



# BIBLIOTHÈQUE

CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE  
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

## Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans [Depositum](#), site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

## Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives [Depositum](#), which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.



DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ADAPTATION, IMPLANTATION ET ÉVALUATION D'IMPLANTATION D'UN  
PROGRAMME DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

PROJET DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE  
EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR CYNTHIA HÉNAULT

TRAVAIL DIRIGÉ PAR  
MONSIEUR ALEXANDRE BEAULIEU PROFESSEUR AGRÉGÉ

SEPTEMBRE 2022





DÉPARTEMENT DES SCIENCES DU DÉVELOPPEMENT HUMAIN ET SOCIAL

ADAPTATION, IMPLANTATION ET ÉVALUATION PSYCHOÉDUCATIVE D'UN  
PROGRAMME DE PRÉVENTION DE LA VIOLENCE EN MILIEU SCOLAIRE

PROJET DE STAGE PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE  
EN PSYCHOÉDUCATION (PROGRAMME 3095)

PAR CYNTHIA HÉNAULT

TRAVAIL DIRIGÉ PAR  
MONSIEUR ALEXANDRE BEAULIEU PROFESSEUR AGRÉGÉ

Accepté le :



## REMERCIEMENTS

Les remerciements vont aux personnes qui m'ont soutenue et ont cru en mon potentiel de réussite lors de la réalisation de mon stage et de la rédaction de ce rapport.

Premièrement, je tiens à remercier M. Alexandre Beaulieu, directeur de ce projet de stage et accompagnateur. Avec ses conseils, ses commentaires et ses questionnements, je suis parvenue à rédiger mon rapport. Nous avons effectué un travail d'équipe et sans son soutien, il aurait été plus difficile de rédiger ce rapport. Ces commentaires m'ont permis de développer ma rédaction, mon analyse et de remettre un rapport qui me donne accès au titre de psychoéducatrice.

Deuxièmement, je voudrais remercier le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois qui m'a permis de mettre en place ce projet auprès des éducatrices et éducateurs spécialisés des écoles primaires et secondaires. Je tiens à remercier les participantes au programme, sans qui, il n'y aurait pas eu de projet, merci de votre confiance et votre participation.

Ensuite, j'aimerais remercier le service des ressources éducatives du CSSSOB, plus particulièrement, merci à madame Annik Imbeault, la directrice qui m'a chargé du projet avec confiance. Un merci tout particulier à madame Annie Chartier, répondante-milieu, qui m'a soutenue, aidée et apporté plusieurs connaissances basées sur son expérience pour l'animation du programme de formation.

Une personne m'a soutenue dès le départ de mes études de maîtrise et jusqu'à la fin de la rédaction de ce rapport. Sans son aide et son écoute lors de la rédaction de ce rapport, le processus aurait été plus ardu. Merci beaucoup Élise St-Laurent, future collègue.

Finalement, un merci chaleureux et énorme à ma famille, mes parents qui m'ont épaulée, ils ont accepté de m'aider personnellement. Tous vos déplacements et votre soutien m'ont permis d'accomplir ce travail. Un énorme merci à mes beaux-parents qui m'ont hébergée, soutenue, écoutée, sans votre aide, je n'aurais pu accomplir mon stage. Les derniers remerciements vont à mon conjoint, un grand merci de ta patience à mon égard, ton

soutien inconditionnel, tu es mon plus grand admirateur, ce qui m'a permis d'avancer et de terminer ma maîtrise en psychoéducation.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	11
LISTE DES FIGURES .....	12
INTRODUCTION .....	13
CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE .....	14
1.1 <i>Prévalence de la violence dans les écoles primaires au Québec</i> .....	14
1.1.1 Agressions observées par les élèves et les membres du personnel dans les écoles.....	15
1.1.2 Agressions subies par les élèves dans les écoles primaires et secondaires.	17
1.1.3 Agressions subies par les membres du personnel scolaire .....	17
1.1.4 Besoins exprimés par les membres du personnel face à la violence à l'école .....	18
1.2 <i>Impacts et conséquences de la violence dans les écoles au Québec</i> .....	19
1.3 <i>Gestion de la violence au Québec</i> .....	21
1.3.1 État de la situation au centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois .....	22
CHAPITRE 2. PRÉSENTATION DU MILIEU .....	24
2.1 <i>Centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois</i> .....	24
2.1.1 Mandat du psychoéducateur au centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois .....	25
2.1.2 L'éducateur spécialisé en milieu scolaire.....	27
2.2 <i>Contexte légal</i> .....	28
2.3 <i>Mandat de la stagiaire en psychoéducation</i> .....	29
CHAPITRE 3. CADRE CONCEPTUEL .....	30
3.1 <i>La violence</i> .....	30
3.2 <i>Les formes de violence en milieu scolaire</i> .....	31
3.2.1 L'agressivité proactive .....	32
3.2.2 L'agressivité réactive .....	32
3.2.3 La violence indirecte .....	33
3.2.4 La violence directe.....	33
3.3 <i>Adaptation</i> .....	34



3.4 Programme .....	35
3.5 Prévention et intervention.....	36
3.5.1 Prévention universelle .....	36
3.5.2 Prévention sélective.....	37
3.5.3 Prévention indiquée .....	37
CHAPITRE 4. CADRE THÉORIQUE .....	38
4.1 Approche de prévention en milieu scolaire .....	38
4.1.1 Actions entreprises par le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois pour contrer la violence.....	39
4.2 Perspective théorique du projet.....	40
4.2.1 Approche psychoéducative .....	40
4.2.2 Le modèle psychoéducatif.....	40
4.2.2.1 Opérations professionnelles.....	43
4.2.2.2 Approche humaniste.....	45
4.3 Théorie d'implantation de programme .....	45
4.4 Évaluation d'implantation de programme.....	49
CHAPITRE 5. DESCRIPTION DU PROJET .....	48
5.1 Étape 1 : Évaluation des besoins du milieu et des possibilités d'actions.....	50
5.2 Étape 2 : Analyse du programme.....	50
5.3 Étape 3 : Propositions d'implantation du programme .....	51
5.4 Étape 4 : Adaptation du programme .....	51
5.5 Étape 5 : Implantation du programme dans le milieu .....	52
5.6 Étape 6 : Évaluation de l'implantation du programme dans le milieu.....	52
CHAPITRE 6. OBJECTIFS DU PROJET D'INTERVENTION .....	53
CHAPITRE 7. MÉTHODOLOGIE DU PROJET DE STAGE.....	54
7.1 Considérations éthiques.....	54
7.1.1 Consentement.....	54
7.1.2 Sujets participants .....	55
7.2 Adaptation du programme .....	55

7.2.1 Objectifs du programme .....	56
7.2.2 Adaptation du contenu.....	56
7.3 Contexte et méthode d'implantation.....	57
7.4 Méthodes d'évaluation de l'implantation .....	58
7.4.1 Méthode d'évaluation de formation .....	60
CHAPITRE 8. RÉSULTATS .....	61
8.1 Résultat de la modification des objectifs.....	61
8.1.1 Résultat de l'adaptation du contenu du programme d'origine .....	62
8.1.2 Résultat de l'adaptation d'implantation du programme.....	62
8.2 Résultat d'évaluation d'implantation.....	66
CHAPITRE 9. DISCUSSION .....	76
9.1 Adapter le programme de formation sur la gestion de crise du Crisis Institute Prevention tant sur le plan du contenu que sur le plan des modalités d'implantation pour le milieu scolaire .....	76
9.1.1 Choix de programme de formation.....	76
9.1.2 Adaptation des objectifs du programme.....	77
9.1.3 Adaptation du contenu pour les TES en milieu scolaire .....	77
9.2 Implanter le programme de formation à la gestion de crise adapté au milieu scolaire auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés .....	78
9.2.1 Principaux constats de l'implantation du programme adapté .....	79
9.3 Évaluer l'implantation du programme de formation sur la gestion de crise adaptée du Crisis Institute Prevention implanté auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.....	81
9.3.1 Sujets participants .....	81
9.3.2 Système de responsabilités.....	82
9.3.3 Temps .....	82
9.3.4 Code et procédures / espace .....	83
9.3.5 Système d'évaluation et de reconnaissance.....	84
9.3.6 Programme et objectifs.....	84
9.3.7 Éducateurs (animatrice) et autres professionnels.....	85
9.4 Limites du projet.....	85

9.4.1 Adaptation du programme de formation selon l'approche psychoéducative..	86
9.4.2 Implantation du programme de formation .....	86
9.4.3 Évaluation du programme de formation .....	86
9.5 <i>Recommandations</i> .....	87
CONCLUSION .....	89
ANNEXE A – OFFRE DE SERVICE .....	91
ANNEXE B – MISES EN SITUATIONS : ÉVALUATION DES CONNAISSANCES ACQUISES.....	92
ANNEXE C – FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE SATISFACTION DE FORMATION	102
ANNEXE D – Programme d'origine cpi contenu (modules et objectifs) .....	106
ANNEXE E – programme adapté au milieu scolaire (contenus et objectifs).....	109
RÉFÉRENCES .....	110

## LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Effets et conséquences de la violence à l'école chez l'élève au primaire .....	19
Tableau 2 Effets et conséquences de la violence à l'école au primaire chez le membre du personnel .....	20
Tableau 3 Déroulement du projet de maîtrise .....	49
Tableau 4 Contexte d'implantation .....	57
Tableau 5 Planification de l'implantation de formation continue .....	63
Tableau 6 Réalisation de l'implantation du programme de formation continue .....	64
Tableau 7 Résultats d'implantation et d'évaluation : animation 1 .....	67
Tableau 8 Résultats d'implantation et d'évaluation : suivi 1 .....	68
Tableau 9 Résultats d'implantation et d'évaluation : animation 2 .....	69
Tableau 10 Résultats d'implantation et d'évaluation : suivi 2 .....	71
Tableau 11 Facteurs facilitants et facteurs contraignants de l'implantation du programme de formation continue .....	73
Tableau 12 Recommandations .....	88

## LISTE DES FIGURES

Figure 1 Précision sur les formes de violence directe et indirecte selon le modèle de Beaumont et al. 2014.....	34
Figure 2 Structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative .....	42
Figure 3 Les opérations professionnelles de l'intervention psychoéducative.....	43
Figure 4 Modèle psychoéducatif vierge (outil de planification).....	59
Figure 5 Modèle psychoéducatif animation partie 1 du programme de formation .....	65

## INTRODUCTION

La violence est un phénomène qui se présente sous différentes formes dans des contextes variés à l'échelle de la planète. Les conséquences pour les sociétés et les individus, notamment les victimes, peuvent être considérables. Plus spécifiquement, la violence en milieu scolaire qui préoccupe politiciens, chercheurs, intervenants scolaires parents et enfants. Depuis plusieurs années, le Gouvernement du Québec investit des sommes pour mieux comprendre et prévenir les violences.

Des enquêtes menées au Québec révèlent que les écoles primaires et secondaires sont sur la bonne voie quant aux mesures préventives et aux interventions pour contrer la violence (Bowen, Beaumont, Morissette, Levasseur, 2018). Toutefois, ces mêmes recherches révèlent qu'il y a du chemin à parcourir pour amener les personnels scolaires à être outillé pour faire face aux manifestations de violence. En effet, le manque de formation initiale des enseignants et même de formation continue de l'ensemble des personnels scolaires, en prévention de la violence constitue un enjeu de taille selon les chercheurs du domaine. Ce constat a amené la direction des services éducatifs d'un Centre de services scolaire de l'Abitibi-Témiscamingue (CSSOB) à demander une formation pour son personnel scolaire afin de prévenir et mieux intervenir lors des situations de violence.

Cette demande a été saisie par une étudiante de la maîtrise en psychoéducation et son directeur de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Un projet de formation continue a été développé pour outiller les techniciennes et techniciens en éducation spécialisée, des écoles primaires et secondaire du Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois, à intervenir en situation de crise. Ce rapport présente les démarches d'adaptation, d'implantation et d'évaluation de l'implantation d'un programme de formation continue sur la gestion de crises comportements de certains élèves.

De façon plus spécifique, ce rapport présentera les parties suivantes : la problématique, le milieu dans lequel a eu lieu la formation, les cadres conceptuels et théoriques utilisés pour le projet, la description des différentes étapes, la démarche, les objectifs, la méthodologie, les résultats relatifs à l'implantation et à l'évaluation de l'implantation et enfin la discussion des résultats et les recommandations pour une implantation future.

## CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE

Au Québec, la violence présente dans les écoles constitue un sujet de recherche, faisant l'objet de questionnements et d'inquiétudes chez les différentes personnes œuvrant en milieu scolaire ainsi que chez les parents et les élèves qui fréquentent les établissements primaires et secondaires (Gouvernement du Québec, 2009). Cette violence se présente sous différentes formes et implique toutes les personnes qui fréquentent ce milieu (Bowen et Desbiens, 2004). La problématique de la violence dans les écoles est traitée par les Centres de services scolaire et plus spécifiquement dans les écoles, par la mise en place d'interventions préventives ou curatives probantes selon les besoins des individus et du contexte dans lequel elle prend place (Gouvernement du Québec, 2009). L'implantation des programmes de prévention ou d'intervention sont issus des plans de lutte pour contrer la violence suite à des directives du Ministère de l'éducation qui se base sur des recherches dans le domaine. Par la suite, les professionnels en éducation (psychoéducateurs, psychologues, direction d'école, etc.) s'entendent sur les meilleures mesures à prendre selon leurs besoins respectifs. Le choix d'orientation, d'interventions ou de prévention à la suite de recherche précise dans le milieu ainsi que l'évaluation des besoins peut s'orienter vers les programmes qui s'adjoignent à des services externes communautaires (CLSC ou police) (Bowen et Desbiens, 2004).

Ce chapitre exposera en premier lieu, la prévalence des différentes formes de la violence dans les écoles primaires et secondaires du Québec ainsi que les conséquences possibles sur les individus impliqués dans ce phénomène. Ensuite, sera abordé le plan de lutte pour contrer la violence issue du Ministère de l'éducation, les différents programmes de prévention ou d'interventions à appliquer pour contrer la violence à travers les écoles et au Centre de Service scolaire de l'Or-et-des-Bois sera abordé. Finalement, un bref état de la situation sera présenté pour découler sur le projet de maîtrise au Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois.

### *1.1 Prévalence de la violence dans les écoles primaires au Québec*

Dans les dernières années au Québec, trois grandes enquêtes qui ont été menées dans les écoles afin de brosser un portrait des manifestations de violence vécues par les élèves et les membres du personnel (Pica, Traoé, Camirand, Laprise, Bernèche, Berthelot et Plante, 2018 ; Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2004). Dans ce rapport, les résultats

présentés découlent de la dernière étude, étant donné que c'est l'enquête la plus complète. Elle comprend de multiples manifestations de la violence auprès de plusieurs acteurs présents en milieu scolaire (élèves, membres du personnel, direction et parents).

L'une des plus importantes études des dernières années au Québec qui a permis de dresser un portrait de la violence dans les établissements d'enseignement est présentée dans le rapport du groupe de recherche SÉVEQ (2014). La recherche a permis de questionner les élèves et les membres du personnel de 125 écoles primaires et de 79 secondaires dans onze régions du Québec (SÉVEQ, 2014). Plus spécifiquement, cette recherche a été menée auprès de 56 000 élèves et 4798 membres du personnel scolaire comprenant des enseignants, des membres du personnel administratif, des éducateurs spécialisés et des personnes des services de garde (SÉVEQ, 2014). En ce sens, les résultats abordant les comportements d'agressions observés par les élèves du primaire du secondaire ainsi que par les membres du personnel seront présentés. Suivra la présentation des principaux résultats portant sur les agressions subies par les élèves et les membres du personnel ce qui permettra de comparer ce qui est perçu et ce qui est vécu. Enfin, les besoins soulevés par les membres du personnel à l'égard de la violence seront exposés.

#### 1.1.1 Agressions observées par les élèves et les membres du personnel dans les écoles

L'étude SÉVEQ (2014) rapporte que les élèves du primaire (de la 4<sup>e</sup> année à la 6<sup>e</sup> année) ont été témoins dans diverses proportions, au moins une fois au cours de l'année scolaire, de ces situations :

- 88,0 % : des bagarres entre élèves ;
- 49,5 % : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles;
- 42,9% : des actes de vandalisme;
- 33,9% : des conflits entre groupes ethniques;
- 30,8% : des étrangers s'introduire à l'école. (SÉVEQ, 2014)

Quant aux élèves du secondaire (1<sup>er</sup> au 5<sup>e</sup>) ils rapportent avoir observé au moins une fois au cours de la dernière année, dans différentes proportions, les situations suivantes :

- 75,1% : des bagarres entre élèves ;
- 56,2% : des actes de vandalismes ;
- 47,8% : des élèves tenter d'imposer leurs règles ;



- 34,7% : des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves (SÉVEQ, 2014).

Il est à noter qu'il y a davantage de violence de type physique (bagarres, coups) chez les élèves de niveau primaire que secondaire ce phénomène peut être expliqué par le développement de la maturité psychoaffective et comportementale (autorégulation des émotions) qui n'est pas complètement formé (Bowen, Beaumont, Morissette, Levasseur, 2018).

En ce qui a trait aux membres du personnel des écoles primaires ils mentionnent dans différentes proportions avoir observé au moins une fois durant la dernière année scolaire les comportements d'agressions suivants :

- 90,5% : des bagarres entre élèves ;
- 61,5% : des actes de vandalisme ;
- 53,2% : des élèves s'adonner à des activités dangereuses ;
- 44,6% : des groupes d'élèves tenter d'imposer leurs règles ;
- 18,2% : des adultes de l'école insulter ou humilier des élèves (SÉVEQ, 2014).

En utilisant le même critère (au moins une fois durant la dernière année scolaire) les observations des membres du personnel des écoles secondaires dans des proportions variées, ils observent les comportements suivants :

- 81,9% : des bagarres entre élèves ;
- 76,5% : des actes de vandalismes ;
- 51,4% : des élèves tenter d'imposer leurs règles à l'école ;
- 36,0% : des adultes insulter ou humilier les élèves. (SÉVEQ, 2014)

Force est de constater qu'il y a moins de 10% d'écart entre la violence physique observé chez les membres du personnel de niveau primaire et de niveau secondaire. En effet, les adultes des deux différents niveaux d'enseignement observent plus de violence physique (bagarres, coups) que les autres types de violence. Au niveau primaire le pourcentage atteint le 90% étant donné, que les enseignants doivent faire de la surveillance lors des récréations, ce qui pourrait expliquer qu'ils sont plus témoins de ce type de violence comparativement aux enseignants de niveau secondaire.

### 1.1.2 Agressions subies par les élèves dans les écoles primaires et secondaires

Selon certains chercheurs SÉVEQ (2014), les agressions verbales de type directe comprennent ; les insultes, se moquer de l'autre, taquiner, crier ou sacrer après la personne. Le concept d'agressivité directe sera présenté au 3<sup>e</sup> chapitre de ce rapport. Ce type d'agression est parmi les comportements les plus observés et vécus dans les écoles primaires et secondaires (Beaulieu, 2007 et Debarbieux, 2011). En effet, près de 59% des élèves du primaire se font insulter par les pairs, alors qu'au secondaire c'est près de 57% des jeunes qui disent subir au moins une fois par années des insultes par leurs pairs.

Également Debarbieux (2011) soutient que l'agression physique est une forme de violence répandue à l'école primaire puisque les jeunes élèves ont plus de difficultés à gérer leur impulsivité et leurs émotions et par le fait même leurs conflits. Selon l'étude de SÉVEQ (2014), environ 40% des élèves de niveau primaire rapportent se faire bousculer intentionnellement par leurs pairs. Cette même étude rapporte que 30% des agressions physiques chez les élèves comportent des coups envers l'autre. Au secondaire, les chercheurs de l'étude affirment que 25% des élèves ont été bousculés intentionnellement et 12% ont été victime de violence physique (coups) au cours de la dernière année (SÉVEQ, 2014).

La prévalence des élèves de l'école primaire ayant subi de la violence verbale de la part d'un membre du personnel de l'école s'élève à 15% (SÉVEQ, 2014). Au secondaire, les élèves qui rapportent subir de la violence verbale de la part des adultes s'élève à 19% (SÉVEQ, 2014).

### 1.1.3 Agressions subies par les membres du personnel scolaire

Le rapport du groupe de recherche SÉVEQ (2014) a également permis de donner la parole aux membres du personnel à l'égard de la violence vécue. En ce sens dans les écoles primaires, un employé sur trois révèle avoir subi des comportements d'agression de la part des élèves de leur école (SÉVEQ, 2014). La majorité des comportements de violence fait envers les membres du personnel d'écoles primaires, sont des agressions verbales comme des insultes et des menaces. C'est 73% des membres du personnel qui affirment avoir été victime de violence verbale au cours de la dernière année (SÉVEQ, 2014). Plus spécifiquement, ce sont 20,8% des professionnels et des autres membres de

l'école qui déclarent s'être fait frapper au moins une fois au cours de la dernière année comparativement à 9% chez les enseignants. Dans une autre étude sur la violence dans les écoles au Québec, ce sont 40% des enseignants au secondaire et 34% au primaire qui rapportent se faire insulter ou menacer au moins une fois par année par un élève (Bowen, Chouinard, Janosz, Desbiens et Lacroix, 2000, cité dans Bowen et Desbiens, 2004, p.74).

#### 1.1.4 Besoins exprimés par les membres du personnel face à la violence à l'école

Plusieurs chercheurs québécois et français soutiennent que le besoin prioritaire rapporté par les membres du personnel pour faire face à la violence en milieu scolaire porte sur la nécessité d'être mieux formé à l'université (Blaya et Beaumont, 2007, cité dans Gaudreau, 2011, p.127 ; Debarbieux et Fostinos, 2012). De façon plus spécifique, les membres du personnel en milieu scolaire soutiennent que la formation initiale est peu efficace en matière de prévention, d'intervention et d'évaluation de la violence (Blaya et Beaumont, 2007, cité dans Gaudreau, 2011, p.127 ; Debarbieux et Fostinos, 2012). Dans le même sens les résultats de l'étude menée par le groupe de recherche SÉVEQ (2014) rapportent que 80,2 % du personnel dit n'avoir reçu aucune formation initiale sur la question de la prévention ou de la gestion de la violence à l'école. De ceux-ci, 80% des enseignants et 64,4% des professionnels disent n'avoir reçu aucune formation initiale sur la question.

Au Québec, les études portant sur la violence en milieu scolaire ont tendance à se centrer davantage sur les besoins et les formations des enseignants. Toutefois, l'étude du groupe de recherche SÉVEQ (2014) a permis d'identifier les besoins de formation des autres membres du personnel scolaire comme les professionnels, les éducateurs spécialisés et les éducateurs en service de garde. De ce groupe, ce sont les professionnels (24%) qui rapportent avoir reçu le plus d'heure de formation initiale soit 16h et plus sur la prévention et la gestion de la violence, comparativement aux autres membres du personnel avec (6%) (SÉVEQ, 2014).

Selon la même étude, les principaux choix de thématiques de formation demandés par les membres du personnel, tout corps d'emploi confondus, se centrent sur : l'intervention en situation de crise (69,8%), la gestion des conflits (66,6%), les connaissances sur la violence (connaître les formes et reconnaître la violence) (55,7%) et finalement la collaboration avec les parents (53,1%) (SÉVEQ, 2014).

### 1.2 Impacts et conséquences de la violence dans les écoles au Québec

Afin de mieux comprendre les conséquences des violences scolaires sur les élèves victimes des comportements d'agression de la part de leurs pairs ou tels que mentionné précédemment, parfois par les adultes travaillant auprès d'eux, le tableau 1 présente les impacts négatifs que peuvent causer les différents types de violence (définis au troisième chapitre) sur les plans social, psychologique, physique ainsi que scolaire (Bowen et *al.*, 2018). Bien sûr, il peut y avoir des répercussions sur le plan familial et environnemental, toutefois afin de mieux comprendre les conséquences présentes dans le milieu scolaire et par la suite cibler les interventions à préconiser une centration des impacts touchant le milieu scolaire est priorisée (Laforest, Maurice et Bouchard, 2018). Des chercheurs québécois et français se sont penchés sur les impacts pouvant découler de la violence subie ou vécue chez les élèves en milieu scolaire (Laforest, Maurice et Bouchard, 2018). Voici les différents résultats de ces recherches chez les élèves de niveau primaire. Il est important de comprendre les impacts que la violence peut avoir sur les élèves au primaire afin de prévenir ce phénomène en agissant rapidement et ainsi en contrer les conséquences.

Social	Psychologique et physique	Scolaire
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rejet par les pairs ;</li> <li>• Isolement ;</li> <li>• Exclusion ;</li> <li>• Intimidation ;</li> <li>• Développement de comportements antisociaux dans l'avenir ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Anxiété et stress ;</li> <li>• Faible estime de soi ;</li> <li>• Apparition d'idéations suicidaires ;</li> <li>• Abus de substances psychoactives ;</li> <li>• Manque de confiance envers l'adulte (lien relationnel enseignant-élève ;</li> <li>• Peur d'aller à l'école (absentéisme) ;</li> <li>• Maux de ventre et de tête ;</li> <li>• Palpitations ;</li> <li>• Difficulté de sommeil.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Échecs dans les travaux et examens ;</li> <li>• Faible engagement à l'école ;</li> <li>• Décrochage scolaire ;</li> <li>• Faible motivation scolaire ;</li> </ul>

**Tableau 1**

**Effets et conséquences de la violence à l'école chez l'élève au primaire**

Source : Bowen et *al.*, 2018 ; Normand et H. Schneider, 2009 ; Bélanger, Janosz, Archambault et Riberdy, 2010 ; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015

Voyant les nombreux effets négatifs tels que le rejet par les autres élèves, le développement de comportements antisociaux plus tard, l'anxiété et même le décrochage scolaire (Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015), le phénomène de la violence est inquiétant et touche directement le développement de l'élève (faible estime de soi, difficulté de sommeil, exclusion) et sa persévérance à l'école (absentéisme, décrochage scolaire, échecs dans les examens et travaux) (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

Les conséquences d'une exposition (observé) ou d'être victime (subir) de cette violence n'affectent pas seulement les élèves, mais peut également toucher les membres du personnel (Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx, 2014). Dans le tableau 2, une brève présentation des conséquences de la violence chez différents corps d'emploi en milieu scolaire est développée.

**Tableau 2**  
**Effets et conséquences de la violence à l'école au primaire chez le membre du personnel**

<b>Psychologique et physique</b>	<b>Rendement professionnel</b>	<b>Organisationnel</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté de sommeil ;</li> <li>• Fatigue ;</li> <li>• Maux de ventre et de tête ;</li> <li>• Palpitations ;</li> <li>• Problèmes digestifs ;</li> <li>• Augmentation du stress et/ou anxiété ;</li> <li>• Faible estime de soi ;</li> <li>• Risque de dépression ;</li> <li>• Peur du jugement ;</li> <li>• Épuisement professionnel ;</li> <li>• Isolement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentiment de compétence diminué ;</li> <li>• Peur du jugement ;</li> <li>• Absentéisme ;</li> <li>• Épuisement professionnel ;</li> <li>• Quitter la profession ;</li> <li>• Baisse de motivation à aller travailler ;</li> <li>• Perte de sens à la tâche au mandat de travail ;</li> <li>• Conflit avec les collègues.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Risque d'erreur dans les tâches quotidiennes ;</li> <li>• Conflit et agressivité entre les collègues ou envers la direction ;</li> <li>• Baisse de cohésion d'équipe ;</li> <li>• Fort roulement du personnel ;</li> <li>• Absentéisme.</li> </ul>

Source : Jeffrey et Sun, 2006 ; Girard, Laliberté et Dompierre, 2003 ; Beaumont, Dumont, Leclerc et Lefebvre, Massé, 2012 ; Beaumont, et al., 2014

La violence en milieu scolaire a donc des impacts importants sur plusieurs acteurs, selon Beaumont, Leclerc, Frenette et Proulx (2014), elle vient également toucher le climat et le sentiment de sécurité de ses acteurs. Jeffrey et Sun (2006) soutiennent que ce sont les jeunes enseignants qui sont plus enclins de subir de la violence à l'école ce qui amène un sentiment de compétence diminué et une baisse de la motivation à aller travailler. Alors que ce sont davantage les éducateurs spécialisés et professionnels qui sont plus touchés

par l'absentéisme et le roulement du personnel ainsi que l'épuisement professionnel considérant leurs tâches principalement axées sur les élèves présentant des signes de violence (Beaumont et *al.*, 2012). La majorité des impacts de la violence, observée ou subie chez les enseignants comprend une augmentation du stress, un haut taux d'absentéisme et également des conflits entre les membres de l'équipe (Girard et *al.*, 2003).

### *1.3 Gestion de la violence au Québec*

Le rapport de la violence de l'institut de santé publique du Québec (INSPQ) publié en 2018, présente une section sur la violence en milieu scolaire. Les chercheurs ont développé quatre grandes pistes d'actions afin de mieux guider les différents centres de services scolaires et les directions d'école dans le but de prévenir la violence dans leurs établissements (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette et St-Arnaud, 2018). Les pistes d'actions s'insèrent dans les plans d'action que propose le gouvernement du Québec aux différents Centres de services scolaire (Bowen, Levasseur, Beaumont, Morissette et St-Arnaud, 2018). Voici les quatre pistes d'actions suggérées par les chercheurs :

La première grande piste d'action est de concevoir l'intervention en milieu scolaire selon les différents niveaux d'interventions et selon l'environnement scolaire (Bowen et *al.*, 2018). On se réfère aux niveaux d'intervention en termes d'interventions préventives fondamentales (universelles pour tous) comme étant le premier niveau, ensuite le deuxième niveau se réfère à des interventions ciblées pour une population donnée. Les deux derniers niveaux font références à des interventions préventives curatives pouvant aller jusqu'à des mesures contraignantes chez les élèves présentant de la violence physique, par exemple (Bowen et *al.*, 2018). Pour parvenir à une structure claire allant de mesures plus universelles à des mesures plus spécifiques il faut établir une démarche de planification et de régulation des actions, c'est ce qui mène vers la deuxième piste d'action (Bowen et *al.*, 2018).

La deuxième piste est de consolider les actions et les ressources utilisées. En effet avec les plans des documentations que le gouvernement du Québec émet aux différents établissements scolaires, les membres du personnel peuvent s'y référer et ainsi assurer des interventions uniformisées (Gouvernement du Québec, 2008). Cette piste constitue

l'analyse et la recension des écrits scientifiques permettant d'orienter la meilleure intervention à choisir. Par exemple, la Chaire de recherche sur la sécurité et la violence en milieu éducatif (CRSVME) a produit des outils d'analyse et d'accompagnement pour les écoles, dont un plan d'action répertoriant des actions à choisir pour un climat plus sain et sécuritaire (Bowen et *al.*, 2018).

La troisième piste d'action est la mise en œuvre de programmes de prévention dans les écoles (Desbiens, Lanaris et Massé, 2020). La mise en application de ces programmes doit se faire, cependant, en bonne et due forme, c'est-à-dire, faire l'évaluation des besoins du milieu, choisir le bon programme qui a été évalué au préalable, l'appliquer de manière rigoureuse, en assurer le suivi et en faire une évaluation d'implantation (Gaudet, Breton, 2009).

Finalement, la dernière piste d'action pour diminuer la violence dans les écoles au Québec est de renforcer les formations des différents acteurs gravitant dans les établissements (Desbiens, Lanaris et Massé, 2020). Selon Beaumont (2016), c'est un objectif qui s'intègre aux développements des compétences des différents acteurs (enseignants, directions, éducateurs spécialisés et service de garde). Ainsi il s'agit de suivre des formations, colloques, conférences sur la prévention de la violence pour ainsi acquérir et maintenir les bonnes pratiques efficaces et favoriser la bienveillance à l'école (Desbiens, Lanaris et Massé, 2020).

La prochaine section présentera brièvement ce qui est appliqué et mis en action au Centre de service scolaire de l'Or-et-des-bois de Val-D'Or en prenant en compte les différentes pistes d'actions émises par les professionnels, chercheurs et le gouvernement du Québec.

### 1.3.1 État de la situation au centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois

Depuis toujours, le milieu scolaire intervient lors des différentes manifestations de violence. Récemment, le gouvernement du Québec a mis en place un plan d'action visant à *lutter contre la violence et l'intimidation en milieu scolaire* (Gouvernement du Québec, 2008). Ce plan propose différentes actions et orientations à mettre en place dans les écoles du Québec. Au centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB), où prendra forme le projet, la violence est omniprésente, comme ailleurs au Québec. Pour y faire

face, plusieurs mesures sont mises en place. D'abord, chaque école comprend des intervenants formés pour intervenir face aux violences. Ensuite, certains professionnels comme les psychoéducatrices ou psychoéducateurs proposent l'implantation de programme de prévention universelle dans leur milieu. Le CSSOB a également développé avec le Centre jeunesse un programme répit pour les élèves ayant des difficultés de comportements importantes. Ce programme nommé Ressource Temporaire Intermédiaire (RTI) prend place dans un local-classe du Centre jeunesse de l'A-T (Service des Ressources Éducatives, 2018).

Également, la direction des services éducatifs ainsi que les professionnels du CSSOB ont formé un comité aviseur pour prévenir la violence dans les écoles primaires. Ayant déjà un programme d'intervention curative, le comité est allé à la recherche d'un programme ciblant la formation des différents intervenants scolaires afin de les outiller pour faire face aux comportements violents des élèves.

Ce projet de stage prend forme à la suite d'une collecte de données des besoins des membres du personnel du CSSOB. Le besoin prioritaire identifié a été le suivant : le besoin d'une formation pour intervenir en situation de violence. Ce besoin de formation des membres du personnel du CSSOB, d'un programme pouvant être enseigné aux membres du personnel du centre de services, fait écho aux différents résultats de recherches des dernières années (Blaya et Beaumont, 2007, cité dans Gaudreau, 2011 p.127 ; Debarbieux et Fostinos, 2012 ; SÉVEQ, 2014). Afin de répondre au besoin prioritaire identifié, la direction des services éducatifs du CSSOB a mandaté l'étudiante de maîtrise en psychoéducation de procéder à l'implantation d'un programme de formation destiné aux membres du personnel.



## CHAPITRE 2. PRÉSENTATION DU MILIEU

Dans le but de prévenir la violence dans les écoles, plusieurs Centres de services scolaires ont mis en place divers programmes en lien avec leurs valeurs et les besoins des différents membres de ce milieu (Beaumont, Galand et Lucia, 2015). Le projet d'intervention visant à prévenir la violence dans les écoles prendra place au Centre de services scolaire de la Vallée de l'Or. Plus précisément, la direction des services éducatifs du CSSOB et son comité aviseur sur la prévention de la violence, ont fait la demande à l'étudiante de maîtrise en psychoéducation de regarder la possibilité d'implanter un programme de formation pour les membres du personnel. Afin de mieux comprendre le contexte de cette implantation, cette section présentera une description du CSSOB ainsi que le contexte légal. De plus, une description du rôle et des tâches des éducateurs spécialisés en milieu scolaire sera présentée, puisque ce sont eux qui participent au projet d'intervention. Également, le mandat de la stagiaire en psychoéducation sera abordé.

### *2.1 Centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois*

Le centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB) a pour mission de permettre une éducation de qualité à sa clientèle, jeunes et adultes en offrant des services adaptés à leurs différents besoins (CSSOB, 2014). Le CSSOB a une vision centrée sur la réussite éducative de tous, jeunes et adultes, dans des milieux inclusifs, sains et sécuritaires en plus d'être en collaboration étroite avec la communauté et les partenaires (CSSOB, 2014). Les valeurs qui guident le CSSOB sont (1) l'humain, il est au cœur des décisions (2) le dynamisme, se montrer dynamique dans les tâches à remplir et (3) l'innovation, demeurer à l'affût des dernières pratiques probantes en éducation (CSSOB, 2014).

La clientèle desservie par le CSSOB regroupe près de 6000 jeunes et adultes du primaire, du secondaire, de la formation professionnelle et de la formation aux adultes (CSSOB, 2014). Afin d'accomplir la mission principale des écoles du Québec qui est d'instruire, socialiser et éduquer, le CSSOB compte sur une équipe de plus de 1000 employés, composée de 600 enseignants, de 400 membres du personnel de soutien (éducateurs spécialisés en langage, intervenants en comportement, secrétaires, éducateurs au service de garde, surveillants d'élèves et préposés aux personnes handicapées), près de 40 professionnels et de 40 gestionnaires (CSSOB, 2014).

Le territoire sur lequel le CSSOB effectue sa mission comprend : le secteur de Senneterre, de Val-d'Or, de Malartic et de Rivière-Héva. Sur ce territoire, il y a 13 écoles primaires, 4 écoles secondaires, 1 centre de formation professionnelle et 1 centre de formation générale adulte (CSSOB, 2014).

Pour permettre une pleine réalisation de leur mission, qui est d'offrir une éducation de qualité avec les services adaptés à leurs différents besoins, plusieurs professionnels sont regroupés dans les Services des Ressources Éducatives. Le mandat des Ressources Éducatives est de :

Réaliser du développement, de la recherche, du soutien et de l'animation pédagogique auprès des établissements scolaires; mettre en œuvre le renouveau pédagogique au primaire et au secondaire; accompagner les directions d'établissements scolaires; soutenir le développement professionnel des enseignants (Services des ressources éducatives, 2020).

Le Service des Ressources Éducatives comprend environ une vingtaine de professionnels regroupant des conseillers pédagogiques, des travailleurs sociaux, des psychologues, des psychoéducateurs et des orthophonistes. En lien avec leur mandat, ces professionnels sont amenés à travailler en collaboration avec les directions d'école, les enseignants, les élèves à risque et les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA). Ce projet se situant dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation, le mandat du psychoéducateur en milieu scolaire, ainsi que le rôle de l'éducateur spécialisé en milieu scolaire pour mieux comprendre les tâches effectuées et le mandat des sujets participants au projet.

### 2.1.1 Mandat du psychoéducateur au centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois

Le psychoéducateur en milieu scolaire a trois mandats principaux soit : l'évaluation, l'intervention auprès de l'élève et celui de rôle-conseil.

Le premier mandat qui est d'évaluer, peut avoir différentes cibles selon si le psychoéducateur s'adresse à un élève, une classe, un enseignant ou un milieu (OPPQ, 2017). En vertu de la loi 21, le psychoéducateur peut évaluer les capacités adaptatives d'une personne atteinte d'un trouble mental ou neuropsychologique attesté par un diagnostic (OPPQ, 2017). Plus spécifiquement, il évaluera les capacités adaptatives de l'élève à risque ou encore présentant une variété de troubles. Par la suite, il élaborera un

plan d'intervention pour l'élève à partir duquel il pourra intervenir auprès de lui sur une base ponctuelle afin de l'amener à s'adapter à son environnement et vice versa (OPPQ, 2017). Prenons l'exemple d'un élève présentant des difficultés de comportements en classe en utilisant la violence physique envers les pairs, dans cette situation, le psychoéducateur peut utiliser la compétence de l'évaluation. Il procédera à une évaluation fonctionnelle du comportement pour établir la fonction de celui-ci et une évaluation normative ; en utilisant des tests standardisés, en combinant ses observations et les résultats des tests il sera en mesure de faire une évaluation complète des capacités adaptatives de l'élève dans son environnement et ainsi faire ressortir des recommandations ou orientations pour les interventions en lien avec le déséquilibre présenté par l'élève. Ce qui mène au deuxième mandat du psychoéducateur en milieu scolaire soit l'intervention auprès de l'élève.

Le deuxième mandat du psychoéducateur est l'intervention auprès de l'élève. Selon Legendre (2005), l'intervention est l'action d'agir avec conscience et de façon volontaire dans des situations ciblées afin de les modifier ou de les influencer. Le psychoéducateur met donc en place des mesures dans le but de prévenir des difficultés ou éviter que celles-ci ne s'aggravent (OPPQ, 2017). Le psychoéducateur peut intervenir de manière individuelle auprès de l'élève présentant des difficultés adaptatives, par exemple lors de rencontres individuelles ou en classe avec l'élève directement en utilisant des stratégies diverses. Il peut également intervenir en faisant des animations de sous-groupe auprès d'élèves ciblés au préalable avec les évaluations établies. Finalement, il peut également faire des animations à titre préventif tel que : animer des programmes dans toutes les classes de l'école auprès des élèves ou selon le mandat reçu à titre de rôle-conseil auprès des membres du personnel et également former ces derniers.

Ce qui introduit le troisième mandat du psychoéducateur en milieu scolaire : le rôle-conseil. Le rôle-conseil est l'une des huit compétences selon laquelle il exerce ses fonctions en tant que professionnel faisant partie d'un ordre (Caouette, 2016). Selon Caouette (2016) et inspiré par Kadushin (1992) et Renou (2014) la pratique de cette compétence se définit en trois volets :

Premièrement, à travers une fonction pédagogique, le psychoéducateur cherche à favoriser le développement professionnel de l'intervenant. Il peut alors recourir à différentes modalités telles que la formation, la supervision ou les communautés de pratique pour y intervenir. [...] Deuxièmement, par une fonction de soutien, le psychoéducateur contribue à la qualité de vie professionnelle. [...] Enfin, le

psychoéducateur assure une fonction normative et fait ainsi la promotion de la qualité de la pratique professionnelle (Caouette, 2016, p.33-34).

Ainsi dans le cadre de ses fonctions au CSSOB le mandat du psychoéducateur est davantage celui du rôle-conseil et en autres, favoriser le développement professionnel des intervenants scolaires. Les moyens majoritairement utilisés par les professionnels du centre de service scolaire sont par le biais de formation du personnel ou de supervision.

### 2.1.2 L'éducateur spécialisé en milieu scolaire

Selon le guide du code de déontologie de l'éducation spécialisée présenté par l'Association des Éducatrices et Éducateurs Spécialisés du Québec (AEESQ) (2021), la définition d'un éducateur spécialisé est la suivante :

Professionnel qui intervient auprès de personnes ou de groupes de personnes de tout âge connaissant ou étant susceptibles de connaître des difficultés d'adaptation variées dans le domaine de la santé mentale, des services sociaux et de l'éducation. L'éducateur spécialisé évalue et accompagne une personne ou un groupe de personnes au travers des situations de la vie quotidienne, de la relation éducative et de la relation aidante et au moyen de techniques d'observation et d'intervention. (Définition inspirée par les documents : Code d'éthique professionnelle, Association québécoise des éducatrices et éducateurs en santé mentale, 2005 et du Rapport des coprésidents de la Table d'analyse de la situation des techniciens œuvrant dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines, février 2011 tiré de AEESQ, 2021).

L'éducateur spécialisé travaille donc auprès de diverses clientèles, la plupart se retrouvent dans les établissements gouvernementaux et publics, une forte proportion travaille en milieu scolaire auprès des élèves en difficultés de toutes les écoles ou centres de formation (AEESQ, 2021). Plus spécifiquement, les tâches des éducateurs spécialisés sont centrés sur différents principes d'actions tels que : (1) l'intervention préventive qui est une priorité ; (2) permettre un développement optimal de l'élève ; (3) intervenir de manière structurée et efficace ; (3) une vision systémique et agir en concertation ; (4) utiliser le plan d'intervention de manière efficiente ; (5) croire aux capacités de réussites de l'élève ; (6) remettre en question ses interventions et poursuivre l'apprentissage avec des formations en continu et finalement (7) avoir une bonne communication et permettre un travail de coercition (Service des Ressources Éducatives, 2013).

Le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB) emploie près de soixante-dix éducatrices spécialisées, toutes des femmes travaillant dans toutes les écoles ou les centres de formation (Ressources-Humaines CSSOB, 2021). Dans le chapitre présentant

la méthodologie du projet d'intervention, une description plus complète des éducatrices spécialisées (âge, niveau de scolarité, etc.) participant au projet sera présentée.

## *2.2 Contexte légal*

Les normes et les structures établies dans les Centres de services scolaires au Québec ont été le résultat d'une réflexion collective débuté il y a une vingtaine d'années (OPPQ, 2017). Amenant une réforme scolaire en 1999, la modification de la loi a présenté de nouvelles orientations quant aux services éducatifs offerts aux élèves, en particulier à ceux présentant des difficultés d'adaptation et de comportement (Gouvernement du Québec, 1999). Cette loi permet d'instituer et d'orienter les services éducatifs et pédagogiques offerts aux résidents du Québec (Gouvernement du Québec, 1999). La Loi sur l'instruction publique (LIP) a pour but de socialiser, d'instruire et d'éduquer les élèves (Gouvernement du Québec, 2022). L'article 1 de la LIP stipule que :

« Toute personne a le droit au service de l'éducation préscolaire et aux services d'enseignement primaire et secondaire prévus par la présente loi et le régime pédagogique établi par le gouvernement [...] » (Gouvernement du Québec, 2022, p.8). La mission de la LIP se réalise dans le cadre d'un projet éducatif qui est évalué régulièrement par les comités (regroupant des parents, des élèves, des membres de la direction, des membres du personnel et des partenaires de la communauté), rendant ainsi une plus grande autonomie aux écoles directement (Gouvernement du Québec, 1999).

C'est à partir du projet éducatif, qui s'insère dans l'article 36 de la LIP, que l'école concrétise sa mission (OPPQ, 2017). Le projet éducatif comprend les objectifs et les orientations définis par l'école afin d'améliorer la réussite des élèves selon une analyse, faite auparavant, de la situation et du plan stratégique (orientation) du Centre de services scolaire sous lequel l'école dépend (OPPQ, 2017).

Afin d'élaborer un projet éducatif concret représentant chaque école, le Centre de services scolaire établit un plan d'engagement vers la réussite. Ce plan d'engagement détermine les orientations, les objectifs et les cibles visant à soutenir la réussite éducative de l'élève sur le territoire (Ministère de l'Éducation, 2022). C'est donc un plan à plus grande échelle permettant d'aider les directions dans la rédaction de leur projet éducatif respectif dans leurs écoles. Au CSSOB le Plan d'engagement vers la réussite conforme aux exigences de la LIP présente les orientations pour les quatre prochaines années tout en considérant

leurs valeurs, leur mission et leur vision. Le CSSOB s'engage à agir tôt auprès des élèves et d'offrir des services adaptés selon leurs besoins, tout au long de leur parcours (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, 2018). Le CSSOB convient d'offrir aux élèves du primaire, du secondaire, des centres de formation professionnelle et du centre de formation des adultes, un environnement sain et propice à l'éducation, tel qu'en fait état dans la LIP article 210.1 (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, 2018). De plus, le CSSOB poursuit son objectif de mettre en œuvre les pratiques innovantes, éducatives, pédagogiques et de gouvernances reconnues par le biais de formation et l'accompagnement du personnel (Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois, 2018).

Afin d'arrimer leurs services avec les orientations du Plan d'engagement vers la réussite du CSSOB, les Ressources éducatives ont travaillé dans la dernière année, sur leur mission, leurs valeurs et leurs objectifs pour en arriver à ce qui suit : assurer un épanouissement et un environnement sécuritaire pour les élèves tout au long de leur parcours à l'école, les professionnels et membres du personnels du CSSOB ayant mis en place des programmes, des ressources matérielles et physiques. Les professionnels des ressources éducatives offrent leurs expertises aux membres du personnel de toutes les écoles du territoire par le biais de formation, de la compétence du rôle-conseil ou encore par des interventions ponctuelles dans le milieu.

### *2.3 Mandat de la stagiaire en psychoéducation*

Le projet d'intervention de la stagiaire en psychoéducation prend place au sein du service des ressources éducatives. Le mandat lui étant attribué est d'adapter un programme de prévention de la violence choisit par la directrice des ressources éducatives et la psychoéducatrice ayant reçu la formation initiale. Le but étant d'adapter le programme pour le milieu scolaire ensuite d'en faire l'animation et une évaluation de cette animation pour offrir des recommandations quant aux implantations futures du programme modifié.

## CHAPITRE 3. CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présentera les principaux concepts clés retenus dans le cadre de ce projet de stage à la maîtrise en psychoéducation. Tout d'abord, une définition claire de la violence proposée par l'Organisation Mondiale de la Santé sur laquelle les auteurs et chercheurs québécois s'entendent pour orienter leurs recherches. Découlant de cette définition, les différentes formes de violence présentes dans le milieu scolaire qui ont été retenus dans ce projet seront présentées. Suivra, le concept d'adaptation, centrale en psychoéducation et incontournable dans ce projet portant sur les interventions auprès d'élèves présentant des difficultés d'adaptation plus ou moins importantes. Enfin, le concept de prévention et d'intervention comprenant le programme sera abordé puisqu'il représente le cœur du projet de stage. Le choix des concepts issus de la documentation scientifique et retenus dans le cadre de ce rapport sera justifié en fonction de la nature du projet d'intervention et de son contexte.

### *3.1 La violence*

Il est important de comprendre que plusieurs définitions de cette problématique existent et elles sont utilisées dans divers domaines de recherche et d'intervention. Dans l'un de ces rapports (2002) expliquant le phénomène de la violence à travers le monde, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) propose la définition suivante du concept de violence :

La menace ou l'utilisation intentionnelle de la force physique ou du pouvoir contre soi-même, contre autrui ou contre un groupe ou une communauté qui entraîne ou risque fortement d'entraîner un traumatisme, un décès, des dommages psychologiques, un mal développement ou des privations (Organisation mondiale de la santé, 2002, p.5).

Cette définition globale permet d'orienter les recherches dans le domaine de la violence sur lesquelles les prochaines définitions sont basées, par les auteurs sélectionnés, dans le milieu scolaire.

Bien qu'il soit difficile d'avoir un consensus sur une seule définition de la violence étant donné ses diverses formes et les différents contextes où prend place ce phénomène, en milieu scolaire québécois la définition la plus utilisée est celle proposée par le ministère de l'Éducation. Celle-ci s'appuie sur les recherches nationales et internationales dans le

domaine. Puisque le projet de stage prend place dans le contexte scolaire québécois, la définition de violence retenue est celle du ministère de l'Éducation :

Toute manifestation de force – de forme verbale, écrite, physique, psychologique ou sexuelle – exercée intentionnellement, directement ou indirectement, par un individu ou un groupe, et ayant comme effet de léser, blesser ou d'opprimer toute personne en s'attaquant à son intégrité, à son bien être psychologique ou physique, à ses droits ou ses biens (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009, p.7).

### *3.2 Les formes de violence en milieu scolaire*

La violence en milieu scolaire peut prendre différentes formes et cibler différentes personnes (intervenants, enseignants, élèves, parents, etc.) (Beaumont, Dumont, Leclerc et Lefebvre, Massé, 2012). La violence se manifeste selon différents types de comportements et certaines motivations sous-jacentes à celle-ci (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). Il faut donc distinguer l'agressivité dite proactive et l'agressivité réactive. En comprenant la distinction entre ces deux manifestations d'agressivité, par la suite l'identification de la forme de violence exécutée par la personne est plus simple à comprendre et identifier. Les types de violence sont entre autres : les violences directes et indirectes, la violence à caractère sexuel et la cyberviolence (Massé ; Desbiens ; Lanaris, 2020 ; Bowen, Levasseur ; Beaumont ; Morissette ; St-Arnaud, 2018).

Tel que mentionné précédemment, la violence est un sujet de recherche étendu à travers le monde par divers intervenants, professionnels et chercheurs (Bowen, et *al.*, 2018). Il est donc difficile pour les auteurs de s'entendre sur une définition commune des différentes formes que peut prendre cette problématique. Par contre, les concepts et définitions qui auront été sélectionnés proviennent de nombreux auteurs qui s'entendent sur les différentes formes de violence et d'agressivité. De plus, afin de faciliter la compréhension et la transmission dans le cadre du projet suivant, certaines études ont proposé de regrouper les manifestations de violence en deux types soit : la violence indirecte et directe. C'est Bowen et ses collaborateurs (2018) qui regroupèrent sous deux types les manifestations suite à leur rapport québécois sur la violence en milieu scolaire. Ils précisent d'ailleurs que c'est une méthode de classification qui est appuyée par la théorie et des études empiriques menées par Beaumont et ses collaborateurs (2014) (Massé, Desbiens et Lanaris, 2021). Dans les années 80, deux chercheurs de l'université de Duke se sont penchés sur les distinctions à établir entre une agressivité réactive et



proactive qui s'insère également dans les types de violence. Dodge et Coie (1991) ont établies que la gravité des actes de violence faites, débute du principe de l'agressivité qui est dite proactive (obtenir quelque chose) ou réactive (réagir à une action ou sous le coup de l'émotion (cité dans Bowen et *al.*, 2018).

Les prochaines définitions présentent des formes de violence directes et indirectes ainsi que des formes d'agressivités ayant été sélectionnés afin de permettre l'orientation des modifications dans le programme d'intervention du projet de stage. Une bonne compréhension et l'utilisation de concepts communs est utile dans le cadre du projet quant aux connaissances de l'animatrice et également au contenus transmis aux participants. Celles retenues sont utilisées dans le cadre des objectifs du programme et du contenus, la cyberviolence faisant partie de la violence directe n'a pas été retenu, car elle ne s'appliquait pas dans le cadre du projet se centrant davantage sur les deux types d'agressivités et les violences directes physiques ainsi qu'indirecte. Une figure comprenant les formes de violence présentées comprenant des exemples concrets sera illustrée à la suite des définitions.

### 3.2.1 L'agressivité proactive

L'agressivité proactive est une action qui est entreprise par une personne ayant pour but d'obtenir un gain ou d'augmenter son statut au sein d'un groupe (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020 ; Bowen et *al.*, 2018). Elle est intentionnelle et réfléchie avant d'être mise de l'avant. Les formes correspondant à ce type d'agressivité sont, l'intimidation et le harcèlement (Bowen et *al.*, 2018). Selon Schneider et Normand (2009), les élèves démontrant ce genre d'agressivité ont des habiletés sociales qui leur permettent d'obtenir des gains sociaux, par exemple avoir davantage d'amis, de la reconnaissance de leurs pairs et d'être plus populaire au sein du groupe.

### 3.2.2 L'agressivité réactive

L'agressivité réactive quant à elle fait référence à une difficulté d'adaptation que peut vivre l'élève lié à un manque d'habiletés sociales et une limite des connaissances de stratégies à employer face à des situations difficiles (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). À l'inverse l'agressivité proactive, n'est pas associée à une stratégie ou un comportement planifié dans le but d'obtenir quelque chose, en plus, souvent ce type d'agressivité peut amener

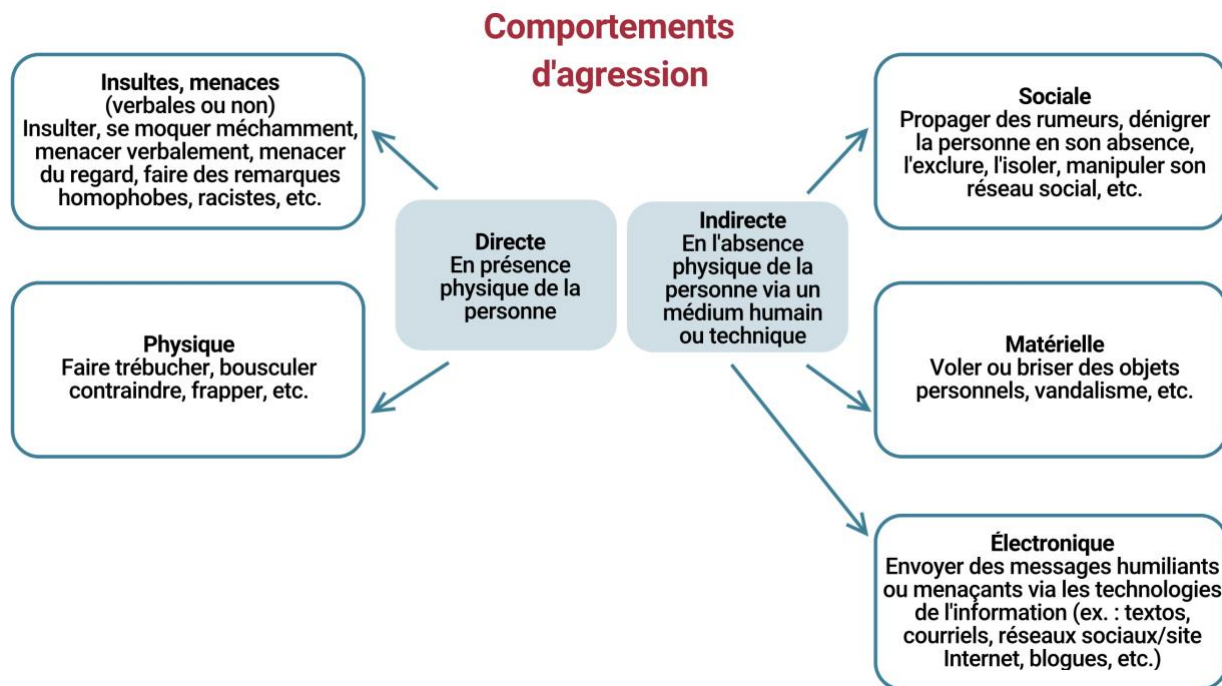
un rejet des pairs et causer de l'isolement de la personne qui l'utilise (Smeets et *al.*, 2017, cité dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2020, p.192). L'agressivité réactive est souvent associée aux comportements dits impulsifs, aux difficultés de régulation des émotions et une stratégie de riposte envers une situation problématique vécue par la personne (McAuliffe et Morrow, 2010, cité dans Massé, Desbiens et Lanaris, 2020).

### 3.2.3 La violence indirecte

Les différents comportements que l'on retrouve sous forme de violence indirecte sont ceux employés lorsque la personne ciblée est absente en utilisant des outils technologiques ou ciblés sur du matériel ou de nature sociale (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). C'est souvent la forme de violence la plus difficile à identifier, car elle n'est pas visible physiquement et est souvent élaborée lorsque la personne ciblée est isolée ou seule. Il n'y a donc pas d'agresseur présent ou visible au moment du geste commis. La figure 1 regroupe les trois types de violence indirecte avec des exemples dans chacun des cas.

### 3.2.4 La violence directe

Les comportements de types directs sont ceux plus faciles à percevoir. En effet, ils correspondent à des agressions physiques en présence de la victime (Massé, Desbiens et Lanaris, 2020). En plus des comportements physiques, nous retrouvons les comportements de types communicatifs (verbaux). Dans la figure 1 présentée ci-après, différents exemples sont énumérés. Il y a donc la violence directe physique et la violence directe verbale qui sont regroupées sous ce terme.



**Figure 1 Précision sur les formes de violence directe et indirecte selon le modèle testé de Beaumont et al. 2014**

Source : Rapport Québécois sur la violence et la santé de l'INSPQ (2018).

### 3.3 Adaptation

Le concept d'adaptation est central dans le domaine de la psychoéducation, en effet, il est à la base des réflexions, des évaluations et des interventions (OPPQ, 2014). La plupart des écrits en psychoéducation s'entendent sur la définition du concept d'adaptation. La première définition choisie dans le cadre de ce travail reflète l'état de déséquilibre que peut vivre l'humain et la recherche de bien être interne et externe. En 2001, Monique Tremblay, définit l'adaptation comme suit : « [...] comme l'équilibre ou la recherche d'équilibre, entre le bien-être interne (l'adaptation interne) et le bien être externe (adaptation externe) dans certaines situations données » (p.50).

Tremblay (2001) amène trois axes pour mieux comprendre et définir ce concept d'adaptation humaine. Le premier étant biologique, le deuxième développemental et le troisième sociogénèse. Le premier axe comprend l'aspect biologique chez l'être humain qui constitue les caractéristiques physiques et psychiques influencées par des facteurs héréditaires (Tremblay, 2001, p.50). Le deuxième, fait référence à l'aspect développemental chez l'être humain duquel il passe à travers plusieurs stades de sa vie et rencontre certains facteurs de risques ou de protection (Tremblay, 2001, p.50). Le dernier axe étant centré sur la sociogénèse, réfère à l'environnement social de l'individu

dont l'organisation dans laquelle il évolue ainsi que son environnement (Tremblay, 2001, p.50).

Le projet d'intervention prenant part dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation, la définition de Douville et Bergeron (2015) sera retenue afin de mieux comprendre le cadre de ce rapport.

Douville et Bergeron (2015) s'inspirent de la définition de Tremblay (2001) en définissant l'adaptation comme étant des éléments internes ou externes (que nous nommes facteurs proximaux et distaux) à la personne qui provoquent un déséquilibre, auquel elle va essayer de mieux s'adapter pour retrouver un équilibre (Douville et Bergeron, 2015, p.17). En fait, ce n'est pas nécessairement l'évènement (stresseur) qui cause le déséquilibre, mais bien l'influence que celui-ci a sur les différents axes de la personne (biologique, psychologique et sociale) (Douville et Bergeron, 2015, p.17).

L'adaptation est un concept qui intègre deux dimensions qui sont étroitement liées soit à l'environnement de l'individu avec les ressources auxquelles il a accès ainsi que ses propres capacités personnelles (Douville et Bergeron, 2015, p.19). Prenons par exemple, une enseignante qui est victime de violence physique directe de la part d'un élève de sa classe, la réaction de l'enseignante est de crier et de punir l'élève lui ayant asséné un coup. L'enseignante est en recherche d'équilibre à la suite d'une situation vécue par son environnement (le coup asséné) alors que la stratégie adaptative utilisée pour retrouver un équilibre (contrôle de la situation) est de crier et de punir l'élève.

### *3.4 Programme*

Selon plusieurs auteurs, les principaux éléments sur lesquels ils s'entendent sont la mise en place d'activités ou d'ateliers en utilisant des moyens didactiques, outils, procédés d'apprentissages afin d'arriver à une poursuite d'objectifs ou de buts communs qui sont définis à la suite d'une collecte de données auprès des acteurs concernés (ceux à qui s'adresse le programme) (Nadeau, 1988 ; Pineault et Daveluy, 1995 ; Potvin, 2009 cités dans Alain et Dessureault, 2010 p. 102).

Un programme, tel qu'il en est dans le cadre du projet d'intervention est défini comme suit selon Desrosiers, Kishchuk, Ouellet, Desjardins, Bourgault et Perreault :

Ensemble d'activités formant un tout cohérent et organisé impliquant des ressources humaines, matérielles et financières, qui permettent de produire des services particuliers auprès d'une population prédéterminée afin d'en modifier l'état ou de répondre à des besoins précis. Le concept de programme implique donc généralement l'idée d'agencement des trois composantes d'un programme que sont les objectifs, les activités (interventions ou services) et les ressources (1998, p.119).

C'est pourquoi cette définition est celle sélectionnée dans ce projet, en plus d'être le cœur de celui-ci il est essentiel de comprendre le concept de programme. Les prochaines définitions présentées orientent le type de programme sélectionné soit : un programme d'intervention ou de prévention.

### *3.5 Prévention et intervention*

La prévention est un concept qui comprend plusieurs définitions de plusieurs chercheurs, provenant de divers domaines ; de la santé, de l'éducation et des services sociaux. Le concept de prévention signifie : « empêcher quelque chose d'arriver » (Mrazek, Haggerty, 1994, p.19). C'est un concept sur lequel les auteurs ne s'entendent pas, car nous en avons tous une connaissance « acquise » et de base, mais la mettre en application, est plus difficile car chercheurs et experts ne s'accordent pas tous. Par contre, un modèle de l'Organisation Mondiale de la Santé a été établi suite à des recherches dans le domaine de la santé sur lequel les auteurs et chercheurs s'entendent et se basent pour ensuite peaufiner leurs définitions. Dans le rapport déposé en 2002 sur la problématique de la violence, l'OMS amène trois paliers de prévention qui se retrouvent dans plusieurs autres écrits de chercheurs sur le sujet.

#### *3.5.1 Prévention universelle*

La prévention universelle est utilisée et dédiée à toute la population en générale ou certains groupes (communautés, écoles, etc.) sans nécessairement tenir compte des facteurs de risques individuels (Mzarek et Haggerty, 1994). Tous les membres participants à cette prévention universelle ont un « minimum de risque général » face au problème sur lequel nous voulons faire la prévention (Mzarek et Haggerty, 1994). C'est ce type de prévention qui est visé dans le cadre du projet d'intervention étant donné la nature, car il vise une formation générale auprès des intervenants sans tenir compte de leurs facteurs

individuels, mais plutôt en considérant l'émergence de la problématique de la violence et en tentant de contrer ce phénomène.

### 3.5.2 Prévention sélective

Ce type de prévention cible les individus considérés comme les plus à risque du problème, donc ayant des risques plus élevés, car leur environnement est à risque (Mzarek et Haggerty, 1994). Ce sont généralement des sous-groupes ciblés : ce peut être par âge, par genre, par caractéristiques personnelles et bien d'autres, bref des individus regroupés dans un plus petit groupe (Mzarek et Haggerty, 1994). Il concerne le groupe en entier, car celui-ci est plus susceptible, en général de développer des facteurs de risque découlant de la violence, par exemple.

### 3.5.3 Prévention indiquée

La prévention indiquée vise les personnes ayant les facteurs de risques les plus imminents (Mzarek et Haggerty, 1994). En effet, ce sont les personnes qui peuvent avoir subi de la violence, avoir observé de la violence ou à risque de développer des comportements de violence envers soi-même ou autrui. L'intervention se situe davantage auprès de l'individu lui-même (Mzarek et Haggerty, 1994).

## CHAPITRE 4. CADRE THÉORIQUE

La section suivante comprendra les différentes approches et théories qui expliquent mieux le cadre de ce projet de stage. La première section présentera le fonctionnement de la prévention en milieu scolaire. Par la suite, l'approche préconisée et englobante du projet de maîtrise sera développée, afin de permettre une meilleure compréhension de l'élaboration du projet. Pour permettre une bonne implantation du programme, différents facteurs sont importants à considérer pour évaluer la réussite ou le risque d'échec. De ce fait, les assises théoriques sur lesquelles le programme de formation a été adapté et implanté en milieu scolaire seront également présentées dans ce chapitre.

### *4.1 Approche de prévention en milieu scolaire*

Au Québec, le gouvernement met en place différentes campagnes de sensibilisation concernant la violence et l'intimidation en milieu scolaire (Gouvernement du Québec, 2022). En 2012, pour permettre aux différents milieux scolaires de se sensibiliser à la situation de violence et d'intimidation dans leurs milieux, l'Assemblée nationale a adopté un projet de loi. Le projet de loi 56 vient préciser les devoirs et responsabilités des différents acteurs du domaine scolaire ainsi que des partenaires externes (Gouvernement du Québec, 2022). Ce dernier est basé sur la Loi sur l'instruction publique concernant la violence en milieu scolaire et permet d'orienter des mesures particulières à mettre en œuvre dans les différents Centres de services scolaire et établissements. Le projet de loi permet de :

- définir ce que sont l'intimidation et la violence en milieu scolaire en s'appuyant sur les experts; [...];
- d'obliger chaque établissement d'enseignement public ou privé à adopter et à mettre en œuvre un plan de lutte contre l'intimidation et la violence;
- d'obliger chaque directeur d'école à désigner une personne chargée de coordonner les travaux d'une équipe qu'il doit constituer en vue de lutter contre l'intimidation et la violence; [...] (Gouvernement du Québec, 2022).

En ce qui a trait au plan de lutte contre l'intimidation et la violence le projet de loi doit :

- prévoir des mesures de prévention visant à contrer toute forme d'intimidation et de violence, motivée, notamment, par le racisme, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'homophobie, un handicap ou une caractéristique physique ainsi que des mesures de prévention visant à favoriser la collaboration des parents à la lutte contre l'intimidation et la violence et à l'établissement d'un milieu sain et sécuritaire;
- [...] ; préciser les actions à mettre en œuvre lorsqu'un acte d'intimidation ou de violence est constaté; [...] (Gouvernement du Québec, 2022).

Ces actions à mettre en place dans le cadre de ce projet de loi viennent mettre l'assise sur des mesures ciblées, intégrées et structurées à entreprendre dans les Centres de services scolaire qui choisissent leurs méthodes de préventions à partir du plan d'action du Ministère de l'éducation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009). Les méthodes choisies peuvent être de type universel touchant l'ensemble des élèves du Centre de services, également être sélectif en mettant en place des classes regroupant des élèves vivant les mêmes difficultés ou encore de type indiqué.

#### 4.1.1 Actions entreprises par le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois pour contrer la violence

Le centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois à chaque établissement (écoles) de mettre en place un plan de lutte contre la violence et l'intimidation (CSSOB, 2018). Le CSSOB met de l'avant tel que prévu selon l'article 75.1 une campagne sensibilisant tous les acteurs travaillant dans le milieu, à être engagé envers la prévention pour contrer la violence dans leurs établissements. Cette campagne de sensibilisation est un bon exemple de prévention de type universel.

D'autres moyens de préventions préconisés par le CSSOB sont mis en place, entre autres des programmes de prévention de la violence tels que : « Vers le pacifique », « La méthode d'intérêt commun », etc. De plus, le centre de services s'assure d'une formation en continue pour les membres du personnel afin de bien comprendre la violence et également s'outiller adéquatement afin de prévenir celle-ci et ainsi mettre en place des interventions bienveillantes (CSSOB, 2018). Ce type de prévention peut être de type universel et de type sélective.

Le projet de stage s'insère donc dans une approche préventive universelle étant donné qu'il se greffe dans la formation des membres du personnel, dans le cadre du plan de lutte établie par le Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois. En choisissant un programme de prévention universel le CSSOB s'assure que tous les membres travaillant auprès des élèves utilisent des outils et stratégies uniformes afin de diminuer les risques d'apparition ou d'aggravation de gestes de violence dans les écoles.



## 4.2 *Perspective théorique du projet*

Dans le cadre de ce projet de stage, différentes théories ont pris place dans l'élaboration de cette rédaction, mais également tout au long de la modification, de l'implantation et de l'évaluation d'implantation du programme. La principale approche utilisée est l'approche psychoéducative.

### 4.2.1 Approche psychoéducative

La psychoéducation utilise plusieurs théories issues de la psychologie, de la criminologie et d'autres champs d'études. En ce sens, en psychoéducation les personnes sont formées à partir de différentes perspectives leur permettant de mieux comprendre les difficultés adaptatives des individus ou d'un groupe et ensuite, elles interviennent à partir d'une approche d'intervention qui a fait ses preuves. Parmi les principales perspectives et approches utilisées en psychoéducation il y a l'approche comportementale, l'approche cognitivo-comportementale, la perspective psychodéveloppementale, la perspective humaniste, la perspective psychodynamique et la perspective écosystémique (Bergeron et Douville, 2015). Dans ce projet de stage, certes des perspectives ont été utilisées afin de mieux planifier et organiser le programme de formation et considérant que c'est une formation envers un groupe de personnes et qu'il comporte des objectifs, la perspective humaniste est mise de l'avant. Une brève description de la perspective humaniste sera présentée, mais le modèle psychoéducatif est vraiment au cœur du projet d'intervention.

### 4.2.2 Le modèle psychoéducatif

La structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative (aussi appelé modèle psychoéducatif) décrit le « milieu de vie, plus large, englobant le contexte, lequel est plus près de l'ici et maintenant » (Gendreau, 2001, p.50). Ce modèle permet au psychoéducateur d'utiliser ce guide ou outil, pour l'orienter lors de ses interventions, animations, organisations ou toutes autres compétences que le psychoéducateur doit remplir (Limoges, 2020, p.58). C'est un modèle qui s'appuie sur les différentes interactions des composantes d'une intervention psychoéducative (Limoges, 2020, p.58). Dans cette structure d'ensemble composée de onze composantes, chacune sont interreliée et en interactions continue lors de l'intervention (animation) (Gendreau, 2001, p.51).

La première de ces onze composantes étant : Le sujet, (groupe de pairs) est celui ou le groupe pour qui l'intervention est conçue, et également les principaux acteurs (Gendreau, 2001, p.52).

La deuxième composante est l'éducateur (pris dans son sens d'origine qui signifie : une personne qui fait de l'éducation (Limoges, 2020, p.52). L'éducateur est le deuxième acteur principal de l'intervention, en effet, il est celui qui planifie, organise, anime et orchestre le tout au travers de ses différents savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) (Gendreau, 2001, p.54).

Après des éducateurs il peut y avoir tout autres professionnels jugés nécessaires ou utiles pour l'intervention ainsi que les parents, ce peut être comme co-animateur ou pour venir appuyer les interventions mises en place (Gendreau, 2001, p.54).

La quatrième composante : les objectifs de l'intervention, ils se doivent d'être précis et bien établis auprès des participants puisque ce sont eux qui orienteront les différentes interventions et animations (Gendreau, 2001, p.55).

La cinquième composante de la structure d'ensemble est le programme en soi. Le programme fait référence à l'ensemble des activités qui viennent provoquer les changements souhaités (objectifs) chez les participants (Gendreau, 2001, p.55).

Le système de responsabilité est la sixième composante du modèle, définit comme étant l'ensemble des tâches, des rôles et des fonctions que tous les acteurs doivent prendre et assumer afin que l'intervention (animation) se déroule de la bonne façon (Gendreau, 2001, p.55).

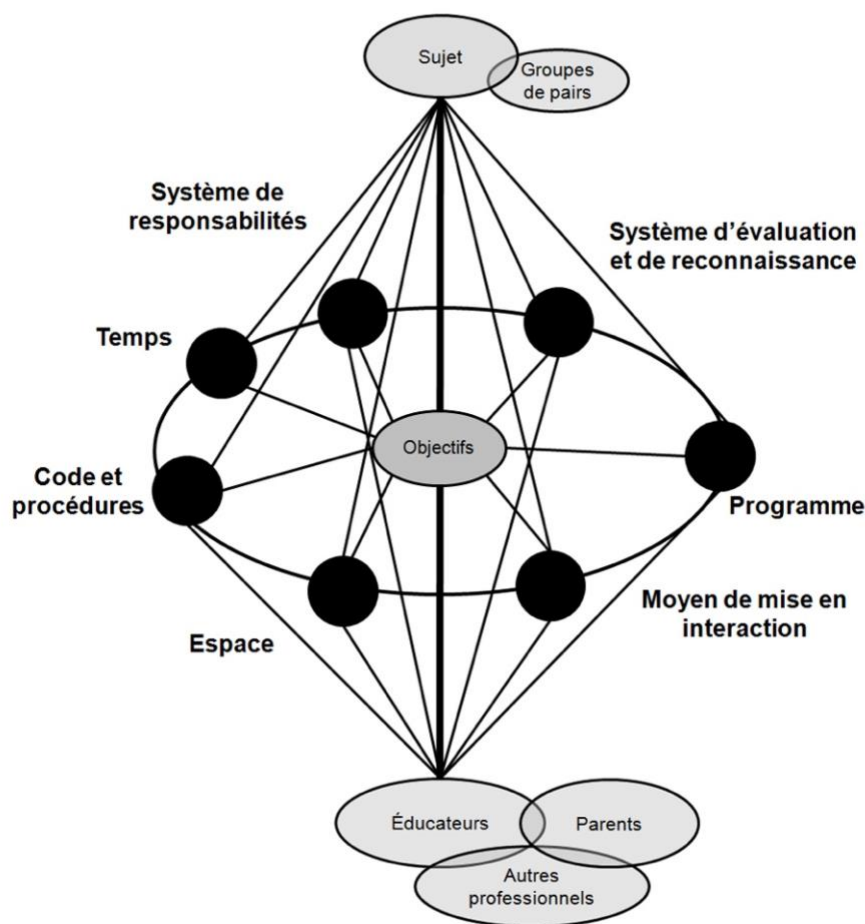
Les moyens de mise en relation sont, la septième composante de la structure, ce sont toutes les manières et médiums, interventions pour interagir et apporter le contenu du programme (Gendreau, 2001, p.55).

Le code et les procédures, huitième composante, est l'ensemble des règlements et de procédures qui viennent s'appliquer dans l'intervention (Gendreau, 2001, p.56).

La neuvième composante : le temps, qui permet de situer la durée de l'intervention, les horaires d'animation, etc. (Gendreau, 2001, p.56).

L'espace fait référence au cadre physique où prend place l'intervention (lieu, endroit, etc.) (Gendreau, 2001, p.56).

Le système d'évaluation et de reconnaissance est la dernière composante de la structure d'ensemble elle permet d'évaluer, d'analyser et de transférer les résultats dans le but de stimuler la participation et de modifier au besoin le programme, vérifier l'efficacité des différentes composantes et le déroulement de l'intervention (Gendreau, 2001, p.56). La figure 4 illustre le modèle psychoéducatif.

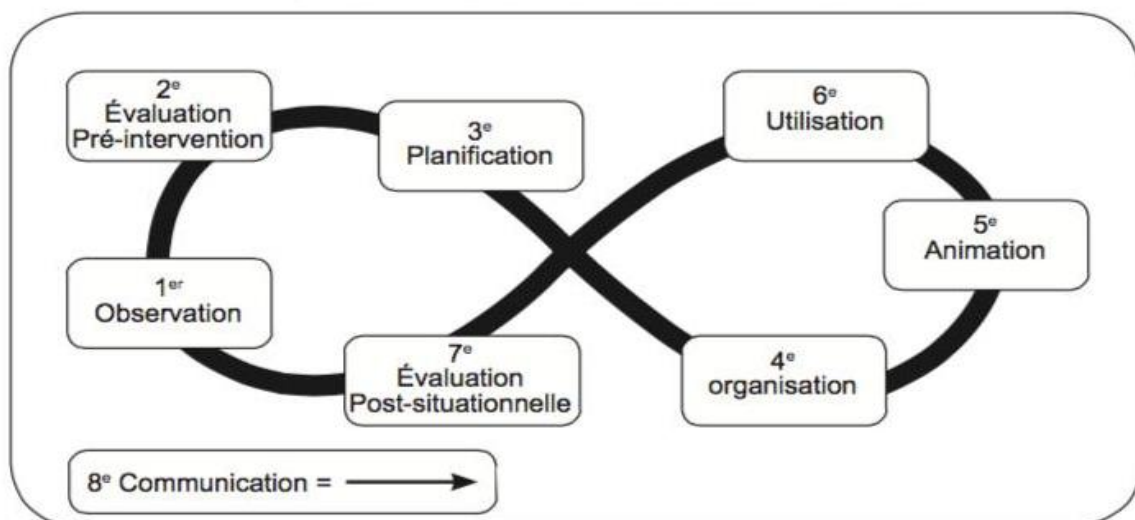


**Figure 2 Structure d'ensemble de l'intervention psychoéducative (2001)**

Source : Gendreau et al. (2001) Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative, p.53

#### 4.2.2.1 Opérations professionnelles

Daigle (2016) démontre que les opérations professionnelles sont des concepts fondamentaux de l'intervention psychoéducative. En effet, elles permettent d'appuyer la pratique contemporaine des psychoéducateurs qui est associée à l'évaluation, le rôle-conseil et différentes formes d'accompagnement clinique, une utilisation rigoureuse permet de qualifier les interventions psychoéducatives (Daigle, Renou et Bolduc, 2020). Les opérations professionnelles au nombre de huit telles que représentées dans la figure 5 suivent une séquence (Daigle, Renou et Bolduc, 2020). Ces huit opérations sont utilisées dans le cadre de ce projet de maîtrise, elles guident la mise en place du programme, l'animation et l'évaluation de l'implantation. La communication est omniprésente dans les opérations et est qualifiée de globalisante (Daigle, Renou et Bolduc, 2020). Elle contribue à une cohérence entre les différentes étapes ainsi que l'intervenant et les sujets (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.92).



**Figure 3 Les opérations professionnelles de l'intervention psychoéducative**

Source : Gendreau et al. (2001) Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative, p.129

L'observation c'est :

Examiner avec soin les interactions, distinguer les plus significatives en fonction du mandat reçu et du motif qui le justifie, les décrire le plus objectivement possible et les transmettre aux différents acteurs concernés par la problématique en cause, et ce, en préservant leur conformité avec les faits (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.84).

L'évaluation pré-intervention vise à donner une signification aux observations (Daigle, Renou et Bolduc, 2020). Elle permet une première analyse de la situation

selon les données recueillies lors de l'observation, c'est l'étape à prioriser avant la planification pour mieux orienter l'organisation et l'animation (Gendreau, 2001).

La planification, troisième étape des opérations professionnelles, établi sur la base des observations et ensuite de l'analyse (évaluation pré-intervention) à ce moment le psychoéducateur peut établir des objectifs clairs, réalistes et surtout conséquents avec la problématique analysée (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.86). Lors de cette étape, le psychoéducateur oriente son animation ou intervention en utilisant l'outil de la structure d'ensemble (objectifs, temps, programme, code et procédures, etc.).

L'opération de l'organisation est celle qui : « consiste de mettre en place, agencer, aménager, arranger, assembler, grouper, ordonner, structurer les ressources nécessaires à la réalisation des objectifs (matérielles, humaines, financières) » (Gendreau, 2001, p.140).

Selon Gendreau (2001) « l'animation est l'opération qui consiste à donner vie, pour ainsi dire, aux conditions mises en place lors de l'organisation. » (p.142) Le psychoéducateur utilise cette opération professionnelle afin de transmettre le contenu de sa planification et organisation au sujet ou groupe. Il oriente l'animation dans le but d'alimenter l'autodétermination du groupe, des sujets et intervenants (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.89).

L'utilisation est l'opération qui est reliée aux schèmes relationnels. En effet, le psychoéducateur utilise ces schèmes relationnels (considération, empathie, disponibilité, confiance, sécurité et congruence) en utilisant également le vécu partagé. L'utilisation permet de faire faire des liens au sujet (prendre conscience) et de le soutenir lorsqu'il transpose ses liens dans d'autres situations de vie (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.91).

L'évaluation post-situationnelle vise une analyse de l'intervention psychoéducative, de ce fait elle est orientée vers la reconnaissance et le système d'évaluation (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.91). Elle permet d'orienter les

décisions de modifications devant être apportées ou non pour la poursuite des interventions psychoéducatives (Daigle, Renou et Bolduc, 2020, p.92).

#### 4.2.2.2 Approche humaniste

L'approche humaniste est utilisée dans le cadre de ce projet de maîtrise au niveau du programme de formation. En effet, cette approche est celle utilisée lors de la planification, l'organisation et l'animation du programme de formation de prévention de la violence auprès des éducatrices spécialisées. Elle vise l'accomplissement des sujets participants à atteindre les objectifs et développer des compétences en interventions tout en augmentant leur estime de soi.

Cette perspective se regroupe autour d'une idée qui est centrale : l'être humain, il est au cœur et la valeur de toute chose (Huber, 1977 cité dans Bergeron et Douville, 2015). Cette approche vise comme objectif de favoriser la réalisation et l'estime de soi de la personne (Bergeron et Douville, 2015). Pour favoriser une estime de soi, la personne aidante utilise une approche empathique, la congruence et un regard positif inconditionnel que la personne est fondamentalement bonne (Rogers, 1951 cité dans Bergeron et Douville, 2015). De cette approche se sont développés les schèmes relationnels présents en psychoéducation.

#### 4.3 *Théorie d'implantation de programme*

L'implantation de programme de prévention de la violence dans les écoles est une stratégie utilisée en premier recours, par contre très peu de ces programmes, activités ou projets font l'objet d'une évaluation rigoureuse autant sur le plan de l'implantation en soi que sur leur impact (Bowen et Desbiens, 2004). Plusieurs études, tant au Québec qu'aux États-Unis se sont penchées sur les différents facteurs permettant de faire ressortir ce qui peut contraindre l'implantation ainsi que ce qui peut être favorable. Les différentes études et recherches effectuées ressortent tous les principaux facteurs, pour faciliter la compréhension, ils seront classés en trois grandes catégories soit : le contenu du programme, le milieu d'implantation et les acteurs (animateurs et sujets). Ce regroupement est semblable à celui de Dusenbury, Brannigan, Falco et Hanson (2003).

Tout d'abord, le contenu du programme comprend : les objectifs, la théorie du programme, les données probantes sur lesquelles il se base et la fidélité d'implantation (Rondeau, 2003). Les objectifs du programme doivent être clairs, concis et orientés vers la problématique ciblée ainsi que la population (Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier, 1993). En plus, d'objectifs précis et clairs, la théorie derrière les activités doit avoir un contenu tiré des approches fondamentales, mais également se fondre aux réalités du milieu (Rondeau, 2003). L'intensité, la continuité et la durée du programme sont des variables à prendre en compte, en effet, assurer un investissement de temps et de ressources peu augmenter la motivation des participants (Blanchet et *al.*, 1993 ; Renaud, Chevalier, O'Loughlin, 1997). La continuité fait référence à la présence continue des activités lors de l'implantation et peut assurer une certaine stabilité auprès des membres du personnel (Blanchet et *al.*, 1993 ; Rondeau, 2003). Finalement, afin d'assurer la réussite du programme il doit se faire une longue période de temps, selon les recherches il faut environ trois ans d'implantation avant de voir des résultats concrets (Rondeau, 2003). Ces trois ans comprennent l'implantation en plusieurs temps et les modifications à apporter au travers des différents temps d'animation. La fidélité d'implantation fait référence à l'adhésion, la conformité, l'intégrité ou la qualité d'implantation (Joly, Tourigny et Thibaudeau, 2005), ce qui signifie d'appliquer le programme tel quel.

La deuxième catégorie regroupe tout ce qui concerne le milieu d'implantation soit : les ressources matérielles et humaines, les valeurs et orientation du milieu et l'institutionnalisation (Rondeau, 2003). Les ressources matérielles et humaines (la rareté des intervenants qualifiés interfère avec les implantations de programme), lorsque bien utilisées elles peuvent faciliter l'implantation (Blanchet et *al.*, 1993 ; Rondeau, 2003 ; Renaud et *al.*, 1997). Il est important de considérer les valeurs et les normes dans lesquelles prennent place l'implantation, car ceci peut faciliter l'établissement du programme orientant dans le même sens de la culture du milieu (Rondeau, 2003). Finalement, l'institutionnalisation permet une viabilité du programme à travers le temps, ceci peut par exemple, influencer les budgets alloués (Renaud et *al.*, 1997 ; Rondeau, 2003).

La troisième catégorie comprend les acteurs qui font partie de l'implantation du programme soit les animateurs et les participants. Cette catégorie regroupe les variables suivantes : les attitudes et connaissances des animateurs, les formations, le soutien et la

souplesse des gestionnaires, un expert et la motivation. Tout d'abord, les différentes attitudes et connaissances que doivent posséder l'animateur viennent influencer grandement l'implantation du programme. En effet, le savoir, savoir-faire et savoir-être des intervenants (connaissances, mise en application des théories et une écoute empathique, une disponibilité ainsi qu'une confiance) envers les participants permet une meilleure implantation (Morin 2003 ; Janosz, 2004 dans Bowen et Desbiens, 2004). En ce qui a trait aux formations : il serait requis d'en suivre une sur le programme avant d'en faire l'implantation puisque cela peut influencer la consolidation de par le fait que les intervenants sont formés ou non (Renaud et *al.*, 1997). Le soutien et la souplesse des gestionnaires dans ce cas fait référence à leur implication tout au long du processus, tant au niveau du matériel qu'au soutien affectif et compréhensible, par exemple accepter de libérer les membres du personnel pour assister aux activités du programme (Renaud et *al.*, 1997). L'expert prend place en tant qu'acteur-clé et porte-parole du programme, ce peut être lui qui agit à titre de référence lors de l'implantation si les animateurs ont des questions quant au fonctionnement (Renaud et *al.*, 1997). Finalement, la motivation est une variable des plus importantes afin d'évaluer si l'implantation est une réussite ou non, la motivation des acteurs fait référence aux désintérêts graduelles des activités et à la participation (Bowen et Desbiens, 2004).



## CHAPITRE 5. DESCRIPTION DU PROJET

Dans le domaine de la psychoéducation comme dans d'autres domaines d'ailleurs, les étudiants sont formés à évaluer avant d'intervenir. Dans le cadre de la maîtrise en psychoéducation, l'évaluation peut porter sur les besoins d'un milieu plutôt que sur ceux d'une personne. En ce sens, le projet a débuté par une évaluation des besoins du milieu ainsi qu'une évaluation des possibilités d'action. Ensuite, en tenant compte des demandes, du contexte et des contingences du milieu, une proposition d'intervention a été faite. Cela a mené à l'adaptation et à l'implantation d'un programme de prévention de la violence destiné aux techniciennes et aux techniciens en éducation spécialisée. Enfin, l'évaluation d'implantation a été effectuée et elle a mené à des recommandations pour une implantation future de ce programme. Cette section abordera une brève description de ces différentes étapes du projet de maîtrise afin que le lecteur puisse mieux comprendre les chapitres suivants.

Pour mieux situer le développement du projet de stage, le tableau trois, présenté ci-dessous indique les différentes étapes et actions entreprises tout au long du projet et inscrite dans le temps. Ainsi, on peut constater que la première étape à accomplir fut d'évaluer les besoins du milieu, cette étape s'intitule : l'évaluation des besoins du milieu et les possibilités d'action. Suite à l'identification du besoin prioritaire, la deuxième étape a été de recenser des écrits, des analyses et des lectures approfondis du programme et des besoins d'implantation fut la marche à suivre. Après une bonne connaissance du contenu du programme une première adaptation des contenus, de la méthode d'implantation et les acteurs ciblés furent présentés. Ensuite, la modification du contenu (adaptation du programme, rédaction des évaluations d'implantation et planification d'animation) a eu lieu. Finalement, les animations du programme ainsi que l'évaluation d'implantation furent les dernières étapes du projet d'intervention.

**Tableau 3**  
**Déroulement du projet de maîtrise**

Dates	Étapes	Actions
9 septembre 2021	1. Évaluation des besoins et des possibilités d'actions dans le milieu	- Rencontre avec la direction des ressources éducatives CSSOB, directeur de stage et répondante-milieu : identification du mandat.
Septembre 2021 à Novembre 2021	2. Analyse du programme et lecture rigoureuse du guide du formateur	-Lecture du guide de formateur, du contenu et des objectifs du programme d'origine et recension des écrits scientifiques des facteurs d'influences d'implantation de programme
9 décembre 2021	3. Analyse des besoins de modifications et cueillettes de données	-Rencontre avec le comité expert (psychoéducatrices des ressources éducatives, travailleuse sociale et psychoéducatrice ressource régionale), échanges et discussions des besoins de modifications du programme
10 décembre 2021	4. Proposition d'implantation	-Rencontre avec la direction des ressources éducatives CSSOB, directeur de stage et répondante-milieu : proposition de l'implantation selon les lectures et l'analyse des besoins/possibilités.
Décembre 2021 à Janvier 2022	5. Adaptation du programme d'origine (tableau 4)	-Rédaction d'objectifs généraux et spécifiques pour permettre une évaluation ; -Rédaction et bonification des présentations PowerPoint pour les formations ; -Faire des lectures sur les concepts du programme et le contenu ; -Recension des écrits sur les interventions en situation de crise selon le contenu du programme.
25 janvier 2022	6. Élaboration de formulaire d'évaluation de formation, de mises en situations et complétion de l'outil psychoéducatif	-Rédiger un formulaire d'évaluation pour le primaire et pour le secondaire avec des questions ouvertes ou à choix multiples afin d'évaluer la satisfaction des participants pour les formations (en lien avec les objectifs spécifiques) ; -Rédiger 5 mises en situations (primaires ET secondaires) comprenant des questions sur les contenus ; -Remplir l'outil psychoéducatif pour la formation : Animation 1
25 février 2022	7. Animation partie 1	-Animer les deux premiers modules et le début du module 5 aux éducateurs spécialisés (3H) ; -Évaluation de l'animation.
17 mars 2022	8. Suivi de formation partie 1	-Assurer un suivi, faire une rencontre de 30 minutes via Teams avec les éducateurs spécialisés pour répondre aux questions et échanger sur des situations en lien avec la formation ; -Évaluation de l'animation.
1 <sup>er</sup> avril 2022	9. Animation partie 2	-Animer les deux derniers modules de la formation aux éducateurs spécialisés (3H) ; -Évaluation de l'animation.
14 avril 2022	10. Suivi de formation partie 2	-Assurer un suivi, faire une rencontre de 30 minutes via Teams avec les éducateurs spécialisés pour répondre aux questions et échanger sur des situations en lien avec la formation ; -Évaluation de l'animation.

Les étapes du projet seront plus détaillées, tout d'abord en commençant avec la première étape de l'évaluation des besoins, suivi par l'adaptation du programme ainsi que l'implantation et l'animation.

### *5.1 Étape 1 : Évaluation des besoins du milieu et des possibilités d'actions*

Le projet de maîtrise en psychoéducation a commencé par une rencontre, le 9 septembre 2021 impliquant la directrice des ressources éducatives du Centre de services scolaire de l'Or et des bois (CSSOB), la psychoéducatrice répondante-milieu, l'étudiante ainsi que son directeur. Lors de celle-ci l'étudiante a reçu le mandat de prévenir la violence à l'école. À la suite d'une évaluation des besoins et de discussions, le besoin prioritaire retenu par le milieu a été de former les personnes intervenantes afin qu'elles puissent mieux faire face aux comportements violents des élèves. Pour y arriver, différentes pistes d'action ont été envisagées.

Le milieu dispose déjà d'un programme de formation continue provenant du Crisis Prevention Institute : Intervention non violente en situation de crise qui provient des États-Unis. Toutefois, ce programme ne semble pas adapté aux réalités contextuelles du milieu. De cette rencontre, il en est ressorti le besoin d'un programme de prévention de la violence mieux adapté aux réalités du milieu scolaire. La directrice des ressources éducatives et certains professionnels du milieu souhaitent implanter le programme et demandent à la stagiaire de maîtrise en psychoéducation d'étudier la possibilité d'adapter le programme pour une implantation auprès des acteurs qui interviennent avec les élèves.

### *5.2 Étape 2 : Analyse du programme*

Du mois de septembre 2021 jusqu'à la mi-novembre 2021, la stagiaire à la maîtrise en psychoéducation effectue une lecture approfondie du contenu, une analyse des objectifs et des modalités d'implantation et en discute avec son directeur. Ils statuent qu'il sera possible de faire une adaptation du programme pour une implantation auprès des personnels scolaire et ils informent la directrice des ressources éducatives. Celle-ci souhaite former tous les membres du personnel scolaire du CSSOB à l'aide de l'implantation de ce programme, en commençant par le personnel d'une école primaire. Le 9 décembre 2021, une rencontre avec le comité expert regroupant des professionnels

ayant reçu la formation du programme eu lieu afin de déterminer les modifications nécessaires à apporter et ainsi rendre le programme plus conventionnel au milieu.

### *5.3 Étape 3 : Propositions d'implantation du programme*

En tenant compte de la première proposition de la directrice soit d'implanter le programme auprès des personnels d'une même école tout corps d'emplois confondus et des demandes de modifications du contenu et des objectifs proposés par le comité expert en plus de la méthode d'implantation du programme d'origine (voir annexe D), il fut difficile d'adapter un programme qui permet une formation de tous en utilisant le même langage. En effet, les enseignants, les éducateurs spécialisés et les éducateurs en service de garde ont tous reçu des formations différentes et possèdent des connaissances et des compétences complémentaires, mais distinctes. Ces différences demandent une adaptation du programme qui peut répondre au champ d'action de chacun de ces corps d'emploi. Ainsi, le 10 décembre 2021 l'étudiante accompagnée de son directeur de projet, rencontre la directrice des ressources éducatives afin de proposer une implantation du programme adapté auprès des éducateurs et éducatrices spécialisées. La directrice des services éducatifs accepte la proposition.

### *5.4 Étape 4 : Adaptation du programme*

Le processus d'adaptation du programme original débuta à la mi-décembre 2021 jusqu'à la mi-janvier 2022. La première adaptation entreprise fut d'ajuster les objectifs généraux et spécifiques afin qu'ils soient évaluable. Ensuite, de prendre le contenu et l'adapter au langage commun dans le milieu scolaire en considérant les concepts originaux ainsi que les différentes méthodes d'interventions en milieu scolaire. Des lectures sur le sujet de la violence, les termes employés en milieu scolaire ainsi que le plan d'engagement ont permis de rédiger le contenu en se basant sur le milieu. Une rencontre a eu lieu le 12 janvier 2022 avec des professionnels des ressources éducatives pour présenter les premières adaptations et obtenir des commentaires/recommandations. Ainsi des modifications ont pu être apportées selon leurs commentaires. Des diapositives ont été préparées incluant le contenu et les mises en situation pour l'animation. Finalement, avec l'aide du directeur de projet, un formulaire d'évaluation de formation a été rédigé le 25 janvier 2022. L'outil psychoéducatif remplit pour la planification de la première animation

a été fait selon les composantes et les possibilités d'actions disponibles dans le milieu. L'outil psychoéducatif sera présenté dans le prochain chapitre de méthodologie.

### *5.5 Étape 5 : Implantation du programme dans le milieu*

Étant difficile d'assurer des libérations régulières et fréquentes pour permettre le maintien des acquis lors des formations, une réflexion s'impose. Suite à l'analyse de la situation et en considérant les facteurs d'implantation menant vers une réussite ainsi que les possibilités d'action dans le milieu, lors de la même rencontre du 10 décembre 2021 une méthode d'implantation a été choisie. La méthode retenue fut : une implantation en trois temps pour chacun des corps de travail différents. Ainsi, pour ce projet, l'implantation du programme de formation prend place auprès des éducateurs spécialisés à raison de deux formations de 3 heures et deux rencontres de suivi de 30 minutes et la mise en place d'un réseau d'échange (groupe de discussion Teams). L'implantation du programme a donc pris forme à partir du 25 février 2022 jusqu'au 14 avril 2022 incluant des périodes d'échanges et discussions entre les dates.

### *5.6 Étape 6 : Évaluation de l'implantation du programme dans le milieu*

L'évaluation de l'implantation est la dernière étape de ce projet d'intervention et prend part dans le cadre de ce travail. Cette évaluation est basée sur les données recueillies à l'aide de l'outil psychoéducatif en comparant les écarts entre la planification ainsi que les animations et en découle une analyse permettant d'orienter les implantations futures. Une évaluation de la compréhension des connaissances et des acquis s'est faite avec les mises en situation élaborées de concert avec le directeur de projet qui comporte le contenu des modules dans des questions ouvertes ou des choix multiples.

Le prochain chapitre présentera les différents objectifs du projet d'intervention sur lesquels s'est orienté le déroulement du projet pour en arriver à la réussite et le chapitre 7 présentera la méthode pour y arriver.

## CHAPITRE 6. OBJECTIFS DU PROJET D'INTERVENTION

Ce chapitre présentera les objectifs du projet d'intervention ainsi que le but et les différents objectifs généraux guidant le projet de maîtrise. Le chapitre 7 comprendra une description plus complète du projet.

### **But du projet d'intervention :**

Adaptation, implantation et évaluation de l'implantation d'un programme de formation continue portant sur la prévention des comportements externalisés des élèves du primaire et du secondaire destiné à deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.

### **Objectif général 1.**

- Adapter le programme de formation sur la gestion de crise du *Crisis Institute Prevention* tant sur le plan du contenu que sur le plan des modalités d'implantation pour le milieu scolaire.

### **Objectif général 2.**

- Implanter le programme de formation à la gestion de crise adapté au milieu scolaire auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.

### **Objectif général 3.**

- Évaluer l'implantation du programme de formation sur la gestion de crise, adapté du *Crisis Institute Prevention* implanté auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.

## CHAPITRE 7. MÉTHODOLOGIE DU PROJET DE STAGE

Afin de respecter le code de déontologie de l'ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, lors de leurs interventions, la considération éthique du projet de maîtrise a été respectée avant de débiter l'adaptation et l'implantation du programme. Ainsi, les différents aspects éthiques et déontologiques du projet et le consentement seront présentés dans cette section. Une description des sujets participants au projet d'intervention sera présentée. Ensuite, l'adaptation des objectifs du programme et du contenu ainsi que de la modalité d'implantation qui a tenu compte des besoins du milieu et les possibilités d'implantation. Finalement, la planification de l'implantation sera expliquée à l'aide de la structure d'ensemble de Gendreau et l'évaluation de l'implantation suivra. Plus spécifiquement, le cheminement vers l'adaptation du programme, l'implantation ainsi que l'évaluation de l'implantation.

### *7.1 Considérations éthiques*

En recherche comme en intervention, le professionnel doit respecter certaines règles émises par les institutions comme par exemple, un comité éthique de la recherche ou encore un ordre professionnel. La stagiaire de maîtrise a suivi l'éthique de la recherche (UQAT) et déontologie (OPPQ) pour la réalisation de ce projet. Le document se base sur l'Énoncé de Politique des trois Conseils de 2018 (EPTC2), les personnes qui désirent participer à une recherche ou un projet d'intervention doivent le faire volontairement et en toute compréhension du projet.

Selon le Code de déontologie des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec, trois grandes valeurs sont au cœur de la considération éthique soit : l'intégrité professionnelle, la collaboration, ainsi que la dignité et le droit de la personne (OPPQ, 2013). Dans le cadre du présent projet, toutes ces variables ont été respectées et l'intégrité professionnelle des participants est demeurés à l'avant plan en offrant un service de formation de qualité professionnelle ainsi qu'une collaboration entre différents professionnels et les participants.

#### 7.1.1 Consentement

Toujours selon, l'EPTC2 2018 le consentement est expliqué comme un processus :

« Au terme duquel [les personnes susceptibles de participer] peuvent accepter ou refuser de participer ». Étant donné ces orientations, il incombe à l'équipe de recherche de déployer des moyens qui permettent aux personnes approchées de donner un « consentement libre, éclairé et continu » (UQAT, 2020).

Le consentement des participants peut être obtenu par l'écrit ou par l'oral et en tout temps ils peuvent décider de renoncer au projet d'intervention (UQAT, 2020).

Afin d'obtenir le consentement pour le projet d'intervention auprès des TES, un formulaire d'inscription à la formation sera envoyé aux participants un mois avant l'animation. Le formulaire devra être complété par le participant avec l'accord de libération de la direction d'école. Ce formulaire se trouve dans l'annexe A. Tous les TES du CSSOB ont été invités à s'inscrire par courriel via un lien hypertexte un mois avant la date de formation.

#### 7.1.2 Sujets participants

Les participants ciblés pour la formation continue d'intervention en situation de crise, sont les éducateurs spécialisés du CSSOB. Ils ont été sélectionnés par les Services éducatifs du CSSOB pour suivre cette formation puisqu'ils interviennent directement auprès des élèves présentant des difficultés de comportements (AÉÉSQ, 2021). Le CSSOB comprend soixante-treize éducateurs spécialisés qui travaillent dans les écoles primaires et secondaires, à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle (Ressources Humaines CSSOB, 2022).

Sur les 73 TES, 38 se sont inscrits à la formation. Ce sont toutes des femmes âgées entre 20 et 43 ans. La majorité (28) ont un diplôme d'étude collégiale en technique d'éducation spécialisée, trois d'entre elles ont un baccalauréat en psychoéducation et 7 sont en voie d'obtention d'un diplôme en complétant une attestation d'étude collégiale (AEC).

#### 7.2 *Adaptation du programme*

Tout d'abord avant de débiter l'adaptation du programme, des objectifs et du contenu du en fonction du contexte scolaire et de la clientèle TES, une lecture approfondie du programme, des modules ainsi que du guide de formateur s'effectuera. Ensuite, le visionnement des vidéos du programme d'origine sera fait. Enfin, une présentation du programme sera faite à la stagiaire par la psychoéducatrice répondante du milieu qui a reçu la formation d'origine.



### 7.2.1 Objectifs du programme

L'adaptation du programme comprend un travail à faire sur le plan des objectifs. Afin d'évaluer l'implantation du programme, les objectifs d'apprentissages se doivent d'être rédigés de manière « SMART ». En effet, de cette manière il est plus facile pour l'évaluateur d'identifier les écarts entre la compréhension des différents apprentissages véhiculés aux participants au début de la formation (sans le contenu amené) et la fin du programme (ayant reçu le contenu). De plus, un objectif rédigé de manière « SMART » permet de mieux planifier les activités d'apprentissages et d'animation et ainsi voir si l'objectif voulu est atteint à la suite des animations (OIIO, 2014). Un objectif SMART est : S : Spécifique ; M : Mesurable ; A : Atteignable ; R : Rattaché au contexte ; T : Temporelle (OIIO, 2014). Ainsi, pour mieux planifier la mise en place du programme de formation dans le milieu, les objectifs du programme initial ont été rédigés de manière SMART.

Tout d'abord une rencontre avec le comité expert comprenant, la psychoéducatrice ayant reçu la formation initiale et la travailleuse sociale, ainsi qu'une psychoéducatrice régionale en violence aura lieu afin de déterminer quels objectifs sont concrets et lesquels doivent être modifiés. Dans le prochain chapitre, les objectifs de la formation d'origine ainsi que ceux changés seront démontrés. Les objectifs du programme d'origine ne correspondaient pas aux attentes et ni aux possibilités d'action du milieu. Par la suite, une rédaction des objectifs SMART adapté au milieu du CSSOB sera réalisé par la stagiaire à la maîtrise en psychoéducation.

### 7.2.2 Adaptation du contenu

L'adaptation du programme se fera dans l'optique de rendre le programme d'origine qui s'adresse à tous les milieux, plus spécifique au milieu scolaire. Par exemple, dans le tableau présenté en annexe D, qui explique le déroulement de la formation d'origine de CPI, dans le module 4 le contenu exploité fait référence à comment faire une préparation lors d'une rencontre formelle qui peut en venir à des comportements violents. Ce module a été adapté pour rendre le contenu davantage centré dans la prévention de l'escalade des comportements et comment se préparer en tant qu'intervenant à y répondre. Afin d'y arriver une sélection de documents portant sur la prévention de la violence en milieu scolaire provenant du Ministère de l'Éducation du CSSOB sera faite. Ces lectures permettront d'avoir une connaissance plus approfondie des différents concepts utilisés en

milieu scolaire québécois et permettre les modifications nécessaires de cette formation. Également, une sélection des différentes théories et concepts utilisés au CSSOB seront sélectionnés. À titre d'exemple, la théorie de la prévention de la violence et certaines techniques d'intervention privilégiées comme l'humour, l'écoute, etc. Les termes qui seront utilisés tout au long de la formation s'appuieront sur les concepts, le langage et les théories utilisés dans le milieu scolaire québécois.

### 7.3 Contexte et méthode d'implantation

Tel que mentionné dans le chapitre précédent, la méthode d'implantation retenue doit tenir compte du contexte d'implantation. Le tableau qui suit présente les différents aspects de ce contexte.

**Tableau 4**  
**Contexte d'implantation**

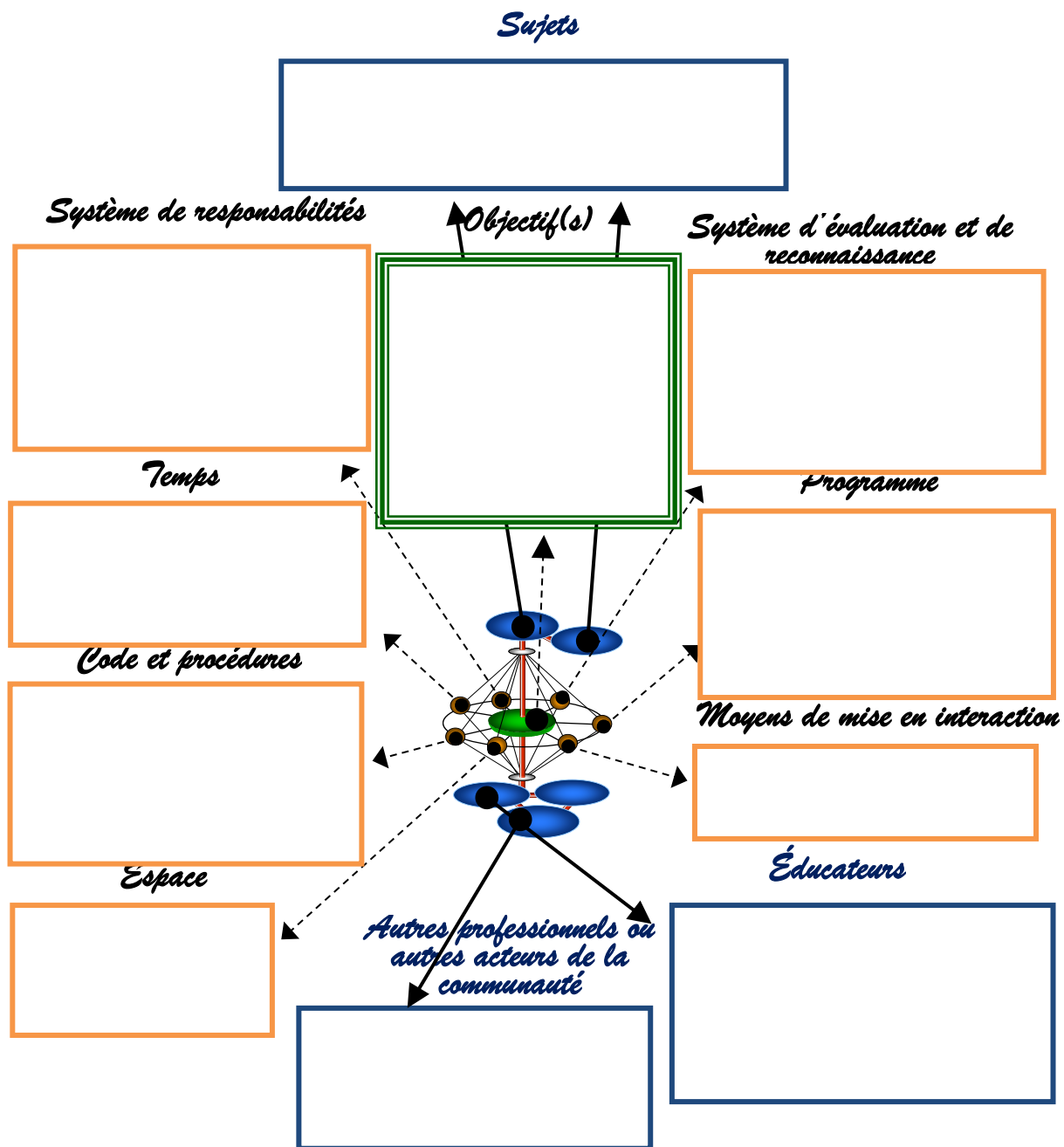
<u>Aspects</u>	<u>Contexte</u>
Situation sanitaire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• COVID-19 – le CSSOB privilégie les formations à distance</li> <li>• Pénurie de main d'œuvre et libération difficile</li> </ul>
Participant(e)s	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Éducatrices spécialisées ayant reçu une formation collégiale de trois ans dans le domaine de l'intervention</li> <li>• Expérience de travail</li> </ul>
Programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programme déjà présent dans le milieu</li> <li>• Besoin de prévention pour diminuer la violence dans les écoles au CSSOB</li> </ul>
Animatrice(s)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psychoéducatrice experte ayant reçu la formation CPI</li> <li>• Stagiaire à la maîtrise en psychoéducation qui possède les savoirs pour adapter, implanter et évaluer l'implantation</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Année scolaire entamée, Offre de service de formation débute en janvier 2022</li> <li>• Animation des modules entrecoupée de la semaine de relâche et congé de Pâques</li> </ul>

La méthode d'implantation projetée pour dispenser la formation s'appuie sur les éléments liés au contexte. En ce sens, la formation s'effectuera à partir de la plateforme Teams (en ligne) pour respecter les consignes sanitaires mises en place au CSSOB. Considérant la formation collégiale des participantes et leur expérience en intervention, le temps de formation sera diminué comparativement au programme d'origine. Le programme étant déjà présent dans le milieu (le matériel à disposition et les besoins soulevés) le choix du

programme sera fait avec la disponibilité de celui-ci ainsi que les orientations du CSSOB. Étant donné la charge de travail d'adaptation, d'implantation et d'évaluation d'implantation, la stagiaire à la maîtrise en psychoéducation remplira ce mandat avec l'aide de la répondante milieu. Finalement, l'adaptation du programme et les rencontres comités qui auront lieu, le début de l'animation devra se faire à la fin du mois de janvier 2022 et se poursuivre jusqu'à la fin du stage de la stagiaire soit en avril 2022. Si l'on se réfère au tableau du déroulement d'implantation du programme d'origine en annexe D, on peut constater l'adaptation majeure apporté quant au temps et à la méthode (heures et aucun module en ligne).

#### *7.4 Méthodes d'évaluation de l'implantation*

Il existe plusieurs méthodes d'évaluation de l'implantation d'un programme qui permettent de mesurer l'écart entre ce qui a été planifié et ce qui s'est réellement passé. Dans le cadre de ce projet, l'étudiante s'appuiera sur la structure d'ensemble psychoéducative présentée dans le cadre théorique (chapitre 4) pour évaluer cet écart. La figure 5 illustre l'outil psychoéducatif vierge qui sera complété pour planifier chaque rencontre de formation et aussi à la suite de celles-ci, ce qui a été fait lors de leur animation. La force de cet outil réside dans les 11 composantes en interaction qui affectent l'animation. En ce sens, l'étude des écarts entre la planification de ces composantes et leur utilisation lors des animations apporte un éclairage sur les éléments pouvant être intervenus de façon positive ou négative lors de l'implantation. Les résultats de l'évaluation d'implantation seront présentés dans la prochaine section.



**Figure 4 Modèle psychoéducatif vierge (outil de planification)**

Source : Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue tiré de Gendreau et al. (2001) Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatrice, p.53

Par exemple, sachant que les sujets participants sont les éducatrices spécialisées de niveau primaire il faudrait indiquer dans la bulle sujets : éducatrices spécialisées et au besoin, spécifier l'âge, le niveau d'étude, etc. Ce modèle psychoéducatif sera rempli lors

de la première animation en pré-intervention et à la fin de chacune des animations. Dans un premier temps, les observations faites par l'animatrice et les données recueillies pendant l'animation versus ce qui avait été planifié au départ, permettront d'identifier les variables à adapter, si besoin, selon les écarts ressortis.

Par la suite, des retours verbaux ou écrits qui seront reçus de la part des participantes, du comité expert, de la co-animatrice et même du directeur de projet permettront d'identifier certaines composantes sur lesquelles des facteurs facilitants ou contraignants pourraient ressortir ou avoir une incidence sur l'implantation du programme.

#### 7.4.1 Méthode d'évaluation de formation

Un formulaire d'évaluation des connaissances acquises, sous forme de mise en situation et comprenant des questions à choix multiples ou ouvertes est présenté dans l'annexe B. Ces mises en situations seront envoyées aux éducatrices avant et après la formation, selon le niveau d'enseignement pour lequel elles interviennent. Ces questions de types ouvertes ou choix de réponses permettront d'identifier des écarts possibles quant aux acquis des participantes et si les méthodes d'implantation choisies ont été efficaces.

Finalement, un formulaire de satisfaction de formation comprenant des échelles de type Likert (fortement d'accord à pas du tout d'accord) pour 11 énoncés (voir annexe C) sera également envoyé aux participantes à la fin complètement du programme de formation. Ce questionnaire permettra d'évaluer le niveau de satisfaction et s'orientera sur chacune des composantes de l'outil psychoéducatif afin de valider la planification et l'animation.

Dans le prochain chapitre, les résultats de l'évaluation d'implantation comprenant : les différents tableaux de modification du programme, l'évaluation d'implantation ainsi que les facteurs contraignants ou facilitants seront présentées.

## CHAPITRE 8. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les résultats sont présentés en deux sections distinctes. La première section aborde les résultats de l'adaptation du programme pour le milieu scolaire sur les plans du contenu et des objectifs. Plus spécifiquement, la version 1 (annexe D) constitue la version originale du programme et la version 2 (annexe E) représente la version adaptée, en fonction des commentaires du comité experts. Par la suite, les changements apportés aux contenus, aux objectifs et à la façon de l'implanter en considérant les contraintes du milieu seront compris dans cette première section. Dans la deuxième section, les résultats de l'évaluation d'implantation présenteront l'écart entre ce qui a été planifié et ce qui a été réalisé comme animation ainsi que les différentes variables pouvant la faciliter ou y nuire.

### *8.1 Résultat de la modification des objectifs*

Annexe D présente les objectifs généraux du programme de formation. La modification des objectifs de formation adaptés au milieu scolaire auprès des éducateurs spécialisés a été faite en utilisant la méthode de rédaction SMART prenons en exemple l'objectif 8 du programme d'origine « Explorer un cadre visant à guider le personnel et les personnes en détresse dans le processus de rétablissement de la relation » (Crises Prevention Institute, p.7). Il est difficile d'évaluer l'atteinte de cet objectif considérant qu'il n'est pas situé dans le temps, atteignable, rattaché au contexte ou mesurable. Il est question d'explorer, ce qui est très vague cela ne nous permet donc pas de nommer si l'objectif est atteint concrètement. Ainsi l'objectif 8 a été adapté afin de le rendre SMART (voir annexe E, l'objectif 4). En plus de comprendre des objectifs généraux chaque module a des objectifs spécifiques. Chacun des objectifs spécifiques sont classés selon le *savoir* auxquels ils se réfèrent. Par exemple, le module 1 dont l'objectif général est de comprendre le phénomène de la violence à l'école réfère surtout aux connaissances et aux savoirs théoriques des participantes. Les objectifs spécifiques portent sur l'acquisition des connaissances et l'utilisation d'un langage commun quant à la définition de la violence. Toutefois, l'objectif spécifique 1.4 est axé sur le savoir-être de la personne, car il réfère à la connaissance de soi en intervention de crise, reconnaître ses forces et ses faiblesses requiert un savoir-être chez l'intervenant, car il ou elle doit identifier ses forces, mais également les faiblesses de ses interventions.

### 8.1.1 Résultat de l'adaptation du contenu du programme d'origine

Le programme de formation CPI s'adresse à divers milieux, tels que les milieux de santé, les milieux en psychiatrie, les milieux de travail conventionnels de type bureau ainsi que le milieu scolaire, depuis quelques années (Crisis Prevention Institute, 2022). La modification des objectifs du programme pour les adapter au milieu scolaire a engendré la modification de son contenu afin d'assurer une formation de qualité aux membres du personnel du Centre de Services scolaire de l'Or-et-des-Bois. En ce sens, le contenu de la formation ne s'adressant pas exactement au contexte du milieu scolaire en lien avec la Loi sur l'instruction publique a été adapté pour celui-ci. Le tableau se présentant dans l'annexe D (suite) explique brièvement les divers contenus abordés, certains contenus tels que la préparation à une conversation difficile, le cadre législatif, l'expérience intégrée et l'approche coordonnée sont tous des thèmes abordés dans le programme d'origine qui ont été adaptés et ont fait l'objet de modifications pour le milieu scolaire en utilisant le vocabulaire et les termes présents dans le milieu. En plus de modifier certains contenus qui ne s'accordent pas avec le milieu scolaire, le nombre de modules a été réduit pour convenir aux contraintes, mais également pour mieux séparer les contenus à enseigner. Ainsi, au lieu de 8 modules le programme a été adapté pour en réduire le nombre à 6 modules. Certains se regroupant ou certains ont été retirés suite à des discussions avec le comité expert. Le premier module fait référence au terme de la violence afin que tous les participants et l'animatrice utilisent le même vocabulaire et comprennent le phénomène de la violence.

### 8.1.2 Résultat de l'adaptation d'implantation du programme

Tout d'abord, il faut considérer la méthode d'implantation du programme d'origine tel que présenté dans l'annexe D (suite) les temps d'implantation y sont indiqués. Ainsi, le programme se veut d'être implanté en 2 jours en considérant le temps de formation en ligne, soit un total de 2 heures en ligne. Pour la première journée, une introduction ainsi que les modules 1 à 5 sont présentés pour un total de 6,5 heures. Pour la deuxième journée d'implantation, ce sont les modules 6 à 8 comprenant la conclusion pour un total de 6,5 heures également pour cette journée. Donc, le programme d'origine comprend deux temps d'implantation de deux journées complètes pour un total de 15 heures de

formation. Le tableau 5 illustre les séquences d'implantation avec le temps alloué pour chaque module.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, l'implantation débutera en janvier 2022. Le choix d'implantation du programme adapté s'est orienté vers deux temps de 3 heures, étant donné que les éducatrices spécialisées possèdent toutes une base en intervention. Le tableau 5 présente les horaires ainsi que les temps pour la formation complète, suite à l'adaptation du programme. Il est à noter que les éducatrices spécialisées ont été divisées en deux groupes distincts selon le niveau scolaire dans lequel elles interviennent.

**Tableau 5**  
**Planification de l'implantation de formation continue**

Dates	Animation	Durée	Participant
25 février 2022	Animation partie 1 Modules 1-2 et 5	8h30 à 11h30 = 3 H	Éducatrices spécialisées niveau primaire
		12h00 à 15h00= 3H	Éducatrices spécialisées niveau secondaire
17 mars 2022	Suivi de formation partie 1 Consolider les concepts et apprentissages des premiers modules	30 minutes à 45 minutes	Toutes les éducatrices spécialisées
1 <sup>er</sup> avril 2022	Animation partie 2 Modules 3-4 et 5(suite)	8h30 à 11h30 = 3H	Éducatrices spécialisées niveau primaire
		12h00 à 15h00=3H	Éducatrices spécialisées niveau secondaire
14 avril 2022	Suivi de formation partie 2 Consolider les concepts et apprentissages des derniers modules	30 minutes à 45 minutes	Toutes les éducatrices spécialisées

Finalement, l'implantation du programme de formation continu s'est déroulée selon la planification à l'exception de la durée des formations qui s'est avérée être plus courte que ce qui était planifié, ainsi que le contenu abordé lors de l'animation 2 du 1<sup>er</sup> avril 2022. En effet, la suite du module 5 n'a pas été présentée du tout aux participantes. Le tableau 6 présente la réalisation de l'implantation du programme de formation continue.



**Tableau 6**  
**Réalisation de l'implantation du programme de formation continue**

Dates	Animation	Durée	Participants
25 février 2022	Animation partie 1 Modules 1-2 et 5 (concepts législatifs)	8h30 à 10h30 = 2 H	Éducatrices spécialisées niveau primaire
		12h00 à 14h00= 3H	Éducatrices spécialisées niveau secondaire
17 mars 2022	Suivi de formation partie 1 Consolider les concepts et apprentissages des premiers modules	30 minutes	Toutes les éducatrices spécialisées
1 <sup>er</sup> avril 2022	Animation partie 2 Modules 3 et 4	8h30 à 10h30 = 2H	Éducatrices spécialisées niveau primaire
		12h00 à 14h00=2H	Éducatrices spécialisées niveau secondaire
14 avril 2022	Suivi de formation partie 2 Consolider les concepts et apprentissages des derniers modules	20 minutes	Toutes les éducatrices spécialisées

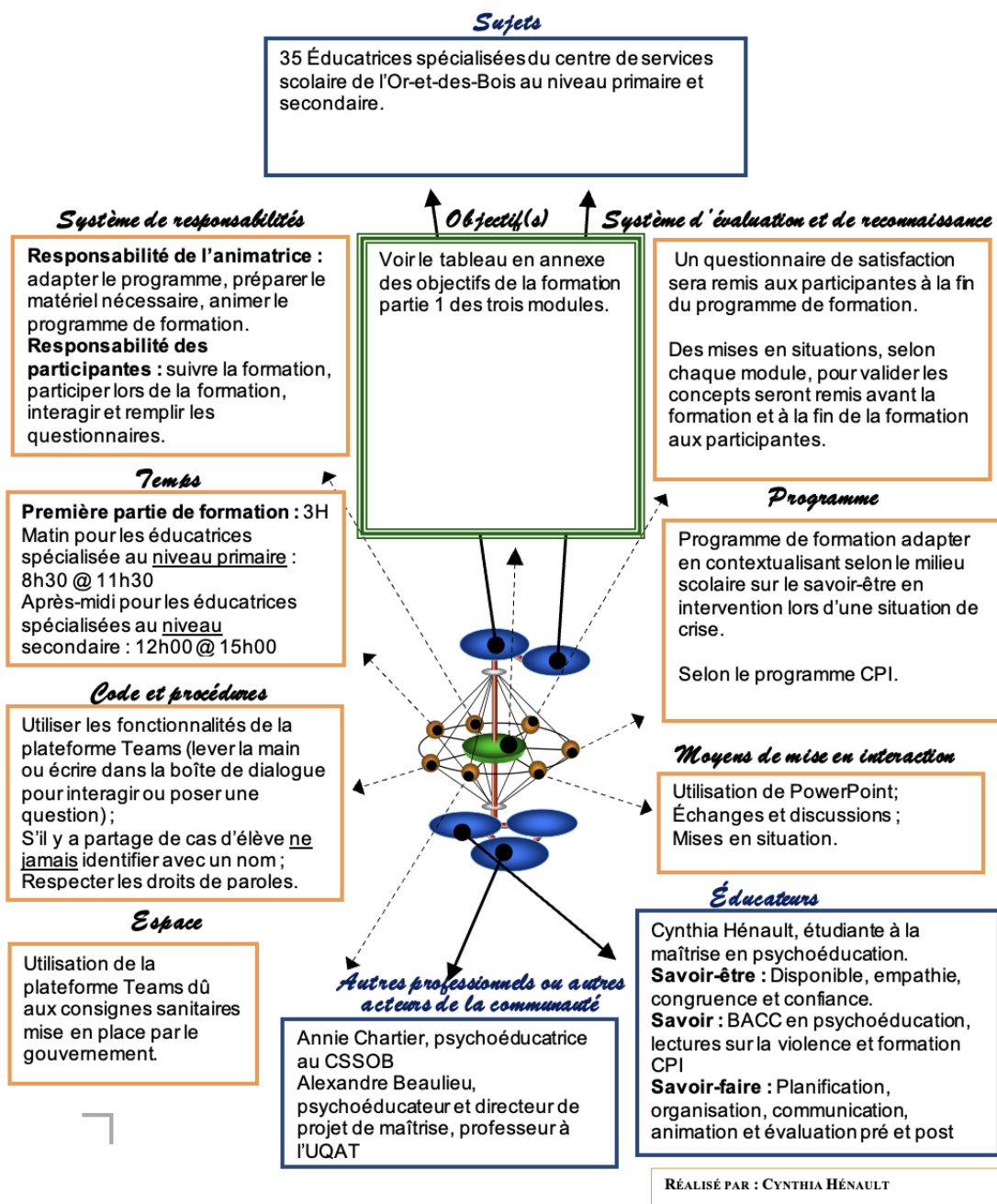
Afin de mettre en place les animations des modules, l'outil psychoéducatif présenté au chapitre précédent fut utilisé afin de planifier et d'organiser l'implantation et d'en assurer le bon déroulement. La figure 6 ci-dessous illustre cette planification et organisation, à la suite des adaptations apportées. L'animation de la formation partie 1 comprenant les modules 1-2 et 5 y est présentée.



## Planification d'une activité

NOM DE L'ACTIVITÉ : FORMATION PARTIE 1 : MODULE 1-2-5

DATE: 25 FÉVRIER 2022



**Figure 5** Modèle psychoéducatif animation partie 1 du programme de formation

Source : Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue tiré de Gendreau et al. (2001) Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatrice, p.53

Cette méthode de planification permet à l'animatrice de préparer le matériel nécessaire, mais également elle permettra de faire l'évaluation de l'implantation à partir des écarts entre ce qui a été planifié et ce qui s'est réellement déroulé. Prenons l'exemple de la composante temps. Selon la planification, le temps alloué pour une séance de formation est de 3 heures, alors qu'en réalité, en remplissant à nouveau l'outil, suite à l'animation on constate que la séance se sera déroulée avec une heure en moins. Ainsi lors de l'évaluation de l'implantation, les différentes variables pouvant venir expliquer l'heure en moins pourront être analysées en considérant les autres composantes et les contraintes qui auront mené à réduire le temps de formation. Pour ce qui est de la deuxième partie de l'animation, le même outil fut rempli en changeant le temps (durée) et retirer le contenu du module 5 comprenant les techniques de dégageant, étant donné qu'elles ne peuvent être enseignées via une plateforme Teams.

### *8.2 Résultat d'évaluation d'implantation*

L'évaluation de l'implantation présente l'écart entre ce qui a été planifié à l'aide de l'outil psychoéducatif et l'animation qui a eu lieu. En ce sens, le tableau 6 présente chacune des composantes et leur implantation. L'écart entre les deux constitue l'évaluation d'implantation.

Les prochains tableaux présentent donc les dix composantes de la structure d'ensemble psychoéducative (Gendreau et *al.*, 2001) telles qu'elles ont été réalisées pendant l'implantation du programme de formation. Afin de faire l'évaluation de cette implantation, il était important de faire ressortir des différents écarts entre la planification initiale à l'aide d'une analyse approfondie des données recueillies pendant les animations (figure 6) et l'animation du programme. Plus spécifiquement, la première section à gauche des tableaux représente les composantes de la planification. Ensuite, la planification de l'animation ou du suivi suit dans la colonne suivante et les résultats de l'animation ou du suivi sont inscrits dans une autre section du tableau. Finalement, les écarts entre la planification et l'animation sont soulevés permettant d'aller identifier les facteurs facilitateurs ou contraignants quant à l'implantation du programme de formation.

**Tableau 7**  
**Résultats d'implantation et d'évaluation : animation 1**

Composantes	Animation 1 planifiée	Animation 1 réalisée	Écarts
1. Sujets (voir chapitre 7 section : participants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>35 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>27 TES au primaire</li> <li>8 TES au secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>34 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>26 TES au primaire</li> <li>8 TES au secondaire</li> </ul>	<u>1 personne en moins</u>
2. Système de responsabilités	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b>            -préparer le matériel nécessaire (PowerPoint, Mises en situations, contenues) ; animer le programme de formation</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b>            -suivre la formation (écouter) ; participer (répondre aux questions et amener des discussions) ; remplir les mises en situation avant la formation</p>	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b>            -animer le programme pour les TES en milieu scolaire</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b>            -suivre la formation, participer aux échanges lors de la formation</p>	<u>Aucun</u> échange entre les participants et 2 échanges avec l'animatrice (question et réponse)
3. Temps	Durée de formation : <i>3H</i>	Durée de formation : <i>2H</i>	<u>Une heure en moins</u>
4. Code et procédures	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utiliser les fonctionnalités de la plateforme Teams (lever la main, boîte de dialogue pour interagir ou poser une question ou ouvrir le micro et parler) ;</li> <li>-Partage de cas d'élève en toute confidentialité (ne pas nommer de nom)</li> <li>-Respecter les droits de parole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Écrire dans la boîte de dialogue pour interagir ou poser une question)</li> <li>-Partage de cas d'élève <u>aucune</u> <u>identification</u> de nom d'élève (confidentialité)</li> <li>-Respect des droits de parole</li> <li>-<u>10 caméras étaient ouvertes</u></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-<u>24 caméras de fermées</u></li> <li>-Respect de la confidentialité</li> <li>-Boîte de dialogue non partagé à l'animatrice lors de l'animation (fonctionnalité Teams)</li> </ul>
5. Espace	Plateforme Teams : virtuel	Plateforme Teams : virtuel	Aucun écart
6. Système d'évaluation et reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>-5 Mises en situation pour chaque module pour valider la compréhension des concepts seront remises avant la formation et à la fin de la formation aux participantes (voir annexe B)</li> <li>-Encouragements verbaux pour favoriser la participation.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Évaluation de la compréhension des concepts effectuée à partir d'un questionnaire pré animation</li> <li>-Reconnaissance faite durant l'animation auprès des TES à partir d'encouragements</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-23/35 mises en situation remplies et retournées à l'animatrice</li> <li>-Encouragements verbaux de la part de l'animatrice pour augmenter la participation</li> </ul>
7. Programme	Modules 1-2 et 5 (voir annexe E pour les contenus)	Modules 1-2 et 5 (début du cinquième)	Le 5 <sup>e</sup> module n'a pas été abordé (la deuxième partie pratique)
8. Moyens de mise en relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilisation de PowerPoint</li> <li>-Mises en situation</li> <li>-Discussions de cas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-PowerPoint</li> <li>-Mises en situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Pas de question ou de discussion sur les mises en situation ni de partage de cas</li> <li>-PowerPoint utilisé par les participantes</li> </ul>
9. Éducateurs (animatrice)	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Aide de la part de Madame Annie Chartier en co-animation
10. Autres professionnels	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Aucun écart
11. Objectifs	<b>1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5.1, 5.2, 5.3 et 5.4</b>  (Voir annexe E pour la description des objectifs)	<b>1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5.1, 5.2, 5.3</b>  (Voir annexe E pour la description des objectifs)	Les objectifs spécifiques 1.1 à 1.4 ont été travaillés à l'aide des mises en situation remises avant la formation. Les objectifs 2.1 à 2.4 ont été travaillés personnellement à l'aide de remise en question (si les participantes ont bien rempli les formulaires remis avant et après). Les objectifs 5.1 à 5.4 ont été travaillés, mais l'objectif 5.2 n'a pas été atteint par les participantes plus de la moitié n'ont pas réussi sur le questionnaire.

Le tableau 7 fait état de la planification et de l'animation de la partie 1 du programme de formation. Certains écarts ont été notés entre la planification et la réalisation de l'animation. Un sujet participant s'est désisté de la formation due à un départ volontaire de ses fonctions. De plus, un aspect n'ayant pas été considéré lors de la planification de la composante code et procédures concerne également le fait que l'espace soit en mode virtuel. Ainsi, 24 caméras étaient fermées sur 35 lors de l'animation. Certaines composantes n'ont pas eu d'écart significatif entre la planification et l'animation soit : l'animatrice et les autres professionnels. Toutefois, dans la composante animatrice Mme Chartier a apporté une aide à l'étudiante afin de gérer les fonctionnalités techniques de Teams et d'apporter au besoin des exemples de situations cliniques.

Le tableau 8 présenté ci-après contient les données de planification, d'animation et les écarts soulevés entre les deux pour le suivi de l'animation 1.

**Tableau 8**  
**Résultats d'implantation et d'évaluation : suivi 1**

Composantes	Suivi 1 planifiée	Suivi 1 réalisée	Écarts
1. Sujets (voir chapitre 7 section : participants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>35 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>27 TES au primaire</li> <li>8 TES au secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>26 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>20 TES au primaire ;</li> <li>6 TES au secondaire.</li> </ul>	<u>9 personnes en moins</u>
2. Système de responsabilités	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -préparer le matériel nécessaire (PowerPoint, Mises en situations, contenues) ; animer le programme de formation</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -suivre la formation (écouter) ; participer (répondre aux questions et amener des discussions) ;</p>	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -Présenter des mises en situation, des questions et sujets de discussions, animer la discussion</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -participer lors des discussions (interagir avec les autres participantes et répondre aux questions de l'animatrice) ;</p>	-3 questions sur le cadre législatif des participantes envers l'animatrice -2 échanges entre les participantes
3. Temps	Durée de la rencontre : 45 minutes	Durée de la rencontre :30 minutes	<u>15 minutes de moins</u>
4. Code et procédures	-Utiliser les fonctionnalités de la plateforme Teams (lever la main, boîte de dialogue pour interagir ou poser une question ou ouvrir le micro et parler) ; -Partage de cas d'élève en toute confidentialité (ne pas nommer de nom) -Respecter les droits de parole -Ouvrir les caméras	-Écrire dans la boîte de dialogue pour interagir ou poser une question) -Respect des droits de parole -17 caméras étaient ouvertes	-9 caméras de fermées -Respect de la confidentialité -Boîte de dialogue non partagé à l'animatrice lors de l'animation (fonctionnalité Teams)
5. Espace	Plateforme Teams : virtuel	Plateforme Teams : virtuel	Aucun écart
6. Système d'évaluation et reconnaissance	-Encouragements verbaux pour favoriser la participation.	-Encouragements verbaux pour participer, remercier les participantes des partages amenés	-Encouragements verbaux de l'animatrice qui n'amène pas plus d'échange
7. Programme	Modules 1-2 et 5 (voir annexe E pour les contenus)	Approfondissement des concepts (consolidation) des modules 1-2 et 5	-Concentration sur le module 1 (concept de violence) -Concentration sur le module 5 (cadre législatif) -Pas de retour sur le module 2 (aucune question)
8. Moyens de mise en relation	-Utilisation de PowerPoint -Mises en situation -Discussions de cas	- PowerPoint -Échanges et discussions -Mises en situation	-PowerPoint -Échanges et discussions

			-Pas de mise en situation ni d'échange clinique
9. Éducatrices (animatrice)	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Aucun écart
10. Autres professionnels	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Aucun écart
11. Objectifs	<b>1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5.1, 5.2, 5.3 et 5.4</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	<b>1.1, 1.2, 1.3, 1.4, 2.1, 2.2, 2.3, 2.4, 5.1, 5.2, 5.3</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	-Les objectifs 1.1 à 1.4 ont été travaillés et atteints par 17 participantes -Les objectifs 2.1 à 2.4 n'ont pas été travaillés pendant le suivi -Les objectifs 5.1 à 5.3 ont été travaillés et atteints par 17 participantes

Le tableau 8 présente donc le suivi de l'animation 1. Ce suivi permet aux participantes de consolider et de revoir les concepts appris lors de la précédente animation. Les sujets participants sont la composante comprenant le plus grand écart dans ce tableau. En effet, on dénote neuf personnes en moins que ce qui a été planifié. Peu d'échanges ou de discussions ont été partagés lors de l'animation, mais les participantes ont posé des questions à l'animatrice directement concernant le module 5 soit le cadre législatif. Malgré le changement de planification en ajoutant la règle d'ouvrir les caméras, on constate que neuf caméras demeurent fermées.

Le prochain tableau, toujours sous le même format, présente les données recueillies pour l'animation de la partie 2 du programme de formation continue.

**Tableau 9**  
**Résultats d'implantation et d'évaluation : animation 2**

Composantes	Animation 2 planifiée	Animation 2 réalisée	Écarts
1. Sujets (voir chapitre 7 section : participants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>35 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>27 TES au primaire</li> <li>8 TES au secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>26 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>22 TES au primaire</li> <li>4 TES au secondaire.</li> </ul>	<u>9 personne en moins</u>
2. Système de responsabilités	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -préparer le matériel nécessaire (PowerPoint, Mises en situations, contenues) ; animer le programme de formation</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -suivre la formation (écouter) ; participer (répondre aux questions et amener des discussions) ; remplir les mises en situation avant la formation</p>	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -animer le programme pour les TES en milieu scolaire, évaluer l'implantation.</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -suivre la formation, participer aux échanges lors de la formation, avoir rempli les questionnaires d'évaluation de la formation et mises en situation (annexe B)</p>	-10/35 mises en situation remplies et retournées à l'animatrice -Encouragements verbaux de la part de l'animatrice pour augmenter la participation
3. Temps	Durée de formation : 3H	Durée de formation : 2H	<u>Une heure en moins</u>

4. Code et procédures	-Utiliser les fonctionnalités de la plateforme Teams (lever la main, boîte de dialogue pour interagir ou poser une question ou ouvrir le micro et parler) ; -Partage de cas d'élève en toute confidentialité (ne pas nommer de nom) -Respecter les droits de parole ; -Ouvrir les caméras.	-Écrire dans la boîte de dialogue pour interagir ou poser une question) -Partage de cas d'élève <u>aucune</u> <u>identification</u> de nom d'élève (confidentialité) -Respect des droits de parole -8 caméras étaient ouvertes	-18 caméras de fermées -Respect de la confidentialité -Boîte de dialogue non partagé à l'animatrice lors de l'animation (fonctionnalité Teams)
5. Espace	Plateforme Teams : virtuel	Plateforme Teams : virtuel	Aucun écart
6. Système d'évaluation et reconnaissance	-5 Mises en situation pour chaque module pour valider la compréhension des concepts seront remises avant la formation et à la fin de la formation aux participantes (voir annexe B) -Encouragements verbaux pour favoriser la participation.	-Évaluation de la compréhension des concepts effectuée à partir d'un questionnaire pré animation -Reconnaissance faite durant l'animation auprès des TES à partir d'encouragements	-10/35 mises en situation remplies et retournées à l'animatrice -Encouragements verbaux de la part de l'animatrice pour augmenter la participation
7. Programme	Modules 3-4 et 5 (voir annexe E pour les contenus)	Modules 3 et 4 (Voir annexe E pour les contenus)	-Modules 3 et 4 présentés -Le module 5 n'a pu être présenté étant donné que ce sont des techniques de pratique et en virtuel il n'est pas possible d'en faire l'enseignement
8. Moyens de mise en relation	-Utilisation de PowerPoint -Mises en situation -Discussions de cas	-PowerPoint -Mises en situation	-Pas de question ou de discussion sur les mises en situation -PowerPoint utilisé par les participantes
9. Éducateurs (animatrice)	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation. <b>Savoir-être</b> : disponible, congruence et confiance. <b>Savoir</b> : BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI <b>Savoir-faire</b> : animation, utilisation et communication	Aucun écart
10. Autres professionnels	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Aucun écart
11. Objectifs	<b>3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	<b>3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	-Les objectifs spécifiques 3.1 à 4.4 ont été travaillés à l'aide des mises en situation avant la formation (10 participantes ont remis les mises en situation) -Les objectifs du module 5 n'ont pas été travaillés lors de cette animation.

Le tableau 9 présente l'animation de la partie 2 du programme de formation. Certaines composantes ne changent pas quant à l'implantation, l'espace demeure le même, soit en mode virtuel de même que les moyens de mises en situation (PowerPoint, discussions de cas et mises en situation) et les composantes de l'animatrice et les autres professionnels. La deuxième partie est axée sur les modules 3-4 et le 5<sup>e</sup>, toutefois si l'on regarde la section écart le module 5 n'a pu être animé étant donné que les techniques doivent être enseignées en personnes et non par le biais d'une plateforme virtuelle. On peut observer une baisse des participants (9 personnes en moins) de ce qui était planifié. De plus, des caméras demeurent fermées malgré la composante du code et procédures (ouvrir les

caméras) et peu de mises en situation sont retournées à l'animatrice avant la formation (10/35) telle que leur avait été demandée.

Finalement, le dernier tableau, ci-dessous, présente les données consignées pour la dernière partie de formation, soit le suivi de la formation partie 2.

**Tableau 10**  
**Résultats d'implantation et d'évaluation : suivi 2**

Composantes	Suivi 2 planifiée	Suivi 2 réalisée	Écarts
1. Sujets (voir chapitre 7 section : participants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>26 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>22 TES au primaire</li> <li>4 TES au secondaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>20 TES du CSSOB des niveaux primaires et secondaires</li> <li>16 TES au primaire ;</li> <li>4 TES au secondaire.</li> </ul>	<u>6 personnes en moins</u>
2. Système de responsabilités	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -Présenter des mises en situation, des questions et sujets de discussions, animer la discussion</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -participer lors des discussions (interagir avec les autres participantes et répondre aux questions de l'animatrice);</p>	<p><b>Responsabilité de l'animatrice :</b> -Présenter des mises en situation, des questions et sujets de discussions, animer la discussion</p> <p><b>Responsabilité des participantes :</b> -participer lors des discussions (interagir avec les autres participantes et répondre aux questions de l'animatrice);</p>	Aucun échange ni discussion de la part des participantes envers l'animatrice ou entre elles
3. Temps	Durée de la rencontre : 45 minutes	Durée de la rencontre :20 minutes	<u>25 minutes de moins</u>
4. Code et procédures	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utiliser les fonctionnalités de la plateforme Teams (lever la main, boîte de dialogue pour interagir ou poser une question ou ouvrir le micro et parler) ;</li> <li>-Partage de cas d'élève en toute confidentialité (ne pas nommer de nom)</li> <li>-Respecter les droits de parole</li> <li>-Ouvrir les caméras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Écrire dans la boîte de dialogue pour interagir ou poser une question)</li> <li>-Respect des droits de parole</li> <li>-5 caméras étaient ouvertes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-15 caméras de fermées</li> <li>-Respect de la confidentialité</li> <li>-Boîte de dialogue non partagé à l'animatrice lors de l'animation (fonctionnalité Teams)</li> </ul>
5. Espace	Plateforme Teams : virtuel	Plateforme Teams : virtuel	Aucun écart
6. Système d'évaluation et reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Encouragements verbaux pour favoriser la participation.</li> <li>-Formulaire de satisfaction de la formation</li> <li>-Envoi des mises en situation pour l'évaluation post animation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Encouragements verbaux pour participer, remercier les participantes des partages amenés</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Encouragements verbaux de la part de l'animatrice pour favoriser les échanges et l'écoute</li> <li>-5 formulaires d'appréciation de formation ont été retournés</li> <li>-10/35 mises en situation remplies et retournées à l'animatrice</li> </ul>
7. Programme	Discussion et échange sur les modules 3 et 4 Répondre aux questions des participantes	Discussion sur le programme, remerciement de la participation, questions sur les modules 3 et 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aucune question de la part des participantes</li> <li>-Partage des contenus du module 3 et 4 aux participantes</li> </ul>
8. Moyens de mise en relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utilisation de PowerPoint</li> <li>-Mises en situation</li> <li>-Discussions de cas</li> </ul>	- PowerPoint	Aucun échange ni discussion de la part des participantes envers l'animatrice ou entre elles
9. Éducateurs (animatrice)	<p>Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation.</p> <p><b>Savoir-être :</b> disponible, congruence et confiance.</p> <p><b>Savoir :</b> BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI</p> <p><b>Savoir-faire :</b> animation, utilisation et communication</p>	<p>Cynthia Hénault, étudiante à la maîtrise en psychoéducation.</p> <p><b>Savoir-être :</b> disponible, congruence et confiance.</p> <p><b>Savoir :</b> BACC en psychoéducation et deuxième année de maîtrise de complétée, lectures sur la violence et formation CPI</p> <p><b>Savoir-faire :</b> animation, utilisation et communication</p>	Aucun écart



10. Autres professionnels	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Annie Chartier, psychoéducatrice – co-animatrice	Aucun écart
11. Objectifs	<b>3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	<b>3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5, 4.1, 4.2, 4.3 et 4.4</b> (voir annexe E pour la description des objectifs)	-Les objectifs n'ont pas été travaillés lors de ce suivi -Difficile d'évaluer l'atteinte des objectifs des participantes étant donné qu'il n'y avait que 5 présences

Les composantes du système de responsabilités, espace, animatrice, objectifs, autres professionnels et les moyens de mises en relation demeurent les mêmes et présentent peu d'écart. Mise à part la non-participation des participantes aux échanges et discussions. Le nombre de participantes va en diminuant dans cette dernière animation on dénote un total de 20 TES du primaire et du secondaire. Le temps a été de 20 minutes comparativement à la planification qui était prévue pour 45 minutes. Finalement, les objectifs n'ont pas été travaillés tels que planifiés au départ considérant le nombre de participantes et le nombre de caméras ouvertes (5). En ce qui a trait au système de reconnaissance et d'évaluation très peu de questionnaires ont été retournés à l'étudiante (5) formulaires d'évaluation de formation et 10 retours de mises en situation remplis, c'est donc une composante à considérer quant à la motivation des participantes étant donné le faible taux de retour d'évaluation.

Le prochain tableau présente les facteurs facilitants ainsi que les facteurs contraignants identifiés à partir de la structure d'ensemble psychoéducative (Gendreau et *al.*, 2001). En effet, le tableau 11 présente les 11 composantes sont indiquées à la gauche du tableau ensuite la colonne suivante présente l'analyse des écarts soulevés dans les tableaux précédents (7-8-9 et 10) entre ce qui a été planifié et animé. De cette analyse en ressortiront les limites ainsi que les recommandations pour une implantation future.

**Tableau 11**  
**Facteurs facilitants et facteurs contraignants de l'implantation du programme de formation continue**

Composantes	Facteurs facilitants	Facteurs contraignants
1. Sujets (participants)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libérations acceptées par les directions</li> <li>• Virtuelle : Plateforme Teams</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de ressources humaines pour remplacer les personnes</li> <li>• Démission/abandon du programme de formation</li> </ul>
2. Système de responsabilité	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respect des responsabilités de l'animatrice</li> <li>• Connaissance du programme de l'animatrice</li> <li>• Planification et organisation des mises en situation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtuelle : Plateforme Teams</li> <li>• Peu d'expérience de la part de l'animatrice pour engager les discussions entre les participantes</li> </ul>
3. Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compréhension des concepts de la part des participantes</li> <li>• Libération des directions (autorisation en donnant le temps demandé)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtuelle : Plateforme Teams</li> <li>• Peu d'échanges et de discussions telles que planifiées</li> <li>• Peu d'expérience de la part de l'animatrice pour engager les discussions entre les participantes</li> <li>• Rétention du contenu chez les participantes</li> <li>• Dates choisies (février et mars) pause de la relâche</li> </ul>
4. Code et procédures	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Boîte de dialogue (Teams)</li> <li>• Mention des règles et consignes au début de l'animation et rappel au besoin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Virtuelle : Plateforme Teams</li> <li>• Peu d'expérience de la part de l'animatrice pour planifier et mentionner aux participantes l'obligation des caméras ouvertes</li> </ul>
5. Espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Facilité à rassembler les participantes au même endroit à la même heure sur un grand territoire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manque de concentration de la part des participantes (plusieurs tâches en même temps)</li> <li>• Certains objectifs non atteints</li> <li>• Caméras fermées n'assure pas une bonne compréhension des concepts</li> <li>• Problème de connexion ou techniques</li> </ul>
6. Système d'évaluation et reconnaissance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remerciements et encouragements semblent avoir été appréciés par les participantes</li> <li>• Mises en situation remplies explique bien les concepts compris ou non compris des participantes (meilleure évaluation)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mises en situation non remplies par toutes les participantes (avant et après) mauvaise évaluation de l'atteinte des objectifs</li> <li>• Trop long à remplir avant et après la formation (?)</li> <li>• Formulaire d'appréciation de la formation non rempli par toutes étant distribué via courriel</li> </ul>
7. Programme	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le programme a été apprécié par les participantes</li> <li>• Concepts pertinents et utiles pour la pratique en milieu scolaire</li> <li>• Vocabulaire facilitant la compréhension en milieu scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Animer le programme en présentiel est pertinent pour les techniques de sécurité et de dégagement</li> <li>• Animer le programme adapté, car le programme d'origine ne correspond pas au besoin du milieu scolaire</li> </ul>
8. Moyens de mise en relation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PowerPoint utile pour la prise de notes des participantes et aide-mémoire</li> <li>• Distribution de documents complémentaires (lectures, images et tableaux)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En mode virtuel ceci engendre peu de discussion et d'échange entre les participantes</li> <li>• Difficulté d'animer avec la présentation PowerPoint sur Teams n'ayant pas accès aux participantes directement</li> </ul>
9. Éducateurs (animatrice)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Une psychoéducatrice utilisant les schèmes relationnels ainsi que les opérations professionnelles</li> <li>• Connaissance du programme et du milieu scolaire</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expérience de l'animatrice est utile afin de favoriser les échanges et discussions entre les participantes</li> </ul>

10. Autres professionnels	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilité d'avoir deux personnes qui animent pour orienter les discussions, gérer les questions ou ajouter au besoin des explications</li> <li>• Permet d'amener une personne avec de l'expérience et une animatrice débutante</li> <li>• Pour les techniques de soutien et de dégagement utile d'avoir deux personnes</li> <li>• Ajout de connaissances par le comité expert qui révise les concepts et permet une complémentarité des ressources professionnelles</li> </ul>	
11. Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Objectifs clairs et concis permet d'évaluer l'évolution des participantes et l'atteinte de ceux-ci</li> <li>• Objectifs orientés vers les concepts et la théorie apprise pour chaque module</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Difficulté d'évaluer l'atteinte des objectifs manquant des questionnaires comprenant les concepts vus pendant la formation</li> <li>• Plateforme virtuel Teams ne permet pas l'atteinte de certains objectifs qui devaient être faits en présentiel</li> </ul>

Le tableau 11 présente donc l'analyse des différents écarts ressortis tout au long des différentes animations et des suivis qui amène les facteurs facilitants et contraignants pour l'implantation du programme de formation.

Tout d'abord dans la colonne des facteurs facilitants on retrouve les libérations acceptées par les directions en plus de la plateforme Teams. En effet, le mode virtuel peut être considéré comme un facteur facilitant dans le cas que le programme ait été implanté au Centre de services scolaire de l'Or-et-des-bois qui dessert un grand territoire. De fait, les participants ont pu se connecter en ligne au lieu de faire des déplacements sur le territoire. La connaissance du programme et de la bonne planification et organisation de l'étudiante (animatrice) est aidante dans l'implantation du programme. La boîte de dialogue Teams est considérée comme un facteur facilitant considérant que certaines participantes n'avaient pas accès à des micros ou étaient de nature plus gênée, elles ont pu participer via cet outil. Les objectifs clairs et concis ont permis d'évaluer l'évolution des participantes, mais également amène une facilité dans le transfert des connaissances des participantes (permet de mieux cibler les contenus des modules). L'animation en dyade est également considérée comme un facteur facilitant surtout en mode virtuel, car la co-animatrice s'occupait de la boîte de dialogue et, apportait, également des informations complémentaires à l'animatrice.

En ce qui concerne les facteurs contraignants, la plateforme Teams se retrouve également dans cette catégorie, et ce, pour plusieurs composantes. En effet, cet outil n'a pas été aidant pour la participation (caméras fermées), la boîte de dialogue non disponible pour l'animatrice en mode présentation et donc, la difficulté de gérer les discussions et

échanges de même que certains problèmes de connexion ainsi que le manque de concentration de la part des participantes engendrant une faible implication lors de discussions et d'échanges. Un autre facteur contraignant revenant dans la composante du système de responsabilité, le code et procédure et la composante animatrice : est le manque d'expérience de l'animatrice quant à l'animation en mode virtuel. En effet, ce facteur engendre le manque d'échanges et discussions entre les participantes et l'oublie de mentionner la composante du code soit : d'ouvrir les caméras ouvertes. Le faible taux de retour des formulaires de satisfaction et des mises en situation est un facteur contraignant, mais peut amener des questionnements, à savoir *est-ce que les mises en situation étaient trop longues à répondre ? Moins de questions auraient amené plus de retours ?* Finalement, un facteur est ressorti dans l'analyse, la composante du temps. En effet, le fait de débiter la formation au mois de janvier engendre une coupure avec la semaine de relâche, en mars, ce qui peut amener des contraintes quant à la consolidation des concepts et la participation des sujets (absences et libérations).

## CHAPITRE 9. DISCUSSION

Dans cette section, les résultats présentés au chapitre précédent seront discutés et analysés. L'organisation de ce chapitre s'effectuera de la façon suivante : un rappel de chaque objectif du projet et ensuite une discussion sur l'atteinte ou non de ceux-ci à partir du cadre conceptuel et théorique. À la fin de ce chapitre, les limites du projet seront identifiées et les recommandations pour une implantation future du programme de formation seront proposées.

À titre de rappel, le but principal du projet de maîtrise comporte l'adaptation d'un programme de formation continue en prévention de la violence en milieu scolaire destiné aux TES, son implantation auprès de ce corps d'emploi et l'évaluation de cette implantation. Pour y arriver trois objectifs spécifiques ont été élaborés, ils sont présentés et discutés ici.

### *9.1 Adapter le programme de formation sur la gestion de crise du Crisis Institute Prévention tant sur le plan du contenu que sur le plan des modalités d'implantation pour le milieu scolaire*

Ce premier objectif du projet fut atteint et complété à l'aide d'une recension des écrits sur la violence, des lectures approfondies sur le programme, sur les différentes approches de prévention à préconiser en milieu scolaire ainsi que des discussions avec la psychoéducatrice qui a reçu la formation générale du programme.

#### 9.1.1 Choix de programme de formation

Le choix du programme de formation continue en prévention de la violence en milieu scolaire s'inscrit dans l'une des orientations du ministère de l'Éducation. En effet, dans son plan de lutte contre l'intimidation et la violence en milieu scolaire, le ministère mandate les écoles à choisir leurs orientations préventives pour contrer la violence dans leur établissement (Gouvernement du Québec, 2022). En choisissant et en implantant un programme de prévention universelle (Mzarek et Haggerty, 1994) au CSSOB cela répond à l'orientation du ministère puisqu'il s'adresse à tous les TES du primaire et du secondaire et qu'il tente d'améliorer leur compétence personnelle à prévenir la violence dans ce contexte.

Toutefois, il ne suffit pas de choisir un programme pour répondre à une ou des orientations du ministère. Le choix d'un programme doit s'effectuer en tenant compte de sa pertinence pour le contexte et les personnes visées (Blanchet et *al.*, 1993 ; Renaud et *al.* 1997 ; Bowen et Desbiens, 2004). En effet, le programme doit répondre aux besoins prioritaires de la population ciblée par l'intervention dans un contexte donné (Blanchet et *al.*, 1993). Il va sans dire que l'évaluation des besoins des membres du personnel quant au programme à choisir est primordiale pour assurer une forte participation et une motivation des participants (Blanchet et *al.*, 1993). Le centre de services éducatifs du CSSOB avait au préalable questionné les membres du personnel sur leurs besoins de formations. Le programme CPI a donc été suggéré pour répondre au besoin de formation de prévention de la violence. Toutefois, tel qu'il en été fait mention précédemment, le programme ne convenait pas au milieu scolaire. C'est pourquoi le premier objectif du rapport de l'étudiante en psychoéducation à la maîtrise fut d'adapter le programme au milieu scolaire tant au niveau du contenu que de sa méthode d'implantation.

#### 9.1.2 Adaptation des objectifs du programme

Les objectifs du programme ont été adaptés pour rendre ceux-ci spécifiques, mesurables, atteignables, réalisables, rattaché au contexte et temporelle (OIIO, 2014). De cette manière, l'objectif 1 de ce projet d'intervention a pu être réalisable et atteignable. Les objectifs se doivent d'être rédigés de manière SMART (OIIO, 2014) afin d'identifier les écarts possibles entre la compréhension des apprentissages au début de la formation et à la fin. Selon Blanchet et *al.* (1993), le contenu du programme qui comprend d'ailleurs les objectifs doivent être clairs, concis et orientés vers la problématique du milieu dans lequel le programme est implanté pour assurer une réussite d'implantation et d'évaluation. Si l'on observe les objectifs adaptés et rédigés de manière SMART il est ainsi plus facilitant d'évaluer l'implantation du programme qui est l'objectif 3 de ce projet.

#### 9.1.3 Adaptation du contenu pour les TES en milieu scolaire

Afin d'adapter le contenu du programme pour les TES au milieu scolaire, une bonne connaissance de la documentation scientifique sur la problématique de la violence a d'abord été faite. Comme identifié dans le chapitre des résultats, certains contenus ont été adaptés pour mieux correspondre aux termes employés dans le milieu. En ce qui a

trait au choix d'approche pour modifier le programme, l'approche psychoéducative a été celle préconiser tout au long du projet. Cette approche s'appuie sur plusieurs perspectives notamment pour comprendre et planifier l'intervention. Des compétences professionnelles du psychoéducateur, l'organisation, la communication, la planification, l'observation ainsi que l'évaluation pré-animation furent celles principalement utilisées dans le cadre de la modification du programme des contenus, des objectifs et de la méthode d'implantation. En observation, la cueillette de données des différentes informations permettant de cibler le meilleur moment d'implantation, les sujets participants tous et en considérant les variables pouvant venir influencer l'animation fut la première étape de la modification du programme. Ce qui a donné lieu également à l'évaluation pré-animation. La deuxième étape consiste en : la communication lors des présentations auprès des comités experts, rassembler les commentaires et rétroactions et adapter le contenu du programme au besoin suite à ceux-ci. Finalement, la troisième étape consiste en l'organisation et la planification des séances de formation à proprement parler ainsi qu'aux lectures d'informations complémentaires, pour parfaire les connaissances de l'étudiante. On remarque alors que toutes les étapes correspondent de près ou de loin à des compétences reliées au domaine de la psychoéducation.

Étant donné que l'approche psychoéducative s'appuie sur plusieurs perspectives, l'approche humaniste utilisée lors de la planification et la modification du programme a permis d'orienter les différents objectifs de manière à ce que l'intervenant qui recevra la formation soit en mesure de se développer et d'atteindre une assurance en prévention de la violence auprès des élèves. L'approche humaniste permet la réalisation et peut mener jusqu'à l'autodétermination de l'intervenant (Bergeron et Douville, 2015).

En sommes, l'adaptation du programme de formation continue a été complétée avec succès à l'aide de l'approche psychoéducative et de la recension de la documentation scientifique sur la problématique de la violence permettant ainsi de convenir au milieu du CSSOB.

### *9.2 Implanter le programme de formation à la gestion de crise adapté au milieu scolaire auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés*

Le deuxième objectif du présent projet de maîtrise a été d'implanter le programme préalablement modifié et adapté en utilisant des termes convenant mieux au contexte

scolaire. Cet objectif fut partiellement atteint considérant les différentes contraintes du milieu ayant eu lieu pendant la mise en application. En effet, certaines variables ont dû être changées quant à divers facteurs externes, la situation pandémique par exemple, restreignant l'animation en présentiel changeant ainsi le lieu de l'animation. Certaines composantes n'ont pu être respectées telles que planifiées à l'origine ou certaines ont été modifiées pour le mieux facilitant l'implantation. L'objectif est partiellement atteint, car comme analysé dans les résultats, plusieurs écarts sont présents entre la planification et l'implantation surtout en ce qui a trait à la composante du temps. En effet, le temps est moindre pour chacune des animations et des suivis. Le contexte d'implantation (plateforme Teams) peut venir expliquer ces écarts.

L'approche psychoéducative utilisée pendant l'animation s'est révélée très utile, on pense entre autres aux différents schèmes relationnels et aux opérations professionnelles du psychoéducateur aidant l'animatrice.

### 9.2.1 Principaux constats de l'implantation du programme adapté

Après les lectures quant aux méthodes d'implantation et aux facteurs de réussite comprennent : pour être efficace le programme doit être d'une durée suffisamment longue (Blanchet et *al.*, 1993) ; doit avoir une continuité des activités du programme (Blanchet et *al.*, 1993 ; Rondeau, 2003) et un engagement continu, soit l'implication des participants sur une longue période, et donc, se doit d'avoir des suivis sous forme de discussions, échanges, tests, etc. (Hazler et Carney, 2006 cité dans Rondeau, 2003). Ainsi, comme démontré dans le calendrier des rencontres une offre a été présentée pour la méthode d'implantation qui est de deux formations de trois heures, comprenant entre les deux formations, des suivis afin d'assurer les échanges et le partage de techniques d'intervention. De plus, un délai de deux semaines sépare les deux parties de la formation. De ce fait, cela nous laisse une marge de manœuvre pour prévoir une courte rencontre avec chacune des participantes afin de revoir les théories apprises et ainsi consolider les apprentissages. En ce qui concerne l'engagement continu des participants, ceci fait référence à la motivation, variable importante lors d'une implantation de programme primordiale afin d'en assurer la réussite (Bowen et Desbiens, 2004). En effet, en constatant les résultats et dénotant une diminution du taux de présence des participants, les caméras éteintes et la non-complétion des formulaires pré et post animation ainsi que de satisfaction il est à se questionner quant au niveau de motivation des acteurs au



programme de formation. Une bonne analyse des besoins est primordiale afin d'assurer une intervention qui correspond aux attentes des participants et aux problématiques rencontrées (Beaulieu, 2020). Ainsi, l'un des trois mandats du psychoéducateur y fait directement référence : l'évaluation permet de dégager et de comprendre pourquoi l'objectif d'implantation n'a pas fonctionné, est-ce que le programme correspondait aux besoins nommés des intervenants du milieu ? Force est de constater avec la motivation des participants qui va en diminuant au fil et à mesure des animations ainsi que le faible taux de participations à chacune des séances, le programme ne correspond pas tout à fait aux besoins exprimés des intervenants du CSSOB.

Étant donné la situation pandémique au Québec présente au moment de l'implantation, le Gouvernement du Québec instaure une réglementation quant aux rassemblements. Le règlement stipule que les personnes doivent éviter de se rassembler, peu importe les raisons (travail, formation, fête, etc). Ainsi, le télétravail étant d'abord priorisé est devenu obligatoire ce qui amena certains changements dans la méthode d'implantation. De ce fait, les composantes de l'espace et des moyens de mise en relation ont été modifiées pour convenir à la directive, et l'utilisation de la technologie fut l'orientation sélectionnée, pour y parvenir, soit le programme Teams. L'application Teams est un outil de communication collaboratif entre membres d'une même équipe travaillant toute ensemble (Microsoft, 2022).

L'adaptation étant un concept central en psychoéducation (OPPQ, 2014) s'est donc avéré très utile lors de l'implantation du programme de formation. En effet, simplement dans l'adaptation des moyens de mises en relation et de l'espace soit l'utilisation d'une plateforme de communication. L'utilisation de la plateforme de communication collaborative a amené un certain déséquilibre pour l'animatrice et les participantes, car plusieurs ajustements et stressors sont venus interférer pendant l'animation. Par exemple, la compréhension du média, la boîte de dialogue qui n'apparaissait pas à l'écran, les difficultés techniques de certaines participantes sont tous des stressors pouvant venir expliquer le déséquilibre vécu pendant cette adaptation d'implantation. L'approche psychoéducative a permis de retrouver l'équilibre nécessaire et ainsi instaurer une implantation de qualité en utilisant les différentes théories d'adaptation, en analysant les variables susceptibles de venir entraver l'implantation (stressors) et ainsi de mieux

orienter l'intervention (OPPQ, 2014). L'analyse psychoéducative est une force qui permet de mettre en place des outils à titre préventif pour mieux intervenir (OPPQ, 2014).

De telle sorte que l'objectif deux du présent projet étant l'implantation du programme adapté pour le milieu scolaire auprès de deux groupes d'éducatrices et éducateurs spécialisés fut dans l'ensemble atteint. Il fut atteint pour l'animatrice qui devait l'animer, mais n'est pas complètement atteinte en regard des écarts entre la planification des animations et le déroulement de celles-ci. De fait, le deuxième objectif est donc partiellement atteint. Ce qui amène au prochain objectif de ce projet de stage soit l'évaluation de l'implantation.

### *9.3 Évaluer l'implantation du programme de formation sur la gestion de crise adaptée du Crisis Institute Prevention implanté auprès de deux groupes d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés*

L'objectif trois de ce projet de maîtrise ne peut conclure à une atteinte complète. Certes, l'analyse et l'évaluation de l'implantation ont pu être faites à l'aide de l'approche psychoéducative et de l'outil afin d'établir les différents écarts entre la planification et l'animation qui peut orienter vers une troisième version d'implantation. Cependant, l'évaluation du programme ne peut être complète étant donné le court laps de temps dans lequel s'installe le projet, en plus du faible taux de participation pour évaluer l'atteinte des objectifs. Tel qu'il en est fait mention, dans la recherche CIRCM (2003) la durée du programme, pour une réussite doit se faire sur une longue période de temps, il faudrait environ trois ans d'implantation avant de voir des résultats concrets.

En ce qui a trait à l'évaluation du programme, c'est une évaluation qui se rapproche de la qualité d'implantation en considérant les composantes utiles à une bonne planification et animation d'où l'importance de l'approche psychoéducative, dans le cadre de ce processus.

#### 9.3.1 Sujets participants

En commençant avec la première composante de l'outil psychoéducatif de planification, en se référant aux tableaux 7-8-9 et 10 de la section précédente, force est de constater qu'au lieu d'avoir 35 éducatrices spécialisées qui s'étaient inscrites de façon volontaire, la

première animation s'est faite devant 34 éducatrices spécialisées. Si l'on compare le suivi 1 et le suivi de la partie 2, le nombre de participantes va en diminuant. Plusieurs raisons expliquent ce phénomène, soit : certaines participantes ont dû s'absenter dû au manque de personnel, ne pouvant donc être remplacé ; certaines ont démissionné de leur poste alors que d'autres n'ont simplement donné aucune raison d'absence. Cependant, la majorité des absences étaient dus au manque de personnel remplaçant ne pouvant assurer une libération de la part de la direction. Un des facteurs facilitants d'une bonne implantation selon Renaud et *al.* (1997) est le soutien inconditionnel de la part des gestionnaires envers l'implantation soit : la libération du personnel et offrir les ressources matérielles nécessaires. Ainsi ici il était difficile d'offrir ce soutien pour la libération étant donné le manque de personnel disponible dans les établissements scolaires. Ce qui réfère à la deuxième catégorie de facteurs à considérer lors d'une implantation soit les ressources matérielles et humaines : la rareté des intervenants qualifiés interfère avec les implantations de programme (Blanchet et *al.*, 1993 ; Rondeau, 2003 ; Renaud et *al.*, 1997).

### 9.3.2 Système de responsabilités

Toujours selon les résultats des tableaux précédents, les responsabilités ont été respectés autant par les participantes que par l'animatrice. En effet, l'animation de programme s'est faite par l'animatrice comme convenu et les participantes assistées à la formation. Toutefois, le taux de participation aux discussions était très faible de la part des participantes malgré les encouragements verbaux de l'animatrice. Ce n'est que les 4 mêmes personnes qui participent et répondent aux questions de l'animatrice. Afin d'expliquer le faible taux de participation aux discussions et aux échanges, le fait de présenter la formation via une application virtuelle peut venir changer la dynamique des rencontres de formation et ainsi impacter sur les échanges, de même que le manque d'expérience de la part de l'animatrice. Le faible taux d'échanges entre les participants et de participation lors des questions ouvertes peut venir expliquer le résultat de la prochaine composante.

### 9.3.3 Temps

Le temps planifié et le temps d'animation diffèrent étant donné que plusieurs moyens de mise en relation se présentaient sous forme de mises en situation ou des discussions de

cas. Le faible taux de participation à ces moyens de mise en relation fait en sorte que moins de temps que prévu fut nécessaire à l'animation. L'intensité, la continuité et la durée du programme sont des variables à prendre en compte, en effet, d'assurer un investissement de temps et de ressources peu augmenter la motivation des participants (Blanchet et *al.*, 1993 ; Renaud et *al.*, 1997). Dans le cas présent, le faible taux de participation peut être expliqué par une faible motivation des participantes, mais le contraire est également plausible. De plus, le programme prend place au retour du congé des fêtes et la deuxième partie d'animation se fait au retour de la semaine de relâche. Ce sont deux temps de l'année scolaire chargée pour les membres du personnel considérant les évaluations des élèves et les longs congés, ceci peut venir influencer la composante du temps et expliquer les observations de diminution de motivation.

#### 9.3.4 Code et procédures / espace

Concernant la composante du code et des procédures, c'est celle qui aurait dû être planifiée autrement. En considérant que l'animation avait lieu dans l'espace virtuel via l'application Teams certaines variables auraient dû être considérées. Le manque d'expérience de la part de l'animatrice est ce qui peut expliquer que cette composante est venue entraver la réussite de l'implantation. En effet, les attitudes (savoir-être) et connaissances (savoir) de l'animateur sont des variables qui viennent influencer la réussite ou l'échec de l'implantation (Morin et Janosz, 2003 cité dans Bowen et Desbiens, 2004). Ici le manque de connaissance important concernant la plateforme Teams, est à soulever, puisqu'il agit comme une contrainte quant à la réussite des objectifs. En effet, à la vue des différentes options et fonctionnalités possibles, il aurait été nécessaire de planifier l'animation en fonction de cette plateforme. Plusieurs caméras étaient fermées lors des animations et des suivis, ce qui vient mettre en jeu la compréhension des participants ne sachant pas s'ils sont pleinement disposés et attentifs à la formation. Ce qui fait le lien avec la composante de l'espace soit la plateforme virtuelle Teams. Le programme d'origine était à la base animée en personne comprenant des techniques de dégageant qui devait avoir lieu en présentiel. Cette contrainte est venue influencer négativement l'implantation du programme. Ceci vient toucher la fidélité d'implantation qui touche l'adhésion, la conformité, l'intégrité et la qualité d'implantation (Joly, Tourigny et Thibaudeau, 2005), ce qui signifie d'appliquer le programme tel quel. Comme mentionné précédemment, la situation pandémique nous força à revoir notre manière d'implanter le programme.

### 9.3.5 Système d'évaluation et de reconnaissance

Le système d'évaluation diffère de ce qui a été planifié à la vue de la baisse de motivation de la part des participantes. En effet, si l'on regarde le tableau 7, peu de mises en situation ont été remises avant et après la formation un total de 23/35. Ce qui indique soit que les participantes n'avaient pas le temps pour compléter les questions ou la motivation au début était peu présente. En ce qui concerne le formulaire d'appréciation de formation, il n'y a eu qu'un seul retour de la part d'une participante. Le formulaire a été envoyé via courriel ce qui peut entraver la participation et la motivation à le remplir. Les encouragements verbaux pour participer et les nombreux exemples n'ont pas aidé les participantes à discuter et partager leurs cas. De plus, que les nombreux rappels par courriel et lors de l'animation pour remplir les questionnaires et formulaires de satisfaction n'ont pas été suffisants.

### 9.3.6 Programme et objectifs

Le programme a été respecté de la planification jusqu'à l'animation. Ce qui a été modifié et adapté pour le milieu scolaire a été bien compris des participantes. Par contre, tel qu'il en fait mention plus haut la modification du programme original vient influencer la fidélité d'implantation étant donné que le contenu, les objectifs et la méthode d'implantation à changer il est difficile d'évaluer si le programme était adéquat. De plus, qu'en ayant reçu que cinq formulaires de satisfaction, il n'est pas possible d'identifier si les changements ont été bénéfiques. En revanche, à l'aide des rencontres de comité du Centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois, il est possible de dire que l'objectif d'animation du programme modifié est atteint. En ce qui concerne les objectifs du programme, tel qu'il en fait mention dans le tableau 6 et le tableau 7 il est impossible de dire si tous les objectifs ont été atteints. Cependant, la plupart ont été animés et les concepts en lien avec ceux-ci ont été transmis. Par ailleurs, un seul objectif n'a pu être travaillé complètement étant donné l'espace de l'animation (en ligne). En plus, que certaines participantes n'aient pas participé au programme du début à la fin ou encore certaines caméras étaient fermées ne certifiant pas l'attention soutenue des sujets, ce qui oriente davantage l'évaluation des objectifs non complétés.

### 9.3.7 Éducateurs (animatrice) et autres professionnels

Dans le cas des composantes de l'animatrice et des autres professionnels, les différents savoirs, opérations professionnelles et schèmes relationnels ont permis de faire une animation qui respectait la planification. En effet, l'utilisation opportune des divers schèmes relationnels en fonction des différents modules à animer permet de mettre en confiance les participantes, d'être disponible pour répondre aux questions si besoin ainsi que d'être congruente entre ce qui est planifié et l'animation. Le savoir-être du psychoéducateur est important lors de l'animation du programme, l'utilisation des schèmes et des différentes connaissances permet de mieux transmettre les informations aux sujets. L'animatrice possède des compétences et de l'expérience en milieu scolaire ce qui augmente le niveau de confiance entre elle et les participantes. Le savoir de l'animatrice se base sur les connaissances acquises pendant le baccalauréat et la maîtrise en psychoéducation. De plus, que les nombreuses lectures sur le sujet de la violence. Selon Daigle, Renou et Bolduc (2020), l'utilisation des différentes opérations professionnelles telles que l'observation permet d'identifier les interactions entre les sujets et de distinguer les faits selon le mandat reçu. Ceci permet de mieux orienter les échanges et aux besoins d'apporter des exemples concrets aux participantes.

Les autres professionnels ici font référence à Madame Annie Chartier, psychoéducatrice au CSSOB qui joua le rôle de co-animatrice. Il s'est avéré essentiel d'être deux personnes pour animer le programme de formation. Ceci aura permis de bonifier davantage de contenus et au besoin de compléter les informations. En ayant une professionnelle d'expérience et une éducatrice débutante, ceci amène une complicité et permet un bon déroulement de l'animation.

Le rôle d'expert utilisé pour influencer la réussite de l'implantation fut assumé également par Annie Chartier, mais également le comité expert. Il permet d'être la référence lors de l'implantation et au besoin de répondre aux questions de l'animatrice avant ou après l'animation (Renaud et *al.*, 1997).

### 9.4 Limites du projet

La présente section de discussion présente les différentes limites du projet de maîtrise pouvant avoir eu une incidence sur les résultats.

#### 9.4.1 Adaptation du programme de formation selon l'approche psychoéducative

Tout d'abord, il est important de souligner que les résultats ne peuvent prétendre à être généralisés à d'autres milieux puisque la modification du programme s'est faite à partir de l'approche psychoéducative et en cadrant avec les exigences propres au Centre de service scolaire de l'Or-et-des-bois. Ainsi en considérant que le groupe de participants se compose uniquement de femmes éducatrices spécialisées ayant peu ou beaucoup d'expériences sur le terrain, le contenu a été rédigé et modifier dans l'optique que les sujets connaissaient déjà de prime à bord les interventions en situation de violence.

#### 9.4.2 Implantation du programme de formation

D'un autre côté, l'implantation a été effectuée dans un contexte particulier de pandémie qui a nécessité plusieurs compromis pouvant affecter l'intégration des contenus théoriques et pratiques ainsi que le transfert de ceux-ci dans la pratique des sujets participants. En effet, certains objectifs n'ont tout simplement pas pu être atteints et certains contenus omis d'être présentés complètement, car ils se devaient d'être transmis en personne et non par le biais d'une plateforme de discussion virtuelle.

Le temps est une limite du projet, étant contraint dans le temps pour la modification du programme, l'implantation et ensuite l'évaluation il n'est pas possible de généraliser les résultats de cette implantation. Tout d'abord, la contrainte mise par le centre de service concernant les libérations du personnel qui résultait d'une première offre soit une implantation d'une journée était vraisemblablement impossible à réaliser pour assurer une bonne implantation. Par la suite, le temps d'implantation proposé soit : après le retour du long congé des fêtes au mois de janvier et les formations entrecoupées par la semaine de relâche et le congé de Pâques, étant donné que ce sont des périodes plus difficiles dans le milieu scolaire, marqué par la fatigue des membres du personnel en outre, la période d'implantation choisit pour n'était pas favorable pour assurer une motivation constante.

#### 9.4.3 Évaluation du programme de formation

En ce qui a trait à l'évaluation du programme il est difficile également de considérer les résultats dans leurs ensembles considérant les nombreux facteurs et limites de ce projet

ayant venu contraindre l'implantation. Tout d'abord, ayant reçu un faible taux de participation quant aux mises en situation à remplir avant et après la formation il est impossible d'évaluer si les participantes ont bien intégré les contenus transmis. De plus, que le faible de taux de réponse de satisfaction, il est impossible de déterminer si la formation était appréciée et nécessaire chez les intervenantes du CSSOB.

L'évaluation du programme de formation de prévention de la violence était davantage sur une base qualitative en considérant les composantes de l'outil psychoéducatif et utilisant l'une des compétences des psychoéducateurs soit l'évaluation et l'intervention psychoéducative. Il faut donc considérer ses résultats dans l'optique de l'approche psychoéducative et selon l'analyse tirée de cette approche.

### *9.5 Recommandations*

À la lumière des lectures faites sur les différentes implantations de programme au Québec ainsi que des observations et analyse réalisée par l'animatrice dans le cadre de ce projet de stage, quelques recommandations ont pu être dégagées afin d'améliorer l'implantation du programme de formation de prévention de la violence auprès des membres du personnel du Centre de service scolaire de l'Or-et-des-Bois.

Les différentes recommandations s'appuient sur les théories d'implantation de programme s'appuie sur les trois principales catégories à considérer au moment d'implanter un programme pour en assurer la réussite. Dusenbury et *al.* (2003) ont établi ses trois catégories pour simplifier la compréhension des différents facteurs de réussites la première comprend le contenu du programme, deuxièmement le milieu d'implantation et finalement les acteurs (sujets et animateurs). De plus, en considérant l'influence du pouvoir du psychoéducateur et en se référant à ses schèmes relationnels ainsi qu'à son analyse systémique de la situation, il sera en mesure d'identifier la bonne intervention à prioriser selon l'évaluation des besoins de la population (Beaulieu, 2021). Les recommandations sont identifiées dans le tableau 12 ci-dessous et classées sous les différentes opérations professionnelles du psychoéducateur en milieu scolaire, telles que présentées dans le chapitre 4.



**Tableau 12**  
**Recommandations**

Opérations professionnelles	Recommandations
1. Observation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Examiner et rassembler les faits des intervenants/enseignants/éducateurs au service de garde et gestionnaires ;</li> <li>• Rassembler les faits et les besoins des intervenants sur le terrain.</li> </ul>
2. Évaluation pré-intervention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effectuer une analyse des besoins afin d'obtenir une plus grande motivation de participation au programme de formation ;               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Recension des écrits scientifiques de la problématique</li> <li>⇒ Déterminer les sujets participants</li> <li>⇒ Sélectionner les instruments nécessaires (tests)</li> <li>⇒ Établir un plan</li> <li>⇒ Utiliser les observations faites au préalable.</li> </ul> </li> </ul>
3. Planification	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir des objectifs clairs pour l'implantation et considérer les différents facteurs pouvant nuire à l'implantation.</li> </ul>
4. Organisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'assurer d'avoir les libérations nécessaires pour les participants à la formation auprès des gestionnaires.</li> </ul>
5. Animation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deux animatrices permettent d'assurer une bonne implantation et facilitent les échanges (un/e psychoéducateur/rice et un autre professionnel ou même un/e éducateur/rice spécialisé(e) ayant de l'expérience) ;</li> <li>• Privilégier la formation en présentiel plutôt qu'en ligne ;</li> <li>• Privilégier les temps de formation en début d'année scolaire plutôt qu'au milieu ou à la fin.</li> </ul>
6. Utilisation	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se référer aux schèmes relationnels du psychoéducateur (sécurité, disponibilité, congruence, empathie, considération et confiance) permet de maintenir un lien avec les animateurs et les sujets participants ainsi de faciliter les échanges et discussions.</li> </ul>
7. Évaluation post-intervention	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir un système ou se référer aux pré-tests et post-tests (mises en situation) afin d'évaluer la compréhension des participants aux contenus reçus.</li> </ul>
8. Communication	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Former un comité expert comprenant plusieurs professionnels (psychologue, psychoéducateur, enseignants, éducateurs spécialisés, éducateurs au service de garde et direction) permettant de modifier ou adapter certains besoins avant la formation et après ;</li> <li>• Nommer une personne-ressource (expert) du programme de formation CPI à titre de référence.</li> </ul>

## CONCLUSION

La problématique de la violence est présente dans toutes les écoles primaires et secondaires au Québec et constitue une préoccupation sociale qui a notamment mené à l'élaboration d'un plan de lutte et des orientations afin de contrer la violence en milieu scolaire ainsi qu'au financement de projet de recherche et d'intervention, et cela continuera à évoluer ((Gouvernement du Québec, 2022 ; Gouvernement du Québec, 2009). Toutefois, l'un des principaux problèmes soulevés par plusieurs chercheurs et intervenants dans les écoles se rapporte au besoin de formation continue des personnels scolaires (Blaya et Beaumont, 2007 cité dans Gaudreau, 2011 ; Debarbieux et Fostinos, 2012). En effet, avoir une meilleure connaissance du phénomène de la violence à l'école pour agir de façon préventive ou, à tout le moins, mieux intervenir lors de conflits entre élèves ou encore, lors de situation de crise impliquant des élèves constitue des besoins prioritaires rapportés par les personnels scolaires (SÉVEQ, 2014).

En tenant compte de ces données, ce présent projet de stage de maîtrise en psychoéducation avait pour but de modifier un programme de prévention de la violence ayant fait ses preuves dans plusieurs milieux de travail aux États-Unis pour l'adapter au milieu scolaire et en faire une implantation auprès des TES du CSSOB et finalement en faire une évaluation d'implantation. L'objectif d'adaptation du programme fut atteint par l'étudiante en psychoéducation, alors que les objectifs d'implantation et d'évaluation ne peuvent conclure à une atteinte complète étant donné certaines contraintes présentes dans le milieu.

L'atteinte mitigée des objectifs du projet s'explique en grande partie par le contexte pandémique (COVID-19). Ce contexte fait en sorte que le programme a dû s'implanter à distance par plateforme TEAMS. Également, il a été difficile d'assurer les libérations des personnes formées par manque de personnel, cela semble avoir limité le nombre de participants pour chacune des activités prévues au programme. Nonobstant la pandémie, plusieurs autres éléments ont eu des effets nuisibles sur l'implantation tels que le temps d'implantation de trop courte durée ainsi que la formation soit finalement donnée dans la deuxième partie de l'année scolaire où le personnel est généralement moins disponible pour recevoir de la formation. Notons également le manque d'expérience de l'animatrice.

Somme toute, le projet a permis de déceler les différents facteurs qui ont nui et ceux qui ont été favorables à l'implantation du programme permettant d'en faire ressortir des recommandations futures. Également, le projet aura permis de faire comprendre l'importance d'une bonne analyse des besoins et d'une utilisation des compétences professionnelles du psychoéducateur. Permettant de mettre en place l'intervention (programme) nécessaire afin de répondre à ce besoin.

Ce projet m'a permis de mettre en pratique les opérations et les compétences professionnelles qui seront essentielles pour ma pratique de psychoéducatrice dans le futur. Également, j'ai été en mesure de pratiquer mon rôle-conseil pour faciliter les prises décisions relatives à l'implantation ou l'orientation d'intervention. En effet, en analysant la problématique et en m'appuyant sur des données et des recherches scientifiques probantes, j'ai pu informer la direction des services éducatifs du CSSOB des choix méthodologiques qui assure une réussite d'intervention.

La démarche psychoéducative utilisée tout au long de ce projet stage fait la démonstration que les compétences acquises tout au long de la formation permettent non seulement d'évaluer et d'intervenir auprès des personnes ou des différents groupes en difficulté d'adaptation, mais également de conseiller la direction qui prend des décisions importantes pour la santé de l'organisation, et aussi, de soutenir par la formation continue des techniciennes en éducation spécialisée.

## ANNEXE A – OFFRE DE SERVICE

## RESSOURCES EDUCATIVES OFFRE DE SERVICES

### TITRE : SAVOIR-ÊTRE EN INTERVENTION (SÊI) CPI

#### ANIMATION

Cynthia Hénault, stagiaire à la maîtrise en psychoéducation et Annie Chartier, psychoéducatrice

#### INTENTIONS DE LA RENCONTRE

- Mieux comprendre les signes annonçant la situation de crise ;
- Mieux se connaître en tant qu'intervenant ;
- Obtenir un aperçu des interventions préventives à privilégier lors d'une escalade.

#### CONTEXTE DE RÉALISATION

- 3h de formation Teams, axée sur le « Savoir-Être et Savoir », sous forme d'exposés, d'exemples concrets, de présentations vidéo et de partage d'outils.

#### PERSONNEL VISÉ

- **Techniciennes en éducation spécialisée au primaire et au secondaire.**

#### LIBÉRATION ASSUMÉE PAR :

- Services éducatifs
   
  Établissement - école  
 Services éducatifs complémentaires
   
  Autres :

#### COORDONNÉES

Date : **25 février 2022**  
 Heure : De 8h30 à 11h30 (TES niveau PRIMAIRE)  
           De 12h30 à 15h30 (TES niveau SECONDAIRE)  
 Endroit : Teams (le lien sera envoyé aux participants après la date limite d'inscription)

#### INSCRIPTION

**Date limite pour vous inscrire : 14 février 2022**

[CTRL+Cliquez ici pour vous inscrire](#)

Pour tout renseignement supplémentaire, n'hésitez pas à joindre Marilyne Albert, agente de bureau.

Courriel : [albert.marilyne@csob.qc.ca](mailto:albert.marilyne@csob.qc.ca)

Téléphone : 819 824-8111, poste 3601

**ANNEXE B – MISES EN SITUATIONS : ÉVALUATION DES CONNAISSANCES  
ACQUISES**

**MISE EN SITUATION : ÉCOLE PRIMAIRE**

Nom :

Date :

**Première mise en situation**

Mathias est un élève de première année au premier cycle. Il est un élève, qui depuis le début de la rentrée scolaire, en septembre démontre des signes d'agressivité envers les pairs (coups de poing à répétitions, coups de pied, bouscule dans le rang et il lui est arrivé de mordre à deux reprises un autre élève sur la cour de récréation). La majorité des comportements de violence ont lieu sur la cour de récréation. Dans la classe, Mathias écoute les consignes de l'enseignante et participe aux activités de groupe, mais lors des travaux en équipe il est souvent exclu par ses pairs. Pour démontrer son mécontentement face au rejet qu'il subit, Mathias peut déchirer son travail, lancer les crayons des élèves dans la classe et essayer de les faire rire en faisant des grimaces. Alors, l'enseignante le retire de la classe pendant 5 minutes et à son retour, il doit faire un geste réparateur vis-à-vis l'élève agressé. Au retour, il collabore de façon volontaire et effectue la réparation de son agression demandée par son enseignante. Les gestes de violence de Mathias sont fréquents (plusieurs fois par semaine) sur la cour d'école. En classe, pour diminuer l'apparition des comportements violents de cet élève, l'enseignante évite, le plus possible, de faire travailler les élèves en équipe.

**Questions :**

**1. Quel type de violence Mathias utilise-t-il à l'école ?**

- (A) *Agressivité proactive*
- (B) *Agressivité active*
- (C) *Violence directe*
- (D) *Violence indirecte*

**2. Quel type d'agressivité est également utilisé par l'élève vis-à-vis les pairs?**

- (A) *Agressivité proactive*
- (B) *Agressivité active*
- (C) *Violence directe*
- (D) *Violence indirecte*

**3. Nommer les types de comportements qui indiquent une escalade (vers la crise) (3):**

**4. Identifier une intervention efficace dans cette situation :**

## ANNEXE B – (SUITE)

5. **Nommer 1 force et 1 limite en tant qu'intervenant que vous vivez lors d'une telle situation :**
6. **Est-ce qu'une mesure de sécurité (arrêt d'agir physique, mesure de dégagement) serait utile dans ce genre de situation ?**  
 Oui   
 Non   
 Pourquoi ?

### Deuxième mise en situation

Élizabeth est une élève âgée de 11 ans, elle est en 6<sup>e</sup> année du primaire. Elle entre souvent en conflit avec les filles de sa classe, surtout sur la cour de récréation et en classe elle est généralement isolée de ses pairs. Depuis la 2<sup>e</sup> année, Élizabeth subit de l'intimidation de la part des autres filles. Elle se fait souvent dire « *qu'elle est laide, qu'elle ne devrait pas manger autant, car elle est grosse, qu'elle n'a pas d'amie et que c'est sa faute, car elle est méchante avec tout le monde !* ». Au début de l'année scolaire, Élizabeth a commencé à recevoir plusieurs billets et avis envoyés à la maison, car elle utilise un langage jugé inadéquat en classe. Aussi, elle insulte régulièrement les enseignantes et les éducatrices spécialisées en les traitant de noms, et il est arrivé qu'elle menace de frapper une éducatrice au service de garde le soir. Les parents appellent régulièrement à l'école pour mieux comprendre ce qui se passe avec leur fille et veulent des explications. La semaine dernière elle a été expulsée de l'école, car elle avait menacé et insulté la directrice de l'école en disant qu'elle ne faisait pas bien son travail et qu'elle allait appeler la police pour porter plainte contre elle. Élizabeth nomme aux éducatrices spécialisées que tout ça est leur faute et qu'elles seraient mieux mortes.

### Questions :

1. **Quel type de violence Élizabeth utilise-t-elle à l'école ?**
  - (A) *Agressivité proactive*
  - (B) *Agressivité active*
  - (C) *Violence directe*
  - (D) *Violence indirecte*
  
2. **Quel type d'agressivité est également utilisé par l'élève vis-à-vis les adultes de l'école?**
  - (A) *Agressivité proactive*
  - (B) *Agressivité active*
  - (C) *Violence directe*
  - (D) *Violence indirecte*

## ANNEXE B – (SUITE)

3. **Qu'est-ce qui pourrait venir expliquer l'escalade des comportements de violence d'Élizabeth vis-à-vis les membres du personnel de l'école ?**
  
4. **De quelle fonction les comportements d'Élizabeth résultent-ils ?**
  - (A) Éviter
  - (B) Obtenir

*Pourquoi ?*
  
5. **Quelle intervention serait à privilégier dans le cas de cette situation ?**
  
6. **Nommer 1 force et 1 limite en tant qu'intervenant que vous vivez lors d'une telle situation :**

### Troisième mise en situation

Vous êtes appelée à venir soutenir une collègue enseignante qui est en intervention avec un élève de 3<sup>e</sup> année rencontrant des difficultés de comportements récurrents. Il frappe lors de ses crises de colère les adultes et ses pairs, il insulte, il fait des menaces, crache et se sauve dans l'école pendant sa crise. L'enseignante vous appelle à l'interphone pour avoir du soutien lors de son intervention. Vous arrivez dans le corridor près de la classe et entendez l'enseignante crier à l'élève : « *DESCENDS DU CASIER! TU N'AS PAS LE DROIT D'ÊTRE SUR LE CASIER!* » L'enseignante est près de l'élève et le pointe du doigt lorsqu'elle lui parle. Vous arrivez et tentez de comprendre ce qui s'est passé en demandant plus d'informations à l'enseignante. Elle vous nomme sur un ton de voix haut et fort : « *Il ne comprend rien en classe pis décide de niaiser et de lancer ses affaires! Moi je ne le veux pas dans ma classe! Donc je l'ai sorti pis, c'est là qu'il m'a lancé un livre dans face !!* » Vous écoutez l'enseignante vous raconter la situation et lui demander comment elle se sent, si elle a besoin d'une pause, puis vous décidez d'appeler votre autre collègue intervenante pour venir prendre la relève dans la classe pendant vous intervenez auprès de l'élève qui a été sorti. L'enseignante, suit votre conseil et quitte vers la salle du personnel. Vous demandez alors à l'élève de vous suivre dans votre local, il refuse de collaborer et d'écouter votre consigne. Vous demeurez près de lui et à l'occasion lui rappelez la consigne qui est : de vous suivre à votre local.

#### Questions :

1. **Quels types de communication ont été utilisés dans cette situation?**

## ANNEXE B – (SUITE)

- (A) *Verbale*
- (B) *Paraverbale*
- (C) *Non-verbale*
- (D) *Toutes ses réponses*
- 2. Laquelle de ses postures de soutien lors de l'intervention avec l'élève a été privilégiée, de la part de l'intervenante ?**
- (A) *Proximité*
- (B) *Ne pas tourner le dos à l'élève*
- (C) *Contact visuel*
- (D) *Posture non menaçante*
- 3. De quelle manière l'intervenante a démontré une écoute empathique vis-à-vis l'enseignante (via un exemple dans le texte) ?**
- 4. Vrai ou faux.** Établir ses limites en tant qu'intervenant est essentiel lors d'une intervention en situation de crise ?
- 5. Parmi les choix ci-dessous quels sont les meilleurs moyens pour établir nos limites ?**
- (A) *Être réaliste*
- (B) *Simple dans les communications*
- (C) *Rester respectueux*
- (D) *Rester positif*
- (E) *Être raisonnable*

### Quatrième mise en situation

Éli est un élève qui fréquente la maternelle 4 ans. Depuis le début de la rentrée scolaire en septembre, il se désorganise dans le groupe. Éli peut frapper les autres élèves, lancer des objets dans la classe, courir dans l'école et parfois frapper les adultes qui interviennent auprès de lui. Au début de la crise, Éli crie dans la classe. Par la suite, il prend la fuite et va se cacher dans la salle de bain. Lorsque l'adulte intervient auprès de lui, il lui fait une grimace, continue de crier et lance un objet à sa portée. L'intervenante décide de faire reculer le groupe et de sortir Éli de la classe. Elle le prend sous les bras et le sors dans le corridor. Pendant cette intervention l'intervenante se fait donner des coups de pieds. Arrivé dans le corridor, elle dépose Éli par terre et il se sauve dans l'école. L'intervenante commence à être émotive, elle a les larmes aux yeux.



## ANNEXE B – (SUITE)

Une autre éducatrice qui passe dans le corridor lui demande si elle a besoin d'aide. Elle raconte que l'élève l'a frappé et elle se sent incompetente dans la situation, elle ne sait pas quoi faire et elle a aussi très mal. L'éducatrice lui propose de poursuivre l'intervention. Après 30 minutes d'interventions, l'élève pleure, se colle sur l'éducatrice et finit par s'endormir. L'éducatrice qui a pris la relève va voir la première intervenante et lui propose de faire le retour avec l'élève une fois qu'il se réveille. Elle refuse et nomme qu'elle le fera une autre journée.

### Questions :

1. **Quels signes indiquent la fin de la crise chez l'élève ? (Identifiez en 3) :**
  
2. **Choisissez les meilleures méthodes de faire un retour après la crise :**
  - (A) *Reprendre un contrôle émotionnel*
  - (B) *Comprendre ce qui s'est passé (avant crise)*
  - (C) *Compléter des grilles ABC (antécédents, comportements, conséquences)*
  - (D) *Investiguer les forces et limites de l'équipe qui gère la crise*
  - (E) *Revenir sur la situation en équipe-école*
  - (F) *S'encourager dans des situations difficiles (équipe)*
  
3. **Vrai ou Faux.** Pour faire une mesure de sécurité (retrait de la classe, déplacement physique de l'élève), il faut qu'il y ait une menace à la sécurité pour autrui ou l'élève et qu'il y ait un plan d'intervention ou un protocole indiquant la mesure de sécurité physique à appliquer?
  
4. **Dans la situation, l'intervenante ne veut pas faire le retour avec l'élève dans la même journée, est-ce un bon choix d'intervention ?**
  - Oui
  - Non
  - Pourquoi ?
  
5. **Nommer 1 force et 1 limite en tant qu'intervenant que vous vivez lors d'une telle situation :**

## ANNEXE B – (SUITE)

### MISES EN SITUATION : Niveau secondaire

Nom :

Date :

#### **Première mise en situation**

Cynthia est une élève de 13 ans, présentement en secondaire 2. Dans les cours, elle est régulièrement envoyée au local de réflexion, pour insultes (traite de noms) ou opposition envers les enseignants. Il y a une semaine, elle a envoyé des messages haineux via Facebook à une enseignante qu'elle déteste depuis le premier jour de l'école. Cynthia lui envoie des messages la traitant de tous les noms et la menace de s'en prendre à elle si elle la regarde dans le corridor. L'enseignante a déjà parler de la situation à la direction et fait des démarches de son côté avec la police pour mettre fin à cette situation. À l'école, Cynthia collabore peu avec les adultes, sauf une éducatrice avec qui elle a un lien de confiance. Une journée, Cynthia a croisé l'enseignante dans le corridor et elle s'est mise à serrer les poings, elle a fermé son casier en claquant la porte et en chuchotant des mots vulgaires. Témoin de cette altercation, l'éducatrice décide d'intervenir et demande à Cynthia de la suivre dans son local. L'élève fait des bruits de bouche pour montrer son mécontentement, mais suit tout de même l'intervenante. À peine entrée dans le bureau, elle lui crie des insultes.

#### **Questions :**

1. **Quel type de violence Cynthia utilise-t-elle à l'école ?**
  - (A) *Agressivité proactive*
  - (B) *Agressivité active*
  - (C) *Violence directe*
  - (D) *Violence indirecte*
  
2. **Quel type d'agressivité est également utilisé par l'élève vis-à-vis les adultes?**
  - (A) *Agressivité proactive*
  - (B) *Agressivité active*
  - (C) *Violence directe*
  - (D) *Violence indirecte*
  
3. **Nommer les types de comportements qui indiquent une escalade (vers la crise) (3):**
  
4. **Identifier une intervention efficace dans cette situation :**

## ANNEXE B – (SUITE)

**5. Nommer 1 force et 1 limite en tant qu'intervenant que vous vivez lors d'une telle situation :**

**6. Est-ce qu'une mesure de sécurité (arrêt d'agir physique, mesure de dégagement) serait utile dans ce genre de situation ?**

Oui

Non

Pourquoi ?

### Deuxième mise en situation

Alexandre est un élève de 14 ans. Depuis le retour des fêtes, il s'absente de plusieurs cours. Plusieurs enseignantes mentionnent s'être fait voler des objets (argent, linge, souliers, nourriture, etc.) et elles soupçonnent Alexandre. Les enseignantes ont décidé de mettre en place des mesures de sécurités et de fouille aléatoire pour tous les élèves, mais Alexandre est souvent la cible de cette intervention. Il réagit fortement face à cette nouvelle mesure ; il insulte les enseignantes, il les menace, et il va même jusqu'à vandaliser certaines voitures des membres du personnels. La direction ne sait pas quoi faire dans cette situation et demande de l'aide à l'équipe des éducatrices spécialisées afin que la situation se résorbe.

#### Questions :

**1. Quel type de violence Alexandre utilise-t-il à l'école ?**

(A) *Agressivité proactive*

(B) *Agressivité active*

(C) *Violence directe*

(D) *Violence indirecte*

**2. Quel type d'agressivité est également utilisé par l'élève vis-à-vis les adultes de l'école?**

(A) *Agressivité proactive*

(B) *Agressivité active*

(C) *Violence directe*

(D) *Violence indirecte*

**3. Qu'est-ce qui pourrait venir expliquer l'escalade des comportements de violence d'Alexandre vis-à-vis les membres du personnel de l'école ?**

## ANNEXE B – (SUITE)

**4. De quelle fonction les comportements d’Alexandre résultent-ils ?**

(A) Éviter

(B) Obtenir

Pourquoi ?

**5. Quelle intervention serait à privilégier dans le cas de cette situation ?**

**6. Nommer 1 force et 1 limite en tant qu’intervenant que vous vivez lors d’une telle situation :**

### Troisième mise en situation

Marc est un élève âgé de 16 ans. Pendant ses pauses à la salle publique, il ne respecte pas le code de vie de l’école (p.ex. il s’assoit dans son casier, lance des objets dans la salle, crie dans les corridors). La surveillante des élèves l’avertit régulièrement et chaque fois, Marc l’envoie promener. La surveillante s’impatiente, en parlant fort et en pointant l’élève du doigt, elle lui dit : « Coudonc! T’a 16 ans, t’es supposé connaître les règles là! Je suis tanné de te le répéter, à ton âge me semble que tu devrais comprendre pis grandir! ». L’élève se fâche et insulte encore la surveillante en la menaçant. La direction passe dans le corridor et intervient en s’approchant de l’élève. Le directeur met une main sur son épaule, lui demande de le regarder dans les yeux et de se calmer. L’élève prend une respiration et explique la situation. Ensuite il suit le directeur à son bureau pour parler davantage.

**Questions :**

**1. Quels types de communication ont été utilisés dans cette situation?**

(A) Verbale

(B) Paraverbale

(C) Non-verbale

(D) Toutes ses réponses

**2. Laquelle de ses postures de soutien lors de l’intervention avec l’élève a été privilégiée, de la part de la direction?**

(A) Proximité

(B) Ne pas tourner le dos à l’élève

(C) Contact visuel

(D) Posture non menaçante

**3. De quelle manière le directeur a démontré une écoute empathique vis-à-vis l’enseignante (via un exemple dans le texte) ?**

### ANNEXE B – (SUITE)

4. **Vrai ou faux.** Établir ses limites en tant qu'intervenant est essentiel lors d'une intervention en situation de crise ?
5. **Parmi les choix ci-dessous quels sont les meilleurs moyens pour établir nos limites?**
- (A) Être réaliste
- (B) Simple dans les communications
- (C) Rester respectueux
- (D) Rester positif
- (E) Être raisonnable

#### Quatrième mise en situation


En tant qu'éducatrice spécialisée vous êtes appelées en urgence à la salle publique, car une bataille a lieu entre deux élèves de 15 ans. Il s'agit de deux garçons fréquemment en conflit qui utilisent la violence physique pour les régler. C'est leur deuxième bataille depuis le début de l'année. Vous arrivez sur les lieux et un des deux jeunes est couché au sol tandis que le deuxième veut continuer de lui donner des coups de pieds, mais un enseignant le maîtrise physiquement (une main sur le torse et l'autre main pour bloquer les coups). Vous demandez aux autres adultes à proximité de vous aider à effectuer un périmètre de sécurité autour des deux élèves et de l'enseignant. Contrôlé, l'élève encore en colère crie des insultes et menace l'autre élève. Alors que le périmètre de sécurité est établi, vous demandez à une des intervenantes d'amener l'élève blessé à l'infirmerie. Vous essayez d'établir un contact verbal avec l'agresseur qui est contrôlé physiquement. Vous tentez de le calmer en lui nommant que la situation est terminée. Il commence à s'affaisser sur l'enseignant et murmure que c'est de sa faute tout ce qui est arrivé. Vous jugez donc que l'élève reprend son calme et vous demandez à l'enseignant de rester auprès de lui que vous allez revenir poursuivre l'intervention après être allé voir une surveillante en détresse. Vous vous approchez de la surveillante d'élèves qui est plus loin dans le corridor, tremblante et ayant les larmes aux yeux. Elle vous dit qu'au commencement de la bataille, elle s'est sentie incapable d'intervenir et d'agir rapidement.

#### Questions :

1. **Quels signes indiquent la fin de la crise chez l'élève ? (Identifiez en 3) :**

**ANNEXE B – (SUITE)**



- 2. Choisissez les meilleures méthodes de faire un retour après la crise :**
- (A) *Reprendre un contrôle émotionnel*
  - (B) *Comprendre ce qui s'est passé (avant crise)*
  - (C) *Compléter des grilles ABC (antécédents, comportements, conséquences)*
  - (D) *Investiguer les forces et limites de l'équipe qui gère la crise*
  - (E) *Revenir sur la situation en équipe-école*
  - (F) *S'encourager dans des situations difficiles (équipe)*
- 3. Vrai ou Faux.** Pour faire une mesure de sécurité (retrait de la classe, déplacement physique de l'élève), il faut qu'il y ait une menace à la sécurité pour autrui ou l'élève et qu'il y ait un plan d'intervention ou un protocole indiquant la mesure de sécurité physique à appliquer?
- 4. Dans la situation, l'enseignant décide de restreindre physiquement l'élève est-ce un bon choix d'intervention ?**
- Oui
- Non
- Pourquoi ?
- 5. Nommer 1 force et 1 limite en tant qu'intervenant que vous vivez lors d'une telle situation :**

**ANNEXE C – FORMULAIRE D'ÉVALUATION DE SATISFACTION DE FORMATION**

## Évaluation de la formation

Formulaire d'évaluation de la pertinence de la formation et de satisfaction.

Veillez indiquer dans quelle mesure vous êtes d'accord avec les énoncés ci-dessous.

 [cynthia.henault1@gmail.com](mailto:cynthia.henault1@gmail.com) (non partagés) 

[Changer de compte](#)

1. Les objectifs de la formation ont été clairement définis.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

2. La participation et les interactions ont été encouragées.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

**ANNEXE C – SUITE**

3. La formation a été pertinente dans le cadre de mon travail.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

4. Les sujets abordés étaient pertinents pour mon développement professionnel.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

5. Le contenu était structuré et facile à suivre.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord



**ANNEXE C – SUITE**

6. J'étais motivée à suivre cette formation.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

7. La formatrice connaissait bien les sujets abordés dans la formation.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

8. Les exemples et mises en situations ont été pertinentes pour la formation.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

**ANNEXE C – SUITE**

9. Les objectifs de la formation ont été atteints.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

10. La durée de la formation était adéquate.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

11. Je suis optimiste quant aux possibilités de transfert des compétences acquises dans mon milieu.

- Fortement d'accord
- D'accord
- Neutre
- Pas d'accord
- Pas du tout d'accord

12. Commentaires et/ou suggestions.

\_\_\_\_\_  
Votre réponse

## ANNEXE D – PROGRAMME D’ORIGINE CPI CONTENU (MODULES ET OBJECTIFS)

INTRODUCTION | Formation *Intervention non violente en situation de crise*<sup>®</sup> de CPIOrdre du jour de la formation *Intervention non violente en situation de crise*<sup>®</sup> de CPI

ÉLÉMENT DE FORMATION	OBJECTIF D'APPRENTISSAGE	Formation mixte		De classe
		DURÉE		DURÉE
		EN LIGNE	DE CLASSE	
<b>JOUR 1</b>				
<b>Introduction</b>	Établir les attentes en matière d'apprentissage et les lignes directrices pour la formation. Faire le lien entre l'incidence du comportement de crise et l'expérience des participants sur le lieu de travail.	6 minutes	15 minutes	50 minutes
<b>Module 1 : Le modèle de développement en situation de crise<sup>SM</sup> de CPI</b>	Reconnaître le comportement à l'aide du modèle de développement en situation de crise <sup>SM</sup> et appliquer les approches du personnel les plus efficaces pour répondre à chaque niveau de comportement de manière à éviter que la situation ne s'intensifie.	18 minutes	15 minutes	65 minutes
<b>Module 2 : Expérience intégrée</b>	Explorer les causes sous-jacentes du comportement, reconnaître la nécessité de maintenir un comportement cohérent et calme en temps de crise, et comprendre comment le comportement d'une personne influence celui des autres.	11 minutes	15 minutes	50 minutes
<b>Module 3 : Compétences de communication</b>	Mettre en pratique les stratégies de communication et observer comment différentes approches ont une incidence positive ou négative sur le comportement d'une personne.	14 minutes	30 minutes	75 minutes
<b>Module 4 : Réponse aux comportements défensifs</b>	Reconnaître les comportements défensifs lors de situations de crise à l'aide du <i>Continuum d'escalade verbale<sup>SM</sup></i> . Utiliser des modèles verbaux précis lorsqu'on désamorce une crise afin d'élaborer une série de réponses. Savoir comment se préparer à une conversation difficile.	18 minutes	40 minutes	90 minutes
<b>Module 5 : Interventions de sécurité</b>	S'exercer à utiliser puis mettre en pratique les compétences nécessaires pour se maintenir en sécurité lorsqu'une crise s'intensifie jusqu'à un niveau de comportement à risque. Appliquer les principes d'une approche coordonnée et collaborative.	10 minutes	25 minutes	60 minutes

## ANNEXE D – (SUITE)

INTRODUCTION | Formation Intervention non violente en situation de crise\* de CPI

ÉLÉMENT DE FORMATION	OBJECTIF D'APPRENTISSAGE	Formation mixte		De classe
		DURÉE		DURÉE
		EN LIGNE	DE CLASSE	
		JOUR 1		JOUR 2
<b>Interventions de sécurité : Compétences de dégagement</b>	Apprendre à répondre efficacement lorsqu'une personne présente un comportement à risque. Renforcer la confiance des membres du personnel dans leur capacité à se protéger eux-mêmes et à protéger les autres en utilisant les compétences de dégagement.	s.o.	90 minutes	90 minutes
<b>Module 6 : Introduction aux interventions restrictives</b>	Déterminer les interventions restrictives et explorer les considérations juridiques et professionnelles clés lors de l'utilisation d'interventions restrictives. Explorer le cadre d'examen des compétences physiques.	11 minutes	5 minutes	25 minutes
<b>Module 7 : Prise de décision</b>	Organiser la réflexion sur les risques associés aux différents comportements, en encourageant l'analyse critique et le raisonnement rationnel dans les décisions de réponse.	10 minutes	15 minutes	45 minutes
<b>Interventions de sécurité : Compétences de maintien</b>	Apprendre à répondre efficacement lorsqu'une personne présente un comportement à risque. Renforcer la confiance des membres du personnel dans leur capacité à se protéger eux-mêmes et à protéger les autres en utilisant les compétences de maintien physique.	s.o.	110 minutes	150 minutes
<b>Module 8 : Après la crise</b>	Présenter le <i>modèle COPING</i> <sup>SM</sup> , un cadre qui vise à guider le personnel et les personnes en détresse dans le processus d'établissement d'une relation thérapeutique après une crise.	10 minutes	15 minutes	45 minutes
<b>Conclusion et évaluation</b>	Réfléchir au nouveau contenu appris et élaborer un plan d'action. Passer en revue les valeurs du programme, les soins centrés sur la personne et la culture de sécurité.	12 minutes	15 minutes	35 minutes
<b>Durée totale</b>		<b>2 heure au total</b>	<b>6,5 heures au total</b>	<b>6,5 heures par jour</b>

## ANNEXE D – (SUITE : OBJECTIFS GENERAUX ET SPECIFIQUES DU PROGRAMME CPI

Modules	Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
<b>1</b> : Modèle de développement en situation de crise de CPI	1. Reconnaître les différents niveaux des comportements de crise et savoir comment y répondre.	1.1 Utiliser le modèle de développement en situation de crise pour reconnaître les signes d'un comportement qui s'intensifie. 1.2 Apprendre les approches du personnel appropriées et efficaces face à un comportement de crise.
<b>2</b> : Expérience intégrée	2. Savoir comment gérer votre propre comportement avec calme et cohérence afin de favoriser un résultat positif en situation de crise.	2.1 Évaluer comment un comportement d'une personne influence celui des autres. 2.2 Déterminer les causes du comportement et la manière dont vous pouvez influencer positivement les résultats. 2.3 Reconnaître la nécessité de maintenir une attitude professionnelle grâce au détachement rationnel lorsque les comportements s'intensifient.
<b>3</b> : Compétences de communication	3. Apprendre des stratégies pour renforcer la communication non verbale.	3.1 Reconnaître l'importance des compétences de communication pour établir, renforcer et maintenir la relation avec une personne en détresse. 3.2 S'exercer à reconnaître la position, la posture et la proximité lors de l'utilisation de la position de soutien. 3.3 S'exercer à utiliser toute une variété de compétences de communication à différents niveaux du modèle de développement en situation de crise, y compris l'écoute avec empathie et les compétences non verbales, verbales et paraverbales.
<b>4</b> : Réponse aux comportements défensifs	4. Élaborer des stratégies d'établissement de limites lors d'une intervention verbale afin d'apaiser les comportements défensifs.	4.1 Reconnaître les différents niveaux du comportement défensif sur le continuum d'escalade verbale. 4.2 Examiner et mettre en pratique des interventions efficaces pour répondre aux comportements défensifs. 4.3 Déterminer les étapes de la préparation à une conversation difficile.
<b>5</b> : Intervention de sécurité	5. Apprendre les stratégies d'intervention de sécurité pour maximiser la sécurité et minimiser les dangers.	5.1 Examiner les facteurs environnementaux et les approches utilisées pour maintenir la sécurité. 5.2 Déterminer comment gérer ou éviter les coups. 5.3 Déterminer comment et quand utiliser une approche coordonnée. 5.4 Définir des stratégies d'intervention non restrictive.
<b>6</b> : Introduction aux interventions restrictives	6. Explorer le cadre d'examen des compétences physiques ainsi que les considérations juridiques et professionnelles clés lors de l'utilisation d'interventions restrictives.	6.1 Déterminer les interventions restrictives et explorer les considérations juridiques et professionnelles clés lors de l'utilisation d'interventions restrictives. 6.2 Explorer le cadre d'examen des compétences physiques.
<b>7</b> : Prise de décision	7. Explorer la matrice de prise de décision lors de l'évaluation des comportements à risques.	7.1 Explorer la matrice de prise de décision lors de l'évaluation des comportements à risque.
<b>7 (suite)</b> : Interventions de sécurité-compétences de maintien	7 (suite). Démontrer et mettre en pratique des interventions non restrictives et restrictives qui respectent un ensemble de principes physiologiques.	7.2 Décrire et démontrer l'utilisation appropriée des principes de maintien lorsqu'une personne manifeste un comportement qui présente des risques physiques. 7.3 Utiliser le cadre d'examen des compétences physiques pour communiquer le choix du niveau de restriction utilisé pour répondre au risque présenté.
<b>8</b> : Après la crise	8. Explorer un cadre visant à guider le personnel et les personnes en détresse dans le processus de rétablissement de la relation.	8.1 Explorer la réduction de la tension et la manière de rétablir la relation après un événement de crise. 8.2 Décrire deux aspects clés de la gestion après la crise : le soutien et l'apprentissage.

Source : Crisis Prevention Institute (2020). *Guide du formateur : Formation Intervention non violente en situation de crise de CPI (2<sup>éd</sup>)*. International Association for Continuing Education and Training (IACET).

## ANNEXE E – PROGRAMME ADAPTE AU MILIEU SCOLAIRE (CONTENUS ET OBJECTIFS)

<b>Module 1 : Comprendre le phénomène de la violence à l'école.</b>	1. Acquérir et maintenir des connaissances quant aux différents concepts de la violence dans le milieu scolaire.	<p>1.1 Identifier à l'oral ou à l'écrit un type de violence ou une manifestation d'agressivité</p> <p>1.2 Être en mesure de nommer les types de comportements lors de la présence d'anxiété (prévention de la crise) (écrire)</p> <p>1.3 Identifier des moyens (interventions) de prévention face à l'élève présentant des comportements de type anxiété (savoir-faire)</p> <p>1.4 Identifier ses forces et ses limites en tant qu'intervenant lors d'une situation de crise (savoir-être)</p>
<b>Module 2 : Comprendre les causes du comportement et les réponses de l'intervenant.</b>	2. Acquérir et maintenir des connaissances quant aux fonctions des comportements en milieu scolaire.	<p>2.1 Comprendre, en identifiant à l'écrit, la ou les causes et la ou les fonctions du comportement, lors d'une escalade (savoir)</p> <p>2.2 Identifier ses valeurs, pensées, réactions et actions face à un comportement, lors d'une escalade (savoir et savoir-être)</p> <p>2.3 Identifier à l'écrit, un moyen permettant de bien identifier la cause et la fonction du comportement en évitant d'utiliser son jugement personnel (savoir-être et savoir-faire)</p> <p>2.4 Identifier ses forces et ses limites en tant qu'intervenant lors d'une situation de crise (savoir-être)</p>
<b>Module 3 : Améliorer ses compétences de communication et de posture en intervention lors d'une situation de crise.</b>	3. Acquérir et maintenir des connaissances quant aux types de communications et de postures lors d'une situation de crise.	<p>3.1 Identifier à l'oral ou à l'écrit au moins un type de communication à utiliser lors d'une situation de crise (savoir et savoir-faire)</p> <p>3.2 Identifier à l'oral ou à l'écrit au moins une position (posture à adopter) d'intervention lors de la situation de crise (savoir-faire)</p> <p>3.3 Comprendre, en identifiant à l'oral ou à l'écrit, le concept de l'écoute empathique (savoir-être)</p> <p>3.4 Être capable d'identifier à l'oral ou à l'écrit, des exemples de communication lors d'une escalade verbale (défoulement, refus, menaces, questions et réduction de la tension) (savoir et savoir-faire)</p> <p>3.5 Être en mesure de reconnaître et d'identifier à l'oral ou à l'écrit, les trois composantes lors de l'établissement de nos limites en tant qu'intervenant (savoir-être)</p>
<b>Module 4 : Maintenir le lien relationnel : La stabilisation.</b>	4. Acquérir et maintenir des connaissances quant au maintien du lien relationnel avec l'élève après la crise.	<p>4.1 Identifier à l'oral ou à l'écrit les signes physiques et émotionnels qui indiquent la fin de la crise chez l'élève (savoir)</p> <p>4.2 Identifier à l'oral ou à l'écrit des moyens et/ou stratégies de mises en relation avec l'élève qui a vécu une crise (savoir et savoir-être)</p> <p>4.3 Identifier à l'oral ou à l'écrit ses forces et ses limites en tant qu'intervenant lors d'une situation de crise (savoir-être)</p> <p>4.4 Identifier à l'oral ou à l'écrit des moyens et/ou stratégies pour l'intervenant, afin de récupérer à la suite d'une intervention en situation de crise (p.ex. relaxation, respiration, prendre une pause, marche, etc.) (savoir)</p>
<b>Module 5 : Les techniques et mesures de sécurité.</b>	5. Acquérir et maintenir des techniques d'intervention de sécurité à appliquer lors d'une situation de crise à l'école.	<p>5.1 Connaître, en identifiant à l'écrit, le contexte légal dans lequel prend forme une technique de dégagement (savoir)</p> <p>5.2 Identifier à l'écrit, deux des six principes de l'utilisation des mesures de dégagement (savoir)</p> <p>5.3 Connaître, en identifiant à l'écrit, les trois facteurs venant aider la prise de décision face à l'application des mesures de dégagement (savoir)</p> <p>5.4 Identifier ses forces et ses limites en tant qu'intervenant lors d'une situation de crise (savoir-être);</p> <p>5.5 Appliquer la bonne mesure de sécurité et de dégagement à la situation de crise (savoir-faire)</p>

## RÉFÉRENCES

- Alain, M. et Dessureault, D. (2009). *Élaborer et évaluer les programmes d'interventions psychosociales*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Association des éducatrices et éducateurs spécialisés du Québec (AEESQ). (2021). *Code de déontologie de l'éducation spécialisée*. Archives nationales du Québec.
- Beaulieu, A. (Hiver 2021). Séance 1 : L'analyse des besoins [Présentation PowerPoint]. Dans PSE7093 : Élaboration et évaluation de programmes d'intervention. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Moodle. <https://moodle.uqat.ca>
- Beaulieu, J. (2007). *Victimisation par les pairs à l'école et dépression à l'adolescence : une étude franco-québécoise*. (Thèse de doctorat). Université de Laval. [https://cdi.merici.ca/univ\\_laval/victimisation-pairs-adolescence.pdf](https://cdi.merici.ca/univ_laval/victimisation-pairs-adolescence.pdf)
- Beaumont, C., Dumont, M., Leclerc, D., Lefebvre, P., Massé, L. (2012). Guide de prévention et d'intervention contre la violence envers le personnel de l'éducation. Centrale des syndicats du Québec. [https://crires.ulaval.ca/full-text/guide\\_de\\_prevention\\_et\\_dintervention\\_contre\\_la\\_violence\\_envers\\_le\\_personnel\\_de\\_leducation.pdf](https://crires.ulaval.ca/full-text/guide_de_prevention_et_dintervention_contre_la_violence_envers_le_personnel_de_leducation.pdf)
- Beaumont, C., Frenette, É., Leclerc, D., Proulx, M-E. (2014). *Portrait de la violence dans les écoles du Québec*. [Rapport de recherche du groupe SÉVEQ]. Université de Laval.
- Beaumont, C., Galand, B., Lucia, S. (2015). *Les violences en milieu scolaire : définir, prévenir et réagir*. [Livre électronique]. Presses de l'Université de Laval. <https://canadacommons-ca.proxy.cegepat.qc.ca/artifacts/1883999/les-violences-en-milieu-scolaire/2633269/read/>
- Beaumont, C. (2016). Peut-on former le personnel scolaire contre la violence à l'école ? Dans É. Debarbieux (dir.), *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir* (p.208-249). Malakoff, France : Armand Colin.
- Bélanger, J., Janosz, M., Archambault, I. et Riberdy, H. (2011). Portrait de la violence dans des écoles secondaires montréalaises : enjeux pour l'éducation à la santé. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(3), 649-669. <https://doi.org/10.7202/1006250ar>
- Bergeron, G., Douville, L. (2015). *L'évaluation psychoéducative: L'analyse du potentiel adaptatif de la personne*. Québec: Les presses de l'Université Laval
- Blanchet, L., Laurendeau, M-C., Paul, D. et Saucier, J-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale : préparer l'avenir*. Gaëtan Morin

- Bowen, F., Levasseur, C., Beaumont, C., Morissette, É., St-Arnaud, P. (2018). *La violence en milieu scolaire et les défis de l'éducation à la socialisation*. [Rapport québécois sur la violence et la santé]. Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380\\_chapitre-7.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_chapitre-7.pdf)
- Bowen, F. et Desbiens, N. (2004). La prévention de la violence en milieu scolaire au Québec: Réflexions sur la recherche et le développement de pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 32(1), 69-86. <https://doi.org/10.7202/1079116ar>
- Caouette, M. (2016). *Le psychoéducateur et l'exercice du rôle-conseil : Conceptions et pratiques*. Béliveau.
- Centre intégré de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue. *Planification d'une activité* tirée de Gendreau et al. (2001) Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative
- Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB). (2022). *Mission*. Repéré le 31 mai 2022 à <https://www.csob.qc.ca/cssob/mission>
- Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois. (2018). *Plan d'engagement vers la réussite 2018-2022*. Repéré à [https://www.csob.qc.ca/intranet/\\_files/files/pdf/CRE740\\_PlanEngagementCSOB\\_V3.pdf](https://www.csob.qc.ca/intranet/_files/files/pdf/CRE740_PlanEngagementCSOB_V3.pdf)
- Crisis Prevention Institute (2022). *AI Gene Caraulia Sr: The CPI Story*. Repéré le 29 juin 2022 à <https://www.crisisprevention.com/Library/Unrestrained-Episode-40-Guest-AIGene-Caraulia/AIGene-Caraulia-Sr-The-CPI-Story>
- Crisis Prevention Institute (2020). *Guide du formateur : Formation Intervention non violente en situation de crise de CPI (2éd)*. International Association for Continuing Education and Training (IACET).
- Daigle, S., Renou, M. et Bolduc, S. (2020). Les opérations professionnelles en psychoéducation Dans C. Maïno, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.57-80). Presses de l'Université du Québec.
- Daigle, S. (2016). *Vécu partagé, spécificité identitaire et exercice contemporain de la psychoéducation en contexte québécois*. (Thèse de doctorat). Université du Québec à Trois-Rivières. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7965/1/031487954.pdf>
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque*. [Rapport de recherche]. UNICEF France. [https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF\\_FRANCE\\_violences\\_scolaires\\_mars\\_2011\\_pdf](https://www.unicef.fr/sites/default/files/userfiles/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_2011_pdf)
- Debarbieux, E. et Fostinos, G. (2012). *L'école entre bonheur et ras le bol...* Observatoire international de la violence à l'école. Université Paris-Est-Créteil. [https://www.autonome-solidarite.fr/media/uploads/fas\\_oive\\_victimation\\_1er\\_degre.pdf](https://www.autonome-solidarite.fr/media/uploads/fas_oive_victimation_1er_degre.pdf)



- Desrosiers H., Kishchuk, N., Ouellet, F., Desjardins, N., Bourgault, C., et Perreault, N. (1998). *Cadre de pratique pour l'évaluation des programmes : applications en promotion de la santé et en toxicomanie*. Gouvernement du Québec.  
[https://moodle.uqat.ca/pluginfile.php/892262/mod\\_resource/content/0/Document%201%20-%20Référence%20et%20lexique.pdf](https://moodle.uqat.ca/pluginfile.php/892262/mod_resource/content/0/Document%201%20-%20Référence%20et%20lexique.pdf)
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M. et Hansen, B. W. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, (18)2, 237-256
- Gaudreau, N. (2012). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et francophonie*, 39(2), 122-144.  
<https://doi.org/10.7202/1007731ar>
- Gaudet, J., Breton, A. (2009). *Recension des programmes d'intervention en milieu scolaire visant le mieux vivre ensemble : qu'est-ce qui favorise leur efficacité et leur implantation*. Institut pacifique. [http://programme-allie.ca/pdf/doc\\_recens\\_progr-2009.pdf](http://programme-allie.ca/pdf/doc_recens_progr-2009.pdf)
- Gendreau, Gilles. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Longueuil : Béliveau éditeur
- Girard, S.-A., Laliberté, D. et Dompierre, J. (2003). *Prévention de la violence en milieu de travail : outil de sensibilisation*, Direction de santé publique de Québec.  
[http://cdi.merici.ca/rrsss03\\_quebec/prev\\_violence.pdf](http://cdi.merici.ca/rrsss03_quebec/prev_violence.pdf)
- Gordon, R. (1987). An Operational Classification of Disease Prevention. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/e659532007-006>
- Gouvernement du Québec. (2008). *Plan d'action pour prévenir et traiter la violence à l'école 2008-2011*. Québec : Gouvernement du Québec.  
[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ViolenceEcole\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ViolenceEcole_f.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2022). *Projet de loi n°56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Repéré le 5 juin 2022 à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Agir contre la violence et l'intimidation à l'école*. Repéré le 5 juin 2022 à <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/>
- Gouvernement du Québec. (2022). *Légis Québec : Loi sur l'instruction publique*. Repéré le 31 mai 2022 à <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/i-13.3>
- H. Schneider, B.H., Normand, S. (2009). *Ces enfants qui font du mal aux autres : connaissances et défis scientifiques actuels*. Presses de l'Université du Québec.

- Jeffrey, D. et Sun, F. (2006). *Enseignants dans la violence*. Presses de l'Université du Québec.
- Joly, J., Tourigny, M. et Thibaudeau, M. (2013). La fidélité d'implantation des programmes de prévention ou d'intervention dans les écoles auprès des élèves en difficulté de comportements. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 8(2), 101-110. <https://doi.org/10.7202/1017533ar>
- Laforest, J., Maurice, P., Bouchard, L.M. (2018). *Rapport Québécois sur la violence et la santé*. Montréal, Québec : Institut national de santé publique du Québec. [https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380\\_rapport\\_quebecois\\_violence\\_sante.pdf](https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2380_rapport_quebecois_violence_sante.pdf)
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal : Guérin.
- Limoges, J-F. (2020). Le modèle psychoéducatif. Dans C. Maïno, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.), *L'ABC de la psychoéducation* (p.57-80). Presses de l'Université du Québec.
- Massé, L., Desbiens, N., Lanaris, C. (2020). *Les troubles du comportement à l'école*. Chenelière éducation.
- Microsoft. (2022). *Présentation de Microsoft Teams : Espace de travail basé sur la conversation dans Office 365*. Repéré le 3 juillet 2022 à <https://www.microsoft.com/fr-ca/microsoft-365/blog/2016/11/02/introducing-microsoft-teams-the-chat-based-workspace-in-office-365/>
- Ministère de l'Éducation. (2022). *Le projet éducatif : guide*. Gouvernement du Québec. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/politiques\\_orientations/projet-educatif-guide.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/politiques_orientations/projet-educatif-guide.pdf)
- Ministère de l'Éducation et Ministère de l'Enseignement supérieur. (2022). *Projet de loi n°56 : Loi visant à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/projet-de-loi/>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La violence à l'école : ça vaut le coup d'agir ensemble !* Gouvernement du Québec. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/ViolencesEcole\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/ViolencesEcole_f.pdf)
- Mzarek, P. B., Haggerty, J. R. (1994). *Reducing risks for mental disorders: frontiers for preventive intervention research*. National Academy Press.
- Ordre des infirmières et des infirmiers de l'Ontario (OIIO). (2014). *Élaborer des objectifs d'apprentissage SMART*. Toronto : Ontario

- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2021). *Code de déontologie des psychoéducateurs et des psychoéducatrices*. Montréal, Québec : Auteur
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2017). *Le psychoéducateur en milieu scolaire. Cadre de référence*. Montréal, Québec : Auteur
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2014). *L'évaluation psychoéducative de la personne en difficulté d'adaptation : Lignes directrices*. Montréal, Québec : Auteur
- Organisation mondiale de la santé (OMS). (2002). *Rapport mondial sur la violence et la santé*. Genève. Organisation mondiale de la santé.  
[https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619\\_fre.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42545/9242545619_fre.pdf)
- Pica L., Traoé I., Camirand H., Laprise P., Bernèche F., Berthelot M. et Plante N. (2012). L'Enquête Québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011. Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale, Tome 2. Institut de la statistique du Québec.  
<http://www.statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-la-sante-des-jeunes-du-secondaire-2010-2011-le-visage-des-jeunes-d-aujourd'hui-leur-sante-mentale-et-leur-adaptation-sociale-tome-2.pdf>
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 2-23
- Renaud, L., Chevalier, S. et O'Loughlin, J. (1997). L'institutionnalisation des programmes communautaires : revue des modèles théoriques et proposition d'un modèle. *Canadian Journal of Public Health*, 88(2), 109-113.  
<https://doi.org/10.1007/BF03403872>
- Ressources-humaines. (2021). *Documents employés de soutien (éducateurs et éducatrices spécialisés)*. Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB). Val-D'Or.
- Rondeau, N. (2003). *Guide d'implantation des programmes d'habiletés sociales et de résolution de conflits en milieu scolaire*. Centre international de résolution de conflits et de médiation (CIRCM). Canada.  
<http://www.preventionscolaire.ca/doc/implantation.pdf>
- Services des Ressources éducatives. (2013). Cadre de référence à l'intention des techniciens en éducation spécialisés. Commission scolaire Marguerite Bourgeoys. Montréal. <https://educationspecialisee.ca/wp-content/uploads/2018/04/Cadre-de-reference-TES.pdf>
- Services des Ressources éducatives. (2018). *Regroupement temporaire L'Intermède*. Commission Scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSOB) et Centre intégrée de santé et de services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue (CISSS-AT). Val-D'Or.

Services des Ressources éducatives. (2020). *Services des ressources éducatives*. Centre de services scolaire de l'Or-et-des-Bois (CSSOB). Val-D'Or.

Tremblay, M. (2001). *L'adaptation humaine : un processus biopsychosocial à découvrir*. Saint-Martin.

UQAT. (2020). *Guide de rédaction : formulaire de consentement : éthique de la recherche avec des êtres humains*. Abitibi-Témiscamingue.  
[https://www.uqat.ca/recherche/ethique/etres-humains/doc/Guide\\_redaction\\_formulaire\\_consentement.pdf](https://www.uqat.ca/recherche/ethique/etres-humains/doc/Guide_redaction_formulaire_consentement.pdf)