [...] si tout est réglé à l'école, je n'ai pas besoin du parent. [...]

D'autres vont intervenir auprès du parent pour valider sa compréhension de la crise en expliquant le déroulement et les interventions réalisées. Ils vont utiliser la crise pour développer

les compétences parentales des parents. Dans tous les cas, leurs objectifs visent à éviter que l'élève vive un stress quant au retour à la maison advenant le cas où le parent voit négativement la crise, que les parents réagissent fortement et que la crise engendre un sentiment de culpabilité chez l'élève. L'objectif ultime est que l'élève garde un lien de confiance avec l'école.

Tous les types d'intervenants ont souligné l'importance des discussions cliniques après la situation de crise. Les « postventions » sont soit formelles, c'est-à-dire une rencontre quotidienne ou hebdomadaire structurée et documentée avec la direction ou le professionnel de l'école, ou informelles, entre équipe-classe de manière ponctuelle et spontanée durant quelques minutes. L'objectif de ces rencontres est d'évacuer l'émotion vécue : « le soir dans les retours; on vide souvent notre sac et parfois on reste longtemps et ça nous fait du bien et on repart le cœur léger » (EnsB1).

### **Relation d'aide**

À la dernière phase de la crise, les éducateurs spécialisés ont mentionné qu'ils prennent le temps de préparer l'élève à une prochaine crise potentielle. Ils ont mentionné rappeler ce que l'élève pourrait faire la prochaine fois qu'il vit une émotion similaire afin de diminuer l'intensité d'une crise ultérieure. Les intervenants ont indiqué laisser des silences et du temps à l'élève pour reprendre son souffle et continuer de se calmer. Plusieurs intervenants ont rapporté prendre le temps de renforcer positivement les réussites de l'élève. Ils ont mentionné également souligner verbalement le progrès entre la crise vécue sur le moment et une crise vécue dans le passé. Par exemple, une éducatrice explique :

ÉducA1 : Il a juste lancé une chaise aujourd'hui et elle n'était pas dirigée vers quelqu'un. À ce moment-là, un autre jeune pourrait dire : 'oui, mais là il a lancé une chaise en classe'. [Je vais répondre] : oui, mais il ne l'a pas lancé sur quelqu'un. [...] Avec l'élève, on le renforce, mais on dit quand même que ce n'est pas acceptable en soulevant que c'est mieux que la dernière fois.

Ils ont rapporté l'importance de valoriser l'utilisation d'un moyen d'apaisement, l'acceptation de l'aide de l'intervenant et le respect des consignes demandées.

Avant de retourner en classe, les enseignants ont rapporté qu'ils questionnent directement l'élève à savoir s'il croit être prêt à réintégrer sa classe. Lorsque l'élève est réintégré à la classe, les éducateurs spécialisés ont mentionné qu'ils vont offrir davantage de soutien qu'à l'habitude à l'élève ayant vécu la crise. Les enseignants ont rapporté accueillir de manière personnalisée l'élève pour signifier que le lien de confiance reste présent.

EnsB1 : Lorsqu'on finit une contention, on va lui demander s'il est prêt à retourner en classe, souvent c'est oui. S'il est prêt, il revient en marchant et s'assoit à sa place. Je ne vais pas mettre le *spotlight* sur lui, mais je peux lui dire que je suis contente qu'il soit de retour.

ÉducA2 : Tu peux revenir avec [l'élève en classe]. Tu lui dis 'ah oui, qu'est-ce que tu as à faire?' Lui faire lire la question et regarder avec lui s'il sait quoi faire; le réintégrer tranquillement à la tâche en lui offrant du soutien.

## Encadrement

Lorsque la crise se conclut, les intervenants ont rapporté rappeler à l'élève les attentes et les règles de la classe. À cette étape, lorsque l'élève est plus calme et réceptif, les intervenants ont rapporté utiliser plusieurs types de conséquences pour conclure la crise. Les gestes réparateurs sont l'intervention préconisée par plusieurs intervenants : nettoyer des dégâts causés, payer la facture de dommages matériels, s'excuser verbalement ou à l'écrit, aider un pair à faire son travail ou faire un geste d'affection à un pair (p. ex. : « on va lui demander de passer la petite voiture dans le dos des amis » ÉducB3). L'objectif est de recréer le lien qui a pu être brisé lors de la crise et de dissuader l'élève de reproduire les mêmes comportements agressifs.

ÉducB2 : Si l'élève a lancé une poubelle, souvent ce qu'on va dire c'est qu'on va dire de ramasser la poubelle qu'il a lancé, mais c'est tout. Ça va être une conséquence directe. S'il a frappé un autre élève, la conséquence, ça serait qu'il s'excuse ou joue seul à la récréation, mais je ne lui couperai jamais sa récréation, car il a besoin de bouger [...]. C'est par crainte de récurrence [...] pour éviter que ça soit trop anxiogène ça se peut qu'il soit seul.

Les trois corps de métier questionnés ont rapporté utiliser les suspensions internes, c'est-à-dire en retrait dans l'école, ou externes, c'est-à-dire à la maison. Ce type d'intervention fait partie des conséquences appliquées à la suite d'une crise. L'objectif des suspensions est de prévenir une prochaine crise en retirant l'élève du contexte de la classe qui peut causer une crise (p. ex. conflit avec un pair, exigences scolaires). Dans certains cas, les intervenants ont rapporté planifier une

rencontre avec la direction d'école ou encore faire une plainte policière envers un élève ayant eu des comportements agressifs importants dans le but de le sensibiliser au cadre légal et aux normes.

Dans un but dissuasif en vue de s'assurer que l'élève développe ses compétences scolaires, une autre conséquence parfois appliquée, selon des intervenants, est la reprise de temps ou du travail manqué. Le travail est soit repris où l'élève était rendu lors du début de la crise, soit ce qu'il a manqué est repris à un autre moment. Ils ont rapporté éviter d'ajouter du travail supplémentaire afin de ne pas associer les apprentissages à quelque chose de désagréable.

PsédA1 : C'est vrai. Au début dans mon milieu, on était dans le : « tu vas reprendre le travail ou le temps que tu m'as fait perdre ». C'était très [trouble du comportement] et de voir que l'élève faisait exprès d'être en opposition. C'était une roue sans fin, parfois tu te retrouvais avec un élève qui avait cumulé beaucoup de retard à la fin de la journée. C'est des approches vouées à l'échec.

PsédA4 : On essaie de faire un mi-chemin avec ça nous aussi; ce qu'on veut valoriser la prise de moyens et l'acceptation de l'aide proposée par l'adulte. À partir de ce moment, il n'a rien à reprendre, mais il a des tâches si par exemple il décide de courir dans l'école pendant 2 heures.

Certains intervenants ont rapporté que les caractéristiques de l'élève guident le choix de la conséquence (p. ex. son âge, son niveau de compréhension de son environnement, ses besoins et ses diagnostics). Le choix de la conséquence va dépendre de la cause et la gravité des comportements agressifs. Par exemple, dans un contexte de maintien physique, les comportements agressifs sont vus comme de l'autodéfense ou des réflexes, ce qui ne justifierait pas de conséquences. De plus, l'identité des victimes potentielles des comportements agressifs influence la décision : les conséquences sont plus grandes si un pair a été victime de comportements agressifs comparativement à si c'est un intervenant. L'utilisation de conséquences lorsqu'un autre élève est victime des comportements d'un pair permet d'établir un sentiment de justice afin de préserver des relations harmonieuses dans la classe. Parfois, les conséquences sont prédéterminées soit en raison d'un protocole individualisé à l'élève ou de règles universelles dans l'école qui dictent un code de conduite précis. L'approche théorique préconisée par le milieu influence également le choix de la conséquence.

## **Discussion**

Les résultats issus des groupes de discussion sur la gestion de crise permettent d'explorer les pratiques actuellement employées dans des classes du primaire spécialisées en TC. En premier lieu, ce mémoire vise à décrire les pratiques actuellement employées dans les classes spécialisées en TC en s'appuyant sur le cadre théorique soit le modèle des phases de la crise (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016; voir Tableau 1). Les résultats ont permis de parcourir les interventions actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en TC aux différentes phases de la crise en fonction de sept catégories d'intervention : la diversion, la modification de l'environnement pour apaiser, l'évaluation de l'intervenant, la collaboration, la relation d'aide, l'encadrement et les mesures contraignantes. En second lieu, cette étude tente d'analyser les points de convergence et de divergences entre les pratiques recommandées et celles actuellement employées en comparaison avec les pratiques recommandées et les programmes de formation recensés (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016).

### **Portrait des pratiques actuellement utilisées**

L'exploration des pratiques de gestion de crise préconisées dans des classes du primaire spécialisées en TC est résumée et interprétée dans le Tableau 3. Tout au long des quatre phases de la crise, les intervenants ont rapporté utiliser la diversion (sauf à la troisième phase), modifier l'environnement dans le but d'apaiser, évaluer l'élève, collaborer entre les intervenants (sauf à la troisième phase), préconiser la relation d'aide, encadrer l'élève et utiliser des mesures contraignantes (sauf aux première et deuxième phases). Bien qu'il semble y avoir un consensus quant aux sept catégories d'intervention, ces résultats ont permis de mettre en lumière qu'elles s'actualisent différemment selon la phase de la crise à laquelle se situe l'élève.

Considérant que les interventions concrètes proposées diffèrent entre les phases, cela peut suggérer que le cadre théorique utilisé s'applique à la réalité pratique des intervenants des classes spécialisées en TC. Les deux seules interventions mentionnées par les participants qui sont réalisées tout au long des quatre phases de la crise est de se montrer disponibles et à l'écoute de l'élève ainsi que d'observer les signes physiologiques de l'élève. Le Tableau 3 résume les interventions utilisées dans les classes du primaire spécialisées en TC tout en soulignant les interventions qui se répètent

à différentes phases et celles qui sont uniques à une seule phase de la crise. Bien que le modèle des quatre phases de la crise ait été proposé aux participants à partir du canevas d'entrevue semi-structuré, les réponses des intervenants semblent converger vers ce modèle théorique.

Par ailleurs, aucune intervention proscrite par les programmes de formation recensés ne sont mentionnés comme utilisées dans les classes spécialisées en TC au primaire. Les programmes misent sur l'attitude de l'intervenant et un savoir-être à développer (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016). Le manque de respect, d'empathie et de calme fait partie des interventions proscrites, comme crier ou encore utiliser la punition corporelle. Dans leur discours, aucun intervenant n'a rapporté d'interventions irrespectueuses ou manquant de bienveillance.

**Tableau 3***Analyse des pratiques actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en TC*

Catégories d'intervention	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
Diversions	Changer les idées	Proposer un comportement alternatif Utiliser le jeu, l'humour  Changer les idées	---	<b>Déramatiser et normaliser la crise</b>
Modification de l'environnement pour apaiser l'élève	<b>Adapter la gestion de la classe</b>  <b>Utiliser le dessin, l'écrit</b>  Offrir un moyen d'apaisement (stimulation sensorielle, relaxation, lieu en retrait, activité physique)	<b>Utiliser le dessin, l'écrit</b>  Retirer les autres élèves  <b>Accompagner l'élève dans l'utilisation d'un moyen d'apaisement (lieu en retrait, activité physique)</b>	Sécuriser l'espace  Retirer les autres élèves	<b>Offrir un moyen d'apaisement (lieu en retrait, activité physique)</b>
Évaluation de la part de l'intervenant	<b>Chercher la cause de l'émotion</b>  Observer les signes physiologiques de l'élève	Observer les signes physiologiques de l'élève	Processus décisionnel de mesures contraignantes  Observer les signes physiologiques de l'élève et son discours	Observer l'élève les signes physiologiques et son discours

Catégories d'intervention	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
Collaboration et communication	<b>Impliquer les intervenants pour trouver la cause</b>  <b>Impliquer les parents pour trouver la cause</b>	<b>Rôle-conseil</b> Changer d'intervenant	---	Postvention  Impliquer les parents dans le suivi
Relation d'aide	<b>Prendre le blâme</b>	Éviter de confronter l'élève <b>Le situer dans les phases de la crise</b>	<b>Se fier au lien de confiance</b>	Revenir sur la crise et prévenir une prochaine <b>L'accueillir au retour en classe</b> Souligner les réussites
	Se montrer disponible et empathique, proximité physique	Se montrer disponible, proximité physique	Se montrer disponible	Se montrer disponible
	Refléter les émotions et comportements	Refléter les émotions, ce qui ne va pas	Refléter les émotions	
	Questionner			Questionner
		<b>Avoir un non verbal confiant et bienveillant</b>	Avoir un non verbal confiant	
		Laisser des silences		Laisser des silences

Catégories d'intervention	Phase 1 : Anxiété	Phase 2 : Attitude défensive	Phase 3 : Passage à l'acte	Phase 4 : Décompression
Encadrement	Faire un décompte Laisser un délai		Proposer des choix dirigés	<b>Conséquences (gestes réparateurs, reprise de temps, suspensions, plaintes)</b>
	Nommer les règles, les conséquences, l'horaire	Nommer les règles, les attentes, les conséquences		Nommer les règles et les attentes
		Diminuer le verbal	Diminuer le verbal	
Mesures contraignantes	---		Isolement	---
	<b>Contention</b>		Contention	

*Note 1.* Le texte en caractères gras représente les interventions qui ne sont pas documentées à cette phase dans les programmes de formation d'intervention en situation de crise recensée (CPI, OMEGA et ITCA).

*Note 2.* Les lignes ombragées représentent les interventions utilisées spécifiquement à cette phase de la crise.

À la première phase de la crise, les intervenants ont rapporté des éléments en vue de changer les idées de l'élève. Afin d'apaiser l'émotion vécue, ils ont rapporté modifier l'environnement en adaptant la gestion de classe, en utilisant le dessin ou l'écrit pour communiquer ou en offrant un moyen d'apaisement. Les moyens d'apaisement varient en ciblant différents objectifs : stimuler sur le plan sensoriel, relaxer, se retirer ou dépenser de l'énergie. Les intervenants ont mentionné évaluer la situation en observant les comportements de l'élève et en investiguant la cause de l'émotion. Afin de trouver l'étiologie de la crise, certains intervenants ont indiqué impliquer les parents et les autres intervenants. S'il n'arrive pas à trouver la cause, des intervenants ont mentionné prendre le blâme de la situation causant la crise afin que l'élève se sente compris et sécurisé. À cette première phase, les intervenants ont mentionné refléter les émotions et les comportements de l'élève pour comprendre ce qui se passe en se montrant disponible et empathique tout en misant entre autres sur la proximité physique. Des extraits évoquent l'importance de l'encadrement utilisé par les intervenants. Ces derniers ont rapporté rappeler les règles de la classe (comportements attendus, code de vie, horaire à respecter, attentes pédagogiques) ou de l'école ou les conséquences associées. Aucune mesure contraignante n'a été mentionnée comme étant utilisée en lien avec cette première phase de crise ce qui est en accord avec les pratiques recommandées par les programmes de formation (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016).

Durant la deuxième phase de la crise, les intervenants ont rapporté tout comme à la première phase, changer les idées de l'élève. Certains ont mentionné utiliser le jeu ou l'humour pour dédramatiser la situation. D'autres ont proposé un comportement alternatif à l'élève qui répond au même besoin que le comportement perturbateur tout en respectant les règles. Les intervenants ont rapporté modifier l'environnement pour apaiser l'élève en l'accompagnant dans l'utilisation d'un moyen d'apaisement. Au lieu d'offrir un moyen d'apaisement comme à la phase précédente, ils vont plutôt accompagner l'élève en le faisant avec lui, en intensifiant leurs propositions en l'encourageant. Les types de moyens d'apaisement sont moins exhaustifs qu'à la première phase de la crise : les lieux en retrait ou les activités permettant de bouger sont préconisés. Les intervenants ont rapporté observer les signes physiologiques de l'élève. Certains ont mentionné consulter les professionnels (psychoéducateurs, psychologues) ou la direction pour des conseils sur

la gestion de la crise. Dans leur relation d'aide, les intervenants ont rapporté refléter les émotions de l'élève en se basant sur ses comportements ou sur les phases de la crise, laisser des silences ou mentionner ce qui est plus difficile actuellement pour l'élève qui engendre ces émotions négatives. Le discours des intervenants est confiant et bienveillant. Tout comme à la première phase, les règles sont rappelées aux élèves avec des attentes claires parfois associées à des conséquences. Il s'ajoute à cette phase une diminution des interventions verbales et une notion de limite octroyée par l'encadrement appuyée par des délais ou des décomptes. Des intervenants ont rapporté utiliser la contention physique comme mesure contraignante à la deuxième phase de la crise. Les facteurs influençant la décision d'utiliser une mesure contraignante sont : 1) le seuil de tolérance des autres élèves de la classe aux comportements perturbateurs de l'élève en crise; 2) la capacité d'adaptation aux imprévus des autres élèves de la classe; 3) l'accès à un autre local pour accueillir les autres élèves de la classe; 4) le risque de bris de matériel majeur et 5) la capacité de l'élève en crise à s'apaiser dans la classe. Selon leur évaluation de ces facteurs, les intervenants ont rapporté utiliser la contention physique comme mesure contraignante à la deuxième phase de la crise.

Lors du sommet de la crise, la troisième phase de la crise, les intervenants ont rapporté sécuriser l'espace et les autres élèves tout en poursuivant leur observation des signes physiologiques de l'élève. Le discours de l'élève s'ajoute à leurs observations. Un processus décisionnel s'enclenche dans les réflexions de l'intervenant afin de déterminer s'il est approprié ou non d'utiliser une mesure contraignante. L'intervenant se questionne : 1) est-ce que j'ai tout tenté comme interventions avant de me rendre aux mesures contraignantes ?; 2) y a-t-il un risque de danger pour l'élève lui-même ou pour les autres élèves et intervenants ?; 3) quels sont les besoins de l'élève ? et 4) est-ce sécuritaire de faire une mesure contraignante selon l'âge et les caractéristiques physiques de l'élève ? Les mesures contraignantes, soit l'isolement et la contention physique, font partie des interventions utilisées à cette phase. Tout au long de l'intervention au sommet de la crise, les participants ont rapporté se fier au lien de confiance avec l'élève et ont mentionné s'assurer que l'intervenant principal puisse s'appuyer sur ce lien. Ils ont mentionné refléter les émotions à l'élève tout en se montrant disponibles et confiants. Les intervenants ont

rapporté diminuer les interventions verbales. Pour favoriser la collaboration de l'élève, certains intervenants ont indiqué proposer des choix dirigés.

À la quatrième et dernière phase de la crise, les intervenants ont rapporté dédramatiser et normaliser la crise. Afin d'apaiser l'émotion, les intervenants ont mentionné offrir un moyen d'apaisement à l'élève de manière similaire à la première phase de la crise, mais les moyens proposés sont plus restreints comme à la deuxième phase de la crise. Ils ont rapporté s'assurer d'ajuster leurs interventions en fonction de leurs observations des signes physiologiques et du discours de l'élève. Les participants ont mentionné discuter avec l'élève afin de faire un retour sur la crise. L'objectif est de prévenir une prochaine crise, souligner les réussites, rappeler les règles et les attentes ainsi qu'annoncer la possibilité d'une conséquence associée à la crise. Les conséquences utilisées varient en fonction : 1) des caractéristiques de l'élève (son âge, son niveau de compréhension de son environnement, ses besoins et ses diagnostics); 2) de la cause et la gravité des comportements agressifs; 3) s'il y a des conséquences prédéterminées; et 4) l'approche théorique préconisée par le milieu. Lors du retour sur la crise, les intervenants ont mentionné questionner l'élève en laissant des silences. En équipe, certains intervenants ont rapporté se rencontrer pour revenir sur la crise soit de manière informelle entre les enseignants et les éducateurs spécialisés pour évacuer le stress vécu ou de manière plus formelle avec la direction et les professionnels pour analyser en profondeur les circonstances de la crise.

### **Points de convergence et de divergence avec les pratiques recommandées**

Concernant les points de convergence et de divergence entre les pratiques recommandées et celles actuellement employées dans les classes du primaire spécialisées en TC, le Tableau 3 présente une synthèse de l'analyse. Les interventions utilisées correspondant à celles recommandées dans les programmes de formation sont relevées comme des points de convergence alors que celles utilisées uniquement au milieu d'intervention sans aucune recommandation dans les programmes de formation sont considérées comme des points de divergence.

### **Points de convergence entre la pratique et les programmes de formation**

Tout d'abord, les intervenants utilisent l'approche cognitivo-comportementale pour analyser les comportements et les besoins de l'élève. En effet, le modèle S-O-R-C est utilisé de manière informelle dans la gestion de crise des intervenants. Tout au long de la crise, les intervenants ont rapporté tenter de comprendre les comportements de l'élève en investiguant sur les événements ayant précédé la crise, en évaluant les besoins de l'élève en fonction de ses forces et défis et en observant les comportements de l'élève. Lorsque les intervenants évaluent la situation, bien souvent leurs réflexions sont guidées par le modèle *S-O-R-C* (Lee-Evans, 1994; Lewis et Ireland, 2019). À la phase 1, les intervenants ont mentionné chercher la cause de la crise en questionnant le chauffeur ayant conduit l'élève à l'école, en discutant avec les parents et en se concertant en équipe-école, ce qui fait référence à la *Situation*. À la deuxième et troisième phase de la crise, les comportements de l'élève sont pris en considération pour guider les interventions et le processus décisionnel d'utiliser une mesure contraignante ou non. Tout au long de la crise, les intervenants considèrent les besoins de l'élève en fonction de son âge, son histoire de vie, ses diagnostics, ses forces et ses défis. Ils ont rapporté se baser sur ce qu'ils ont appris de cet élève depuis qu'ils interviennent auprès de lui. À la dernière phase de la crise, la phase de la récupération, l'utilisation de conséquences à la crise et leur analyse ont été rapportées comme étant utilisées pour renforcer certains éléments (p. ex. l'élève a utilisé un moyen d'apaisement) ou punir dans un but dissuasif ou éducatif. Selon les intervenants, l'objectif de l'utilisation et de l'analyse de *Conséquences* en se basant sur le modèle *S-O-R-C* vise à interpréter les différentes possibilités qui peuvent influencer l'apparition du comportement attendu (p. ex. utiliser un moyen d'apaisement), c'est-à-dire renforçateur, et de veiller à diminuer la possibilité d'apparition du comportement perturbateur (p. ex. vivre une crise).

Plusieurs interventions réalisées aux deux premières phases de la crise concordent avec les pratiques recommandées des programmes de formation en gestion de crise (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016). En effet, les intervenants ont rapporté changer les idées de l'élève, utiliser l'humour, offrir un moyen d'apaisement, retirer les autres élèves, tout comme ce qui est proposé dans le concept de pacification et de trêve de la formation OMEGA (ASSTSAS, 2017).

Ils ont mentionné changer d'intervenants au besoin pour favoriser la collaboration et diminuer l'opposition, refléter les émotions et les comportements, questionner et éviter de confronter l'élève (CPI, 2016). Les intervenants ont aussi indiqué tenter de comprendre l'étiologie de la crise et observer les signes précurseurs (Bourdeau, 2016). À la deuxième phase, tout comme dans les trois programmes (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016), les interventions sont réputées comme étant plus encadrées, ce qui se reflète aussi dans les interventions préconisées par les intervenants dans leur discours. Ces derniers ont nommé rappeler les règles, les attentes et les conséquences associées à leur geste, diminuer les interventions verbales et offrir un délai ou un décompte.

L'ensemble des interventions préconisées à la troisième phase de la crise converge avec les pratiques recommandées dans les programmes recensés. Les intervenants ont rapporté sécuriser l'espace en retirant les autres élèves ou en utilisant une mesure contraignante selon leur évaluation de la situation, refléter les émotions avec un non verbal confiant et en offrant des choix dirigés (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016).

À la dernière phase de la crise, les intervenants ont rapporté faire un retour sur la crise de manière similaire à ce qui est proposé dans les programmes de formation en questionnant, en laissant des silences, en prévenant une prochaine crise et en soulignant les réussites. Ils ont rapporté également nommer leurs attentes. Tout comme ce qui est proposé par CPI (CPI, 2016), ITCA (Bourdeau, 2016) et OMEGA (ASSTSAS, 2017), les intervenants ont mentionné effectuer des suivis aux parents et en discuter en équipe lors d'une rencontre post-intervention.

### **Points de divergence entre la pratique et les programmes de formation**

Il est à noter que certaines interventions relevées dans le discours des intervenants semblent diverger des pratiques recommandées dans les écrits. L'utilisation de conséquences suite à la crise en fait partie. D'ailleurs, le retrait auprès de la direction et les suspensions internes ou externes ne sont pas perçus par les élèves comme efficaces. Selon plusieurs spécialistes, ces interventions

représentent une pratique punitive inefficace et favorisent l'exclusion (Bernier, 2021; French et Wojcicki, 2018; Garric, 2019; Walker *et al.*, 2004; Wolf *et al.*, 2006).

Un autre point de divergence à relever entre les pratiques recommandées et les pratiques utilisées concerne les mesures contraignantes. D'une part, certains éducateurs spécialisés ont rapporté observer des bienfaits thérapeutiques auprès des élèves en utilisant des mesures contraignantes afin de sécuriser de manière affective l'élève en ayant une limite physique claire et prévisible. Toutefois, à notre connaissance, aucune preuve empirique ne soutient cette théorie. L'idée que les mesures contraignantes puissent être bénéfiques pour l'élève est contraire à ce qui est rapporté dans les données probantes à ce sujet (Scheurmann *et al.*, 2016; Simonsen *et al.*, 2014). Ryan *et al.* (2007) ont révélé que cette idée pouvait avoir comme effet d'influencer le processus décisionnel d'utiliser ou non une mesure contraignante, ce qui pouvait ultimement augmenter la fréquence d'utilisation de ce type d'intervention.

D'autre part, à la deuxième phase de la crise, les intervenants ont rapporté utiliser des mesures contraignantes, plus précisément la contention. Rappelons que la deuxième phase de la crise se réfère à un élève qui perd sa rationalité dans ses comportements, qui s'oppose et qui peut défier l'autorité (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI, 2016). Selon le contexte légal encadrant les mesures contraignantes (Gouvernement du Québec, 2021b), il n'est pas permis d'utiliser une mesure contraignante à la deuxième phase de la crise étant donné qu'il n'y a pas de danger grave et immédiat pour l'élève ou autrui. Dans leur processus décisionnel menant à l'utilisation d'une mesure contraignante, les intervenants se basent sur 1) le seuil de tolérance des autres élèves de la classe aux comportements perturbateurs de l'élève en crise; 2) la capacité d'adaptation aux imprévus des autres élèves de la classe; 3) l'accès à un autre local pour accueillir les autres élèves de la classe; 4) le risque de bris de matériel majeur et 5) la capacité de l'élève en crise à s'apaiser dans la classe. Dans les classes spécialisées en TC, les élèves ont des difficultés adaptatives suffisamment importantes pour nécessiter des interventions spécialisées et intensives en raison de troubles extériorisés ou intériorisés. Ainsi, ces élèves sont davantage à risque d'avoir un faible seuil de tolérance aux comportements perturbateurs de l'élève en crise et des difficultés à s'adapter aux

imprévus, comparativement à des élèves d'une classe ordinaire. Il serait intéressant de se questionner à savoir si les mesures contraignantes à la deuxième phase seraient moins fréquentes si les élèves des classes spécialisées en TC fréquentaient une classe ordinaire, dans une perspective d'inclusion scolaire. Dans une classe avec d'autres élèves ayant une grande capacité d'adaptation au changement et un haut niveau de tolérance des comportements perturbateurs d'un élève en crise, les facteurs sur lesquels les intervenants se basent pour utiliser des mesures contraignantes à la deuxième phase de la crise seraient différents. Selon cette hypothèse, il est possible que l'inclusion scolaire influence l'utilisation de mesure contraignante à la deuxième phase de la crise. Toutefois, l'inclusion scolaire des élèves ayant un trouble du comportement peut représenter un enjeu pour les enseignants des classes ordinaires (Garwood et Van Loan, 2019; Harrison *et al.*, 2019; Heflin et Bullock, 1999). Enfin, il est aussi primordial de se pencher sur des solutions à court terme pour réduire la fréquence, la durée et l'intensité des mesures de contention utilisées à la deuxième phase de la crise.

Les approches préconisées par les différents milieux scolaires jouent un rôle central dans le discours des intervenants (p. ex. prendre le blâme, avoir un lien de confiance, offrir un accueil personnalisé lors du retour en classe) et leurs processus décisionnels (p. ex. sortir ou non de la classe, utiliser ou non une mesure contraignante). Certains intervenants ont mentionné se baser sur les théories d'attachement, tandis que d'autres ont mentionné utiliser des approches psychodéveloppementales sensibles aux traumatismes. Les programmes de formation de gestion de crise recensés (CPI, OMEGA et ITCA) paraissent davantage guidés par des approches cognitivo-comportementales. Les interventions préconisées semblent avoir comme objectif ultime d'amener l'élève à développer ses habiletés d'autorégulation émotionnelles en utilisant des moyens d'apaisement, en se concentrant sur l'émotion vécue, en ajustant les interventions aux manifestations comportementales, en établissant des limites claires et en mentionnant les conséquences associées aux gestes. À notre connaissance, aucun programme de formation documenté dans cette recherche et utilisé dans les classes spécialisées en TC questionnées, ne fait de recommandation basée sur le lien d'attachement entre l'élève et l'intervenant durant la crise.

Dans le discours des intervenants questionnés, les approches préconisées par les différents milieux sont présentées comme un facteur important influençant leurs choix d'intervention. Les approches préconisées présentées se rapprochent de modèles théoriques contemporains sensibles aux théories d'attachement (Bowlby, 1969), aux approches psychodéveloppementales et à celles sensibles aux traumatismes. Le modèle Attachement-Régulation-Compétence (Blaustein et Kinniburgh, 2018) ainsi que les groupes Nurture (Cooper *et al.*, 2001) sont des approches qui s'inspirent de ces modèles théoriques. Ces modèles d'intervention misent sur le développement d'un lien affectif entre l'élève, les intervenants et l'environnement scolaire. Le milieu scolaire s'intéresse de plus en plus à ces approches sensibles à l'attachement et aux traumatismes. En ce sens, les avancées récentes en neurosciences permettent de mieux comprendre l'impact des traumatismes sur les capacités d'autorégulation que le courant des approches sensibles au vécu traumatique (Perfect *et al.*, 2016). Il serait intéressant que les programmes de formation en gestion de crise s'intéressent à ces approches et modèles théoriques afin d'orienter leurs interventions recommandées en ce sens. Pour y arriver, les intervenants ont rapporté s'adapter à l'environnement de l'élève en ayant un milieu scolaire prévisible, sécurisant et bienveillant avant de développer la régulation des émotions des élèves ou les compétences scolaires. Ces théories semblent influencer la gestion de crise de certains intervenants. D'ailleurs, dans les interventions employées en gestion de crise dans les classes du primaire spécialisées en TC, des intervenants tentent d'adapter ces modèles théoriques à la gestion de crise. Les éducateurs spécialisés, les enseignants et les psychoéducateurs rencontrés semblent avoir développé une certaine expertise qui actualise ces approches en gestion de crise.

## **Conclusion**

En se fiant aux résultats de ce mémoire, il est possible de retirer plusieurs éléments sur lesquels il serait bénéfique d'investiguer à l'aide d'études futures afin de 1) contribuer au développement des pratiques exemplaires en faisant le point sur ce phénomène; 2) réduire l'écart qui peut exister entre les pratiques recommandées et les pratiques actuelles employées dans les classes spécialisées et 3) permettre de diminuer la fréquence et la durée de l'utilisation de mesures contraignantes.

Tout d'abord, grâce aux données descriptives accumulées, il a été mis en exergue qu'il serait intéressant d'inclure les approches sensibles aux traumatismes, aux théories d'attachement et de nature plus psychodéveloppementale dans les programmes de formation en intervention en gestion de crise. L'élaboration et la validation de nouveaux programmes intégrant les nouvelles avenues évoquées en ce sens sont souhaitables. Suite à une recension des écrits sur les programmes de formation en gestion de crise, Fischer et ses collaborateurs (2019) ont souligné comment ces programmes ne prennent pas nécessairement en compte la relation élève intervenant, pourtant centrale en gestion de crise afin de réduire les mesures contraignantes.

De plus, l'utilisation de la contention physique à la deuxième phase de la crise devrait être investiguée davantage afin de mieux comprendre les raisons justifiant son utilisation, encadrer ces mesures et réfléchir à des interventions alternatives répondant aux besoins des élèves et des classes spécialisées.

Enfin, afin d'assurer une cohérence entre les pratiques utilisées par les corps de métier en intervention de crise et les pratiques recommandées par les programmes de formation, il serait intéressant de se pencher plus précisément sur l'utilisation des différents types de conséquences, dont les suspensions et leurs impacts, lorsqu'elles sont appliquées suite à une crise.

Le mémoire jette un premier regard sur ce qui est fait à partir de ce qui est recommandé et un apport scientifique est nécessaire pour avoir un éclairage sur l'efficacité des pratiques recommandées. En effet, les programmes de formation (ASSTSAS, 2017; Bourdeau, 2016; CPI,

2016) ont peu de données probantes appuyant leur efficacité clinique auprès de cette clientèle. De la recherche additionnelle dans le domaine de gestion de crise est nécessaire afin d'encadrer l'utilisation de mesures contraignantes et de soutenir le développement socioaffectif des élèves TC. Malgré le consensus scientifique sur les impacts négatifs associés aux mesures contraignantes, le manque de données probantes sur l'efficacité des programmes de formation est questionnant.

Il faut toutefois considérer certaines limites de cette étude. En effet, cet échantillon de convenance est uniquement constitué d'intervenants provenant de trois corps de métier ayant un intérêt à partager leur expérience en gestion de crise auprès de cette clientèle. Leur intérêt se devait d'être suffisamment important pour participer au groupe de discussion et s'y engager. Le biais de désirabilité sociale peut influencer le discours de certains intervenants en ne décrivant pas nécessairement les pratiques actuellement employées, mais plutôt les pratiques souhaitées. Des avenues de recherche appuyées par des mesures plus objectives, directes ou anonymes seraient éventuellement souhaitables afin d'étudier en profondeur les pratiques actuellement employées dans ces classes. De l'observation directe permettrait de faire un portrait plus étoffé des pratiques actuellement employées dans ces classes.

Malgré les limites de cette recherche, il ressort de cette première description des pratiques employées dans les classes spécialisées en TC du primaire la pertinence de documenter ce qui se fait dans ces écoles afin d'orienter la recherche théorique et empirique et de tout mettre en place pour prévenir et intervenir de manière efficace face aux crises avec des données probantes à l'appui. L'élève vivant une crise est dans une situation de vulnérabilité importante où il a besoin d'interventions spécifiques et exemplaires afin de retrouver un état d'équilibre.

Le psychoéducateur en milieu scolaire est de plus en plus interpellé à intervenir en rôle-conseil auprès des enseignants et d'autres acteurs du milieu scolaire, entre autres en gestion de crise (Ordre des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec, 2015). Ce mémoire permet d'enrichir la pratique psychoéducative du rôle-conseil en explorant les pratiques actuellement

employées dans des classes du primaire spécialisées en TC et en présentant les enjeux actuels entourant la gestion de crise auprès de cette clientèle vulnérable.

## Références

- ASSTSAS. (2018). Cahier du participant. Document inédit.
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B. et Rinker, T. (2014). A multi-variate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- Armistead, L., Williams, B. B., Jacob, S. et National Association of School Psychologists (2011). *Professional ethics for school psychologists: A problem-solving mode casebook*. National Association of School Psychologists.
- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2014). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : prévention, évaluation et intervention* (2<sup>e</sup> éd., p. 281-294). Gaëtan Morin éditeur.
- Bégin, J.-Y., Massé, L., Couture, C. et Blais, C. (2019). L'ABC d'une évaluation fonctionnelle du comportement. *La Foucade*, 19(2), 22-25. <https://cjqdc.org/storage/publications/foucade/471f51e8a31906f23960c36798c9d1d5.pdf>
- Bernier, V. (2021). *Perceptions d'élèves présentant des difficultés comportementales vis-à-vis des pratiques de gestion de classe des enseignants* [Thèse de doctorat, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/67961/1/36758.pdf>
- Bissonnette, S., Bouchard, C., St-Georges, N., Gauthier, C. et Bocquillon, M. (2020). Un modèle de réponse à l'intervention (RàI) comportementale : le soutien au comportement positif (SCP). *Enfance en difficulté*, 7, 131-152.
- Blaustein, M. E. et Kinniburgh, K. M. (2018). *Treating traumatic stress in children and adolescent* (2<sup>e</sup> édition). Guilford Publications.
- Bourdeau, J. (2016). *Intervention Thérapeutique lors de Conduites Agressives (ITCA) : guide de l'intervenant*. Document inédit.
- Bowlby, J. (1969). Volume I: Attachment, The Hogarth Press and the Institute of psychoanalysis. The International Psycho-analytical Library
- Cannon, Y., Gregory, M. et Waterstone, J. (2013). A solution hiding in plain sight: Special education and better outcomes for students with social, emotional and behavioral challenges. *Fordham Urban Law Journal*, 41, 403-497. <https://ir.lawnet.fordham.edu/ulj/vol41/iss2/3/>
- Caplan, G. (1964). *Principles of preventive psychiatry*. Basic Books.
- Clarivate Analytics. (2020). *EndNotes*. Clarivate Analytics.

- Commission de la santé et de la sécurité du travail du Québec (CSST). (2011). *Statistiques sur la violence, le stress et le harcèlement en milieu de travail : 2006-2009*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2065026>
- Commission des normes, de l'équité, de la santé et de la sécurité au travail du Québec (CNESST). (2018). *Statistiques sur la violence, le stress et le harcèlement en milieu de travail : 2014-2017*. <https://www.cnesst.gouv.qc.ca/Publications/300/Documents/DC300-331web.pdf>
- Crisis Prevention Institute (CPI), Jozwik, S. et Borders, C. (2015). *How verbal intervention training helps teachers manage classroom behavior*. <https://www.crisisprevention.com/Library/Wise-Words-Wise-Actions-Verbal-Intervention-Traini>
- Crisis Prevention Institute (CPI). (2016). *Cahier du participant : l'intervention non violente en situation de crise*. Crisis Prevention Institute.
- Cooper, P., Arnold, R. et Boyd, E. (2001). The effectiveness of Nurture Groups: Preliminary research findings, *British Journal of Special Education*, 28(4) (2001), p. 160-166. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t01-1-00219>
- Crosland, K. A., Cigales, M., Dunlap, G., Neff, B., Clark, H. B., Giddings, T. et Blanco, A. (2008). Using staff training to decrease the use of restrictive procedures at two facilities for foster care children. *Research on Social Work Practice*, 18(5), 401-409. <https://doi.org/10.1177/1049731507314006>
- Delaney, K. J. (2006). Evidence base for practice: Reduction of restraint and seclusion use during child and adolescent psychiatric inpatient treatment. *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 3(1), 19-31. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6787.2006.00043.x>
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. McGraw-Hill.
- Dunlap, G., Ostry, C. et Fox, L. (2011). *Preventing the use of restraint and seclusion with young children : The role of effective, positive practices*. Technical Assistance Center on Social Emotional Intervention for Young Children.
- Fédération des syndicats de l'enseignement. (2017). *Référentiel : les élèves à risque et HDAA*. [http://lafse.org/fileadmin/Grands\\_dossiers/EHDAA/Referentiel\\_EHDAA\\_avril\\_2018.pdf](http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/Referentiel_EHDAA_avril_2018.pdf)
- Fischer, A. J., Silberman, M., Perez, L. et Omlie, C. (2019). Seclusion and restraint as an emergency crisis response. Dans K. C. Radley et E. H. Dart (dir.), *Handbook of behavioral interventions in schools: Multi-tiered systems of support* (p. 521-543). Oxford University Press.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3<sup>e</sup> éd.). Chenelière Éducation.

- French, D. D. et Wojcicki, C. A. (2018). Restraint and seclusion: Frequency, duration, and rate of injury for students with emotional and behavioral disorders. *School Mental Health : A Multidisciplinary Research and Practice Journal*, 10(1), 35-47. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9240-5>
- Garric, J. (2019). L'exclusion ponctuelle de cours dans l'enseignement secondaire français : les effets d'une pratique punitive banalisée. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(2), 245-264. <https://doi.org/10.7202/1065657ar>
- Garwood, J. D. et Van Loan, C. L. (2019). Pre-service educators' dispositions toward inclusive practices for students with emotional and behavioural disorders. *International Journal of Inclusive Education*, 23, 1332–1347. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1447614>
- Gaudet et Robert (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Goh, A. E. et Bambara, L. M. (2012). Individualized positive behavior supports in school settings: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 33(5), 271–286. <https://doi.org/10.1177/0741932510383990>
- Gouvernement du Québec. (2021a). Code des professions. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showDoc/cs/C-26?&digest=>
- Gouvernement du Québec. (2021b). Loi sur les services de santé et les services sociaux. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/s-4.2>
- Hammer, J. H., Springer, J., Beck, N. C., Menditto, A. et Coleman, J. (2011). The relationship between seclusion and restraint use and childhood abuse among psychiatric inpatients. *Journal of interpersonal violence*, 26(3), 567-579. <https://doi.org/10.1177/0886260510363419>
- Harrison, J. R., Soares, D. A. et Joyce, J. (2019). Inclusion of students with emotional and behavioural disorders in general education settings: A scoping review of research in the US. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1209–1231. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1444107>
- Heflin, L. J. et Bullock, L. M. (1999). Inclusion of students with emotional/behavioral disorders: A survey of teachers in general and special education. *Preventing School Failure*, 43(3), 103–111. <https://doi.org/10.1080/10459889909603310>
- Horner, R. H. et Sugai, G. (2015). School-wide PBIS: An example of applied behavior analysis implemented at a scale of social importance. *Behavior Analysis in Practice*, 8(1), 80-85. <https://doi.org/10.1007/s40617-015-0045-4>

- Hurl, K., Wightman, J., Haynes, S. N. et Virues-Ortega, J. (2016). Does a pre-intervention functional assessment increase intervention effectiveness? A meta-analysis of within-subject interrupted time-series studies. *Clinical Psychology Review*, 47, 71-84. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2016.05.003>
- Klingbeil, D. A., Maurice, S. A. et Schramm, A. L. (2019). Legal and ethical considerations for providing behavior interventions in schools. Dans K. C. Radley et E. H. Dart (dir.), *Handbook of behavioral interventions in schools: Multi-tiered systems of support* (p. 544-568). Oxford University Press.
- Kutz, G. D. (2009). *Seclusions and restraints: Selected cases of death and abuse at public and private schools and treatment centers*. United States Government Accountability Office. <https://www.gao.gov/assets/gao-09-719t.pdf>
- Landrum, T. (2011). Emotional and behavioral disorders. Dans J. M. Kauffman et D. P. Hallahan (dir.), *Handbook of special education* (p. 209-220). Routledge.
- Landry, R., Becheikh, N., Amara, N., Ziam, S., Idrissi, O. et Castonguay, Y. (2008). *La recherche, comment s'y retrouver : recension systématique des écrits sur le transfert des connaissances en éducation*. Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport.
- LeBel, J. (2008). Regulatory change: A pathway to eliminating seclusion and restraint or regulatory scotoma? *Psychiatric Services*, 59(2), 194-196. <https://doi.org/10.1176/ps.2008.59.2.194>
- Lebel, J., Nunno, M. A., Mohr, W. K. et O'Halloran, R. (2012). Restraint and seclusion use in u.s. school settings: Recommendations from allied treatment disciplines. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(1), 75-86. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01134.x>
- Leclerc, C., Bourassa, B., Picard, F. et Courcy, F. (2011). Du groupe focalisé à la recherche collaborative : avantages, défis et stratégies. *Recherche qualitative*, 29(3), 145-167. [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero29%283%29/RQ\\_29%283%29\\_Leclerc\\_et\\_al.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29%283%29/RQ_29%283%29_Leclerc_et_al.pdf)
- Lee-Evans, J. M. (1994). Background to behavioural analysis. Dans M. McMurrin et J. Hodge (dir.), *The assessment of criminal behaviours of clients in secure settings* (p.6-33). Jessica Kingsley Publishers.
- Lewis, M. et Ireland, J. L. (2019). Understanding motives for aggression in forensic psychiatric patients: A preliminary study. *The Journal of Forensic Psychiatry and Psychology*, 30(3), 496-509. <https://doi.org/10.1080/14789949.2019.1570541>
- Maslow, A.H. (1954). *Motivation and Personality*. Harper and Row.

- Masters, K. J., Bellonci, C., Bernet, W., Arnold, V., Beitchman, J., Benson, R. S., Bukstein, O., Kinlan, J., McClellan, J., Rue, D., Shaw, J. A. et Stock, S. (2002). Practice parameter for the prevention and management of aggressive behavior in child and adolescent psychiatric institutions, with special reference to seclusion and restraint. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(2), 4-25. <https://doi.org/10.1097/00004583-200202001-00002>
- Miles, M. B. et Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.
- Miller, D. N., George, M. P. et Fogt, J. B. (2005). Establishing and sustaining research-based practices at centennial school: A descriptive case study of systemic change. *Psychology in the Schools*, 42(5), 553-567. <https://doi.org/10.1002/pits.20091>
- 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*. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14\\_00479\\_cadre\\_intervention\\_eleves\\_difficultes\\_comportement.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf)
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100(4), 674-701. [http://users.soc.umn.edu/~uggen/Moffitt\\_PR\\_93.pdf](http://users.soc.umn.edu/~uggen/Moffitt_PR_93.pdf)
- Mohr, W., Mahon, M. et Noone, M. (1998). A restraint on restraints: The need to reconsider the use of restrictive interventions. *Archives of Psychiatric Nursing*, 12(2), 95-106. [https://doi.org/10.1016/s0883-9417\(98\)80059-9](https://doi.org/10.1016/s0883-9417(98)80059-9)
- Montreuil, M., Thibeault, C., McHarg, L. et Carnevale, F. A. (2018). Children's moral experiences of crisis management in a child mental health setting. *International Journal of Mental Health Nursing*, 27(5), 1440-1448. <https://doi.org/10.1111/inm.12444>
- Nunno, M. A., Holden, M. J. et Tollar, A. (2006). Learning from tragedy: A survey of child and adolescent restraint fatalities. *Child Abuse and Neglect*, 30(12), 1333-1342. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2006.02.015>
- O'Neill, R. E., Albin, R. W., Storey, K., Homer, R. H. et Sprague, J. R. (2015). *Functional assessment and program development for problem behavior: A practical handbook* (3<sup>e</sup> éd.). Centrage Learning.
- Ordre des Psychoéducateurs et Psychoéducatrices du Québec (2015). *La pratique en mouvement*. <http://www.ordrepse.dqc.ca/~media/pdf/Publication/2-La%20Pratique%20no%2010.ashx?la=fr>

- Organisation mondiale de la Santé (OMS). (2019). *Strategies to end seclusion and restraint*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329605/9789241516754-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Perfect, M., Turley, M., Carlson, J., Yohanna, J. et Saint Gilles, M. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7-43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Peterson, R., Albrecht, S. et Johns, B. (2009). CCBD's position summary on the use of seclusion in school settings. *Behavioral Disorders*, 34(4), 235-243. <https://doi.org/10.1177/01987429211033548>
- Pinkelman, S. E. et Horner, R. H. (2017). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 228-238. <https://doi.org/10.1177/1098300716683634>
- Powell, D., Dunlap, G. et Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants and Young Children*, 19(1), 25-35. <https://doi.org/10.1097/00001163-200601000-00004>
- Qualitative Solution and Research. (2012). *NVivo (version 10.0)*. Qualitative Solution and Research International.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif tome 1 : le moi désorganisé* (1<sup>re</sup> éd., trad. G-E. Mabilais). Éditions Fleurus.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation : une conception, une méthode*. Éditions Sciences et Culture.
- Ryan, E. P., Hart, V. S., Messick, D. L., Aaron, J. et Burnette, M. (2004). A prospective study of assault against staff by youths in a state psychiatric hospital. *Psychiatric Services*, 55(6), 665-670. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.55.6.665>
- Ryan, J. B., Peterson, R. et Rozalski, M. (2007). State policies concerning the use of seclusion timeout in schools. *Education and Treatment of Children*, 30(4), 215-239. <https://doi.org/10.1353/etc.2007.0032>
- Ryan, J. B., Peterson, R., Tetreault, G. et Hagen, E. V. (2007). Reducing seclusion timeout and restraint procedures with at-risk youth. *Journal of At-risk Issues*, 13(1), 7-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853384.pdf>
- Scanlan, J. N. (2010). Interventions to reduce the use of seclusion and restraint in inpatient psychiatric settings: What we know so far a review of the literature. *International Journal of Social Psychiatry*, 56(4), 412-423. [10.1177/0020764009106630](https://doi.org/10.1177/0020764009106630)

- Scheuermann, B., Peterson, R., Ryan, J. B. et Billingsley, G. (2016). Professional practice and ethical issues related to physical restraint and seclusion in schools. *Journal of Disability Policy Studies*, 27(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/1044207315604366>
- Schimmelmann, B. G. (2011). Seclusion and restraints: A neglected area of research in child and adolescent psychiatry. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 20(5), 219-220. <https://doi.org/10.1007/s00787-011-0170-8>
- Séguin, M., Brunet, A. et LeBlanc, L. (2012). Éclaircissement du concept de crise : présentation d'une typologie de la crise. Dans M. Séguin, A. Brunet et L. LeBlanc (dir.), *Intervention en situation de crise et en contexte traumatique* (2<sup>e</sup> éd., p. 2-31). Gaëtan Morin Éditeur.
- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. et Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3, 59-69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>
- Simonsen, B., Britton, L. et Young, D. (2010). School-wide positive behavior support in an alternative school setting. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12(3), 180-191. <https://doi.org/10.1177/1098300708330495>
- Simonsen, B., Sugai, G., Freeman, J., Kern, L. et Hampton, J. (2014). Ethical and professional guidelines for use of crisis procedures. *Education and Treatment of Children*, 37(2), 307-322. <https://doi.org/10.1353/etc.2014.0019>
- Smith, Y. (2014). Rethinking decision making: An ethnographic study of worker agency in crisis intervention. *Social Service Review*, 88(3), 407-442. <https://doi.org/10.1086/677846>
- Steinert, T., Birk, M., Flammer, E. et Bergk, J. (2013). Subjective distress after seclusion or mechanical restraint: One-year follow-up of a randomized controlled study. *Psychiatric Services*, 64(10), 1012-1017. <https://doi.org/10.1176/appi.ps.201200315>
- Timbo, W., Sriram, A., Reynolds, E. K., DeBoard-Lucas, R., Specht, M., Howell, C., . . . Grados, M. A. (2016). Risk factors for seclusion and restraint in a pediatric psychiatry day hospital. *Child Psychiatry and Human Development*, 47(5), 771-779. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0608-1>
- Verret, C., Massé, L., Lagacé-Leblanc, J., Delisle, G. et Doyon, J. (2019). The impact of a schoolwide de-escalation intervention plan on the use of seclusion and restraint in a special education school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(4), 357-373. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1628375>
- Villani, V. S., Parsons, A. E., Church, R. P. et Beetar, J. T. (2012). A descriptive study of the use of restraint and seclusion in a special education school. *Child and Youth Care Forum*, 41(3), 295-309. <https://doi.org/10.1007/s10566-011-9165-3>

- Walker, V. L. et Pinkelman, S. E. (2018). Minimizing restraint and seclusion in schools: a response to Beaudoin and Moore. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 56(3), 165-170. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-56.3.165>
- Walker, H. M., Ramsey, E. et Gresham, F. M. (2004). *Antisocial behavior in school : Evidence-based practices (2<sup>e</sup> éd.)*. Thomson/Wadsworth.
- Wolf, T. L., McLaughlin, T. F. et Williams, R. L. (2006). Time-out interventions and strategies : A brief review and recommendations. *International Journal of Special Education*, 21(3), 22-29.
- Westling, D. L. (2010). Teachers and challenging behavior: Knowledge, views, and practices. *Remedial and Special Education*, 31(1), 48-63. <https://doi.org/10.1177/0741932508327466>
- Williams, T. O. Jr. et Ernst, J. V. (2016). Physical attacks: An analysis of teacher characteristics using the schools and staffing survey. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), 129-136. <https://doi.org/10.19030/cier.v9i3.9708>

**Appendice A**  
Canevas d'entrevue semi-structuré

*Présentations de l'étude et des participants (nom, profession, lieu de travail et clientèle)*

### **Bloc 1 : Description des pratiques en gestion de crise**

1. Comment définissez-vous la crise chez vos élèves des classes spécialisées en trouble du comportement ?

2. Selon les phases de la crise du Crisis Prevention Institute (2016), pour chacune des catégories, comment intervenez-vous à l'heure actuelle dans ces différents contextes ?

A. Anxiété : changement de comportement, agitation (p. ex. faire les cent pas, taper du pied)

- Quelles pratiques priorisez-vous afin de prévenir les crises chez vos élèves qui démontrent des signes précurseurs ?
- *Thèmes à aborder*
  - *Interventions verbales et non verbales*
  - *Influence de la situation (événements écologiques et antécédents immédiats) et de l'organisme (biopsychosocial) sur l'intervention*

B. Attitude défensive : début de la perte de rationalité (p. ex. défier l'autorité, agresser verbalement)

- Quelles interventions préconisez-vous auprès d'un élève qui commence à être irrationnel avec une attitude défensive ?
- *Thèmes à aborder*
  - *Interventions verbales et non verbales*
  - *Auprès des autres élèves de la classe*
  - *Auprès de l'équipe-classe*

C. Comportements à risque : perte contrôle totale, agressif physiquement envers soi ou les autres (p. ex. lancer des objets, frapper, mordre)

- Que faites-vous lorsque des élèves ont des comportements à risque (briser du matériel, violence verbale ou physique, automutilation) ?
- *Thèmes à aborder*
  - *Influence du comportement (la crise) sur l'intervention*
  - *Mesures contraignantes (contention et isolement)*
  - *Installations dans leur milieu respectif (salle d'isolement, retrait, coin doux)*
  - *Auprès de l'équipe-classe (protocole, communication interdisciplinaire)*

D. La réduction de la tension : diminution d'énergie émotionnelle et physique (p. ex. respiration normale, signes de relaxation)

- Quelles interventions préconisez-vous lorsque la crise s'atténue et que les comportements à risque diminuent ?
- Que faites-vous lorsque la crise est terminée et que l'élève est disponible aux apprentissages ?

- *Thèmes à aborder*
  - *Conséquences à la crise (renforcement, punition)*
  - *Suivi auprès des parents, des autres élèves, de l'élève lui-même*
  - *Postvention auprès de l'équipe-classe*

### **Bloc 2 : Besoins relatifs à la gestion de crise**

1. À votre avis, lors de gestion de crise quels aspects de vos pratiques en tant qu'intervenants auriez-vous à développer ?

2. Selon vous, qu'est-ce qui pourrait être fait différemment pour améliorer les pratiques en gestion de crise dans les classes spécialisées en TC ?

- *Thèmes à aborder*
  - *Formations offertes*
  - *Rôle-conseil*
  - *Ressources matérielles et humaines*

3. Selon vous, quelle serait une pratique idéale en intervention en situation de crise ?