

Rapport de recherche

**Expérimentation de *Pour des écoles neuroinclusives* :
Réduire les obstacles à la participation et au bien-être à l'école**

Mars 2026

Rédaction du rapport

Marie Grandisson, PhD, chercheuse principale, Université Laval

Gabrielle Pratte, PhD, stagiaire postdoctorale, Université Laval

Myriam Chrétien-Vincent, PhD, cochercheuse, Université du Québec à Trois-Rivières

Isabelle Préfontaine, PhD, cochercheuse, Université Laval

Mathilde Chagnon, M.erg, auxiliaire de recherche, Université Laval

Mélanie M. Couture, cochercheuse, Université de Sherbrooke

Collaboratrices

Nina Thomas, doctorante et partenaire ayant des expériences de vécu

Martine Gauthier, agente de soutien régional en autisme

Émilie Rajotte, ergothérapeute en soutien clinique

Julie Vincent et Johanne Desgagné, professionnelles au ministère de l'Éducation du Québec

Les ergothérapeutes et directions des écoles partenaires provenant du Centre de services scolaire de la région de Sherbrooke (Écoles Eymard et Jean XXIII) et du Centre de services scolaire des Découvreurs (Écoles des Hauts-Clochers, Saint-Michel et Saint-Mathieu).

Autres étudiantes impliquées

Sophie Levac, Megan Borelli, Justine Marcotte, Teresa Payep Tchoumga

Table des matières

Résumé.....	5
Introduction	6
Mise en contexte	6
Projet visant à réduire les obstacles à leur participation sociale à l'école	7
Solution pour réduire les obstacles : <i>Pour des écoles neuroinclusives</i>	8
Cadres théoriques.....	10
Études antérieures sur <i>Pour des écoles neuroinclusives</i>	11
Objectifs du projet	13
Méthodologie	14
Implication des partenaires.....	14
Devis et méthodes.....	14
Outils et collecte de données	14
Analyses	17
Résultats.....	18
Caractéristiques des écoles et profils des personnes participantes	18
Caractéristiques des écoles.....	18
Caractéristiques des directions.....	18
Caractéristiques des ergothérapeutes ayant mis en place l'approche	19
Caractéristiques du personnel scolaire	20
Caractéristiques des personnes ayant participé aux forums communautaires.....	22
Caractéristiques des enfants	23
Caractéristiques des personnes professionnelles.....	24
Mise en place	25
Actions réalisées par les ergothérapeutes	25
Barrières et facilitateurs.....	26
Satisfaction	30
Retombées	31
Retombées sur les ergothérapeutes	31

Retombées sur les environnement et activités des écoles.....	32
Retombées sur le personnel scolaire.....	33
Retombées sur les élèves.	38
Rôle potentiel des différentes personnes professionnelles	42
Discussion et recommandations.....	45
Recommandation 1	48
Recommandation 2	49
Recommandation 3	49
Recommandation 4	49
Recommandation 5	50
Conclusion.....	51
Références	52

Résumé

Pour des écoles neuroinclusives est une nouvelle manière pour les ergothérapeutes de soutenir les équipes-école à favoriser une participation signifiante pour les élèves neurodivergents. Celle-ci se distingue notamment par son accent à apporter des changements dans l'école pour tenter de réduire les barrières pour tous et par son approche collaborative avec l'équipe-école. Ce projet a permis d'expérimenter *Pour des écoles neuroinclusives* dans cinq écoles primaires du Québec sur toute l'année scolaire 2024-2025. Deux de ces écoles incluaient des classes spécialisées alors que les trois autres incluaient uniquement des classes ordinaires. Des méthodes mixtes ont été utilisées pour documenter la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives* et ses principales retombées.

Les cinq écoles ont apporté de nombreux changements afin de tenter de devenir davantage neuroinclusive. Par exemple, des ateliers sur la neurodiversité ont été animés, des activités misant sur la rencontre avec des élèves de classes spécialisées et ordinaires ont été réalisées, et les environnements physiques de classes, corridors et cours d'école ont été réaménagés. Les résultats indiquent qu'il s'agit d'une manière prometteuse de favoriser la confiance du personnel enseignant et éducateur à accueillir des élèves neurodivergents et de soutenir la participation et le bien-être des élèves neurodivergents et de leurs pairs.

Cinq recommandations ont été formulées à la suite du projet : 1) proposer *Pour des écoles neuroinclusives* comme vision commune interdisciplinaire aux équipes de soutien professionnel aux élèves, 2) coconstruire des adaptations pour divers contextes éducatifs, 3) former et soutenir le personnel à embrasser une vision plus positive de la neurodiversité, 4) poursuivre les études pour documenter les retombées des actions universelles misant sur la réduction des barrières pour tous, 5) travailler à ce que les conditions soient plus favorables au déploiement, par les personnes professionnelles en soutien, d'actions universelles. Alors que près du quart des élèves sont identifiés comme en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, nous proposons de changer l'angle d'approche quant aux services de soutien professionnel dans les écoles. Nous proposons de se concentrer à tenter de réduire au maximum les barrières en amont, afin que nos écoles soient davantage favorables au bien-être et à une participation signifiante pour la belle neurodiversité d'élèves qui les fréquentent.

Introduction

Mise en contexte

Les jeunes neurodivergents représentent au moins 15% des élèves dans les écoles du Québec (1,2), alors qu'il est estimé qu'environ 8% des enfants ont un TDAH, 3% seraient autistes et 6% auraient des difficultés d'apprentissage (2). Ceux-ci représentent une proportion très importante des élèves recevant un code de difficulté dans les écoles québécoises, alors que 34 388 élèves avaient reçu un code lié à l'autisme ou au trouble de langage en 2021-2022 (3). Ces estimations comptent seulement ceux qui ont eu un de ces diagnostics et un code de difficulté : ils sous-estiment donc nécessairement la situation réelle (1). Il importe de noter que l'expression « élèves autistes » est privilégiée dans ce rapport en cohérence avec les revendications de la communauté autiste comme quoi l'autisme est une forme de neurodiversité et non un trouble (4,5). De la même manière, l'expression « élèves neurodivergents » est utilisée pour regrouper l'ensemble des élèves autistes ou considérés comme ayant des conditions neurodéveloppementales.

Les personnes neurodivergentes sont à risque d'être en situation de handicap de manière significative et persistante à cause de l'inadéquation entre les contextes dans lesquels elles évoluent et leurs caractéristiques (p. ex. : manières d'apprendre ou d'interagir, sensibilités sensorielles). C'est le cas particulièrement dans les écoles alors que ces élèves rencontrent de nombreux obstacles dans les différentes activités de la vie scolaire (6,7). L'expérience des élèves neurodivergents dans les écoles est souvent décrite comme étant difficile, complexe et exigeante (8). Ils seraient nombreux à être victimes d'intimidation (9), à être contraints de changer d'école (10) ou à se retrouver en bris de scolarisation (11,12). Par exemple, les élèves autistes représenteraient près de la moitié des élèves ayant vécu des bris dans leur scolarisation au primaire (11). Les élèves neurodivergents seraient aussi plus à risque d'avoir de faibles résultats scolaires et d'être identifiés par les personnes enseignantes comme rencontrant des difficultés de comportements (13). Plusieurs de ces élèves auraient alors tendance à développer une perception négative d'eux-mêmes comme étant trop différents (14) ou à avoir une attitude plus négative envers l'école (13). Ces élèves rencontrent de nombreux obstacles pour participer pleinement aux activités de leur école que ce soit en classe, à la cafétéria, au gymnase, dans la cour de récréation ou au service de garde (6,7,15–17). Le manque de prévisibilité et de flexibilité, les changements d'horaire ou d'enseignant, les événements nouveaux et les nombreuses transitions peuvent générer un surcroît d'anxiété et des manifestations comportementales d'inconfort chez ces élèves, et ce, en classe ordinaire comme en classe spécialisée (6,7,15–17). En somme, les environnements de l'école et les activités qui y sont réalisées ne sont pas suffisamment alignés aux forces, besoins et caractéristiques fréquentes des élèves neurodivergents.

Par ailleurs, les personnes enseignantes qui accueillent ces élèves se sentent souvent insuffisamment outillés et soutenus (18–20). Ces enseignants vivent un niveau de stress généralement plus élevé que leurs collègues et les épisodes d'épuisement professionnel seraient fréquents (16,18,20). La relation entre les enseignants et les élèves neurodivergents est souvent décrite comme plus difficile (8,21). Afin que l'école devienne un environnement inclusif répondant aux besoins d'une plus grande diversité d'élèves, former et soutenir les enseignants et les autres membres du personnel scolaire est primordial (22,23). Même si plusieurs pratiques sont reconnues efficaces (ex. : modelling, formation des pairs) (24,25), la complexité de la tâche des personnes enseignantes, de même que le peu de temps et de ressources disponibles, rendent difficile la mobilisation de ces pratiques dans leur quotidien (26,27). Les personnes enseignantes seraient aussi plus enclins à mettre en place des stratégies pour un élève ayant des besoins particuliers si ces dernières pouvaient également être bénéfiques pour d'autres élèves (18,28). Cette façon de faire est d'autant plus pertinente qu'il est reconnu que de nombreux jeunes ne sont pas identifiés comme neurodivergents, notamment les filles qui passent plus souvent sous le radar comme elles présentent souvent moins de comportements jugés perturbateurs (1,2,29). Les études ayant documenté les facilitateurs à l'inclusion scolaire des jeunes neurodivergents ont fait ressortir l'importance des relations positives avec les pairs et avec le personnel enseignant, la communication école-famille et l'adaptation de l'environnement et du curriculum (8,21,30–38). Les approches inclusives centrées sur les forces des élèves et offrant des environnements sûrs et prévisibles sont recommandées (12,34).

Projet visant à réduire les obstacles à leur participation sociale à l'école

L'évaluation d'une solution pour faciliter la participation et l'intégration sociale des enfants neurodivergents à l'école primaire s'inscrit dans la responsabilité de l'Office d'effectuer des travaux d'évaluation et des recommandations quant aux manières de réduire les obstacles à la participation sociale à l'intégration scolaire des personnes handicapées (39). Le financement accordé au projet présenté dans ce rapport s'inscrit donc dans cette optique. Le projet est d'ailleurs en phase avec la visée de l'Office de développer une société plus inclusive et son alignement à l'égard du fait que le milieu scolaire devrait offrir des activités de sensibilisation et aménager les environnements pour qu'ils répondent aux besoins des élèves en situation de handicap (40).

Le projet est également aligné avec la Politique sur la réussite éducative (41) qui met de l'avant la nécessité de créer des milieux inclusifs propices à l'atteinte du plein potentiel d'une plus grande diversité d'apprenants, ainsi qu'avec le Conseil supérieur de l'éducation qui recommande de miser sur l'éducation inclusive afin d'agir en amont sur les obstacles à l'apprentissage et d'offrir des activités de développement professionnel collectives et collaboratives aux équipes-écoles (42). Par ailleurs, le constat de cinq ordres professionnels est clair et sans équivoque : l'individualisation des mesures de

soutien aux élèves en difficulté et le travail sur les individus ne suffisent plus, il est impératif de changer de paradigme pour créer des milieux scolaires plus inclusifs (43).

Le projet présenté dans ce rapport s'inscrit en étroite cohérence avec ces constats et ces politiques puisqu'il a permis d'évaluer une solution développée pour aider les écoles à modifier leurs environnements et leurs activités pour les rendre plus favorables à la participation et au bien-être des élèves neurodivergents. La solution évaluée s'éloigne de l'offre de soutien au cas par cas pour les élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers et se concentre plutôt sur la réduction des obstacles à la participation. Avant d'aller plus loin dans le projet, prenons toutefois le temps de bien positionner le détail des besoins ayant mené à son développement.

Solution pour réduire les obstacles : *Pour des écoles neuroinclusives*

Pour des écoles neuroinclusives a été développé au Québec dans le cadre d'un projet de recherche afin de **renforcer les capacités des équipes-écoles à favoriser la pleine participation et le bien-être des élèves neurodivergents et de leurs pairs**. Dans cette nouvelle manière d'offrir des services d'ergothérapie dans les écoles, l'ergothérapeute accompagne l'équipe-école dans la création d'environnements et d'activités plus favorables à la participation et au bien-être. Les modalités essentielles de l'approche sont présentées à la figure 1 (44,45).

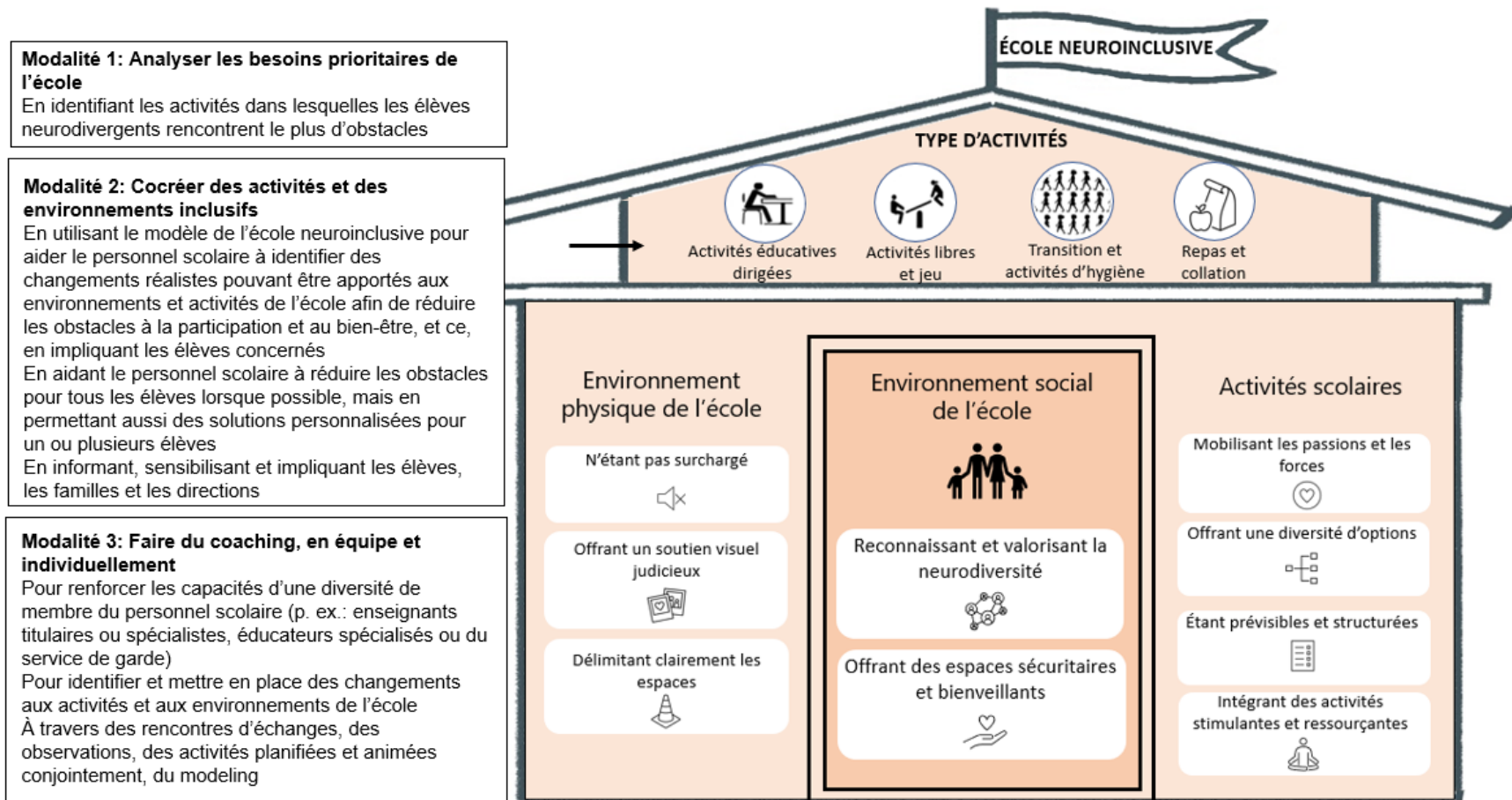


Figure 1. Comment l'ergothérapeute accompagne l'équipe-école. Modèle de l'école inclusive tirée de Rajotte, Grandisson et al. 2024, p.7. (Adapté pour être traduit en français)

Le modèle de l'école neuroinclusive est utilisé pour accompagner l'équipe-école dans le choix des changements prioritaires à apporter, et ce, en partenariat avec les élèves, les familles et le reste de l'équipe. Par exemple, l'équipe-école pourrait choisir de mieux délimiter les espaces de la cour, de rendre les routines plus prévisibles dans les transitions, de sensibiliser les élèves, le personnel et les familles à la neurodiversité ou encore de modifier l'aménagement de certaines classes.

Pour des écoles neuroinclusives a été développé en suivant une approche de recherche-design, ce qui a permis de générer un modèle utilisable par les personnes impliquées dans les écoles. En effet, la recherche-design permet de structurer le processus de conception et d'évaluation d'une solution à des problèmes concrets de la pratique en misant sur un partenariat entre les personnes chercheuses, praticiennes et autres parties prenantes touchées par la recherche (46–48). Le développement d'une solution en recherche-design se fait en cycles. Chacun des cycles inclut trois grandes phases, soit : 1) l'analyse et l'exploration; 2) le design et la construction; 3) l'évaluation et la réflexion. La solution a été développée de manière itérative et collaborative en s'appuyant sur les données scientifiques sur les interventions efficaces avec les enfants neurodivergents (25,49), le coaching (50,51), et les services professionnels en milieu scolaire (52–54). Elle s'appuie également sur des savoirs pratiques et expérientiels concernant les forces et besoins des élèves neurodivergents ainsi que la réalité des milieux scolaires.

Cadres théoriques

Deux cadres théoriques ont guidé le développement de la solution évaluée dans ce projet: les modèles d'intervention à paliers multiples et le cadre de Desimone sur le développement professionnel des enseignants(55).

Les **modèles d'interventions à paliers multiples** (figure 2), dans lesquels une personne professionnelle collabore avec les personnes enseignantes et les autres membres du personnel impliqués pour renforcer leur capacité à favoriser le bien-être, la participation ou les apprentissages d'une plus grande diversité d'élèves, sont de plus en plus recommandés (52–56). Ces modèles misent d'abord sur des actions universelles pouvant bénéficier à tous les élèves (palier 1), puis des actions ciblées pour les élèves présentant des difficultés malgré les actions universelles mises en place (palier 2), et enfin sur des actions intensives et individualisées auprès d'un enfant en dernier lieu seulement (palier 3). Les élèves concernés et les familles devraient être impliqués dans ces trois paliers (12), notamment pour identifier les priorités et les accommodements. Des projets de recherche menés au Québec(56), en Ontario (57,58) et en Ohio (59) ont permis de



Figure 2.
Modèles d'intervention à paliers multiples

développer et de démontrer la faisabilité de modèles d'interventions à paliers multiples dans lesquels des ergothérapeutes collaborent avec les équipes-écoles. Leur efficacité a été démontrée pour améliorer : a) l'identification plus rapide des enfants ayant besoin de services en lien avec des troubles moteurs (60), b) la participation des enfants ayant des troubles moteurs dans les activités scolaires (61), c) le sentiment de compétence des personnes enseignantes et des autres membres du personnel scolaire impliqués dans le soutien aux élèves ayant des besoins particuliers (61,62), d) l'appréciation des repas à la cafétéria par les enfants avec et sans besoins particuliers (59).

Pour des écoles neuroinclusives a aussi été développée en s'appuyant sur le **cadre de Desimone concernant le développement professionnel du personnel enseignant** présenté à la figure 3 (55,63–65). Selon ce cadre, les critères d'efficacité d'une solution sont : 1) un contenu centré sur le travail du personnel scolaire; 2) des occasions pour le personnel de participer activement aux apprentissages; 3) une cohérence avec les besoins et les objectifs du personnel scolaire; 4) une durée étendue pour offrir un temps adéquat pour les apprentissages; 5) des occasions de collaboration entre collègues. L'idée étant qu'une solution respectant ces critères améliore d'abord les connaissances et amène ensuite des changements aux attitudes et aux croyances. Par la suite, le personnel enseignant utilise ses nouvelles connaissances et attitudes pour améliorer ses pratiques. Ultimement, ces changements de pratiques ont des retombées sur les apprentissages, la participation et le bien-être des élèves. Bien entendu, des éléments contextuels peuvent avoir un effet modérateur (p. ex. : caractéristiques des élèves ou du personnel scolaire, leadership de l'école ou conditions politiques) (55).

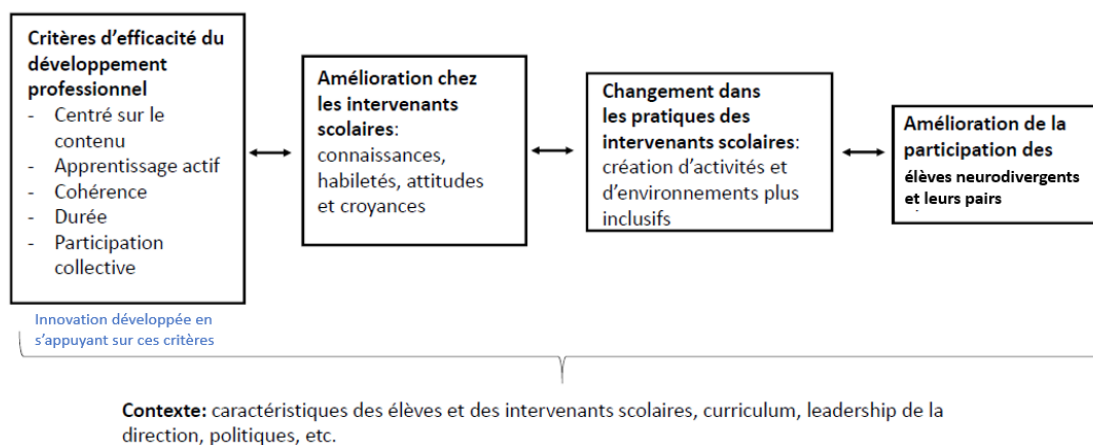


Figure 3. Cadre théorique de Desimone appliqué à *Pour des écoles neuroinclusives*

Études antérieures sur *Pour des écoles neuroinclusives*

Pour des écoles neuroinclusives a été mis à l'essai dans un projet pilote en 2020 dans une école primaire sur une très courte période (6 journées d'ergothérapie sur 2 mois, projet prévu sur 12 journées, interrompu par le début de la pandémie de la COVID-19). Ce projet pilote a tout de même permis de **valider l'acceptabilité et la faisabilité** de

mettre en place cette nouvelle façon d’offrir des services. En 2021-2022, **les adaptations** pouvant être apportées pour une mise en œuvre dans divers milieux au Québec ainsi que **les conditions gagnantes** à déployer ont été documentées (66).

Plus de 100 ergothérapeutes ont été formées et accompagnées pour mettre en place *Pour des écoles neuroinclusives* au Québec depuis 2021. Depuis sa conception, cette nouvelle façon d’offrir des services d’ergothérapie est bien reçue sur le terrain, et ce, tant par les ergothérapeutes que par les milieux scolaires (44,66) . Malgré cette réception positive, les données recueillies dans les cycles précédents de recherche-design étaient insuffisantes pour pouvoir faire valoir la pertinence de la mettre en place à grande échelle au Québec et ailleurs. Le présent projet se situe donc dans le deuxième cycle de développement de la solution, plus précisément dans la phase 3, soit l’évaluation de la solution (voir figure 4).

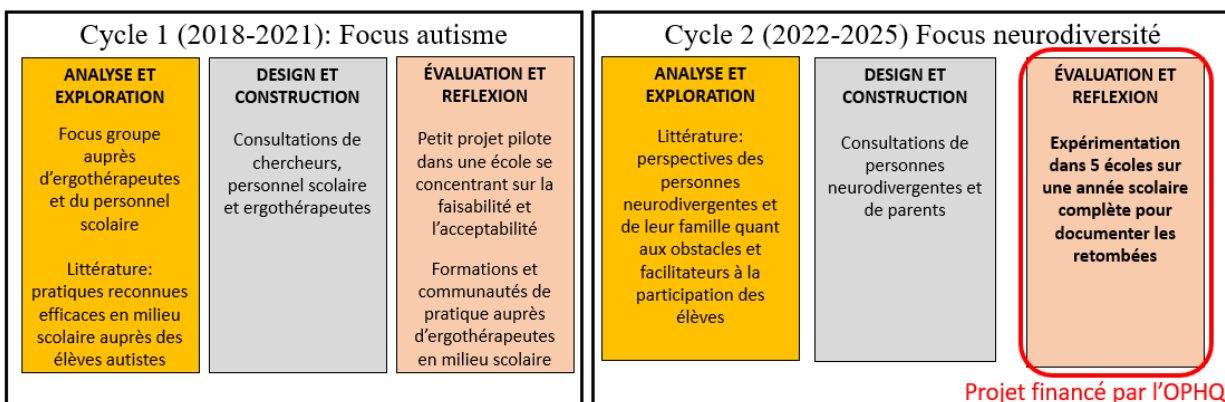


Figure 4. Positionnement du projet actuel à l’intérieur du processus de recherche-design

Objectifs du projet

Le but du projet était d'expérimenter *Pour des écoles neuroinclusives* dans cinq écoles primaires pendant une année scolaire. Dans chacune de ces écoles, au moins une personne ergothérapeute était présente minimalement une journée par semaine spécifiquement pour mettre en place *Pour des écoles neuroinclusives*. Les objectifs spécifiques sont illustrés à la figure 5. Le premier objectif était de décrire la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives* dans les cinq écoles ayant participé au projet. Le deuxième objectif était de décrire les retombées de *Pour des écoles neuroinclusives* sur le personnel scolaire et la direction, sur les environnements et les activités de l'école, ainsi que sur les élèves neurodivergents et leurs pairs.

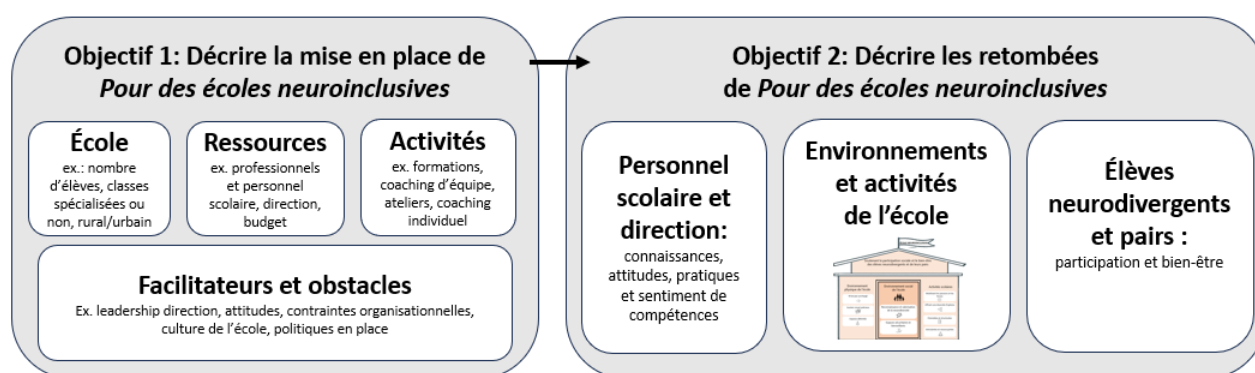


Figure 5. Objectifs du projet

Les ergothérapeutes qui ont participé au projet ont été formées pour mettre en place *Pour des écoles neuroinclusives*, et ce, afin que la mise en place soit le plus fidèle possible aux modalités proposées tout en laissant de la place à son adaptation au milieu. Celles qui ont choisi de participer au projet de recherche ont également eu accès à du soutien tout au long de l'année : a) cinq rencontres de soutien en groupe pendant l'année scolaire (90 minutes), b) rencontres de soutien individuel selon les désirs et besoins de chacune, c) réponses aux courriels selon les besoins. De plus, un soutien optionnel a été offert aux directions des écoles partenaires afin qu'elles puissent exercer un leadership neuroinclusif. Le soutien devait prendre la forme suivante : 1) un atelier de deux heures offert à l'été 2024, 2) deux rencontres de soutien en sous-groupes pendant l'année (60 minutes), 3) soutien individuel offert selon les besoins (maximum de cinq rencontres de 30 minutes, virtuel). Alors que les ergothérapeutes ont participé à toutes les rencontres de soutien offertes en groupe et qu'elles ont toutes aussi participé à des rencontres de soutien individuel ou dyade, la participation des directions aux rencontres offertes a été plus limitée. Toutes les directions ont participé à l'atelier initial offert avant le début de l'année scolaire, mais une seule a participé à une rencontre de soutien en cours d'année scolaire. Les retombées de leur participation ne sont donc pas décrites dans ce rapport.

Méthodologie

Implication des partenaires

Plusieurs partenaires, provenant d'une diversité de perspectives, ont été impliqués dans la mise en place du projet. Parmi nos partenaires au projet, nous pouvions compter sur une représentante du ministère de l'Éducation (JVincent), une agente de soutien en autisme associée à neuf centres de services scolaires (MGauthier), les cinq directions d'école impliquées dans le projet, des personnes jouant un rôle de coordination dans un centre de services scolaire, une personne ayant des savoirs expérientiels et professionnels en lien avec le sujet (NThomas) et une ergothérapeute ayant déjà mis en place *Pour des écoles neuroinclusives* (ERajotte). Les partenaires ont été consultés à divers moments clés pour soutenir les prises de décisions dans le projet. Par exemple, ils ont aidé à la sélection des écoles, les façons de favoriser l'engagement des équipes et les manières de recruter les personnes participantes et de recueillir des données auprès d'elles.

Devis et méthodes

Considérant les aspects systémiques et collaboratifs de *Pour des écoles neuroinclusives*, une **étude de cas multiples**, intégrant des données mixtes (quantitatives et qualitatives) utilisées de façon convergentes, a été utilisée pour évaluer la solution proposée (67). L'étude de cas permet une analyse tenant compte de la situation et du contexte lorsque les variables sont difficiles à contrôler (67,68), comme c'est le cas pour une intervention offerte en contexte naturel, dans notre cas l'école. Cinq écoles primaires régulières (deux avec et trois sans classes spécialisées) ont été sélectionnées en collaboration avec les partenaires. Pour ce projet, chacune des cinq écoles représente un « cas ». Elles avaient en commun d'accueillir plusieurs élèves neurodivergents et d'avoir une direction motivée à s'impliquer dans un projet structurant pour rendre son école neuroinclusive.

Outils et collecte de données

Les divers outils de collecte de données qui ont été utilisés pour répondre aux objectifs de recherche sont synthétisés au tableau 1. On y retrouve aussi les temps de mesure, le type de personnes participantes ciblées, les objectifs auxquels ils se rapportent et les variables qu'ils ont permis de mesurer. Les outils sont davantage présentés dans le texte en fonction de leur temps de mesure.

Tableau 1. Sommaire des outils de collecte de données pour chaque école

Moment de collecte	Outils	Type de personnes participantes	Objectifs et variables
Pré	Fiche sur l'école	Aucun	Obj.1 : caractéristiques de l'école
Pré et post	Questionnaire auto-administré	Personnel scolaire Direction Ergothérapeute Autres professionnels	Obj. 1 : facilitateurs et obstacles, ressources Obj. 2 : sentiment de compétence, pratiques, retombées sur élèves
Tout au long de l'expérimentation	Rencontres de soutien individuel et de groupe	Ergothérapeutes	Obj. 1. Facilitateurs et obstacles, activités réalisées
	Journal de bord	Ergothérapeutes	Obj. 1 : Activités réalisées, temps pour le projet, cohérence avec les modalités de <i>Pour des écoles neuroinclusives</i> Obj. 1 : Obstacles et facilitateurs Obj. 2 : pratiques mobilisées, sentiment de compétence
	Photovoix collectif	Tous les membres de l'équipe-école (personnel scolaire, personnes professionnelles, direction)	Obj. 1 : Facilitateurs Obj. 2 : Changements aux environnements et activités, retombées sur les élèves
Post	Forum communautaire	Tous les membres de l'équipe-école (personnel scolaire, personnes professionnelles, direction)	Obj. 2 : Retombées sur le personnel, sur les environnements et activités de l'école et sur les élèves
	Entretiens individuels	Ergothérapeutes	Obj. 1 : facilitateurs et obstacles, ressources Obj. 2 : Retombées sur les environnements et activités de l'école
	Entretiens individuels	Élèves Parents des élèves	Obj. 2 : Retombées sur les élèves (et familles)
	Questionnaire auto-administré aux parents		
	Groupe de discussion	Diverses personnes professionnelles des équipes-école	Obj. 2 : Ressources

Avant la mise en place (pré) de *Pour des écoles neuroinclusives* une **fiche d'informations** a été remplie pour chaque école à partir des informations disponibles sur leurs sites Internet et des documents que chaque école nous a fournis. Cette fiche contient notamment des informations sur les caractéristiques de l'école

Avant et après l'expérimentation (pré/post) un **questionnaire auto-administré** a été rempli par le personnel scolaire (personnel enseignant titulaire et spécialiste, personnel éducateur spécialisé et du service de garde) et la direction. Il incluait des questions ouvertes et fermées afin de documenter les caractéristiques des personnes impliquées, de même que les connaissances, et le sentiment de compétence du personnel scolaire et des directions. Les questionnaires utilisés pour recueillir les données ont été développés par l'équipe de recherche en s'appuyant sur des questionnaires existants, notamment le *Multidimensional Attitudes Towards Inclusive Education Scale* (69) et le *Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP) Scale* (70). L'équipe les a adaptés pour qu'ils soient davantage liés à la neurodivergence et au sentiment de compétence du personnel à adapter l'environnement et les activités pour répondre aux besoins des élèves neurodivergents. Toutes les catégories de personnes participantes ont également eu à remplir un questionnaire sociodémographique intégré au premier questionnaire complété. En post intervention, le personnel scolaire a également répondu à des questions concernant les activités auxquelles ils ont participé en lien avec le projet (p.ex. accompagnement individuel par l'ergothérapeute, formation pour tous), les principaux effets perçus, de même que les principaux facilitateurs et obstacles rencontrés.

Tout au long de l'année, les ergothérapeutes ont complété un **journal de bord** hebdomadaire dans lequel elles ont consigné les détails des activités réalisées (p. ex. coaching individuel en classe, formation), incluant le nombre de personnes accompagnées et le temps consacré au projet. Une assistante de recherche était aussi présente pour prendre des notes lors des **rencontres de soutien de groupe** aux ergothérapeutes. Lors de la dernière rencontre de soutien en groupe, les ergothérapeutes ont été invitées à prendre un pas de recul sur leurs expériences pour discuter des retombées qu'elles voyaient, de leur perception du rôle des autres personnes professionnelles de l'école dans un projet d'école neuroinclusive, et des manières de favoriser la durabilité du projet dans les écoles au-delà du projet de recherche. Les personnes offrant les **rencontres de soutien individuel** aux ergothérapeutes notaient aussi les faits saillants de leurs rencontres. Tous les membres des équipes-école étaient également invités à participer à un **projet collectif inspiré de la méthode de photovoix** (71,72) pour documenter les changements apportés aux environnements et aux activités de chacune des écoles pour les rendre plus neuroinclusives. Tout au long de l'année scolaire, les membres de l'équipe-école étaient invités à prendre des photos qui étaient partagées avec l'équipe de recherche par le biais d'un formulaire REDCap (73). Le

formulaire leur permettait de télécharger leur photo et de répondre à de courtes questions afin de décrire le changement, pourquoi il a été réalisé, et les retombées perçues.

À la fin de l'année, un **forum communautaire** (74) d'une durée d'une heure et demie à deux heures a été organisé en présentiel dans chacune des écoles. Les faits saillants des activités et des changements réalisés dans l'école durant l'année y étaient présentés en se basant sur les photos issues du photovoix et sur les journaux de bord de l'ergothérapeute. Les membres de l'équipe-école étaient ensuite divisés en 2 à 4 sous-groupes pour discuter de leur perception des retombées du projet. En fin d'année, les personnes professionnelles autres que les ergothérapeutes (les orthophonistes, les psychoéducateurs, les psychologues et les orthopédagogues) des écoles participantes ont également été invitées à participer à un **groupe de discussion en ligne** (75,76). Les personnes professionnelles étaient questionnées sur leur perception du rôle qu'ils ont joué (ou non) dans le projet d'école neuroinclusive et leurs idées quant aux contributions potentielles des différents professionnels à ce projet dans les prochaines années. De plus, des **entretiens individuels** semi-structurés ont été réalisés avec des élèves ayant une variété de profils pour documenter les retombées perçues (77). Les entretiens étaient effectués à l'école par un membre de l'équipe de recherche (souvent en présence d'une personne intervenante de l'école) et avaient une durée moyenne de moins de 30 minutes. Les enfants étaient invités à partager leur perception quant à l'impact positif, négatif ou neutre des changements et les raisons. Les enfants ont reçu les questions à l'avance et pouvaient s'exprimer de différentes façons (oralement, par écrit, en dessins). Les parents de ces élèves ont complété un **questionnaire** incluant des données sociodémographiques et le recueil de leur point de vue sur les retombées du projet sur leur enfant ou sur eux. Enfin, les ergothérapeutes ayant participé à la mise en place du projet ont participé à un **entretien individuel** semi-structuré de 60 à 90 minutes soit en ligne (Teams) ou en présentiel dans leur école selon leur préférence. Les questions visaient principalement à documenter les barrières et facilitateurs rencontrés dans la mise en place de l'intervention

Analyses

Les données quantitatives issues des questionnaires ont été analysées à l'aide du logiciel Excel. Des analyses descriptives ont été réalisées et des tableaux et graphiques à bandes superposés ont été utilisés pour rendre compte des données. Sur le plan qualitatif, les forums, les entretiens et les discussions de groupe ont été enregistrés et retranscrits en verbatim. Des notes ont aussi été prises lors des rencontres de soutien individuel et de groupe avec les ergothérapeutes. Puis, une analyse de contenu (76) a été réalisée à l'aide du logiciel MAXQDA. Deux personnes étaient impliquées dans l'analyse qualitative. La première personne effectuait un premier codage inductif et une deuxième contribuait ensuite à l'affinage de l'arbre de code et à la validation. Le codage s'est donc fait de façon itérative (78).

Résultats

Caractéristiques des écoles et profils des personnes participantes

Cinq écoles ont participé aux présents projets, ce qui a permis de récolter des données chez un total de huit directions ou directions adjointes, six ergothérapeutes, 52 membres du personnel, 16 enfants et six personnes professionnelles. Afin d'assurer l'anonymat des personnes impliquées tout en respectant le désir des écoles d'être nommées comme partenaires, les caractéristiques des écoles et des personnes participantes sont présentées de manière globale seulement et non par école. Des différences entre les écoles sont soulignées à l'occasion.

Caractéristiques des écoles

Les écoles participantes provenaient de deux centres de services scolaires distincts : 1) le Centre de services scolaire des Découvreurs dans la région de la Capitale-Nationale, 2) le centre de services scolaire de la région de Sherbrooke en Estrie. La plus petite école accueillait 236 élèves alors que la plus grande école accueillait 650 élèves (moyenne 439). Toutes les écoles sauf une avaient un seul pavillon. Deux des cinq écoles incluaient des classes spécialisées pour les élèves autistes ou plus largement identifiés comme ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. Les trois autres écoles avaient seulement des classes ordinaires dans lesquelles les élèves neurodivergents étaient inclus. Les indices de défavorisation des écoles étaient très variés : une des écoles avait le plus haut niveau de défavorisation possible (i.e. 10), trois étaient assez favorisées (i.e. 1, 2, 3) et une avait un indice de défavorisation moyen (i.e. 6).

Caractéristiques des directions

Pour ce qui est des caractéristiques des directions d'école, au total huit directions et directions adjointes étaient impliquées dans les cinq écoles. Ces données sont présentées au tableau 2. Ces participantes avaient toutes une grande expérience en milieu scolaire, mais en moyenne seulement 2,9 ans comme cadre dans l'école actuelle soit entre 0 et 6 ans. Une direction s'identifiait comme neurodivergente.

Tableau 2. Caractéristiques des directions impliquées dans le projet *Pour des écoles neuroinclusives* ayant rempli le questionnaire (n= 8)

	n	%
Genre		
Femme	8	100%
Appartenance à un groupe minoritaire		
Autochtone	0	0%
Autre que peau blanche	0	0%
Immigration de 1 ^{ère} ou 2 ^e génération	0	0%
LGBTQ2S+	0	0%
Langue maternelle autre que le français	0	0%
Situation de handicap	0	0%
Autre groupe minorisé	0	0%
Neurodivergent	1	13%
Type de direction		
Direction	4	50%
Direction adjointe	4	50%
État du diplôme d'études supérieures spécialisées		
Complétée	5	63%
En cours	2	22%
Non entamée	1	9%
	Moyenne	Écart-type
Années d'expérience		
Dans le milieu scolaire	22,9	4,9
Dans un poste cadre	9,9	7,5
Années d'affection dans l'école actuelle	2,9	2,0

Caractéristiques des ergothérapeutes ayant mis en place l'approche

Six ergothérapeutes ont été impliquées dans la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives*, leurs caractéristiques sont détaillées pour chacune des cinq écoles au tableau 3.

Tableau 3. Caractéristiques socio-démographiques des ergothérapeutes (n=6)

	n	%
Genre		
Femme	6	100%
Appartenance		
Autre que peau blanche	1	17%
Immigration de 1 ^{ère} génération	1	17%
	Moyenne	Écart-type
Années d'expérience à l'école	1,3	1,2
Années de travail en milieu scolaire	2,7	2,2
Jours par semaine à cette école	2,2	1,5
Jours par semaine <i>Pour des écoles neuroinclusives</i>	1,8	1,6

On remarque que les ergothérapeutes avaient entre 0 et 6 ans d'expérience en milieu scolaire. Les écoles pouvaient compter sur 1 à 7 jours d'ergothérapie par semaine pour en moyenne 1,8 jour d'ergothérapie dédié à la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives*.

Caractéristiques du personnel scolaire

Le tableau 4 présente les caractéristiques du personnel scolaire ayant complété le questionnaire à la fin de l'année. Des 52 personnes décrites dans le tableau 4, 36 ont été accompagnées en individuel ou en équipe.

Tableau 4. Caractéristiques socio-démographiques de tout le personnel scolaire ayant rempli les questionnaires à la fin de l'année (post) (n=52)

	n	%
Genre		
Femme	42	81%
Homme	10	19%
Appartenance à un groupe minoritaire*		
Autochtone	0	0%
Autre que peau blanche	1	2%
Immigration de 1 ^{ère} génération	1	2%
Immigration de 2 ^e génération	1	2%
LGBTQ2S+	1	2%
Langue maternelle autre que le français	1	2%
Situation de handicap	1	2%
Autre groupe minorisé	0	0%
Neurodivergent	12	23%
Fonction		
Enseignant titulaire	31	60%
Enseignant spécialisé	3	6%
Préposé aux élèves handicapés	3	6%
Technicien en éducation spécialisée	13	25%
Enseignant en adaptation scolaire	1	2%
Autres	1	2%
Ayant brevet d'enseignement	35	67%
Niveaux scolaires enseignés*		
Préscolaire 4 ans	7	14%
Préscolaire 5 ans	11	21%
1 ^{ère} année	15	29%
2 ^e année	13	25%
3 ^e année	12	23%
4 ^e année	12	23%
5 ^e année	9	17%
6 ^e année	8	15%
Exposition à <i>Pour des écoles neuroinclusives</i>		
En individuel	11	21%
En groupe	10	19%
En individuel et en groupe	15	29%
	Moyenne	Écart-type
Années d'expérience	13,1	8,6

*Certaines personnes peuvent appartenir à plusieurs catégories.

Caractéristiques des personnes ayant participé aux forums communautaires

Les forums communautaires ont principalement réuni le personnel scolaire impliqué dans le projet, mais également des ergothérapeutes, des directions et d'autres membres de l'équipe professionnelle en soutien. Le tableau 5 présente les caractéristiques de ces personnes. Il est à noter que, dans le cas de l'école E, c'est plutôt l'ensemble de l'équipe-école qui a participé au forum qui s'est tenu dans le contexte d'une rencontre du personnel. Fait intéressant à noter, le quart du personnel ayant participé au forum s'identifiait comme neurodivergent.

Tableau 5. Caractéristiques des personnes ayant participé aux forums communautaires (n = 64)

	n	%
Genre		
Femme	52	81%
Homme	12	19%
Appartenance à un groupe minoritaire*		
Autochtone	0	0%
Autre que peau blanche	1	2%
Immigration de 1 ^{ère} génération	2	3%
Immigration de 2 ^e génération	1	2%
LGBTQ2S+	1	2%
Langue maternelle autre que le français	1	2%
Situation de handicap	0	0%
Neurodivergent	16	25%
Autre groupe minorisé	1	2%
Fonction		
Direction	3	5%
Direction adjointe	2	3%
Enseignant titulaire	33	52%
Enseignant spécialisé	3	5%
Préposé aux élèves handicapés	5	8%
Technicien en éducation spécialisée	10	16%
Enseignant en adaptation scolaire	2	3%
Autres	6	9%

*Certaines personnes peuvent appartenir à plusieurs catégories.

Caractéristiques des enfants

Le Tableau 6 présente les caractéristiques des enfants ayant participé aux entrevues, c'est-à-dire d'un échantillon d'enfants touchés par le projet et sélectionnés avec l'aide des ergothérapeutes impliquées. L'objectif était d'inviter des enfants ayant été exposés à des changements concrets dans leur école et étant en mesure de partager leur point de vue sur celui-ci dans une entrevue. Il importe de noter que 6 des 16 enfants ayant participé (38%) sont identifiés comme neurodivergents par leurs parents. Ils provenaient de quatre des cinq écoles participantes.

Tableau 6. Caractéristiques des enfants ayant participé aux entrevues (n = 16)

	n	%
Genre		
Fille	2	13%
Garçon	14	88%
Neurodivergence*		
Autisme	2	13%
Attention (TDA/TDAH)	4	25%
Douance	1	6%
Trouble d'apprentissage	1	6%
Trouble de développement du langage	1	6%
Trouble anxieux	0	0%
Paralysie cérébrale	0	0%
Trouble de coordination motrice	1	6%
Syndrome Gilles de la Tourette	0	0%
Aucune	10	63%
Appartenance		
Autochtone	0	0%
N'a pas la peau blanche	2	13%
N'est pas né au Canada	1	6%
La langue maternelle n'est pas utilisée à l'école	1	6%
En situation de handicap	2	13%
Fait partie d'un autre groupe minorisé	2	13%
Niveau de classe		
Préscolaire 4 ans	1	6%
Préscolaire 5 ans	5	31%
1 ^{ère} année	1	6%
2 ^e année	3	19%
3 ^e année	2	13%
4 ^e année	2	13%
5 ^e année	0	0%
6 ^e année	2	13%

Type de classe		
Ordinaire	16	100%
Soutien d'une TES	3	19%

* Certains élèves peuvent appartenir à plusieurs catégories.

Caractéristiques des personnes professionnelles

Les caractéristiques des six personnes professionnelles ayant participé à l'un des deux groupes de discussion sur le rôle potentiel des diverses professions dans la création d'une école neuroinclusive sont présentées dans le tableau 7. Parmi celles-ci, on comptait une orthophoniste, deux psychoéducatrices, deux psychologues et une conseillère en pédagogie. Le premier groupe interdisciplinaire était formé de quatre personnes professionnelles et le deuxième de deux. Le tiers des personnes participantes à ces groupes de discussion s'identifiaient comme neurodivergentes.

Tableau 7. Caractéristiques des personnes professionnelles ayant participé aux groupes de discussion (n = 6)

	n	%
Genre		
Femme	4	66,7%
Homme	1	16,7%
Non disponible	1	16,7%
Appartenance à un groupe minoritaire*		
Autochtone	0	0,0%
Autre que peau blanche	0	0,0%
Immigrant de 1 ^{ere} génération	1	16,7%
Immigrant de 2 ^e génération	0	0,0%
LGBTQ2S+	0	0,0%
Langue maternelle autre que le français	0	0,0%
Situation de handicap	0	0,0%
Autre groupe minorisé	0	0,0%
Neurodivergent	2	33,3%
Inconnu	1	16,7%
Profession ou fonction dans l'école		
Psychologie	2	33,3%
Psychoéducation	2	33,3%
Conseillère pédagogique	1	16,7%
Orthophonie	1	16,7%
	Moyenne	Écart-type
Années d'expérience (moyenne, ET)	11,2	11,1
Jour par semaine dans l'école (moyenne, ET)	2,8	2,0

Mise en place

Actions réalisées par les ergothérapeutes

En début d'année scolaire, les ergothérapeutes ont présenté le projet dans leurs écoles respectives afin de cibler des personnes enseignantes intéressées à participer au projet. Puis, elles se sont appuyées sur l'outil d'analyse des besoins pour cibler les besoins prioritaires dans chacune des classes intéressées. Afin de mieux se faire connaître par le personnel et les élèves, les ergothérapeutes ont aussi participé à des activités informelles de la rentrée scolaire. Ces activités incluaient des observations dans différents contextes. Une personne mentionne :

Tous les mois de septembre et octobre, je suis allée observer dans chacun des groupes. Une période, j'ai pris 1 à 5 minutes pour me présenter aux élèves. J'ai juste observé différents contextes de façon informelle dans les différents groupes et de spécialistes. Pour avoir un peu une idée de l'ambiance dans l'école, avoir un peu une idée des défis dans les groupes. Avoir une perspective plus informelle de ce qui se passe dans les groupes. Je suis vraiment allée partout. (Entrevue ergothérapeute, École D).

Entre les mois d'octobre et de décembre, les ergothérapeutes ont animé un atelier de sensibilisation sur la neurodiversité auprès des élèves. La littérature jeunesse a été utilisée comme point de départ de ces ateliers. Elles ont également commencé des suivis avec les personnes enseignantes qui ont accepté de prendre part au projet. Les principales interventions pendant cette période étaient sous forme d'observations, de coaching individuel puis de coaching d'équipe. Par la suite, vers la mi-année scolaire, il y a eu un deuxième atelier de sensibilisation en classe sur les forces et les passions dans certaines des écoles. À ce moment, certaines ergothérapeutes ont clos certains suivis avec le personnel enseignant pour débiter de nouveaux suivis. Vers la fin de l'année scolaire, l'ergothérapeute de l'école E a réalisé un troisième atelier de sensibilisation en classe sur la célébration de la différence. Une autre a profité du mois de l'autisme pour animer des activités spéciales. Malgré des contextes différents, les ergothérapeutes ont réalisé certaines actions en se concertant, notamment des ateliers de sensibilisation. Ces idées d'intervention venaient lors des rencontres de groupe offertes aux ergothérapeutes par l'équipe de recherche.

Le tableau 8 présente un portrait des interventions réalisées par les ergothérapeutes tout au long de l'année scolaire dans les cinq écoles participantes. Il présente d'abord : 1) la proportion d'interventions de palier 1 (universelles), de palier 2 (ciblées) et de palier 3 (individualisées) et 2) les profils des adultes avec qui les interventions étaient réalisées.

Tableau 8. Portrait des interventions réalisées par les ergothérapeutes (n = 632)

	n	%
Niveau d'intervention		
1 (Universel)	536	85%
2 (Ciblé)	43	7%
3 (Individuel)	53	8%
Profil des adultes qui y collaboraient		
Personnel enseignant titulaire	447	71%
Personnel enseignant spécialiste	88	14%
Personnel éducateur spécialisé	248	39%
Personnel éducateur du service de garde	65	10%
Parents	16	3%
Autres professionnels des services de soutien de l'école	192	30%
Direction	120	19%
Aide à l'élève	20	3%
Préposé aux élèves handicapés	55	9%

Les ergothérapeutes ont principalement utilisé des interventions de palier 1 (84,8%). Une des écoles avait un secteur spécialisé en autisme qui participait plus activement à l'étude, ce qui peut expliquer une plus grande utilisation des interventions individualisées de niveau 3 (23,7%). La plupart des interventions ont été réalisées pour le personnel enseignant (71%) et que peu d'interventions ont touché les parents des élèves (2,5%). Ensuite, les ergothérapeutes ont travaillé avec la direction, le personnel éducateur spécialisé, les parents ou les autres personnes professionnelles des services de soutien. Par ailleurs, les questionnaires complétés par les ergothérapeutes à la fin du projet permettent de constater que la très grande majorité sont intervenues minimalement au préscolaire et au premier cycle (n=5/6). Quatre d'entre elles sont aussi intervenues au 2e cycle (50%), trois au 3e cycle (50%) et trois en adaptation scolaire (50%).

Barrières et facilitateurs

Soutien offert pour la mise en place

Le soutien offert aux ergothérapeutes était vu comme un grand facilitateur alors qu'une ergothérapeute a expliqué que bien qu'elle eût réalisé la formation sur l'approche auparavant, elle trouvait difficile de l'utiliser dans sa pratique avant le projet. Les ergothérapeutes ont reconnu que ce n'était pas une lunette à laquelle elles étaient habituées. À ce sujet, la valeur d'avoir des **occasions d'échanger avec d'autres personnes qui tentaient de la mettre en place** dans leur milieu, à travers la communauté de pratique a été soulignée. Par exemple, une ergothérapeute a partagé comment « le soutien de mes collègues ergothérapeutes dans les autres écoles qui

faisaient le projet » (Entrevue ergothérapeute, École C) a été aidant. Une autre explique que « ça peut être intéressant s'il y a plusieurs milieux qui le vivent, d'échanger sur c'est quoi les pratiques gagnantes » (Entrevue ergothérapeute, École A). Lors de la rencontre finale avec les ergothérapeutes, celles-ci ont aussi fait ressortir l'importance d'avoir accès à du **soutien par des personnes qui ont de bonnes connaissances sur le sujet**, que ce soit des savoirs expérientiels, comme personne neurodivergente, ou des savoirs professionnels, pour avoir mis en place l'approche auparavant. Enfin, la **présence d'outils pour soutenir la mise en place** était généralement facilitante, bien que la possibilité d'en créer d'autres ou de les adapter ait également pu les aider à s'approprier davantage l'approche, comme ce fut le cas pour les ateliers. D'un autre côté, la grande quantité d'outils était aussi perçue comme une barrière, étant donné le temps requis « d'appropriation tout en déployant [le projet] » (Entrevue ergothérapeute, École A). L'utilisation d'outils simples proposés pour aller chercher les points de vue des familles et des enfants a été perçue comme pertinente par celles qui l'ont fait. Or, ceux-ci n'ont pas été utilisés dans toutes les écoles, ni de manière régulière.

Contexte dans lequel l'intervention a été mise en place

Le contexte de l'ergothérapeute dans l'école avait un effet facilitant sur la mise en place du modèle. Tout d'abord, le **temps d'ergothérapie dans l'école, notamment celui dédié au projet**, était aidant parce que cela les 'obligeait' à mettre du temps dans cette initiative. Les ergothérapeutes qui ont eu l'occasion d'avoir un seul mandat dédié au projet ont trouvé cela facilitant par rapport à celles qui devaient combiner *Pour des écoles neuroinclusives* à l'offre habituelle de services en ergothérapie, davantage axés sur la graphomotricité. De plus, une des ergothérapeutes qui était à temps partiel dans l'école a précisé qu'une journée par semaine ne lui apparaissait « pas suffisant » pour mettre en place le projet (Entrevue ergothérapeute, École A). Pour ce qui est de la **gestion du temps** des ergothérapeutes, se bloquer du temps dans l'horaire permettait de mieux implanter le projet. D'un autre côté, il était difficile pour les ergothérapeutes de gérer la charge de travail. Ceci faisait en sorte qu'elles avaient parfois de la difficulté à faire des suivis réguliers avec tout le monde.

En lien avec le contexte de l'école et des ressources humaines, le manque de temps du personnel et leur **surcharge de travail** ont été soulevés par le personnel, la direction et les ergothérapeutes comme une barrière en raison « d'horaires peut-être trop pleins » (Entrevue ergothérapeute, École D). Les ergothérapeutes ont souligné qu'il importait d'être attentif aux périodes où les personnes enseignantes sont trop occupées, comme lors de la rentrée ou « quand ils sont rendus au bulletin, c'est deux semaines avant, 2 semaines après, que les profs sont vraiment plus occupés » (Entrevue ergothérapeute, École D). D'un autre côté, le temps de dégagement lié au budget fourni par le projet de recherche était apprécié à la fois par le personnel, la direction et les ergothérapeutes. Il a été mentionné, dans les questionnaires du personnel et des directions, que les

libérations sont essentielles et que de pouvoir libérer les personnes enseignantes grâce au budget offert était vraiment facilitant. Une ergothérapeute mentionne : « les budgets pour libérer les profs ont été quand même un *game changer* [on fait une différence] pour leur permettre d'être disponible » (Entrevue ergothérapeute, École D).

De plus, d'avoir du **personnel motivé** facilite grandement la mise en place des interventions. Il est rapporté que « je pense qu'assurément d'avoir au moins certains acteurs qui ont déjà ce souci là en fait d'être inclusif, puis d'avoir des pratiques bienveillantes, c'est sûr que c'est aidant assurément. » (Entrevue ergothérapeute, École B). Il est rapporté qu'« il y a aussi la culture d'école, tu sais, c'est le fun de travailler en collaboration, tu sais, il y a vraiment une super culture d'école et les gens se tiennent serrés et ils célèbrent entre eux. » (Entrevue ergothérapeute, École E). À ce sujet, certaines ergothérapeutes ont mentionné que la présence de certains « ambassadeurs neuroinclusifs », c'est-à-dire des membres du personnel, de la direction ou des élèves qui faisaient eux aussi la promotion de la valeur de la diversité dans l'école, soutenait la mise en place du projet. Elles expliquent que d'avoir des **leaders positifs** engagés dans le projet pouvait aider à contaminer d'autres personnes et leur donner envie d'embarquer. À ce sujet, elles ajoutaient l'importance que le projet s'inscrive dans les orientations de l'école, soit « porté au sein de l'école et (...) soit une orientation » (Entrevue ergothérapeute, École A). Par ailleurs, un autre facilitateur, identifié par le personnel scolaire, la direction, ainsi que les ergothérapeutes, est le fait de **s'insérer dans les structures en place**, c'est-à-dire dans les initiatives ou rencontres qui sont déjà en place, comme les assemblées ou les rencontres multidisciplinaires.

Ensuite, il a semblé plus facile de mettre en place le projet lorsqu'il y avait une **vision partagée** sur l'approche au sein de l'école. Une ergothérapeute mentionne « je suis heureuse de voir que c'est une vision maintenant partagée et qui sera davantage au cœur de nos interventions d'équipe » (Entrevue ergothérapeute, École A). Or, l'approche par volontariat utilisée dans les plus grosses écoles a possiblement fait en sorte que tout le personnel n'a pas nécessairement été mis au courant du projet. Ce point a été soulevé à la fois par le personnel, la direction et les ergothérapeutes. Ceci faisait en sorte qu'ils ne parlent pas tous le même langage ou encore :

C'est juste que, comme l'école en entier n'était pas au parfum, n'était pas inclus, mais là, ça devenait difficile quand la priorité qui était identifiée par une volontaire ou par une équipe touchait à d'autres acteurs, mais là, les autres acteurs ne sont pas trop au courant. Tu sais, de ce qui se passe, de c'est quoi le projet. Fait que je trouve que ça a été comme un obstacle. (Entrevue ergothérapeute, École A).

La **collaboration avec les autres personnes professionnelles** a généralement facilité la mise en place des interventions en lien avec le projet. La plus grande disponibilité et connaissance de l'école de certains a été aidant comme le nomme cet ergothérapeute :

« parce qu'en réalité (...) quand on est dans les écoles, on ne connaît pas nécessairement, la composition de chacune des classes fait que d'avoir quelqu'un qui pouvait un peu me guider à cet effet-là. » (Entrevue ergothérapeute, École B). Ça permettait aussi « d'avoir des actions qui durent sur toute la semaine, même quand je ne suis pas là. » (Entrevue ergothérapeute, École A).

De plus, la **collaboration avec la direction** a généralement été vue comme un facilitateur à la mise en place du projet. Ceci a été mentionné à la fois par le personnel et les ergothérapeutes. Une personne mentionne :

On parlait que d'avoir une direction engagée et qui y croit cela peut faire une différence. Moi, j'ai une personne très stable qui y croyait beaucoup et qui l'a vraiment mis de l'avant. Ce qui fut vraiment soutenant à un tel point que justement durant les rencontres du personnel tout en suivant les points, elle voulait y faire une contamination positive c'est-à-dire de partager un bon coup. (Entrevue ergothérapeute, École E).

D'un autre côté, certaines écoles vivaient plus de défis à cet égard. Cela a été particulièrement difficile dans un contexte où la direction a changé plusieurs fois pendant l'année scolaire. Les liens de confiance établis entre les ergothérapeutes et leurs directions auraient d'ailleurs soutenus la mise en place du projet, de son initiation à son maintien malgré les défis rencontrés.

De plus, lorsque les **élèves** étaient **motivés**, cela favorisait la mise en place des interventions. Une personne précise :

Tu sais dans les activités, on a choisi des pairs du secteur régulier qui étaient très ouverts, déjà très motivés aussi pour favoriser la réussite dans des activités où les élèves du mandat régional... où leurs forces étaient mises en lumière. (Entrevue ergothérapeute, École C)

Ensuite, les **ressources matérielles** de l'école étaient principalement perçues comme une barrière à la mise en place du projet, notamment en raison de manque de locaux pour faire les rencontres avec le personnel. Il est soulevé qu'il y a eu « de la difficulté de trouver un bureau pour faire des rencontres puisqu'on manque de locaux et c'est comme ça dans toutes les écoles primaires » (Entrevue ergothérapeute, École E). Le manque de budget pour réaliser des changements requis aux environnements a été vu comme une barrière à la mise en place du projet, notamment par rapport à la cour extérieure d'une des écoles. Bien que des changements positifs y aient été réalisés, elle mentionne : « ne pas avoir davantage de budget, ça ne permet pas de répondre à 100% aux besoins des élèves » (Entrevue ergothérapeute, École C).

Intervention Pour des écoles neuroinclusives

L'**accent sur l'analyse des besoins du personnel et la collaboration avec eux** a été soulignée comme facilitante, ayant permis : Ensuite, lorsque les ergothérapeutes étaient à l'écoute des besoins du personnel enseignant cela facilitait la mise en place des interventions tel qu'illustré ci-dessous :

Je pense que ce qui a été favorable aussi, c'est vraiment d'être à l'écoute de leurs besoins. Puis, même quitte à oser aller à l'extérieur, finalement, de leurs priorités qu'ils avaient déjà identifiées en octobre. De quand même être ouvert à ça. Puis, que le message général qui soit passé aux équipes, qu'on est là pour eux là, peu importe la modalité, peu importe la discussion, là qu'on va les soutenir dans ce qu'ils trouvent prioritaire. Ce n'est pas dire que ce qu'ils trouvent prioritaire n'est pas en lien avec finalement l'objectif, qu'ils avaient établi au départ. Souvent, ça l'est plus en prévention, versus là, un cas en urgence. Mais ça a été un facilitateur pour la collaboration. (Entrevue ergothérapeute, École C).

Dans un autre ordre d'idées, l'utilisation du **mur des bons coups**, proposée par l'équipe de recherche, a eu des effets positifs dans la mise en place des interventions dans plusieurs écoles. En effet, cela a créé de la contamination positive en précisant :

« c'est sûr que c'était quelque chose qui était motivant de voir le mur des bons coups. Je pense que ça a été motivant et pour moi et pour l'équipe. Alors ça, c'était quand même des éléments facilitateurs » (Entrevue ergothérapeute, École D).

En revanche, dans certaines écoles, les ergothérapeutes ont rapporté que les gens ne se sentaient pas confortables d'ajouter par elles-mêmes leurs actions sur le mur des bons coups. Or, le personnel de toutes les écoles a semblé apprécier revoir les actions prises en photo lors des forums.

Enfin, la vision et l'approche de l'ergothérapeute ont aussi été facilitantes dans la mise en place. Plus précisément, l'utilisation des rencontres de groupe était perçue comme essentielle afin d'avoir des discussions riches et de partager les responsabilités. Les ergothérapeutes ont indiqué trouver ces rencontres très motivantes et efficaces. Elles ont mentionné avoir apprécié la **flexibilité** pour mettre en place le projet d'une manière qui faisait sens pour elle dans leurs écoles.

Satisfaction

La satisfaction des personnes participantes par rapport à *Pour des écoles neuroinclusives* est très haute. Il est important de noter qu'en ce qui concerne l'accompagnement reçu, 91,2% des membres du personnel enseignant et éducateur ont indiqué dans le questionnaire post-intervention, qu'ils recommanderaient 'assurément' (58,8%) ou 'probablement' (32,4%) à un collègue d'être accompagné par une ergothérapeute dans le cadre du modèle *Pour des écoles neuroinclusives*, ce qui

souligne leur appréciation de l'approche. Toutes les ergothérapeutes (100%) ont quant à elles indiqué, dans le questionnaire post-intervention, qu'elles utiliseraient 'certainement' *Pour des écoles neuroinclusives* l'an prochain dans la ou les écoles où elles travaillent. Les directions impliquées ont elles aussi toutes indiquées, dans le questionnaire post, qu'elles recommanderaient 'certainement' (43%) ou 'probablement' (57%) à un collègue d'une autre école d'embarquer dans un projet comme *Pour des écoles neuroinclusives*.

Retombées

Retombées sur les ergothérapeutes

Les résultats des questionnaires aux ergothérapeutes, présentés au tableau 9, mettent en lumière les modifications qu'elles ont apportées à leurs pratiques entre le début de l'année (avant la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives*) et la fin de l'année. On observe trois pratiques pour lesquelles les changements sont les plus fréquents : 1- Les modifications pouvant être apportées aux activités et aux environnements pour qu'ils soient davantage neuroinclusifs; 2- Les activités de promotion de la neurodiversité comme une richesse; 3- Encourager la sollicitation des points de vue des personnes neurodivergentes et des familles dans l'identification des priorités. Or, ce dernier point demeure plus faible, même à la fin de l'année scolaire. Lors de la rencontre de groupe finale, certaines ergothérapeutes ont souligné avoir modifié leur pratique pour agir davantage comme des facilitatrices que des expertes, en intégrant des interventions de coaching. Il est également ressorti un sentiment partagé de plus grande confiance pour mettre en place *Pour des écoles neuroinclusives*, notamment grâce au soutien offert.

Tableau 9. Résultats du questionnaire aux ergothérapeutes

Pratiques		Tout à fait (%)	En grande partie (%)	Un peu (%)	Pas du tout (%)
Je me concentre sur les modifications pouvant être apportées aux activités et aux environnements pour qu'ils soient davantage neuroinclusifs.	Pré	0	50	50	0
	Post	67	33	0	0
Je priorise les changements pour tous , tout en ouvrant la porte à de la différentiation au besoin.	Pré	50	33	17	0
	Post	67	17	17	0
Je fais la promotion de la neurodiversité comme une richesse, notamment en utilisant et en encourageant l'utilisation de termes positifs.	Pré	0	17	33	50
	Post	67	33	0	0
Je travaille sur les activités ou les contextes ciblés prioritaires par les personnes de l'école pour favoriser le bien-être et une participation signifiante des élèves neurodivergents et de leurs pairs.	Pré	50	17	33	0
	Post	67	33	0	0
J'encourage la sollicitation des points de vue des personnes neurodivergentes et des familles dans l'identification des priorités.	Pré	0	17	33	50
	Post	33	17	50	0
Je me positionne comme une personne facilitant le processus de création d'une école neuroinclusive, et non comme une personne qui dit aux personnes de l'école quelles modifications faire.	Pré	17	67	17	0
	Post	33	67	0	0
Je travaille en collaboration avec diverses personnes impliquées dans le quotidien des élèves neurodivergents, pas seulement des personnes enseignantes (ex.: personnes éducatrices, familles).	Pré	0	83	17	0
	Post	33	33	33	0
J'encourage l' implication des personnes neurodivergentes dans l'analyse des situations et la recherche de solutions.	Pré	0	0	67	33
	Post	0	50	33	17
J'offre du soutien en équipe pour favoriser la collaboration et l'entraide entre les personnes de l'école qui sont concernées par un même besoin.	Pré	0	33	50	17
	Post	33	33	33	0
J'offre du soutien individualisé aux besoins des personnes	Pré	67	33	0	0
	Post	83	17	0	0

* Les plus grandes améliorations sont identifiées en vert

Retombées sur les environnement et activités des écoles

Tout au long de l'année, les cinq équipes-écoles impliquées ont pris plusieurs photos permettant d'identifier les principaux changements réalisés à leurs écoles afin de la rendre davantage neuroinclusive. Lorsque des changements étaient mentionnés par l'équipe-école, mais qu'aucune photo à l'appui n'avait été prise, l'équipe de recherche a utilisé des images pour les illustrer. Ces changements touchent tant l'environnement social de l'école, que l'environnement physique et les manières dont les activités y sont réalisées. Ces divers changements ont été regroupés dans un document visuel pour

chacune des écoles sous forme d'un mur des 'bons coups' ou d'un photovoix regroupant les initiatives semblables ensemble. Ils sont présentés dans les pages suivantes. Les documents synthèses visuels créés pour chacune des écoles sont disponibles aux Annexes A à E. Peu importe les actions réalisées, il importe de retenir que les équipes ont toutes fait des efforts conscients pour expliquer les changements aux élèves et les guider dans l'utilisation des nouvelles initiatives (p. ex. : animer un atelier, montrer le visuel créé en guide de rappel).

Par rapport aux actions sur l'**environnement social**, les cinq écoles ont partagé de nombreux exemples d'activités ayant été réalisées auprès des élèves et des membres du personnel pour parler de neurodiversité et d'inclusion. Plusieurs écoles ont utilisé la littérature jeunesse comme point de départ pour démarrer des discussions avec les élèves sur la différence ou les divers profils de cerveaux. Des écoles se sont assurées que les livres étaient disponibles à la bibliothèque sur demande. Certaines équipes ont aussi animé des ateliers pour célébrer les passions et les forces de tout le monde. Une école a mis en place des activités conjointes avec les élèves du secteur spécialisé et les élèves du secteur régulier, et a organisé une activité de sensibilisation dans la communauté.

Sur le plan de l'**environnement physique**, plusieurs exemples ont aussi été partagés par les cinq écoles. Ces exemples touchent les divers contextes de l'école incluant la classe, mais aussi les corridors et la cour de récréation. Les équipes se sont assurées que les environnements n'étaient pas trop surchargés. Elles ont aussi mieux délimité certaines zones pour s'assurer que les élèves ayant besoin de calme aient un endroit où aller et ceux ayant besoin de bouger puissent le faire sans déranger les autres. Des coins calmes et espaces de régulation ont été développés dans les classes et dans un local de soutien avec une personne intervenante dans une des écoles (espace de soutien bienveillant). Les limites des différentes zones ou des espaces réservés à chaque élève ont été clairement identifiées.

Par rapport aux changements aux **activités**, les écoles ont toutes agi pour les structurer davantage, les rendre plus prévisibles, et clarifier les attentes. Toutes les équipes ont fait des actions pour optimiser le soutien visuel offert dans les activités comme une marguerite pour clarifier les choix possibles ou les attentes, un *time timer* pour offrir des repères de temps aux élèves, ou une affiche avec les niveaux de voix attendus.

Retombées sur le personnel scolaire

Les résultats présentés au tableau 10 montrent l'évolution des perceptions du personnel entre le début de l'année (avant l'implantation de *Pour des écoles neuroinclusives*) et la fin de l'année scolaire. Le personnel scolaire considéré dans ce tableau est celui qui a été accompagné, individuellement ou en équipe, par une ergothérapeute formée à *Pour des écoles neuroinclusives*. On remarque que les cinq items pour lesquels les

changements sont les plus fréquents concernant : 1- la quantité de stimulations sensorielles; 2- la mobilisation des forces et des passions dans les activités scolaires; 3- la prévisibilité et la structure des activités scolaires; 4- l'accès au soutien professionnel nécessaire et 5- la différenciation de l'enseignement et des méthodes d'évaluation.

Tableau 10. Évolution des perceptions du personnel scolaire

		Toujours (%)	Souvent (%)	Un peu (%)	Pas du tout (%)	Je ne sais pas (%)
Célébrer la neurodiversité	Pré	41	44	16	0	0
	Post	50	31	19	0	0
Offrir des espaces sécuritaires et bienveillants	Pré	72	28	0	0	0
	Post	75	22	0	0	3
S'assurer de la quantité de stimulations sensorielles	Pré	19	69	13	0	0
	Post	63	38	0	0	0
S'assurer d'un soutien visuel judicieux	Pré	34	50	16	0	0
	Post	41	47	9	0	3
Délimiter clairement les espaces	Pré	25	63	13	0	0
	Post	31	59	9	0	0
S'assurer que les activités scolaires mobilisent les forces et passions	Pré	6	91	0	0	3
	Post	44	50	6	0	0
Offrir une diversité d'options d'activités	Pré	19	53	25	0	3
	Post	19	50	19	0	6
S'assurer que les activités scolaires soient prévisibles et structurées	Pré	40	57	0	0	3
	Post	75	19	6	0	6
S'assurer que des activités stimulantes et ressourçantes soient intégrées	Pré	19	50	28	0	3
	Post	19	53	22	0	6
Pouvoir différencier l'enseignement, les méthodes d'évaluation ou les approches	Pré	13	53	34	0	0
	Post	31	53	6	0	9
Pouvoir créer un contexte favorisant	Pré	16	75	9	0	0
	Post	38	56	0	0	6

* Les plus grandes améliorations sont identifiées en vert

Fait intéressant à noter, le personnel de l'école C avait identifié en pré-intervention des forces en lien avec la célébration de la neurodiversité, l'offre d'espaces sécuritaires et bienveillants, ainsi qu'avec l'utilisation d'un soutien visuel judicieux (*toujours* >70%). Or, en fin de projet, plusieurs membres du personnel scolaire de cette école ont passé de

toujours à *souvent* pour ces énoncés. Dans le contexte de cette école accueillant davantage d'enfants neurodivergents, il est possible que la sensibilisation et les activités réflexives liées au projet aient amené le personnel à rehausser leurs attentes pour ces items par rapport à leurs pratiques antérieures : à s'évaluer plus sévèrement. Une autre distinction pertinente à soulever est le fait que le personnel de l'école D s'était évalué plus sévèrement que les autres écoles pour l'offre d'espaces sécuritaires en début d'année (*toujours* = 25%, pour une moyenne des écoles à 72%). Par contre, ils ont terminé l'année avec 100% du personnel évaluant offrir toujours des espaces sécuritaires et bienveillants, alors que les autres écoles sont restées plutôt stables avec une moyenne de 75% du personnel ayant indiqué *toujours* à cette question.

Le tableau 11 présente les résultats pour le personnel qui a été accompagné tout au long de l'année par une ergothérapeute formée à *Pour des écoles neuroinclusives*, en individuel ou en équipe, quant aux effets perçus de l'accompagnement reçu sur leur sentiment de compétence et leurs pratiques, ainsi que les retombées perçues sur les élèves. Pour ce qui est des effets perçus par les membres du personnel à propos d'eux-mêmes, il importe surtout de mettre en lumière que la très grande majorité rapporte une hausse de leur niveau d'intérêt à rendre leur école neuroinclusive (82,9%). De plus, 86,1% d'entre eux rapportent une amélioration de leur confiance en leurs capacités à favoriser la participation et le bien-être des personnes neurodivergentes dans leur école.

Ces résultats suggèrent que la grande majorité des participants perçoit que *Pour des écoles neuroinclusives* engendre des effets bénéfiques qui touchent à la fois les élèves neurodivergents, les élèves non neurodivergents et les membres du personnel scolaire. Les effets négatifs perçus sont très rares et sont rapportés par une proportion négligeable de l'échantillon (2,9%; n = 1), indiquant que les avantages perçus dépassent largement les inconvénients.

Tableau 11. Effets perçus de l'accompagnement

	Changements positifs		Changements négatifs		Pas de différence		Je ne sais pas/ préfère ne pas répondre	
	n	%	n	%	n	%	n	%
La réussite scolaire des élèves neurodivergents	25	71%	0	0%	5	14%	5	14%
La réussite scolaire des autres élèves (non neurodivergents)	19	54%	0	0%	10	29%	6	17%
Le sentiment d'appartenance chez les élèves neurodivergents	24	69%	0	0%	6	17%	5	14%
Le sentiment d'appartenance chez les autres élèves (non neurodivergents)	20	57%	0	0%	8	23%	7	20%
Le bien-être ou participation des élèves neurodivergents	28	80%	0	0%	2	6%	5	14%
Le bien-être ou participation des autres élèves (non neurodivergents)	24	71%	0	0%	4	12%	6	18%
Les interactions sociales entre les élèves neurodivergents et non neurodivergents	22	63%	1	3%	8	23%	4	11%
Votre sentiment d'appartenance à votre école	14	40%	0	0%	15	43%	6	17%
Vos interactions sociales avec les autres membres de l'équipe-école	14	40%	1	3%	15	43%	5	14%
Votre niveau d'intérêt à agir pour rendre votre école neuroinclusive	29	83%	0	0%	0	0%	6	17%
Votre niveau de confiance en votre capacité à favoriser le bien-être et la participation des personnes neurodivergentes	31	86%	0	0%	3	8%	2	6%

Des retombées sur les membres du personnel scolaire sont également évoquées par de nombreux participants aux forums. Les principales sont :

Sentiment d'être mieux outillés et soutenus pour répondre aux besoins des élèves neurodivergents. Plusieurs ont expliqué comment le projet les a aidés à mieux comprendre les besoins des élèves et à adapter leurs enseignements et interventions pour ceux-ci. Ils ont expliqué qu'ils pouvaient mieux comprendre les besoins de ces élèves et les prendre en considération. Cela leur permettait que les activités soient plus

alignées avec leurs besoins, que l'environnement physique ne soit pas trop surchargé et mieux délimité et que leurs limites soient davantage respectées. Les citations suivantes illustrent bien le sentiment d'être soutenu par l'ergothérapeute, d'être moins seuls :

Moi je pense qu'avec le projet, ce que j'ai aimé c'est avec toutes les idées qu'on a eu bien t'sais [nom de l'ergothérapeute] est là pour nous accompagner pour faire cheminer nos idées. Donc moi, des fois, j'avais une idée, j'avais un but puis [nom de l'ergothérapeute] elle venait mettre des images, elle venait concrétiser la chose. (Forum, École A)

Et nous on se sent moins seuls. (Forum, École A)

Quand j'ai eu l'aide de [nom de l'ergothérapeute], moi ça m'a enlevé un poids aussi sur les épaules, j'étais mieux. (Forum, École E)

Charge de travail influencée par les changements mis en place. Plusieurs personnes participantes rapportent que la mise en place des interventions a parfois augmenté leur charge de travail, car cela demande du temps de préparation et du temps pour initier et encadrer les élèves par rapport au changement apporté. Or, il ressort surtout des propos un sentiment qu'à terme, les changements apportés viennent à diminuer la charge des personnes enseignantes et éducatrices. Bien qu'elles ne fonctionnent pas pour tous, le personnel a perçu que les interventions universelles mises en place diminuaient souvent le nombre d'interventions individuelles nécessaire et pouvaient venir faciliter la gestion de classe :

De là où c'est intéressant de réfléchir à nos pratiques, mais qui répondent à l'ensemble, mais que spécifiquement ça l'aide aussi. Dans la perspective où tu disais que le fait de mettre des choses de groupe ben ça l'aide quand même les petits pour ne pas avoir tout le temps de la gestion à faire. Mais en même temps, de mettre toutes ces choses-là, ça peut aider à la gestion de classe, ne plus être obligé d'intervenir sur des choses. (Forum, École E)

Favorise la collaboration. Les interventions ont favorisé la **collaboration** entre les membres du personnel notamment par l'utilisation d'un langage et d'objectifs communs, d'activités partagées entre les secteurs spécialisés et réguliers, et par le partage d'outils. Certains parlent de l'entraide que ce travail collaboratif a générée : « Ça a amené une très grande collaboration entre nous, nous, nos élèves et finalement nos éducatrices aussi là. » (Forum, École A)

Ce que le projet a amené (...) c'est qu'on en parle entre nous de ce qu'on fait dans nos classes et comment on rend notre école accueillante à la neurodiversité. Pis ça, c'est quelque chose qu'on ne faisait pas ensemble nécessairement, même si on faisait plein de choses dans nos classes, on n'en parlait pas tout le monde ensemble. (Forum, École B)

Retombées sur les élèves.

Globalement, la majorité des personnes participantes a perçu des retombées positives sur le plan de la réussite scolaire, du sentiment d'appartenance, ainsi que sur le bien-être et la participation des élèves. Ces améliorations ont été perçues tant pour les élèves neurodivergents (entre 68,9% et 80 %) que pour les élèves non neurodivergents (entre 54,3% et 70,6%). En ce qui concerne les interactions entre les élèves neurodivergents et non neurodivergents, 62,9% ont perçu une amélioration.

Dans les cinq écoles, les retombées perçues des changements apportés aux environnements et aux activités étaient généralement très positives et touchaient tous les élèves, y compris les élèves neurodivergents. Ce propos d'un membre du personnel scolaire illustre bien ce qui ressort des cinq forums concernant les retombées sur les élèves qui ne sont pas neurodivergents : « ce qu'on voit c'est que ça n'impacte pas négativement les autres, au contraire même, soit qu'ils en bénéficient ou c'est neutre. » (Forum, École E).

Les membres du personnel de toutes les écoles participantes ont également souligné avoir l'impression que les besoins des élèves neurodivergents étaient mieux répondus grâce au projet. Par ailleurs, certains ont aussi mentionné que les changements apportés ne fonctionnaient pas toujours pour tous les élèves neurodivergents. Un nombre limité de personnes dans une des écoles a tout de même mentionné craindre que les élèves qui ne sont pas neurodivergents s'ennuient si l'environnement et la routine sont 'trop' adaptés ou craindre qu'une trop grande adaptation de l'environnement nuise à l'autonomie future des élèves, bien qu'aucune personne n'ait indiqué avoir observé cela.

Amélioration de la participation et l'autonomie des élèves. Les personnes participantes ont partagé que les interventions mises en place ont contribué à une amélioration de la participation et de l'autonomie de tous les enfants dans les activités scolaires comme les activités dirigées en classe, les transitions et les activités au service de garde. Elles expliquent notamment comment l'ajout de soutien visuel et la clarification des étapes des attentes « évitent de faire des rappels aux élèves » (Forum, École E). Par exemple, un membre du personnel partage : « pour les élèves dans la classe et non seulement les élèves avec des différences, mais c'est tout le monde-là qui est devenu plus autonome » (Forum, École B). Un autre ajoute :

Tu devrais voir au niveau de la routine du matin. Maintenant, on n'a plus rien à dire, on n'a même plus...ok, des fois, on sent qu'ils voudraient placoter, mais ils attendent pis ils sortent un livre – parce que des fois on jase entre nous, on a des choses à régler – là ils vont sortir un livre pis ils vont attendre. (Forum, École D).

D'autres précisent les retombées perçues sur le plan de la participation des élèves neurodivergents :

Et nos élèves neurodivergents participent plus. Vous savez il y en a qu'on n'avait pas entendu de l'année parce que ça riait dès ils ouvraient la bouche. Mais ça ne

rit plus là. Et les autres élèves réalisent : ok, c'est intelligent ce qu'il dit même s'il a des besoins particuliers. Ben, il est très intelligent aussi. (Forum, École D)

Les actions visant à offrir des repères visuels judicieux dans l'environnement, que ce soit pour expliciter les attentes face aux comportements attendus, les étapes de la tâche à effectuer, le temps dont ils disposent ou les endroits où ranger les choses, sont perçues comme aidantes par la plupart des élèves. Des élèves mentionnent que cela peut les aider à être plus autonomes ou efficaces dans les tâches comme celui-ci exprime : « Ça m'a aidé à défaire mon sac un peu plus vite. » Les initiatives intégrant des repères visuels qui sont jumelées avec des activités pour expliquer les repères ou pratiquer avec les élèves, et pour lesquelles les adultes impliqués se réfèrent aux consignes et les font respecter, semblent davantage appréciées. En effet, certains élèves soulignent que tous ne respectent pas ce qui est explicité sur certains de ces repères visuels, malgré les rappels qu'ils leur font (p. ex. : silence dans le corridor).

Amélioration de la disponibilité et du bien-être des élèves. Les personnes participantes perçoivent aussi que les changements aux environnements et activités de l'école contribuent à une amélioration de la disponibilité des élèves pour les apprentissages et à une hausse de leur bien-être. Elles expliquent comment les élèves seraient plus calmes et moins stressés grâce à la mise en place d'un environnement plus calme, mais aussi à travers des activités intégrées à la routine leur permettant de bouger et de dépenser leur énergie. Un membre du personnel scolaire a partagé :

Mais justement en structurant les récréations ça répond mieux au besoin de ces élèves-là. On est plus dans leur zone de confort à certains moments, on leur permet de prendre plus cette récréation-là comme pause, on diminue aussi le contexte de conflit qui peut émerger. (Forum, École A).

Les enseignements offerts à tout le groupe aideraient les élèves à utiliser des stratégies pour s'autoréguler, mais aussi à accepter que d'autres les utilisent. Ce propos l'illustre bien :

Oui et y'en a mettons justement qui savent où est leur pâte et ils se lèvent pour aller la chercher eux-mêmes, t'sais, ils le savent qu'ils ont le droit, ça fait qu'ils y vont...ça, c'est tellement rendu normal - que les autres élèves ne passent plus de commentaires parce qu'ils savent pourquoi il se lève. (Forum, École E).

Les élèves ont pu partager leur perception des retombées d'initiatives visant à offrir un environnement libre de stimuli excessifs, comme un coin calme dans la classe ou des actions visant à ce que ça soit plus calme dans le corridor. Globalement, ces initiatives sont appréciées des élèves qui mentionnent « ça relaxe » (Entrevue élève, École A, 3) et que ça les aide à se sentir « beaucoup, beaucoup, beaucoup mieux » (Entrevue élève, École A, 1). Certains expliquent que le silence leur fait du bien et les aide à respecter les

consignes et se concentrer sur la tâche à effectuer, comme rester devant son casier et s'habiller rapidement pour aller dehors. Ces initiatives, surtout combinées à des enseignements explicites sur leur utilisation et des repères visuels imagés qui rappellent les attentes, sont perçues comme aidantes la plupart du temps par les élèves rencontrés. Plusieurs réfèrent notamment à un visuel des différents niveaux de voix disponible dans le corridor, apprécié pour favoriser le silence. Certains élèves amènent tout de même une nuance liée au fait que l'utilisation du coin calme dans leur classe n'est pas efficace en tout temps, que parfois, ils ont plutôt besoin d'aller bouger davantage ou qu'ils doivent aussi utiliser les coquilles pour couper le bruit en plus de se réfugier au coin calme.

De plus, les élèves ont aussi exprimé leurs avis sur des initiatives visant à amener des changements dans les activités intégrées au quotidien. Par exemple, des activités de stimulantes et calmantes pour permettre aux élèves d'aller chercher les stimulations dont ils ont besoin ont été animées par une ergothérapeute qui demandait aux élèves de mimer divers aliments comme 'le spaghetti mou' ou 'la patate cuite'. D'autres ont utilisé des postures d'animaux pour aider les élèves à varier les positions de travail et combler leurs besoins de bouger. Un élève a exprimé avoir apprécié ces activités « Parce que le koala, ça me fait sentir bien. (...) à me calmer » (Entrevue élève, École E, 1).

Bien que tous les élèves puissent bénéficier des initiatives, il ressort tout de même que les élèves neurodivergents en bénéficient particulièrement alors qu'ils seraient moins en surcharge et moins anxieux. Par exemple, une personne a mentionné : « J'ai remarqué, en tout cas, les petits sont plus calmes quand ils y ont touché là, ils l'ont fait 2-3 fois-là, ils sont comme apaisés. » (Forum, École C). Une autre a partagé avoir l'impression qu'un élève neurodivergent avait moins besoin de soutien d'une technicienne en éducation spécialisée, car il s'autorégulait maintenant mieux seul.

Ouverture et acceptation des différences. Dans tous les forums, plusieurs personnes ont rapporté percevoir que l'approche a grandement contribué à la sensibilisation des élèves qui montreraient une plus grande ouverture et acceptation vis-à-vis la différence. Un membre du personnel mentionne : « J'ai trouvé que les élèves [...] ont vraiment vu que c'est bien d'être différent. Ils nommaient beaucoup et je l'ai entendu beaucoup cette année le fait de trouver que c'est une richesse la différence. » (Forum, École E). Certaines personnes constatent aussi des interactions plus positives avec les pairs et ont partagé des exemples d'entraide et de bienveillance desquels ils ont été témoins :

Puis nous on a parlé aussi de troubles d'apprentissage puis qu'est-ce que j'ai trouvé beau c'est qu'on travaille vraiment en duo [...] Ils voient que l'autre a de la difficulté [...] ils sont toujours prêts à aider, à aller expliquer. Puis, des fois, c'est l'inverse, c'est la personne qui a un diagnostic de trouble d'apprentissage qui va aider aussi fait que c'est vraiment [...] de l'entraide, de la bienveillance, de l'acceptation. (Forum, École E)

Une autre explique comment ça a pu aider avec le climat de classe :

Vous savez là, ils reprennent confiance parce qu'ils savent qui si une personne rit que personne d'autre ne va embarquer...pis là, y a peu de chance que quelqu'un rit et là ça fait des enseignements plus agréables. On marche moins sur des œufs comme : ok, est-ce que je vais m'aventurer là ? (Forum, École D)

Le personnel perçoit que les élèves neurodivergents sont davantage valorisés et acceptés dans leur différence. Une personne participante a mentionné que ceux-ci peuvent davantage être « fiers d'être différents » (Forum, École E). Une personne a aussi partagé son impression sur l'intérêt des jeunes non neurodivergents à créer des liens avec les élèves de classes spécialisées :

On dirait qu'ils comprennent mieux pis ils ont un discours qui est moins teinté négativement, pas au contraire teinté très positivement. Fait que ça je trouve ça intéressant, pis ils développent de l'intérêt t'sais y a des élèves qui ont nommé, est-ce que je peux voir tel élève, [...] ils ont comme eu un genre de coup de cœur, un lien qui s'est comme créé pis les élèves du régulier avait comme le goût de revoir cet élève-là et de dire, est-ce que c'est possible que je le revoie, que je rejoue avec [...]. Quand ils quittaient toutes les activités d'inclusion, ce qu'ils avaient à dire c'était presque juste positif. Fait que versus avant, t'sais quand on leur demandait, t'sais souvent on les voit en crise, on les voit pas bien, ils ont l'air malheureux. Là ça leur a fait voir le contraire, de dire: Hey sont heureux, sont bons là-dedans, ils essaient de me parler. (Forum, École C)

Les élèves rencontrés semblent avoir tiré des apprentissages pertinents des activités réalisées pour célébrer la neurodiversité, tel qu'illustré par cet extrait : « J'ai appris que nous tous on est différents. Et parfois, notre cerveau est différent. » (Entrevue élève, École E, 3). Selon certains élèves, cela amènerait les élèves à avoir des interactions plus positives ensemble. Un exprime qu'il a l'impression que les élèves prennent davantage soin l'un de l'autre, qu'ils :

insultent moins les autres (...) ils font des gestes plus gentils. (...) Ils s'excusent quand ils font un accident pis ils prennent soin d'eux envers l'autre. (...) Ils prennent soin des entourages. (...) Un moment donné, j'ai accroché quelqu'un pis je l'ai aidé à se relever. Pis je me suis excusé. (Entrevue élève, École D, 2)

Des activités ont aussi été animées pour que les élèves puissent dessiner leurs forces ou passions et les présenter aux autres. À ce sujet, un élève explique que ça peut être utile d'avoir des forces différentes. Des élèves expliquent pourquoi ils ont apprécié ces diverses initiatives:

Parce que je peux voir c'est quoi les forces de toutes les autres personnes, les autres amis. (...) Je peux voir qu'est-ce qu'ils aiment. Ouais, comme créative, ça ça me dit qu'elle aime faire plein de bricolages, elle aime inventer des livres, elle aime presque tout faire. (Entrevue élève, École D, 1)

Parce qu'avant, je me faisais moins accepter, mais maintenant plus. (...) J'ai demandé à d'autres personnes est-ce que je pourrais devenir ami et ils ont dit oui. Avant, ils me disaient non. (Entrevue élève, École D, 4)

Or, un exprime que les initiatives n'ont pas réglé tous les problèmes sociaux, notamment dans la cour d'école :

Je me suis fait traiter de pas intelligent. Et moi pis mon ami on est traité de pas intelligent. (...) à l'extérieur et un petit peu dans la classe. (Entrevue élève, École D, 2)

Des activités regroupant des élèves d'un secteur spécialisé en autisme avec des élèves de 6^e année du secteur régulier ont été animées dans une des écoles, en combinaison avec des présentations dans les classes du secteur régulier pour parler d'autisme et de neurodivergence. Les élèves du secteur régulier ont partagé avoir apprécié ces activités et présentations. Ils ont expliqué ce qu'elles leur ont apporté. Par exemple, ces élèves expliquent comment cela a changé la manière dont ils voyaient les élèves autistes du secteur spécialisé et à être davantage compréhensifs:

J'pensais qu'il n'allait pas être capable d'le faire. [du vélo] (...) Pis j'me suis rendu compte qu'ils faisaient plus de choses que je croyais. (Entrevue élève, École C, 2)

Parce qu'on les entendait parfois...parce que, au niveau d'en haut, mais, on ne savait pas ce qu'ils faisaient. Nous, on pensait qu'ils faisaient juste genre de courir partout et de crier. Mais là, on le voit, qu'ils ne font pas juste ça. Alors, on se les imagine d'une manière différente. (...) C'était le fun parce que normalement, on ne le voit pas vraiment...on les voit juste passer. (...) Et on a pu leur parler plus que d'les regarder passer. (Entrevue élève, École C, 1)

D'autres initiatives, comme présenter les œuvres des élèves du secteur spécialisé dans une vitrine, ont été faites. Or, les deux élèves rencontrés qui les avaient vues ont mentionné ne pas avoir tiré de bénéfice de cela, que ça ne changeait « pas grand-chose » (Entrevue élève, École C, 2). Or, plusieurs des élèves rencontrés ont aussi souligné que les activités avaient été faites il y a trop longtemps et qu'ils ne s'en souvenaient pas suffisamment pour pouvoir parler de leurs retombées.

Rôle potentiel des différentes personnes professionnelles

Les six personnes professionnelles présentes lors des groupes de discussion ont toutes mentionné percevoir que leur discipline pouvait aussi contribuer à *Pour des écoles neuroinclusives*. Les propos des ergothérapeutes ayant mis en place l'approche dans les cinq écoles vont également dans le sens que l'implication des autres personnes professionnelles en soutien aux élèves serait bénéfique. Elles expliquent qu'il serait aidant de travailler vers une vision commune de créer une école davantage neuroinclusive, tout en clarifiant que chaque profession le ferait différemment. La majorité

pense qu'il devrait y avoir au moins un ergothérapeute impliqué étant donné le bagage particulier dans l'optimisation de l'adéquation entre les caractéristiques des environnements, des activités et des élèves. Or, une personne soulève qu'elle ne voudrait pas que ce soit un frein à utiliser *Pour des écoles neuroinclusives*. Les ergothérapeutes précisent aussi qu'il importe pour les ergothérapeutes de garder leur attention sur la participation signifiante des élèves, et non sur des dimensions précises comme les aspects moteurs ou sensoriels. Elles ajoutent que dans les contextes où il n'y a pas suffisamment d'ergothérapeutes embauchées, elles sentent que ce sera plus difficile d'accepter les zones grises entre les professions alors qu'elles seraient davantage dans une posture de revendiquer de meilleures conditions.

Par ailleurs, les ergothérapeutes expliquent qu'au-delà de l'objectif de créer une école neuroinclusive, il serait aidant que les diverses personnes professionnelles en soutien dans une école aient une approche plus similaire. Elles expliquent ressentir que certaines personnes arrivent davantage avec une posture d'expert, qu'elles viennent une fois, puis font des recommandations. D'autres se consacrent surtout aux interventions individualisées en un pour un. Si les autres personnes professionnelles décidaient d'embrasser *Pour des écoles neuroinclusives*, les ergothérapeutes verraient d'un bon œil que tous tentent d'adopter une approche davantage collaborative avec le personnel enseignant et éducateur, et que tous misent davantage sur les actions universelles pouvant être faites pour soutenir plusieurs élèves.

La personne conseillère pédagogique a surtout partagé des exemples de contributions potentielles pour soutenir les apprentissages des élèves et la gestion de classes. Elle voyait bien comment ses actions pouvaient s'inscrire de manière universelle pour mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives pour tous les élèves, de même qu'en soutien à la différenciation pour soutenir les apprentissages ou l'évaluation des apprentissages d'élèves rencontrant des difficultés.

Les deux personnes psychoéducatrices présentes ont exprimé comment leur profession pouvait aider pour la mise en place de stratégies pour favoriser des relations plus positives entre les élèves, une meilleure gestion des émotions et des comportements. Les deux voyaient clairement un rôle pour leur profession dans les activités de sensibilisation ou de valorisation de la neurodiversité. Cette perception était partagée par les ergothérapeutes impliquées. Les personnes psychoéducatrices ont aussi partagé leur perception qu'elles peuvent agir pour créer des espaces plus sécurisants et épurés pour tous les élèves, plus adaptés aux forces et aux défis des élèves ayant des profils variés.

L'orthophoniste ayant participé a mentionné avec assurance : « La profession, l'orthophonie, a certainement un rôle à jouer à ce niveau-là. » Elle a partagé avoir participé, avec l'ergothérapeute, à un atelier sur les niveaux de voix à utiliser en fonction

des contextes. Elle percevait avoir un rôle à jouer dans la sensibilisation par rapport à l'inclusion des élèves ayant un trouble de langage ou d'apprentissage et dans l'utilisation des lectures interactives enrichies en ce sens. Elle a aussi partagé pouvoir soutenir l'équipe-école par rapport aux soutiens visuels, aux consignes courtes, imagées, explicites et segmentées, aux attentes plus inclusives par rapport aux exposés oraux et aux communications écrites, de même qu'à l'utilisation de tableaux de communication. Les ergothérapeutes ont également partagé avoir le sentiment que les orthophonistes pouvaient beaucoup apporter par rapport aux soutiens à la communication.

Enfin, les personnes psychologues percevaient également un rôle pour sa profession dans la création d'écoles neuroinclusives. Elles ont partagé divers exemples de contributions potentielles se rapportant à l'importance de créer un environnement dans lequel l'enfant se sent bien sur le plan affectif et est disponible pour les apprentissages. Elles ont aussi indiqué pouvoir aider l'équipe-école à mieux comprendre le fonctionnement des cerveaux, notamment ceux des élèves neurodivergents. Bien que cela puisse se faire de différentes manières, elles ont rappelé l'importance pour les élèves de comprendre l'intention d'apprentissage et d'apprendre à écouter. Elles ont aussi indiqué qu'il importe d'être sensible à la charge mentale des enfants et de s'assurer d'offrir des défis correspondant à leur zone proximale de développement cognitif.

Or, les personnes professionnelles rencontrées ont souligné que pour prendre un rôle plus important dans la création d'une école neuroinclusive, elles auraient besoin d'avoir accès à une formation et de la documentation, mais aussi, et surtout, à des occasions d'échanger avec d'autres personnes professionnelles tentant d'adopter cette approche. Certaines personnes ont mentionné le besoin de faire ce changement en équipe et d'avoir du temps pour réfléchir à leur pratique.

Discussion et recommandations

L'expérimentation de *Pour des écoles neuroinclusives* dans cinq écoles primaires pendant l'année scolaire 2024-2025 montre des retombées fort prometteuses, soutenant la pertinence de poursuivre les efforts pour soutenir la mise en place de l'intervention dans les écoles du Québec et l'évaluation de ses retombées. On retient entre autres qu'elle a permis d'améliorer le sentiment de compétence du personnel enseignant et éducateur à accueillir des élèves neurodivergents et leur intérêt à s'investir pour rendre leur école davantage neuroinclusive. Par ailleurs, la collaboration entre les ergothérapeutes et les équipes-écoles ont généré de nombreux changements dans les cinq écoles participantes dans la visée de devenir davantage adaptées en amont et forces et aux besoins d'une plus grande neurodiversité d'élèves. Bien qu'ils puissent être inspirants pour d'autres écoles, il importe de se rappeler qu'ils sont le fruit d'un travail collaboratif ancré dans les réalités de chacune des écoles et qu'ils pourraient ne pas être pertinents pour d'autres milieux. Cela est d'ailleurs cohérent avec ce qui a été souligné par Jolles et collaborateurs (79) comme quoi les interventions complexes, comme les modèles de services à paliers multiples, doivent être adaptés aux contextes.

Les activités et changements réalisés sont perçus, pour la plupart, comme pertinents aux yeux du personnel de l'école et des quelques élèves rencontrés. On ne pourrait passer à côté de souligner que, dans les cinq écoles, les changements sont perçus comme bénéfiques pour la grande majorité des élèves, et non seulement pour les élèves neurodivergents. On note entre autres que les élèves seraient davantage autonomes, se sentiraient mieux et seraient davantage ouverts aux différences. Cela appuie donc la pertinence de poursuivre l'investissement dans des modèles d'organisation de services en paliers d'intervention, tel que demandé par une lettre ouverte publiée en 2022 par cinq ordres professionnels du Québec (43) et soutenu par les données scientifiques (53,80–84). De plus, sachant que les filles neurodivergentes sont souvent identifiées beaucoup plus tard, même régulièrement à l'âge adulte, il n'apparaît pas judicieux de centrer les services de soutien en fonction des élèves ayant reçu un diagnostic ou un code officiel. Cela rejoint d'ailleurs un principe clé faisant tranquillement sa place dans l'enseignement: la conception universelle des apprentissages afin de répondre aux besoins d'une plus grande diversité d'apprenants (85). Alors que près d'un élève sur quatre est identifié comme ayant 'des besoins particuliers' au Québec (86), et que sept élèves identifiés comme handicapés sur dix seraient autistes ou auraient un trouble de langage, le statu quo n'est pas une option. Il est essentiel de se questionner sur les manières de mieux soutenir plus d'élèves neurodivergents en amont.

La mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives* ne s'est pas faite de la même façon dans les cinq écoles primaires qui incluait des écoles avec et sans classes spécialisées. Il est tout de même possible de noter que la grande majorité des actions réalisées par les

ergothérapeutes se retrouvent au palier 1, des actions universelles pouvant être bénéfiques pour tous les élèves. *Pour des écoles neuroinclusives* est une intervention collaborative qui mise sur la cocréation entre l'ergothérapeute et le personnel enseignant et éducateur. Afin de soutenir sa mise en place et d'optimiser ses effets, nous retenons l'importance de travailler avec l'ensemble de l'équipe-école, notamment avec les autres membres de l'équipe professionnelle en soutien aux élèves et les directions. Le soutien offert par les directions et leur leadership a d'ailleurs fait une grande différence dans le projet. Travailler avec l'ensemble de l'équipe aiderait à favoriser une vision commune sur l'accent des interventions, qui est de changer l'école et non l'élève, dans une approche neuroaffirmative (87), mais aussi sur la manière d'accompagner le personnel enseignant et éducateur, soit en partant de leurs besoins, en adoptant une approche de coaching non directive, et en misant d'abord sur des changements pour tous.

Par ailleurs, le projet fait également ressortir une volonté claire que d'autres professions s'impliquent activement dans la mise en place de *Pour des écoles neuroinclusives*. Il est donc espéré que les personnes orthophonistes, orthopédagogues, psychologues, psychoéducatrices et conseillères pédagogiques d'une même école partagent davantage une vision de se concentrer à réduire les barrières pour tous, intègrent davantage les pratiques neuroaffirmatives et adoptent des pratiques collaboratives avec l'équipe-école. Changer un système ne peut reposer sur une seule profession, il s'agit d'une responsabilité collective que nous partageons entre les diverses professions, mais aussi avec les directions, les membres des équipes-écoles, les élèves et les familles. Une étude a d'ailleurs démontré qu'il était possible d'offrir des services en paliers d'intervention de manière interdisciplinaire (88).

Ce projet d'expérimentation incluait des collectes de données multiples auprès de diverses personnes touchées par le projet dans cinq écoles avec des contextes différents. Dans une perspective d'impact, plusieurs des activités de collecte de données se voulaient utiles pour les écoles au-delà du projet de recherche. Par exemple, les journaux de bord complétés par les ergothérapeutes leur donnaient accès à des bilans de leurs interventions. Les forums communautaires étaient des moments privilégiés de prise de recul par rapport aux actions réalisées pour célébrer les efforts, partager les bons coups, et réfléchir à leurs impacts. Des équipes-écoles ont d'ailleurs indiqué avoir particulièrement apprécié le forum et vouloir en refaire un dans le futur. Une des ergothérapeutes en a d'ailleurs fait un à mi-année avec son équipe, l'année suivant l'expérimentation. Les rencontres de soutien individuel et en groupe avec les ergothérapeutes visaient à les aider à mettre en place *Pour des écoles neuroinclusives*, mais aussi à documenter leur expérience. Ces rencontres se sont avérées essentielles selon leurs perspectives, notamment le soutien offert par une membre de notre équipe neurodivergente concernant les pratiques neuroaffirmatives. Cela les a aidées à oser réaliser des changements aussi importants dans leur pratique et réfléchir à plusieurs sur

les meilleures manières d'y arriver. Cela fait d'ailleurs écho aux éléments essentiels requis pour les initiatives de développement professionnel destinées aux personnes professionnelles pour mettre en place des approches en paliers d'interventions dans les milieux éducatifs (89,90).

Un résultat tangible que nous observons, à travers les contacts qui se poursuivent avec les centres de services scolaires ayant contribué à l'étude, est que l'intervention est en train de s'institutionnaliser à travers des actions concrètes pour lesquelles l'équipe de recherche n'a pas été impliquée. Par exemple, *Pour des écoles neuroinclusives* a été inclus officiellement dans le document décrivant l'offre de services en ergothérapie dans l'un des centres de services scolaire. Les ergothérapeutes impliquées, et certains de leurs collègues, poursuivent des actions cohérentes avec l'approche dans les écoles participantes et dans de nouvelles écoles. Une ergothérapeute a d'ailleurs interpellé l'équipe récemment pour discuter de l'adaptation pour une école secondaire dans laquelle elle est appelée à intervenir. Dans l'autre centre de services, la mise en place se poursuit pour pérenniser les actions dans les écoles participantes. Un motif de consultation pour 'neuroinclusion' a aussi été ajouté dans le formulaire de demande de consultation en ergothérapie pour toutes les écoles. Les deux centres de services ont accepté de demeurer partenaires de l'équipe de recherche dans la soumission d'une nouvelle demande de subvention pour soutenir la mise en place et l'adaptation d'approches à paliers multiples centrées sur la modification des environnements scolaires à plus grande échelle, signe de la pertinence de l'approche et des liens développés.

Une chose que nous ferions différemment si c'était à refaire serait de recueillir les points de vue des jeunes sur les changements effectués tout au long de l'année scolaire. Nous nous sommes fiées au fait que les ergothérapeutes allaient utiliser un des outils que nous avons développé pour récolter les points de vue au travers de l'intervention. Or, le fait que nous ne recueillions pas cette information dans le cadre de la recherche nous a amenées à y porter moins attention. Nous nous sommes rendues compte, tard dans le projet, que cela avait été très peu fait. Lors des entrevues, comme lors des forums, l'utilisation des photos des changements a été positive pour illustrer les réalisations et s'assurer qu'il était clair pour chaque personne de quoi nous parlions. Or, le fait que les entrevues avec les jeunes aient été réalisées en fin d'année seulement a nui à l'information recueillie alors que plusieurs ne se souvenaient pas bien des activités réalisées en début d'année par exemple. De plus, dans un monde idéal, nous aurions documenté la perspective de davantage de jeunes par rapport aux changements et aurions favorisé l'utilisation de leur perspective pour ajuster les interventions au besoin. Cela nous aurait aidées à recueillir des données plus riches, mais aussi à être mieux alignés avec les pratiques neuroaffirmatives qui insistent sur l'importance d'être à l'écoute des personnes neurodivergentes (87).

Par ailleurs, les défis demeurent grands dans notre société pour que les personnes neurodivergentes, peu importe leur âge, le type de neurodivergence, le lieu de résidence, le genre et le revenu socioéconomique, aient des expériences plus positives dans les milieux éducatifs. L'éducation étant un pilier extrêmement important d'une société inclusive, il importe d'accentuer les efforts dans les écoles primaires, mais aussi dans les autres contextes éducatifs, et ce, tant pour les élèves, que les membres du personnel. Comme société, il faut continuer d'investir pour que les services de garde éducatifs à l'enfance, les écoles primaires, les écoles secondaires, les collèges et les universités, les centres de formation professionnelle, de même que les milieux d'apprentissage socioprofessionnel, réduisent an amont les obstacles à la participation signifiante des personnes neurodivergentes. Des expériences difficiles pour les personnes neurodivergentes sont rapportées dans ces milieux partout au Québec comme ailleurs et la lourdeur des processus administratifs requis pour avoir accès à des accommodements est critiquée, tout comme l'exigence de dévoilement d'un diagnostic ou d'une neurodivergence pour avoir accès aux services (91,92).

Les leçons apprises à travers l'expérimentation de *Pour des écoles neuroinclusives* nous amènent à formuler cinq recommandations. Celles-ci touchent les services de soutien professionnel en milieu scolaire, les politiques et les recherches à ce sujet.

Recommandation 1 : Proposer Pour des écoles neuroinclusives comme vision commune aux équipes de soutien professionnel aux élèves.

- Soutenir la mise en place par l'ergothérapeute, mais aussi par les autres personnes professionnelles des équipes-écoles et centres de services scolaires comme les personnes orthophonistes, orthopédagogues, psychoéducatrices, psychologues, conseillères pédagogiques et agentes de soutien régional.
- Assurer une cohérence en accompagnant l'ensemble des personnes professionnelles à adopter des pratiques neuroaffirmatives se centrant sur le changement aux environnements, à adopter une approche de coaching misant sur la collaboration avec le personnel enseignant et éducateur, et sur l'intégration d'approches en paliers d'intervention débutant par des actions universelles pouvant bénéficier à tous les élèves ou membres du personnel.
- Encourager le déploiement de comités 'inclusion' ou 'bien-être' dans les écoles pour se rassembler autour d'une priorité commune de développement d'une école plus favorable au bien-être de tous, en portant une attention particulière aux personnes neurodivergentes et à celles appartenant à d'autres groupes minoritaires.
- Favoriser un déploiement sur plus d'un an et de manière intégrée avec toute une équipe.

Recommandation 2 : Former et soutenir les personnes professionnelles en soutien aux élèves, de même que les gestionnaires et le personnel enseignant et éducateur à embrasser une vision plus positive de la neurodiversité.

- Dans les formations initiales, les activités de formation continue et les occasions d'échanges et de soutien.
- En documentant les rôles de chacun dans la cocréation d'une école neuroinclusive et l'évolution des attitudes à l'égard de la neurodiversité.
- En utilisant *Pour des écoles neuroinclusives* comme une source d'inspiration ou un point d'ancrage, et non comme une recette.
- En s'assurant que les propos des personnes neurodivergentes directement concernées sont mis de l'avant.
- En leur offrant du soutien dans un cadre bienveillant et collaboratif.
- En adoptant une approche neuroaffirmative s'éloignant d'une vision médiale.

Recommandation 3 : Poursuivre les études pour documenter les retombées des actions universelles centrées sur l'adaptation en amont de l'école ou des activités s'y déroulant pour une plus grande diversité d'élèves.

- En amplifiant les voix des élèves neurodivergents dans ces études afin de s'assurer de bien comprendre les actions qui sont les plus significatives et celles qui le sont moins ou qui mériteraient des ajustements.
- En utilisant des méthodes créatives pour documenter les perspectives des élèves à des moments clés plus proches de la mise en place d'un changement dans l'école plutôt qu'en fin d'année.
- En poursuivant les efforts pour développer des manières efficaces pour les personnes professionnelles d'aller chercher davantage les points de vue des élèves et des familles dans leur pratique.
- En intégrant le plus possible les collectes de données aux services professionnels rendus, afin d'alléger le fardeau sur les équipes, mais aussi afin de leur permettre d'ajuster leurs initiatives en fonction des résultats obtenus.
- En misant sur les forces complémentaires des méthodologies qualitatives et quantitatives pour documenter les retombées de ces actions sur les élèves neurodivergents, leurs pairs, les membres du personnel et les familles.

Recommandation 4 : Co-construire des adaptations de *Pour des écoles neuroinclusives* afin de soutenir le bien-être et la participation significative des personnes neurodivergentes dans tous les types de milieux éducatifs.

- En partant de la petite enfance et en allant jusqu'à l'âge adulte, en incluant les services de garde éducatifs à l'enfance, les écoles secondaires, les milieux socioprofessionnels, la formation professionnelle, les collèges et les universités;
- En se préoccupant à la fois des élèves et des membres du personnel neurodivergents.
- En collaboration avec des personnes neurodivergentes, des personnes enseignantes et professionnelles, des gestionnaires et des membres de la famille des personnes.
- En demeurant sensible aux aspects intersectionnels pouvant occasionner des iniquités.
- En élargissant les actions de formation et de soutien aux milieux anglophones partout au pays.
- En poursuivant le développement d'outils flexibles pour favoriser la mise en place adaptée à chacun des milieux.
- En étudiant ces adaptations.

Recommandation 5 : Travailler à ce que l'organisation des services, les politiques publiques, les mécanismes de reddition de compte et les conventions collectives des diverses parties prenantes favorisent davantage le déploiement, par les personnes professionnelles en soutien aux élèves, d'approches visant à réduire les obstacles pour tous.

- En s'assurant que les ministères concernés, et en particulier le ministère de l'Éducation, connaissent bien les leçons apprises dans cette expérimentation.
- En cocréant, avec les personnes concernées, des mesures simples et pertinentes pour favoriser la reddition de compte liée aux services professionnels offerts selon un modèle de services en paliers d'interventions.
- En se centrant sur les besoins et en minimisant l'exigence de dévoilement ou de diagnostic pour avoir accès à des services de soutien.
- En collaborant avec des personnes en position de leadership à différents niveaux.
- En écoutant et en amplifiant les voix des personnes les plus concernées, soit les personnes neurodivergentes, leurs familles et les personnes travaillant dans les écoles au quotidien.

Conclusion

Comme société, alors que près du quart des élèves sont identifiés comme en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (86), n'est-il pas urgent de changer d'angle d'approche quant aux services de soutien professionnel dans les écoles? L'expérimentation de *Pour des écoles neuroinclusives* dans cinq écoles primaires a permis d'identifier qu'il s'agissait d'une intervention qui a un grand potentiel de changement pour nos milieux éducatifs au Québec. Sans être une recette à appliquer partout, les cinq écoles impliquées ont réussi à mettre en place de nombreux changements perçus comme positifs pour la grande majorité des élèves. Nous espérons que cela pourra servir d'inspiration aux milieux éducatifs souhaitant changer de regard sur le handicap et sur la neurodivergence plus particulièrement. Nous espérons que davantage d'équipes professionnelles en soutien aux élèves mettront l'accent sur la mise en place d'actions universelles visant à réduire les barrières en amont pour les élèves neurodivergents de même que sur les approches collaboratives avec le personnel éducatif, les élèves et leurs familles. Nous espérons que ce rapport encouragera nos décideurs à investir pour rendre nos écoles davantage adaptées, en amont, à la belle neurodiversité d'élèves qui les fréquente.

Références

1. Ellis P, Kirby A, Osborne A. *Neurodiversity and education*. UK: Corwin; 2023.
2. Yang Y, Zhao S, Zhang M, Xiang M, Zhao J, Chen S, et al. Prevalence of neurodevelopmental disorders among US children and adolescents in 2019 and 2020. *Frontiers in Psychology*. 2022;13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.997648>.
3. Gouvernement du Québec. *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2021-2022*.
4. Bottema-Beutel K, Kapp SK, Lester JN, Sasson NJ, Hand BN. Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*. 2021;3(1): 18–29. <https://doi.org/10.1089/aut.2020.0014>.
5. Lauzon M, Guerrero L, Ouellette A. *Raconter l'autisme autrement*. 2014. https://www.academia.edu/10267051/Raconter_lautisme_autrement [Accessed 24th March 2026].
6. Grandisson M, Rajotte É, Godin J, Chrétien-Vincent M, Milot É, Desmarais C. Autism Spectrum Disorder: How can Occupational Therapists Support Schools? *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2020;87(1): 30–41. <https://doi.org/10.1177/0008417419838904>.
7. Saggars B, Ashburner J. Creating Learning Spaces that Promote Wellbeing, Participation and Engagement: Implications for Students on the Autism Spectrum. In: Hugues H, Franz J, Willis J (eds) *School Spaces for Student Wellbeing and Learning: Insights from Research to Practice*. Springer; 2019. p. 139–156.
8. Horgan F, Kenny N, Flynn P. A systematic review of the experiences of autistic young people enrolled in mainstream second-level (post-primary) schools. *Autism: the international journal of research and practice*. 2023;27(2): 526–538. <https://doi.org/10.1177/13623613221105089>.
9. Dillon GV, Underwood JDM. Parental Perspectives of Students With Autism Spectrum Disorders Transitioning From Primary to Secondary School in the United Kingdom. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2012;27(2): 111–121. <https://doi.org/10.1177/1088357612441827>.
10. Mitchelson H, Adams D, Simpson K. Factors and experiences that influence school mobility for autistic students: A systematic review. *The British Journal of Educational Psychology*. 2022;92(4): 1366–1383. <https://doi.org/10.1111/bjep.12505>.
11. Gouvernement du Québec. *Dénombrement d'élèves à l'éducation préscolaire, à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire en situation complexe ayant*

vécu ou vivant un bris de service: rapport final. Québec (Québec): Ministère de l'Éducation; 2021.

12. Académie canadienne des sciences de la santé. *L'autisme au Canada : Réflexions pour l'élaboration de futures politiques publiques*. <https://cahs-acss.ca/wp-content/uploads/2022/04/ACSS-Lautisme-au-Canada-Reflexions-pour-lelaboration-de-futures-politiques-publiques.pdf>; 2022.
13. May F, Ford T, Janssens A, Newlove-Delgado T, Emma Russell A, Salim J, et al. Attainment, attendance, and school difficulties in UK primary schoolchildren with probable ADHD. *The British Journal of Educational Psychology*. 2021;91(1): 442–462. <https://doi.org/10.1111/bjep.12375>.
14. Williams EI, Gleeson K, Jones BE. How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting: A qualitative metasynthesis. *Autism*. 2019;23(1): 8–28. <https://doi.org/10.1177/1362361317723836>.
15. Able H, Sreckovic MA, Schultz TR, Garwood JD, Sherman J. Views From the Trenches: Teacher and Student Supports Needed for Full Inclusion of Students With ASD. *Teacher Education and Special Education*. 2015;38(1): 44–57. <https://doi.org/10.1177/0888406414558096>.
16. Corkum P, Bryson SE, Smith IM, Giffin C, Hume K, Power A. Professional Development Needs for Educators Working with Children with Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Environments. *Exceptionality Education International*. 2014;24(1). <https://doi.org/10.5206/eei.v24i1.7709>.
17. Lindsay S, Proulx M, Scott H, Thomson N. Exploring teachers' strategies for including children with autism spectrum disorder in mainstream classrooms. *International Journal of Inclusive Education*. 2014;18(2): 101–122. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.758320>.
18. Boujut É, Poirier N, Cappe É. Stress et burnout des enseignants travaillant auprès d'élèves ayant un TSA.: Une étude exploratoire menée en France et au Québec. *Revue Education, Santé, Sociétés*. 2020;6(2): 61–78. <https://doi.org/10.17184/eac.3513>.
19. Cappe É, Bolduc M I, Poirier N, Popa-Roch MA, Boujut É. Teaching students with autism spectrum disorder across various educational settings: the factors involved in burnout. *Teaching and Teacher Education*. 2017;67: 498–508. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.014>.
20. Cappe É, Smock N, Boujut É. Scolarisation des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et expérience des enseignants: Sentiment d'auto-efficacité, stress perçu et soutien social perçu. *L'Évolution Psychiatrique*. 2016;81(1): 73–91. <https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2015.05.006>.

21. Ewe LP. ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 2019;24(2): 136–155. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1597562>.
22. Ruel MP, Poirier N, Japel C. La perception d'enseignantes du primaire quant à l'intégration en classe ordinaire d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA). *Revue de psychoéducation*. 2015;44(1): 37–61. <https://doi.org/10.7202/1039270ar>.
23. UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'éducation - Inclusion et éducation : tous, sans exception*. Paris, France: UNESCO; 2020.
24. National Autism Center. *Findings and Conclusions: National Standards Project, Phase 2*. National Autism Center; 2015.
25. National Autism Center. *Evidence-based practice and autism in the schools (2e éd)*. Randolph, MA; 2015. https://nationalautismcenter.org/wp-content/uploads/2015/09/NACEdManual_2ndEd_FINAL.pdf [Accessed 24th March 2026].
26. Anderson CM, Smith T, Iovannone R. Building Capacity to Support Students with Autism Spectrum Disorder: A Modular Approach to Intervention. *Education and Treatment of Children*. 2018;41(1): 107–137.
27. Long ACJ, Hagermoser Sanetti LM, Collier-Meek MA, Gallucci J, Altschaeffl M, Kratochwill TR. An exploratory investigation of teachers' intervention planning and perceived implementation barriers. *Journal of School Psychology*. 2016;55: 1–26. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.12.002>.
28. Wilson AL, Harris SR. Collaborative Occupational Therapy: Teachers' Impressions of the Partnering for Change (P4C) Model. *Physical & Occupational Therapy In Pediatrics*. 2018;38(2): 130–142. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1297988>.
29. Cleaton MAM, Am, Kirby A. Why Do We Find it so Hard to Calculate the Burden of Neurodevelopmental Disorders. *Journal of Childhood & Developmental Disorders*. 2018;4(3). <https://doi.org/10.4172/2472-1786.100073>.
30. Brede J, Remington A, Kenny L, Warren K, Pellicano E. Excluded from school: Autistic students' experiences of school exclusion and subsequent re-integration into school. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2017;2: 2396941517737511. <https://doi.org/10.1177/2396941517737511>.
31. Crompton CJ, Ropar D, Evans-Williams CV, Flynn EG, Fletcher-Watson S. Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*. 2020;24(7): 1704–1712. <https://doi.org/10.1177/1362361320919286>.
32. Des Rivières-Pigeon C, Préfontaine I, Ferland É, Doucet-Larivière É. *Mécanismes favorisant l'inclusion sociale : analyse de propos de personnes autistes et de leurs*

allié-é-s [conférence]. Réseau national d'expertise en trouble du spectre de l'autisme (RNETSA); 2023 Mar 15.

33. Goodall C. 'I felt closed in and like I couldn't breathe': A qualitative study exploring the mainstream educational experiences of autistic young people. *Autism & Developmental Language Impairments*. 2018;3: 1–16. <https://doi.org/10.1177/2396941518804407>.
34. Reis S, Gelbar N, Madaus J. Pathways to academic success: specific strength-based teaching and support strategies for twice exceptional high school students with autism spectrum disorder. *Gifted Education International*. 2022;39(3). <https://doi.org/10.1177/02614294221124197>.
35. Saggars B, Hwang YS, Mercer KL. Your Voice Counts: Listening to the Voice of High School Students with Autism Spectrum Disorder. *Australasian Journal of Special Education*. 2011;35(2): 173–190. <https://doi.org/10.1375/ajse.35.2.173>.
36. Saggars B. Student perceptions: Improving the educational experiences of high school students on the autism spectrum. *Improving Schools*. 2015;18(1): 35–45. <https://doi.org/10.1177/1365480214566213>.
37. Stokes MA, Thomson M, Macmillan CM, Pecora L, Dymond SR, Donaldson E. Principals' and Teachers' Reports of Successful Teaching Strategies With Children With High-Functioning Autism Spectrum Disorder. *Canadian Journal of School Psychology*. 2017;32(3–4): 192–208. <https://doi.org/10.1177/0829573516672969>.
38. Starr EM, Foy JB. In Parents' Voices: The Education of Children with Autism Spectrum Disorders. *Remedial and Special Education*. 2012;33(4): 207–216. <https://doi.org/10.1177/0741932510383161>.
39. Gouvernement du Québec. *Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale*. Éditeur officiel du Québec; 2020.
40. Office des personnes handicapées du Québec. *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité*. Drummondville, Qc, Canada; 2009.
41. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. *Politique de la réussite éducative : le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/politique_reussite_educative_10juillet_F_1.pdf; 2017.
42. Lebossé C. *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire : avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec (Québec): Conseil supérieur de l'éducation; 2017.

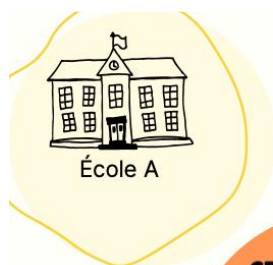
43. Gallant PA, Nadeau A, Landry J, Soucis FD, Grou C. *Lettre ouverte : Une rentrée d'opportunités*. <https://www.oeq.org/a-propos-de-l-ordre/salle-de-presse/actualites/247-lettre-ouverte-une-rentree-dopportunites-.html>
44. Rajotte É, Grandisson M, Hamel C, Couture M, Desmarais C, Gravel M, et al. Inclusion of Autistic Students: Promising Modalities for Supporting a School Team. *Disability and Rehabilitation*. 2022; 1–11. <https://doi.org/10.1080/09638288.2022.2057598>.
45. Rajotte E, Grandisson M, Couture MM, Desmarais C, Chrétien-Vincent M, Godin J, et al. A Neuroinclusive School Model: Focus on the School, Not on the Child. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 2024;18(2): 281–299. <https://doi.org/10.1080/19411243.2024.2341643>.
46. McKenney S, Reeves TC. *Conducting Educational Design Research*. Routledge; 2013.
47. Collins A, Joseph D, Bielaczyc K. Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *The Journal of the Learning Sciences*. 2004;13(1): 15–42.
48. Anderson T, Shattuck J. Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*. 2012;41(1): 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>.
49. Watling R, Spitzer SL. *Autism Across the Lifespan: A Comprehensive Occupational Therapy Approach*. American Occupational Therapy Association; 2018.
50. Hui C, Snider L, Couture M. Self-regulation workshop and Occupational Performance Coaching with teachers: A pilot study. *Canadian Journal of Occupational Therapy. Revue Canadienne D'ergotherapie*. 2016;83(2): 115–125. <https://doi.org/10.1177/0008417415627665>.
51. Kessler D, Graham F. The use of coaching in occupational therapy: an integrative review. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2015;62(3): 160–176. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12175>.
52. Kennedy JN, Moll S, Missiuna C, Yost J, Terreberry S, Campbell WN. The Dance of Family Engagement in School-Based Occupational Therapy: An Interpretive Description. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 2022;15(2): 181–204. <https://doi.org/10.1080/19411243.2021.1941494>.
53. VanderKaay S, Dix L, Rivard L, Missiuna C, Ng S, Pollock N, et al. Tiered Approaches to Rehabilitation Services in Education Settings: Towards Developing an Explanatory Programme Theory. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2023;70(4): 540–561. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1895975>.
54. Azad GF, Minton KE, Mandell DS, Landa RJ. Partners in School: An Implementation Strategy to Promote Alignment of Evidence-Based Practices Across Home and

- School for Children with Autism Spectrum Disorder. *Administration and Policy in Mental Health*. 2021;48(2): 266–278. <https://doi.org/10.1007/s10488-020-01064-9>.
55. Desimone LM. Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*. 2009;38(3): 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>.
 56. Camden C, Campbell W, Missiuna C, Berbari J, Héguy L, Gauvin C, et al. Implementing Partnering for Change in Québec: Occupational Therapy Activities and Stakeholders' Perceptions. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2021;88(1): 71–82. <https://doi.org/10.1177/0008417421994368>.
 57. Missiuna CA, Pollock NA, Levac DE, Campbell WN, Whalen SD, Bennett SM, et al. Partnering for change: an innovative school-based occupational therapy service delivery model for children with developmental coordination disorder. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2012;79(1): 41–50. <https://doi.org/10.2182/cjot.2012.79.1.6>.
 58. Missiuna C, Pollock N, Campbell W, Dix L, Sahagian S, Stewart D. Partnering for Change: Embedding universal design for learning into school-based occupational therapy. *Occupational Therapy Now*. 2015;17(3): 13–15.
 59. Bazyk S, Demirjian L, Horvath F, Doxsey L. The Comfortable Cafeteria Program for Promoting Student Participation and Enjoyment: An Outcome Study. *American Journal of Occupational Therapy*. 2018;72(3): 7203205050p1-7203205050p9. <https://doi.org/10.5014/ajot.2018.025379>.
 60. Missiuna C, Pollock N, Campbell W, DeCola C, Hecimovich C, Sahagian Whalen S, et al. Using an innovative model of service delivery to identify children who are struggling in school. *British Journal of Occupational Therapy*. 2017;80(3): 145–154. <https://doi.org/10.1177/0308022616679852>.
 61. Missiuna C, Hecimovich C. *Partenering for Change Implementation and Evaluation 2013-2015*. Canada, ON: McMaster University; 2015. <https://www.partneringforchange.ca/img/P4C-2015.pdf> [Accessed 27th March 2026].
 62. Bazyk S, Demirjian L, LaGuardia T, Thompson-Repas K, Conway C, Michaud P. Building Capacity of Occupational Therapy Practitioners to Address the Mental Health Needs of Children and Youth: A Mixed-Methods Study of Knowledge Translation. *American Journal of Occupational Therapy*. 2015;69(6): 1–10. <https://doi.org/10.5014/ajot.2015.019182>.
 63. Desimone LM, Smith TM, Phillips KJR. Linking Student Achievement Growth to Professional Development Participation and Changes in Instruction: A Longitudinal Study of Elementary Students and Teachers in Title I Schools. *Teachers College Record*. 2013;115(5): 1–46. <https://doi.org/10.1177/016146811311500508>.

64. Desimone LM, Porter AC, Garet MS, Yoon KS, Birman BF. Effects of Professional Development on Teachers' Instruction: Results from a Three-year Longitudinal Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2002;24(2): 81–112. <https://doi.org/10.3102/01623737024002081>.
65. Garet MS, Porter AC, Desimone L, Birman BF, Yoon KS. What Makes Professional Development Effective? Results From a National Sample of Teachers. *American Educational Research Journal*. 2001;38(4): 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>.
66. Grandisson M, Chabot L, Hamel C, Couture MM, Chrétien-Vincent M, Bussi res EL. Evaluating a capacity building initiative for occupational therapists working with autistic students. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 2026;19(1): 29–45. <https://doi.org/10.1080/19411243.2025.2463329>.
67. Yin RK. *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. SAGE Publications; 2017.
68. Salminen AL, Harra T, Lautamo T. Conducting case study research in occupational therapy. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2006;53(1): 3–8. <https://doi.org/10.1111/j.1440-1630.2006.00540.x>.
69. Mahat M. The Development of a Psychometrically-Sound Instrument to Measure Teachers' Multidimensional Attitudes toward Inclusive Education. *International Journal of Special Education*. 2008;23(1): 82–92.
70. Park MH, Dimitrov DM, Das A, Gichuru M. The teacher efficacy for inclusive practices (TEIP) scale: dimensionality and factor structure. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 2016;16(1): 2–12. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12047>.
71. Loignon C, Leblanc C. *Photovoix : utilisation*. ENGAGE, <https://engageplus.org/fr/approche-utilisation.asp?c=1>; 2022.
72. Lofton S, Grant AK. Outcomes and Intentionality of Action Planning in Photovoice: A Literature Review. *Health Promotion Practice*. 2021;22(3): 318–337. <https://doi.org/10.1177/1524839920957427>.
73. Harris PA, Taylor R, Minor BL, Elliott V, Fernandez M, O'Neal L, et al. The REDCap consortium: Building an international community of software platform partners. *Journal of Biomedical Informatics*. 2019;95. <https://doi.org/10.1016/j.jbi.2019.103208>.
74. Tétreault S, Beaupré P, Deschênes PM, Rajotte T, Gascon H, Boucher N, et al. Comment mobiliser la communauté grâce au forum communautaire ? : Une méthode participative   la portée de l'intervenant social. *Service social*. 2013;59(2): 65–75. <https://doi.org/10.7202/1019110ar>.

75. Tétreault S, Guillez P. *Guide pratique de recherche en réadaptation*. De Boeck Supérieur; 2014.
76. Fortin MF, Gagnon J, Fournier H. *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives*. 3e édition. Montréal, Québec, Canada: Chenelière Éducation; 2016.
77. Tesfaye R, Courchesne V, Yusuf A, Savion-Lemieux T, Singh I, Shikako-Thomas K, et al. Assuming ability of youth with autism: Synthesis of methods capturing the first-person perspectives of children and youth with disabilities. *Autism*. 2019;23(8): 1882–1896. <https://doi.org/10.1177/1362361319831487>.
78. Miles M, Huberman M, Saldana J. *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. 4e édition. Los Angeles: Sage Publications; 2020.
79. Jolles MP, Fort MP, Glasgow RE. Aligning the planning, development, and implementation of complex interventions to local contexts with an equity focus: application of the PRISM/RE-AIM Framework. *International Journal for Equity in Health*. 2024;23(1): 41. <https://doi.org/10.1186/s12939-024-02130-6>.
80. Anaby DR, Campbell WN, Missiuna C, Shaw SR, Bennett S, Khan S, et al. Recommended Practices to Organize and Deliver School-based Services for Children with Disabilities: A Scoping Review. *Child: Care, Health and Development*. 2019;45(1): 15–27. <https://doi.org/10.1111/cch.12621>.
81. Campbell W, Kennedy J, Pollock N, Missiuna C. Screening Children through Response to Intervention and Dynamic Performance Analysis: The Example of Partnering for Change. *Current Developmental Disorders Reports*. 2016;3(3): 200–205. <https://doi.org/10.1007/s40474-016-0094-6>.
82. Salazar Rivera J, Alsaadi N, Parra-Esquivel EI, Morris C, Boyle C. A Scoping Review of Interventions Delivered by Occupational Therapists in School Settings. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 2024;17(3): 510–534. <https://doi.org/10.1080/19411243.2023.2232806>.
83. VanderKaay S, Missiuna C, Bennett S, Whalen SS, Dix L, Camden C, et al. Developing an initial explanatory theory for Partnering for Change using realist evaluation. *Australian Occupational Therapy Journal*. 2025;72(1): e12994. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12994>.
84. Lynch H, Moore A, O'Connor D, Boyle B. Evidence for Implementing Tiered Approaches in School-Based Occupational Therapy in Elementary Schools: A Scoping Review. *The American Journal of Occupational Therapy: Official Publication of the American Occupational Therapy Association*. 2023;77(1): 7701205110. <https://doi.org/10.5014/ajot.2023.050027>.
85. CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 3.0*. 2024. <https://udlguidelines.cast.org>

86. Office des personnes handicapées du Québec. *Mieux connaître les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : portrait annuel : édition 2025*. Drummondville: Secrétariat général, communications et affaires juridiques, L'Office; 2026.
87. Wagland Z, Stermann J, Scott-Cole L, Spassiani N, Njelesani J. Promoting Neurodiversity-Affirming Care for Autistic Children: A Scoping Review. *Neurodiversity*. 2025;3. <https://doi.org/10.1177/27546330251357479>.
88. Phoenix M, Dix L, DeCola C, Eisen I, Campbell W. Health professional–educator collaboration in the delivery of school-based tiered support services: A qualitative case study. *Child: Care, Health and Development*. 2021;47(3): 367–376. <https://doi.org/10.1111/cch.12849>.
89. Grandisson M, Chabot L, Hamel C, Couture MM, Chrétien-Vincent M, Bussi res EL. Evaluating a capacity building initiative for occupational therapists working with autistic students. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*. 2025; 1–17. <https://doi.org/10.1080/19411243.2025.2463329>.
90. Pollock NA, Dix L, Whalen SS, Campbell WN, Missiuna CA. Supporting Occupational Therapists Implementing a Capacity-building Model in Schools. *Canadian Journal of Occupational Therapy*. 2017;84(4–5): 242–252. <https://doi.org/10.1177/0008417417709483>.
91. Marcotte J, Thomas N, Campagna SL, Couture M, Guerrero L, Fragasso A, et al. Advocacy for Greater Inclusion: Experiences of Neurodivergent Secondary School Students and Parents. *Canadian Journal of Education*. Soumis;
92. Lierman A. *The Struggle You Can't See: Experiences of Neurodivergent and Invisibly Disabled Students in Higher Education*. Open Book Publishers; 2024. <https://doi.org/10.11647/obp.0420>. [Accessed 27th March 2026].



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**



**CRÉER DES ESPACES
DE RÉGULATION ET
FAIRE DE
L'ENSEIGNEMENT
SUR LA
CONSERVATION DE
L'ÉNERGIE
(PRÉSCOLAIRE)**

**RÉCRÉATIONS (ÉTOILES
FILANTES) PLUS PRÉVISIBLES ET
3 ZONES**

- 1. LIBRE**
- 2. JEUX DE
MANIPULATION/MATÉRIEL**
- 3. JEUX ANIMÉS**

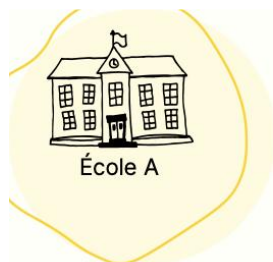


**CORRIDOR DES ÉLÈVES DU
PRÉSCOLAIRE :**

- RÉAMÉNAGER LES CASIERS
- AJOUTER DES BANCs
- UNIFORMISER LES COULEURS
- DIMINUER L'AFFICHAGE
ATTENTES EXPLICITES



**VISUEL SUR LES PORTES DES
TOILETTES (PRÉSCOLAIRE)**



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**

**OUTIL VISUEL POUR AIDER
LES ÉLÈVES À MODULER LE
NIVEAU DE LEUR VOIX SELON
LE CONTEXTE**



**FAIRE ENTRER LES PETITS ET
LES GRANDS ENSEMBLE**

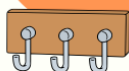




École A

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**

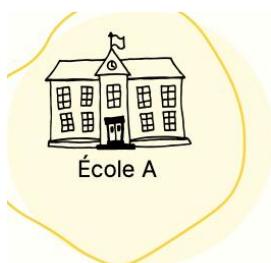
**CROCHETS POUR
VESTIAIRE PRÈS DES
BUREAUX DES TES**



**COIN DE REPOS (1ÈRE
ANNÉE)**



**CLASSES FLEXIBLES - OUTILS
SENSORIELS EN CLASSE**



École A

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT SOCIAL**

**TATOUAGES AVEC
LE LOGO DES
ÉTOILES FILANTES**



**MOIS DE
L'AUTISME**

LITTÉRATURE JEUNESSE

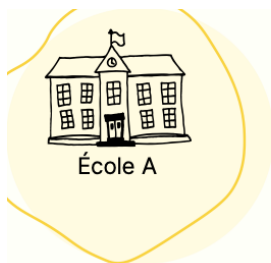


**SENSIBILISATION À LA
DIFFÉRENCE PAR LES
ENSEIGNANTS**



PROJET MOZAÏK





NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL

**MIEUX ACCOMPAGNER:
DEUX CERVEAUX QUI
RÉFLÉCHISSENT**



**COLLABORATIONS ENTRE SPÉCIALISTE,
ENSEIGNANT ET PROFESSIONNEL POUR
SOUTENIR LA PARTICIPATION EN SPÉCIALITÉ
ET AU PRÉSCOLAIRE**



ACTIVITÉS RÉFLEXIVES



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

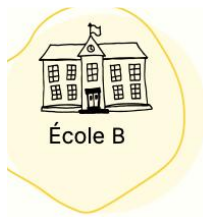
ENVIRONNEMENT SOCIAL

**ATELIERS SUR LA
NEUROINCLUSION DÉBUTÉS EN
5-6E ANNÉE**



**RENCONTRES AVEC LE
TRANSPORT SCOLAIRE**





NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**



**MARGUERITE POUR OFFRIR
UN VISUEL DES CHOIX
POSSIBLES EN JEUX LIBRES**

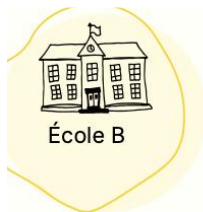


**ORGANISER ET ENCADRER
LES TRANSITIONS DANS LES
COULOIRS**



**COMPORTEMENTS
ATTENDUS EXPLICITES**

**PLAN DE PRÉVENTION
ACTIF (PPA)**



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**



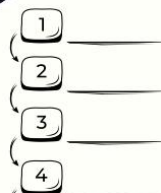
**PAUSES ACTIVES
- ROUTINE DE
MOUVEMENTS**

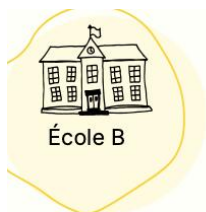


**PERMETTRE AUX
ÉLÈVES DE
TRAVAILLER EN
DEHORS DES ÎLOTS
DE TRAVAIL**



**SOUTIEN VISUEL POUR
LE TEMPS ET LES
ÉTAPES DE L'ACTIVITÉ**





NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT PHYSIQUE, ACTIVITÉS ET ROUTINES

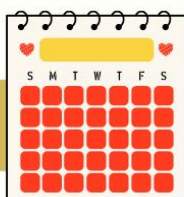
**AMÉNAGEMENT
DE LA CLASSE**



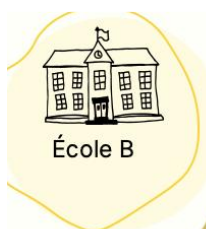
**NIVEAU DE VOIX -
SOUTIEN VISUEL**



**CALENDRIER D'UN ÉLÈVE
POUR DÉGAGER L'ESPRIT**



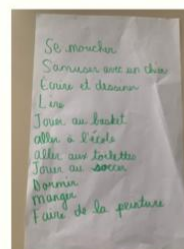
**COIN DES ÉMOTIONS -
PARAVENT DE
TRANQUILITÉ**

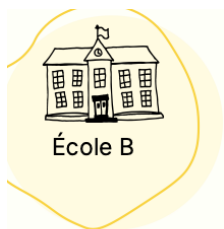


NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL

**LITTÉRATURE JEUNESSE ET
ACTIVITÉS SUR LE THÈME
DE L'INCLUSION**





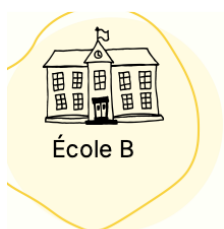
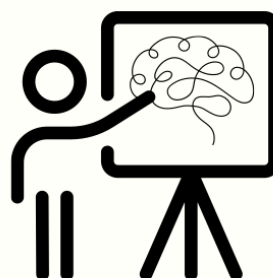
NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL

**CHANDAILS POUR LE MOIS
DE L'AUTISME AUX
ENSEIGNANTS AYANT PARLÉ
DE NEURODIVERSITÉ**



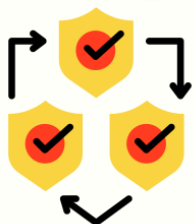
**PRÉSENTATIONS
SUR LA
NEURODIVERSITÉ**



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL

PROTOCOLE ÉCOLE

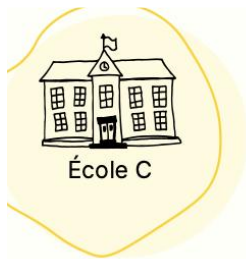


**LES MOTS QUI
NOUS TOUCHENT**

**CENTRE DE SOUTIEN
BIENVEILLANT**



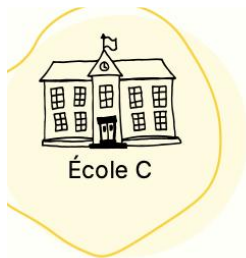
**MA MAISON DE
TÊTE**



École C

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**

**OUTILS VISUELS ET MODIFICATIONS À
L'ENVIRONNEMENT PHYSIQUE POUR
DES ACTIVITÉS STRUCTURÉES,
PRÉVISIBLES, AVEC DES ATTENTES
CLAIRES ET DES CHOIX**



École C

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE **ENVIRONNEMENT PHYSIQUE,** **ACTIVITÉS ET ROUTINES**

**INTÉGRER DES ESPACES ET
DES ACTIVITÉS
STIMULANTES ET
CALMANTES**

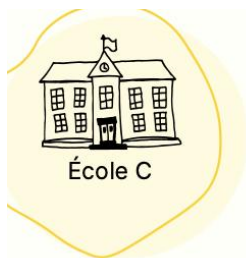


Coin repos

+ Choix d'assises
repas

Modifications
petite cour





NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL



Photos du
quotidien des
élèves
autistes



Sensibilisation des
chauffeurs aux
particularités des élèves
pour favoriser un
environnement social
sécuritaire

**SENSIBILISER À LA
DIFFÉRENCE EN METTANT
DE L'AVANT LES FORCES**



Événement Cabane à sucre des
bois-de-coulonge pour
apprendre sur le mandat régional
de l'autisme



Arts

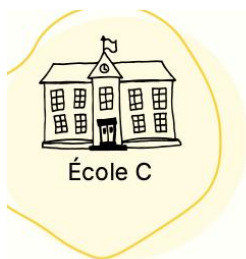


1. *Anatole qui ne s'achète jamais* /
Roxley, Stephanie, 1987, auteur.
(Montréal) : Forêt, (2018).
Histoires de vivre.
Constellations.
Prix TD de littérature canadienne pour l'enfance et la jeunesse

Succursale : École Saint-Michel
Album 8763 1811210
Public cible : 8-10 ans
Disponible

2. *André a un accent* /
Marois, André, 1999, auteur.
(Montréal) : Forêt, (2019).
Histoires de lire : (28, André et moi)

Littérature
jeunesse sur
la différence



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL

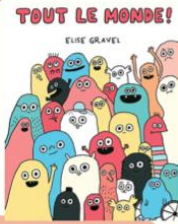


**COMITÉ D'INCLUSION POUR
L'ORGANISATION D'ACTIVITÉS
COMMUNES ENTRE LE RÉGULIER ET
LE MANDAT RÉGIONAL**





**LITTÉRATURE
JEUNESSE SUR LA
NEURODIVERSITÉ**



ATELIER SUR LA DIFFÉRENCE



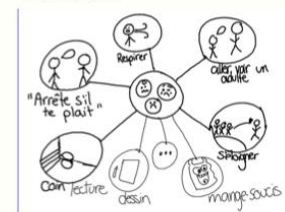
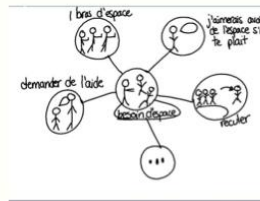
Ateliers sur forces
et passions des
élèves



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE
ENVIRONNEMENT SOCIAL

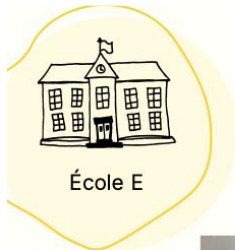


Stratégies pour bien vivre ses émotions



Impacts des mots doux et piquants





NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ACTIVITÉS ET ENVIRONNEMENT

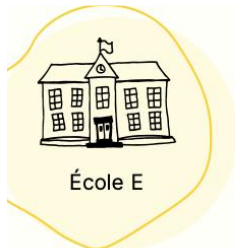
PHYSIQUE



**VISUEL DES
ATTENTES POUR LE
BRUIT**



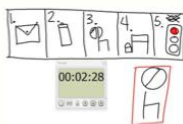
Projet de recherche financé par l'OPHQ et dirigé par Marie Grandisson, professeure à l'Université Laval



NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ACTIVITÉS ET ENVIRONNEMENT

PHYSIQUE



**SUPPORTS
VISUELS, CHOIX,
ATTENTES...**



Projet de recherche financé par l'OPHQ et dirigé par Marie Grandisson, professeure à l'Université Laval



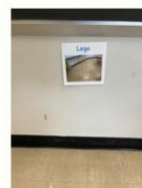
École E

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ACTIVITÉS ET ENVIRONNEMENT PHYSIQUE



ORGANISATION DE L'ENVIRONNEMENT ET DÉLIMITATIONS



Projet de recherche financé par l'OPHQ et dirigé par Marie Grandisson, professeure à l'Université Laval



École E

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL



COMMANDE DE LIVRES POUR LA BIBLIOTHÈQUE

Livre	Disponibilité à sur RBC	Précisions	Niveau scolaire
Tout le monde	Disponible	Petit ou grand, jeune ou âgé, nous sommes tous uniques ! Mais nous sommes aussi tous les mêmes, car nous sommes tous humains. Tout le monde a des moments de joie, de tristesse ou de peur. Tout le monde fait des erreurs, se sent fatigué ou a besoin d'aide de temps en temps. Même si nous sommes tous différents, nous sommes en réalité plus similaires que nous ne voulons bien l'admettre. Le plus important, c'est que nous devons tous être acceptés comme nous sommes.	Précollaire, 1 ^{er} et 2 ^e cycle
Comme toi !	Non offert	Un lapin délicat et un cochon rigoureux veulent se ressembler. Avec un peu de peinture et quelques virus viraux, ils modifient tous deux leur apparence. Le lapin apparaît bête avec une queue de cochon et un grain rose. Quant au petit cochon, il a maintenant des oreilles de lapin et de longs ongles ! L'un et l'autre se trouvent bien amusants, mais ils réalisent aussi qu'ils s'aiment encore plus sans aucunement. Racontée avec simplicité, cette histoire tendre et charmante montre aux tout-petits que chacun est unique et qu'il est important d'accepter ses différences.	Précollaire, 1 ^{er} cycle
Tous différents, tous uniques !	Non offert	Sommes-nous tous pareils, chacun avec un corps et des émotions ? Ou tous différents, donc tous uniques ? Qu'en est-il de nos pensées ? Ou nos valeurs ? La diversité peut-elle nous enrichir ? Avec les enfants de ce livre, regarde les questions qui font réfléchir et comprendre le monde.	Précollaire, 1 ^{er} et 2 ^e cycle

NEURODIVERSITÉ

Projet de recherche financé par l'OPHQ et dirigé par Marie Grandisson, professeure à l'Université Laval



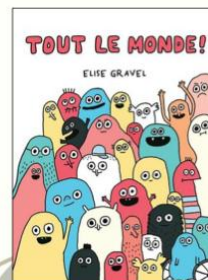
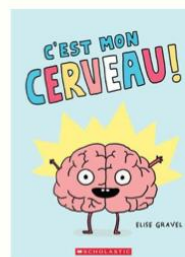
École E

NOTRE ÉCOLE NEUROINCLUSIVE

ENVIRONNEMENT SOCIAL



**ATELIERS SUR LA
DIVERSITÉ**



Projet de recherche financé par l'OPHQ et dirigé par Marie Grandisson, professeure à l'Université Laval