

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	viii
Introduction	1
Cadre de référence.....	8
Le système scolaire québécois	9
Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA).....	11
Classes spéciales	12
Les troubles relevant de la psychopathologie	13
Critères	14
Difficultés vécues.....	15
Les traumatismes	16
Les défis de l'intervention auprès des élèves présentant des TRP.....	19
Intervenir auprès des élèves ayant des TRP.....	19
Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants	21
Le manque de formation spécifique des équipes d'éducateurs.....	22
Pistes de solutions pour le soutien des équipes d'éducateurs	23
Formation continue	24
Accompagnement des équipes d'éducateurs	25
Obstacles et leviers du développement professionnel	25
Approches basées sur les traumatismes	26
Écoles sensibles aux traumatismes	26
Modèle ARC	28
Les pratiques collaboratives en milieu scolaire	35

Inclusion des partenaires dans la recherche de solutions.....	35
L'innovation sociale.....	37
Conditions favorables	37
Conditions défavorables.....	38
Constats.....	39
Méthode.....	42
Participants.....	43
Modèle d'action	45
Personnes qui implantent	46
Organisation.....	47
Clientèle	47
Partenaires.....	47
Contexte écologique.....	48
Intervention	49
Modèle d'accompagnement.....	49
Modalités de formation.....	49
Modalités d'accompagnement.....	51
Instrumentation	53
Déroulement.....	55
Considérations éthiques	55
Analyse des résultats.....	56
Résultats	58
Appréciation globale	60
Personnes qui implantent	61
Organisation	62

Clientèle	63
Contexte écologique.....	65
Participation volontaire des acteurs	65
Libérations	66
Implication des directions.....	67
Implication des familles.....	68
Implication du CIUSS.....	69
Intervention	69
Modèle d'accompagnement	69
Attachement.....	71
Régulation des émotions.....	73
Compétences.....	76
Intégration de l'expérience traumatique	78
Modalités de formation	79
Modalités d'accompagnement	83
Rencontres d'accompagnement	83
Temps de concertation	85
Portail Internet	86
Discussion	89
Implantation de l'intervention.....	91
Réceptivité de la clientèle face à l'intervention	101
Problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention	103
Contraintes liées aux éléments organisationnels.....	105
Limites	108
Forces	110

Conclusion	111
Références	115
Appendice A. Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les enseignants	128
Appendice B. Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les techniciens en éducation spécialisée	135
Appendice C. Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les directions d'écoles.....	142
Appendice D. Canevas d'entrevue pour les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée-An 1	149
Appendice E. Canevas d'entrevue pour les directions d'écoles-An 1	155
Appendice F. Canevas d'entrevue pour les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée-An 2.....	159
Appendice G. Canevas d'entrevue pour les directions d'écoles-An 2.....	166
Appendice H. Canevas d'entrevue pour les accompagnatrices	170
Appendice I. Questionnaire <i>Bilan et constats du projet</i>	174

Remerciements

La réalisation de ce projet de mémoire a été possible grâce au soutien exceptionnel de plusieurs personnes pour qui j'ai beaucoup de gratitude. Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Caroline Couture pour m'avoir dirigée et accompagnée tout au long de ma maîtrise. Merci pour votre temps, votre dévouement et votre bienveillance.

Je tiens aussi à remercier mes deux mentors : Annick Simard et Brigitte Deschamps, psychoéducatrices. Annick, ton acharnement au travail, ton professionnalisme et surtout la grande considération que tu me portes, me font cheminer tous les jours. Brigitte, j'ai appris beaucoup de ta patience, de ton altruisme, de ton écoute et de ta capacité à ne pas juger. À vous deux, merci pour tout.

Un merci sincère à mes amies Kim McKinnon, Marie-Laurence Brisson et Édith Vaillancourt. Nos fous rires, nos obsessions, nos profondes discussions et votre amour m'ont porté tout au long de ce processus.

À ma famille, sources d'amour, de soutien, de folies et d'humanité, vous êtes ce qu'il y a de plus beau dans ma vie. Vous m'avez donné ma saveur psychoéducative bien avant que j'en connaisse la signification. Merci de m'épauler, de me divertir et de croire en moi.

Finalement, un merci tout particulier à mon mari, Charles Daigle. L'amour, la considération et l'admiration que tu me portes sont le moteur de ma vie. L'équipe que nous formons me rend fière et pleine d'espoir. Merci de toujours prendre soin de moi. On va être ENSEMBLE!

ClicCourts.com

Introduction

Selon l'Organisation mondiale de la Santé (2016), la maltraitance à l'endroit des enfants fait référence à toute forme de mauvais traitements physiques ou affectifs, de sévices sexuels, de négligence ou d'exploitation commerciale entraînant un préjudice réel ou potentiel pour la santé de l'enfant, sa survie, son développement ou sa dignité. Au Québec, les situations de maltraitance visées par la Loi sur la protection de la jeunesse englobent l'abandon, la négligence, les mauvais traitements psychologiques, les abus sexuels et les abus physiques (Gouvernement du Québec, 2017b). En effet, la maltraitance a des conséquences importantes et persistantes sur le développement des enfants, et ce, sur les plans cognitif, affectif, physique et social (Gouvernement du Québec, 2017a).

Dans cette optique, depuis une vingtaine d'années, on remarque dans les écrits récents que les chercheurs et cliniciens tendent à faire un lien entre la maltraitance et le concept de traumatisme. Plusieurs auteurs constatent un manque sur le plan de la reconnaissance des traumatismes vécus par les jeunes exposés à de la violence et à de la maltraitance (Amaya-Jakson et DeRosa, 2007; D'Andrea, Ford, Stolbach, Spinazzola et van der Kolk, 2012; Ford et Courtois, 2013; van der Kolk, 2005; Wamser-Nanney et Vandenberg, 2013). Bien qu'elle n'ait pas été retenue, une proposition d'inclusion d'un diagnostic relié à ce phénomène fut d'ailleurs élaborée et présentée dans l'optique d'être intégrée à la dernière édition du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*

(*DSM*), afin de répondre aux manquements de la classification actuelle sur cet aspect (van der Kolk *et al.*, 2009). Le diagnostic proposé était celui du trauma complexe. Ce concept fait référence aux traumatismes vécus par les enfants en lien avec la maltraitance et la négligence de la part d'un parent ou d'un adulte significatif occasionnant des conséquences importantes sur le développement et le fonctionnement des individus (Cook *et al.*, 2005). En effet, une enfance empreinte d'expériences adverses entraîne un pronostic sombre pour ce qui est du fonctionnement à l'école, et ultérieurement au travail (Overstreet et Mathews, 2011), démontrant l'importance d'intervenir dès le niveau primaire.

Puisque le diagnostic de trauma complexe n'est pas reconnu actuellement dans le *DSM-5* (van der Kolk *et al.*, 2009), les enfants ayant vécu des traumatismes multiples se voient octroyer plusieurs autres diagnostics de troubles de santé mentale tels que le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, les troubles anxieux et les troubles de personnalité limite (Cook *et al.*, 2005), sans que l'histoire traumatique ne soit nécessairement reconnue. Une fois à l'école, les enfants ayant vécu des traumatismes complexes se retrouvent souvent dans des classes spécialisées pour les élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie, en raison de leurs diagnostics variés et souvent multiples. Puisque les enfants passent une grande partie de leur temps en classe, faisant de l'école l'environnement principal de l'enfant loin de la maison (Herman, Reinke, Parkin, Traylor et Agarwal, 2009), et en considérant l'impact des traumatismes sur le développement et le fonctionnement des enfants, il est possible de

penser que l'instauration de modalités d'accompagnement et de soutien pour les équipes d'éducateurs qui ont la charge d'éduquer ces enfants est pertinente. Il apparaît donc pertinent d'avoir recours à une approche d'intervention leur permettant de surmonter les difficultés en lien avec la régulation des émotions, les relations interpersonnelles, l'estime de soi et les tâches développementales, des défis présents chez tous les enfants scolarisés dans ce type de ressource.

Afin de répondre aux besoins spécifiques de jeunes ayant été exposés à de multiples traumatismes, Kristine Kinniburgh et Margaret Blaustein du Trauma Center du National Child Traumatic Stress Network aux États-Unis ont développé un guide d'intervention flexible nommé Attachement-Régulation-Compétence (ARC) (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Développé dans un premier temps en milieu clinique pour favoriser la résilience des jeunes ayant vécu des expériences adverses, ce modèle s'inscrit dans une perspective familiale et systémique, puisque ses actions sont destinées autant aux parents qu'aux personnes qui font partie de l'environnement plus étendu de l'enfant telles que les intervenants scolaires et sociaux. En effet, la coordination des services s'avère importante lorsqu'il est question des meilleures pratiques d'intervention auprès des jeunes ayant vécu des traumatismes (Spinazzola *et al.*, 2005).

Plus spécifiquement, le modèle ARC est une approche thérapeutique utilisée afin de traiter les enfants et adolescents qui ont fait face à plusieurs traumatismes dans leur vie. La clientèle visée par le cadre d'intervention d'ARC est constituée d'enfants et

d'adolescents âgés de 6 à 17 ans, victimes de plusieurs événements traumatiques. Le principal but du modèle ARC est d'adresser les vulnérabilités créées par l'exposition à de multiples événements traumatiques interférant avec un développement normal (Kinniburgh, Blaustein, Spinazzola et van der Kolk, 2005). Le modèle se base sur la reconnaissance des effets de l'exposition à des traumatismes en ce qui a trait à trois domaines : l'attachement, la régulation des émotions et les compétences (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Pour chacun de ces domaines, le modèle ARC fournit des lignes directrices sur lesquelles s'assoient des principes d'évaluation et d'intervention ainsi qu'une banque d'activités pouvant être utilisées afin de développer des habiletés dans les sphères affectées (Kinniburgh *et al.*, 2005).

Les dirigeants de trois commissions scolaires de la région de la Mauricie-Centre-du-Québec ont constaté les grands besoins et des difficultés majeures au sein de plusieurs classes spéciales pour les élèves démontrant des problématiques complexes, tel que des troubles de santé mentale. Le personnel devait négocier au quotidien avec des comportements problématiques et des réactions intenses des élèves et ne se sentait pas bien outillé pour le faire, d'où la nécessité d'entreprendre des actions concrètes pour améliorer la situation. C'est à partir de ce constat que ces dirigeants ont contacté une équipe de recherche de l'UQTR afin d'être accompagnés dans leurs démarches pour trouver une solution. Dans l'optique de répondre à la demande, l'équipe de recherche a proposé d'adapter le modèle ARC à la réalité scolaire pour les enfants ayant des troubles relevant de la psychopathologie ou des problématiques d'adaptation complexes. Le

projet a finalement visé à répondre aux besoins de sept classes spécialisées en psychopathologie ou en trouble grave du comportement du primaire, en formant les intervenants au modèle d'intervention ARC, tout en documentant le processus d'implantation des principes du modèle ARC au milieu scolaire.

Bien que ce projet vise ultimement à favoriser l'adaptation psychosociale des élèves affichant des troubles relevant de la psychopathologie, aucune intervention directe de la part des chercheurs n'a été appliquée auprès des élèves. Il a plutôt été question d'accompagner les équipes d'éducateurs dans l'exercice de leur profession. Il a été démontré par plusieurs auteurs que l'accompagnement des enseignants a des impacts positifs autant sur l'enseignant que sur les élèves, bien qu'il s'agisse d'une forme de soutien indirect pour ces derniers (Kurki, Järvelä, Mykkänen et Määttä, 2015; Vescio, Ross et Adams, 2008). De plus, puisque les enseignants ont davantage accès aux élèves à l'école et qu'ils développent des relations positives et significatives avec eux, ils doivent faire partie intégrante de l'implantation d'un tel modèle d'intervention en lien avec la santé mentale (Baweja *et al.*, 2015). Enfin, dans l'optique d'obtenir leur collaboration pour un tel programme, il est nécessaire que celui-ci leur fournisse des outils concrets afin de gérer les comportements difficiles des élèves en classe (Baweja *et al.*, 2015).

Selon Chen (2015), afin qu'un programme ait du succès et reste viable dans le temps, il importe d'en faire son évaluation dans le but d'examiner et d'améliorer la

planification, la mise en œuvre et l'efficacité de celui-ci. Puisqu'aux fins du projet, le modèle ARC fut adapté et implanté pour la première fois en contexte scolaire québécois, il est d'autant plus pertinent de procéder à une évaluation de la stratégie utilisée pour soutenir son utilisation. En ce sens, ce présent mémoire porte sur l'évaluation de l'implantation d'une stratégie de soutien à l'application du modèle ARC dans des classes spéciales du primaire, pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie ou ayant des problématiques d'adaptation complexes. Il comprendra la description de la problématique à l'étude, soit les difficultés rencontrées par les équipes d'éducateurs des classes spécialisées pour élèves ayant un TRP. Afin d'introduire la problématique, l'état des connaissances en regard des services aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA), plus particulièrement pour ce qui est des élèves ayant un TRP sera abordé en plus du concept de traumatisme et les approches préconisées pour l'intervention. De plus, les pratiques collaboratives, l'innovation sociale ainsi que le développement professionnel des enseignants sera aussi traité afin de justifier l'emploi du modèle ARC dans le présent projet. Enfin, il sera question d'une description de la méthode de recherche employée, les résultats des analyses, ainsi qu'une discussion dans le but d'examiner l'utilité et l'efficacité de l'implantation du modèle en milieu scolaire.

Cadre de référence

Dans l'optique de bien cerner le contexte entourant la présente recherche, ce chapitre abordera l'état des connaissances en lien avec la problématique à l'étude, soit les difficultés rencontrées par les équipes d'éducateurs des classes spécialisées pour élèves ayant un TRP. Un portrait du système scolaire québécois dans lequel s'inscrivent les services aux élèves HDAA servira d'introduction, les particularités et difficultés rencontrées plus spécifiquement par les élèves ayant un TRP seront présentées par la suite ainsi que les défis liés à l'intervention auprès de cette clientèle. Une partie de ce chapitre est aussi réservée au concept de traumatisme complexe ainsi que sur des approches basées sur celui-ci. De même, un état des connaissances sur le soutien à l'enseignement par rapport à l'intervention auprès de cette clientèle sera effectué. Puisque l'implantation du modèle ARC dans les classes spéciales constituait un grand changement impliquant une mobilisation des équipes, il sera aussi question des concepts de pratique collaborative, du développement professionnel, et de l'innovation sociale afin de compléter le cadre de référence. Pour terminer le chapitre, un constat de la situation actuelle sera exposé afin de soutenir la pertinence des objectifs de la recherche.

Le système scolaire québécois

À la fin des années 1990, suite à la mise en lumière de problèmes importants au sein de son système d'éducation tels que le nombre important d'élèves ayant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et l'augmentation du taux de décrochage, le

Québec se donne pour mission de transformer son réseau scolaire (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1997). Dans son document *L'école tout un programme*, le MEQ¹ (1997) vient donner les grandes orientations de sa réforme basée principalement sur la prémisse de mener tous les élèves à la réussite. Ce changement de paradigme mènera à des révisions en ce qui a trait à certaines politiques et lois qui guidaient l'éducation à l'époque, notamment la Politique de l'adaptation scolaire. Celle-ci vient mettre l'élève et ses besoins au centre des services éducatifs qui doivent maintenant être adaptés en fonction des caractéristiques individuelles de chaque élève (MEQ, 1999b). Bien que la réussite des élèves soit mise de l'avant, il est possible que celle-ci se traduise différemment selon les capacités et les besoins de chacun. En ce sens, la révision de cette politique témoigne bien de la volonté des instances ministérielles de mettre les efforts nécessaires pour aider les élèves handicapés ou en difficulté à réussir sur le plan scolaire. Dans cette optique, les écoles québécoises ont dû modifier leur façon de faire pour ainsi adopter une approche individualisée dans le but de répondre aux besoins spécifiques de chaque élève, et ce, en mettant en place des services personnalisés, tout en veillant à ce que des pratiques éducatives pour tous les élèves soient présentes au sein des établissements (MEQ, 1999b). Cette nouvelle vision a provoqué un changement dans la façon d'organiser les services à l'échelle du réseau de l'éducation.

¹ En 2004, l'appellation ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a été changée à la suite d'un remaniement ministériel pour ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). D'autres remaniements ministériels ont eu lieu et le MÉLS a été changé, en 2014, pour le ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MÉESR) et en 2016 pour le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES).

Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA)

Plus particulièrement en ce qui a trait aux ÉHDAA, les changements entraînés par la réforme ont modifié le soutien qui leur est apporté et la façon dont celui-ci leur est dispensé. Pour qu'un élève soit considéré comme étant un ÉHDAA selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) (2007), certaines conditions doivent être remplies. Dans un premier temps, l'élève doit avoir fait l'objet d'une évaluation diagnostique par un professionnel autorisé afin de préciser la nature de la déficience ou du trouble dont il souffre. Dans un deuxième temps, les incapacités et les limitations infligées par sa déficience ou son trouble doivent le restreindre sur le plan scolaire en ce qui a trait aux apprentissages ainsi que dans le développement de son autonomie et de sa socialisation. Dans un dernier temps, toujours selon le MÉLS (2007), des mesures d'appui doivent être mises en place pour réduire les difficultés induites par sa condition particulière afin de lui permettre d'évoluer sur le plan scolaire. L'élève qui est alors considéré comme ÉHDAA se voit alors octroyer un code de difficulté qui précise le type de déficience ou de trouble l'affectant. À titre informatif, bien qu'il n'y existe pas de données plus récentes, l'effectif des ÉHDAA a augmenté de 20 % de 2002-2003 à 2009-2010 (MÉLS, 2010). Pour la majorité des ÉHDAA de niveau primaire et secondaire, soit pour 62 % d'entre eux pour l'année 2006-2007, l'intégration dans les classes ordinaires est privilégiée malgré les limitations et les incapacités (MÉLS, 2009). Plus particulièrement pour ce qui est du niveau primaire, selon le *Rapport d'évaluation de l'application de la politique de l'adaptation scolaire* (Gaudreault et al., 2008), 80 % des élèves HDAA étaient intégrés en classe ordinaire.

Classes spéciales

Bien que l'inclusion soit prônée par le MÉLS pour ce qui est de la scolarisation et la socialisation des ÉHDAA, les mesures d'appui supplémentaire mises en place pour leur permettre d'évoluer au plan scolaire dans une classe ordinaire ne sont pas toujours suffisantes et satisfaisantes dans certains cas d'ÉHDAA (MÉLS, 2011). En effet, suite à une évaluation personnalisée de leurs besoins et de leurs capacités, les instances scolaires viennent à la conclusion que l'intégration en classe ordinaire n'est pas dans l'intérêt de l'élève ou dans celui des autres enfants et de l'enseignant dans certaines situations. Dans la mesure où l'évaluation des besoins et des capacités de l'élève le démontre, ou lorsque son intégration dans la classe ordinaire constitue une contrainte excessive, une classe spécialisée est envisagée (Gouvernement du Québec, 2016). Cette option devient pertinente lorsque l'élève représente un risque pour lui-même ou pour son entourage, que les mesures mises en place pour son évolution sur le plan pédagogique ne permettent pas de favoriser sa réussite et que son intégration porte atteinte aux droits des autres élèves en contraignant les conditions de leurs apprentissages (MÉLS, 2011). Dans ce sens, les classes spécialisées accueillent des élèves HDAA avec des besoins plus grands et pour qui l'intégration n'est pas une option valide selon les conditions énumérées ci-haut.

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) a établi des catégories de difficultés précisant le type de déficience ou de trouble affectant l'élève. Ceux-ci sont considérés comme pouvant être contraignants sur le plan scolaire,

notamment par le trouble grave de comportement, la déficience intellectuelle profonde et moyenne à sévère, les déficiences motrice, langagière, visuelle et auditive, ainsi que les troubles relevant de la psychopathologie (MÉES, 2017). La diminution de ces difficultés et des conséquences qui leur sont associées est souhaitée par l'entremise d'une scolarisation en classe spécialisée. En ce sens, les classes spéciales ont la responsabilité d'offrir des services adaptés aux conditions particulières des élèves afin de répondre aux besoins individuels de chacun tout en leur donnant l'opportunité d'évoluer sur le plan de leur scolarisation et de leur socialisation (MÉLS, 2007).

Les troubles relevant de la psychopathologie

Des problématiques de santé mentale sont présentes chez 14 % des enfants et des adolescents canadiens de 4 à 17 ans, ce qui a pour effet de causer, pour les jeunes touchés, des incapacités significatives dans plusieurs sphères de leur vie, notamment scolaire (Leadbeater, 2010; Wadell, McEwan, Shepherd, Offord et Hua, 2005). Au Québec, la prévalence des problématiques de santé mentale est de 19 % pour les enfants âgés de 5 à 10 ans (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2013). Les *Statistiques de l'Éducation* montrent qu'au Québec, pour l'année scolaire 2010-2011, 1 063 élèves du primaire étaient limités par ce type de trouble (MÉLS, 2012). Ainsi, pour le niveau primaire, une partie des classes spécialisées développées dans le réseau scolaire québécois est destinée aux services particuliers pour les élèves aux prises avec des troubles relevant de la psychopathologie (MÉLS, 2007).

Critères

L'élève qui est considéré par les instances ministérielles comme étant handicapé par un TRP doit avoir fait l'objet d'un diagnostic selon le DSM émis par un professionnel qualifié; un psychiatre ou pédopsychiatre qui travaille en multidisciplinarité ou en interdisciplinarité ou bien par un médecin (généraliste ou pédiatre) faisant partie d'une équipe multidisciplinaire dont l'expertise est reconnue par le réseau de la santé et des services sociaux pour procéder à l'évaluation des troubles relevant de la psychopathologie. Une évaluation multiaxiale systématique et globale réalisée par l'équipe multidisciplinaire ou interdisciplinaire doit avoir permis de conclure à une altération grave de son fonctionnement en raison de sa condition et dont les troubles, en dépit de l'aide, entraînent des difficultés marquées d'adaptation à la vie scolaire et sont d'une gravité telle qu'ils l'empêchent d'accomplir les tâches scolaires normalement (MÉLS, 2007). Dans ce sens, parmi les principaux TRP rencontrés chez les enfants du primaire, on retrouve le trouble d'anxiété généralisée, le trouble schizophrénique, le trouble schizo-affectif, le trouble délirant, le trouble dépressif majeur, le trouble disthymique ainsi que les troubles psychotiques dus à une affection médicale ou induits par une substance (Déry, Toupin, Pauzé et Verlaan, 2004; MÉLS, 2007).

Puisque dans les classes visées par le projet on retrouve aussi une clientèle avec des troubles graves du comportement, il est aussi important de définir cette catégorie de difficulté. Selon le MÉLS (2007), les élèves avec des troubles graves du comportement

sont ceux pour qui une évaluation du fonctionnement globale portant sur l'ensemble des données scolaires, psychologiques et psychosociales a été réalisée par une équipe multidisciplinaire (composée d'au moins l'un des professionnels suivants : psychologue, psychoéducateur ou travailleur social), au moyen de techniques d'observation systématique et d'instruments standardisés d'évaluation, dont une échelle comportementale standardisée, indique la présence de comportements agressifs ou destructeurs de nature antisociale se caractérisant de manière simultanée par leur intensité très élevée, leur fréquence très élevée, leur constance, c'est-à-dire se produisant dans différents contextes (classe, école, famille, etc.) leur persistance (depuis plusieurs années) et ce, malgré les mesures d'aide soutenues offertes à l'élève.

Difficultés vécues

Les troubles de la santé mentale ont des répercussions négatives sur le fonctionnement social et scolaire et entraînent une diminution des possibilités d'avancement sur les plans scolaire, professionnel et social (Cohen, 2006; Fiscella et Kitzman, 2009; Haas et Fosse, 2008; McLeod, Uemura et Rohrman, 2012; Michael, Merlo, Basch, Wentzel et Wechsler, 2015). Plus spécifiquement pour ce qui est du contexte scolaire, ces difficultés se manifestent essentiellement par une disponibilité incertaine à l'apprentissage, ainsi que des retards scolaires et des problèmes sur le plan relationnel avec les adultes et enfants qui font partie de son environnement scolaire (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Shah et Kumar, 2012). En effet, les problèmes de santé mentale et les problèmes scolaires sont souvent interreliés et il est donc difficile

de les démêler et d'intervenir uniquement dans un domaine sans tenir compte de l'autre (Stephan, Mulloy et Brey, 2011). De même, la gravité et l'intensité des troubles empêchent les enfants d'accomplir les tâches scolaires normalement conçues pour leur âge chronologique et se trouvent dans l'incapacité de consacrer le temps normalement requis pour réaliser les activités éducatives (MÉLS, 2007). De plus, ceux-ci ont généralement de la difficulté à suivre un horaire scolaire dit « normal » et adoptent des comportements pouvant porter atteinte à l'intégrité, autant physique que psychologique, et ce, autant pour sa propre intégrité que celle des autres personnes qui le côtoient à l'école (MÉLS, 2007). La pertinence d'encadrer ces élèves sur le plan scolaire est d'autant plus importante puisque ceux-ci sont plus enclins à décrocher de l'école et avoir des démêlés avec le système de justice dans le futur (Stagman et Cooper, 2010).

Les traumatismes

Bien qu'aucun diagnostic ou enquête n'ait été fait en ce sens, il est possible de croire que plusieurs élèves fréquentant les classes spéciales pour élèves ayant des TRP pourraient avoir vécu des traumatismes multiples. En effet, les enfants et les adolescents exposés à des traumatismes chroniques de l'enfance présentent un risque accru de développer des troubles de santé mentale (Fowler, Tompsett, Braciszewski, Jacques-Tiura et Baltes, 2009; McDonald et Richmond, 2008; Mitchell, Ybarra et Finkelhor, 2007).

Actuellement, les enfants qui vivent des événements traumatiques de nature relationnelle et familiale ne répondent pas aux critères du trouble du stress post-traumatique (van der Kolk *et al.*, 2009). Le DSM-5 ne considère que les événements traumatiques par rapport à l'expérience ou à l'exposition à la mort ou à des événements qui menacent l'intégrité (Association Américaine de Psychiatrie [APA], 2013). Cette définition n'inclut pas les expériences vécues à l'enfance telles que la négligence, le mauvais traitement psychologique, la séparation de sa figure d'attachement et l'environnement familial dysfonctionnel, qui peuvent tout de même avoir des répercussions sur le développement, sur les relations interpersonnelles et sur la régulation émotionnelle des victimes (Cook *et al.*, 2005). En ce sens, les enfants qui ont vécu de telles expériences peuvent présenter des manifestations comportementales et émotionnelles qui s'apparentent à un traumatisme, sans pour autant répondre à la définition du trouble du stress post-traumatique (Cook, Blaustein, Spinazzola et van der Kolk, 2003). Les traumatismes vécus à l'enfance, incluant les abus physiques, sexuels et émotionnels, sont associés à un risque élevé de développer des TRP ainsi que des problèmes de santé et des difficultés sur le plan social (Gilbert *et al.*, 2009). Ils sont aussi associés à un risque accru de dénouements négatifs dans un large éventail de domaines notamment sur le plan de la santé mentale, sur le plan physique, sur le plan social et sur le plan du fonctionnement scolaire (Currie et Widom, 2010; Shirtcliff, Coe et Pollak, 2009). Effectivement, les enfants ayant des antécédents de maltraitance courent le risque d'une motivation moindre, d'un sentiment de soi perturbé, de croyances persistantes de culpabilité et vivent souvent des échecs (Stagman et Cooper,

2010). Ils courent un risque accru de devenir des adolescents et de jeunes adultes ayant des problèmes de santé mentale et de toxicomanie qui, par la suite, surchargent les systèmes d'éducation et de santé (Cloitre *et al.*, 2009; Ford, Chapman et Cruise, 2012; O'Connell, Boat et Warner, 2009).

En outre, les enfants qui ont vécu des événements traumatiques multiples se voient attribuer en moyenne de trois à huit diagnostics de TRP pour que l'ensemble de leurs symptômes et manifestations comportementales soit expliqué (van der Kolk, 2005). Parmi ces diagnostics, on retrouve le trouble des conduites, le trouble oppositionnel avec provocation, le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, la dépression, le trouble réactionnel de l'attachement, les phobies, les troubles de personnalité limitée, les troubles anxieux et les épisodes de stress post-traumatique (Cook *et al.*, 2005). Par exemple, les enfants maltraités présentent significativement plus de symptômes d'extériorisation et d'intériorisation, plus de problèmes de discipline à l'école et plus de symptômes de dépression que les autres enfants (Oswald, Heil et Goldbeck, 2010). Par contre, chacun de ces diagnostics n'est pas en mesure de capturer l'ensemble des difficultés éprouvées et la complexité d'une exposition à un événement traumatique vécu à l'enfance (Cook *et al.*, 2003). De plus, selon Cook *et al.* (2005), on répertorie sept domaines qui peuvent être problématiques pour les enfants présentant des signes de trauma complexe : l'attachement, la biologie, la régulation des émotions, la dissociation, la régulation des comportements, les cognitions et le concept de soi. En tenant compte de ces problématiques, il importe que toutes les

personnes gravitant autour de l'enfant travaillent dans le même sens (Craig, 2016). Bref, il serait pertinent de considérer des types d'interventions visant les personnes victimes de traumatismes pour intervenir auprès d'enfants ayant des TRP.

Les défis de l'intervention auprès des élèves présentant des TRP

Intervenir auprès des élèves ayant des TRP

Essentiellement, les élèves aux prises avec des TRP représentent des défis pour les instances scolaires et plus particulièrement pour les équipes d'éducateurs des classes spéciales que fréquente l'enfant, soit l'enseignant en adaptation scolaire et l'éducateur spécialisé attirés à la classe. En considérant l'ampleur et la gravité des difficultés affichées par les élèves ayant des TRP, celles-ci demeurent souvent importantes, et ce, même avec l'encadrement plus structuré et personnalisé qui leur est offert par l'équipe d'éducateurs en place dans les classes spéciales et les professionnels de l'école. En effet, étant donné la relation entre la santé mentale et les performances scolaires, les enseignants font souvent affaire à des élèves qui sont peu disponibles aux apprentissages (Baskin, Slaten, Sorenson et Glover-Russel, 2010; DeSocio et Hootman, 2004; Paternite et Johnston, 2005). Malgré le soutien personnalisé, l'évolution en ce qui a trait aux apprentissages demeure restreinte par les problèmes liés à la gestion des émotions et des comportements. En effet, des stratégies inadéquates de l'enfant en lien avec ces deux sphères sont fortement associées à des problématiques de santé mentale (McLaughlin, 2008).

Pour les élèves ayant des TRP et qui sont peu disponibles émotionnellement et physiquement aux apprentissages, il devient difficile pour les adultes qui les accompagnent en milieu scolaire de les aider à évoluer en ce qui a trait aux apprentissages et à la socialisation (MÉLS, 2007). Plusieurs enseignants se sentent mal équipés pour s'occuper des difficultés relatives à la santé mentale de leurs élèves puisqu'ils ont peu de connaissances à propos des interventions efficaces à utiliser dans leur classe ainsi que sur les signes et facteurs de risques des problèmes mentaux (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell et Donovan, 2010; Stormont, Reinke et Herman, 2011).

En effet, enseigner à des élèves HDAA qui ont des besoins spéciaux peut occasionner un stress considérable (Hinds, Jones, Gau, Forrester et Biglan, 2015). Plus spécifiquement, le stress de l'enseignant fait référence au fait qu'en raison de certains aspects de leur métier considérés menaçants pour leur estime et leur bien-être, les enseignants ressentent des émotions négatives et désagréables, notamment de la colère, de l'anxiété, de la frustration, de la tension et même des symptômes s'apparentant à la dépression (Kyriacou, 2001). En effet, les défis variés, attentes particulières et demandes complexes du milieu, ainsi que les facteurs de stress qu'on y retrouve, sont des caractéristiques distinctes du domaine de l'enseignement auprès des élèves avec besoins particuliers (Stoesz *et al.*, 2014).

Dans la même veine, on constate que dans la mesure où un élève a des difficultés sur le plan scolaire et social en raison des manifestations importantes dues à ses troubles,

la relation enseignant-élève est plus négative que pour ceux qui fonctionnent bien en classe (Conseil supérieur de l'éducation, 2001). En effet, une méta-analyse menée par Nurmi (2012) portant sur 19 études a été réalisée afin d'examiner dans quelle mesure les caractéristiques des élèves influent sur les relations enseignant-enfant. À cet effet, 23 estimations de taille d'effet ont été effectuées. Les résultats de cette méta-analyse ont montré que les enseignants rapportent une moins grande proximité dans leur relation avec les élèves lorsqu'ils interagissent avec des élèves présentant un niveau élevé de comportement externe ou interne. Celle-ci a révélé que les comportements externalisés tels que l'hyperactivité et les gestes d'agression et internalisés comme l'anxiété et la dépression sont généralement liés à des niveaux inférieurs de proximité avec les enseignants. À l'opposé, une bonne relation enseignant-élève a un impact sur le parcours scolaire des enfants et peut entraîner des répercussions positives sur leur vécu. Une relation enseignant-élève positive incite l'enseignant à mettre davantage de temps et d'énergie dans l'accompagnement et le soutien de l'élève (Spilt, Koomen et Thijs, 2011) et favorise l'engagement des élèves dans les activités d'apprentissage (Hughes, Luo, Kwok et Loyd, 2008). De même, Gunter, Caldarella, Korth et Young (2012) avancent qu'un lien sécurisant entre l'enseignant et l'enfant est la fondation même des apprentissages sociaux et émotionnels.

Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants

Après avoir discuté des effets positifs ou négatifs de la relation enseignant-élève sur le bien-être des enseignants, on ne peut passer sous silence un autre facteur qui

affecte ce bien-être, soit le concept du sentiment d'efficacité personnelle. En effet, un sentiment d'efficacité personnelle faible de l'enseignant est associé à l'épuisement émotionnel (Brown, 2012) ainsi qu'à des relations négatives entre celui-ci et ses élèves (Hamre, Pianta, Downer et Mashburn, 2007). Ce concept a été développé par Bandura (2003) et fait référence aux croyances d'une personne sur sa capacité d'atteindre des buts ou de faire face à différentes situations. Plus particulièrement pour ce qui est des enseignants, Bandura souligne que la probabilité que ceux-ci vivent des réussites se voit augmenter par le recours au développement professionnel, favorisant de ce fait la croissance du sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment personnel d'efficacité des enseignants se base sur leur perception de leur propre compétence dans l'exécution de leur devoir et la réalisation de leurs objectifs éducatifs tels que le développement de l'élève et la favorisation des apprentissages (Schwarzer et Hallum, 2008; Skaalvik et Skaalvik, 2010). En outre, les enseignants qui présentent un sentiment d'efficacité personnelle élevé utilisent plus de pratiques aidantes en lien avec les mauvais comportements des élèves (Almog et Shechtman, 2007).

Le manque de formation spécifique des équipes d'éducateurs

En général, la littérature actuelle indique que les enseignants des niveaux primaire et secondaire montrent un manque de formation et de connaissances lorsqu'ils font face aux problématiques de santé mentale de leurs élèves (Frey, Lingo et Nelson, 2011; Reinke, Stormont, Herman, Puri et Goel, 2011; Rodger *et al.*, 2014). Ils ne reçoivent que très peu de formations reliées à la santé mentale et se sentent souvent

démunis de ressources lorsqu'ils sont confrontés aux problématiques de santé mentale de leurs élèves (Reinke *et al.*, 2011). En effet, bien que les enseignants soient généralement la principale source de référence pour les services de santé mentale, ils n'ont généralement aucune formation spécialisée en santé mentale (Loades et Mastroiannopoulou, 2010). La formation initiale n'est pas ajustée à la réalité des élèves d'aujourd'hui (MÉLS, 2010). En effet, le principal reproche fait au programme de formation des enseignants se situe au niveau du fossé entre le cadre théorique et son application pratique (Korathagen et Wubbes, 2008; Parsons et Stephenson, 2005).

En bref, bien qu'en adaptation scolaire toutes les interventions doivent être réalisées dans le but de venir en aide aux élèves en difficulté pour qu'ils réussissent sur les plans de l'instruction, de la socialisation et de la qualification (MEQ, 1999b), ce n'est pas une mince tâche pour les adultes qui côtoient les élèves en grande difficulté. Il devient donc pertinent de les outiller afin de permettre aux élèves TRP de vivre des succès à l'intérieur de leur parcours scolaire (MÉLS, 2010).

Pistes de solutions pour le soutien des équipes d'éducateurs

Avec pour objectifs à la fois de réduire le stress des enseignants et d'augmenter leur sentiment d'autoefficacité dans leur travail, des modalités de soutien sont envisageables pour les équipes d'éducateurs œuvrant auprès d'enfants ayant des TRP. Ces modalités se regroupent sous le thème du développement professionnel, qui fait référence à un processus de changement et de transformation dans l'optique où les

enseignants parviendront à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans l'exercice de celui-ci (Uwamariya et Mukamurera, 2005). En effet, le développement professionnel continu est important pour la croissance professionnelle de chaque enseignant (Edmonds, 2007) et possède une influence significative sur la rétention de ceux-ci (Borko, 2004; Özer et Beycioglu, 2010; Waddell, 2010).

Formation continue

Considérée comme étant un élément clé dans le développement professionnel, la formation continue fait référence à l'ensemble des actions et des activités dans lesquelles les enseignants en exercice s'engagent individuellement et collectivement, en vue de mettre à jour et d'enrichir leur pratique professionnelle (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Les programmes de perfectionnement professionnel permettent aux enseignants de baser leur pratique quotidienne sur des connaissances à jour (Armour et Makopoulou, 2012). En effet, il existe des preuves que la formation continue des enseignants a des effets positifs sur les comportements des élèves dans la salle de classe, ainsi que sur leurs résultats. Par exemple, il a été démontré qu'une formation continue sur l'amélioration des méthodes d'enseignement a mené à une diminution des comportements agressifs des élèves et à une augmentation de leurs comportements prosociaux (Girard, Girolametto, Weitzman et Greenberg, 2011). Plus particulièrement sur le plan de la santé mentale, la formation et l'approfondissement des connaissances des enseignants sur les enjeux de santé mentale et les approches d'intervention

augmentent leurs sentiments de confiance et de compétence (Vieluf, Kunter et van de Vijver, 2013).

Accompagnement des équipes d'éducateurs

Alors que la formation continue permet de rafraîchir périodiquement les connaissances des intervenants, ses effets positifs se voient encore plus augmentés lorsqu'elle est jumelée avec un accompagnement des intervenants sur une base plus rapprochée. En ce sens, la recherche montre que le soutien et l'accompagnement ont des effets positifs sur la pratique des enseignants (Vescio *et al.*, 2008). De plus, d'autres études ont montré que des techniques adéquates de gestion des comportements de la part des enseignants permettent de renforcer les comportements désirés et adéquats des élèves, ainsi que de réduire les comportements perturbateurs en classe (Kurki *et al.*, 2015). Les enseignants ont un grand impact sur la vie scolaire des enfants, d'où la pertinence de les outiller. De plus, bien que l'accompagnement des enseignants et éducateurs soit une forme d'intervention indirecte pour les élèves, il a aussi un impact sur leurs comportements et sur l'amélioration de leur réussite scolaire (Vescio *et al.*, 2008).

Obstacles et leviers du développement professionnel

Les pistes de solutions présentées comportent leur lot de conditions favorables et défavorables. Selon un document du Conseil supérieur de l'éducation (2014) sur le développement professionnel dans la profession enseignante, certains aspects

représentent des obstacles à l'implantation de telles pratiques. L'absence de valorisation de la formation continue et du développement professionnel dans les milieux, la réticence du personnel à se faire remplacer et le manque d'argent et de temps pour appuyer le personnel dans une telle démarche sont considérés comme étant adverses.

Pour ce qui est des leviers, toujours selon le Conseil supérieur de l'éducation (2014), il est nécessaire que les personnes qui s'impliquent dans une démarche de développement professionnel s'engagent dans le processus. Il est aussi préférable que la démarche se construise à partir des besoins exprimés par le personnel enseignant et que la participation s'effectue sur une base volontaire. De plus, il importe qu'une culture de coopération existe entre les enseignants du milieu et que la formation continue et du développement professionnel soient valorisés. En outre, afin de maximiser la qualité du développement professionnel, l'offre d'accompagnement se doit d'être individualisée et un suivi doit être prévu (Bissonnette et Richard, 2010; Conseil supérieur de l'éducation, 2014; Fritz, Miller-Heyl, Kreutzer et MacPhee, 1995). Enfin, le développement doit se réaliser sur une période suffisamment longue, de plusieurs mois à des années, pour provoquer un changement de pratique chez les enseignants (Kariuki, 2009).

Approches basées sur les traumatismes

Écoles sensibles aux traumas

Le développement professionnel adéquat du personnel enseignant est un enjeu de taille. En effet, les traumatismes sont répandus et représentent une problématique coûteuse pour la société, notamment dans le milieu scolaire. Les traumatismes vécus par

les enfants entraînent des répercussions négatives qui interfère souvent avec leur réussite (Substance Abuse and Mental Health Services Administration [SAMHSA], 2014). On voit ainsi mieux l'importance d'une maîtrise adéquate par le personnel enseignant des méthodes visant à améliorer la situation scolaire des enfants ayant vécu des traumatismes. En ce sens, un mouvement pour une approche basée sur les traumatismes a été implanté dans plusieurs écoles aux États-Unis. Actuellement, on répertorie au moins 17 États dans lesquels des écoles sensibles aux traumatismes ont pris racine (Chafouleas, Johnson, Overstreet et Santos, 2015). Dans les écoles sensibles aux traumas, tous les enseignants possèdent les connaissances de base concernant les traumatismes, ainsi que la compréhension de comment ces derniers peuvent affecter le comportement et les apprentissages des élèves (Cole, Eisnet, Gregory et Ristuccia, 2013; SAMHSA, 2014). Selon le SAMHSA (2014), le mouvement des écoles sensibles aux traumatismes se base sur quatre hypothèses : a) la prise de conscience de la prévalence et de l'impact étendu du traumatisme; b) la reconnaissance des signes d'exposition traumatique; et c) une réponse basée sur des données probantes qui d) résistent à la retraumatisation des individus.

En 2016, la revue scientifique *School Mental Health* qui divulgue des recherches sur la prévention, l'éducation et les pratiques de traitement qui ciblent la santé émotionnelle et comportementale des enfants dans le système éducatif a publié un numéro spécial sur les écoles adoptant une approche basée sur les traumatismes. Cette initiative reflète un mouvement national visant à créer des environnements éducatifs qui

répondent aux besoins des jeunes traumatisés par la mise en œuvre de pratiques efficaces et de stratégies de changement des systèmes (Chafouleas *et al.*, 2015; Cole *et al.*, 2013).

À long terme, il a été démontré que les effets d'une approche procurant de l'information sur les traumatismes permettront, entre autres, d'éviter d'éventuels développements de troubles psychiatriques, des problématiques d'abus de substances, des problèmes avec la loi, une santé physique fragile ainsi que des mauvais diagnostics de trouble de santé mentale (Landolt et Kenardy, 2015; Mersky, Topitzes et Reynolds, 2013).

Modèle ARC

En tenant compte des résultats obtenus avec les écoles sensibles aux traumatismes et en considérant l'école comme étant le premier lieu de scolarisation et de socialisation des enfants, il est possible de penser qu'il serait pertinent d'adapter et d'implanter une approche basée sur le concept des traumatismes tel que le modèle ARC dans le milieu scolaire québécois. Les écoles sensibles aux traumatismes mettent l'accent principalement sur l'éducation des adultes au sujet des traumatismes ainsi qu'une compréhension de l'impact de ceux-ci sur le développement des enfants victimes. De son côté, tout en prônant cette éducation des adultes sur les traumatismes, le modèle ARC propose un ensemble de stratégies ayant fait leurs preuves individuellement dans l'intervention auprès des enfants ayant vécu des traumatismes complexes, et qui peuvent être appliqués avec souplesse. Le modèle ARC est reconnu par le *Substance Abuse and*

Mental Health Services comme étant une pratique prometteuse (Hodgdon *et al.*, 2013). En plus de tenir compte des traumatismes dans son approche, le modèle ARC propose une intervention organisée selon trois grands domaines soit l'attachement, la régulation des émotions et les compétences (voir Figure 1).

L'attachement est un élément clé de ce modèle, car la relation entre l'enfant et son donneur de soin a des impacts à long terme sur le développement et l'identité de l'enfant, ainsi que sur sa capacité à réguler ses émotions (Kinniburgh *et al.*, 2005). Dans cette optique, les objectifs d'intervention liés au domaine de l'Attachement est de travailler avec l'adulte pour créer un environnement qui est en mesure de supporter l'enfant. Ainsi, en permettant à l'enfant d'établir une relation d'attachement sécuritaire et sécurisante avec un adulte de son environnement, on veut répondre à ses besoins de l'ordre du développement, des émotions et des relations (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Quatre volets sont travaillés à travers le domaine Attachement, soit 1) la gestion des émotions de l'adulte qui met l'accent sur la capacité de l'aidant à reconnaître et réguler l'expérience émotionnelle des enfants en leur fournissant une éducation sur les traumatismes et réponses adaptatives des enfants; 2) l'ajustement empathique qui se concentre sur la capacité des adultes et des enfants à lire avec précision les indices de chacun et répondre efficacement; 3) la constance et le renforcement qui réfèrent à la capacité de l'adulte à répondre de manière cohérente et appropriée aux comportements d'un enfant; ainsi que 4) les routines et rituels qui font référence à la capacité du système

de soins à développer des routines prévisibles afin d'augmenter le sentiment de sécurité de l'enfant.

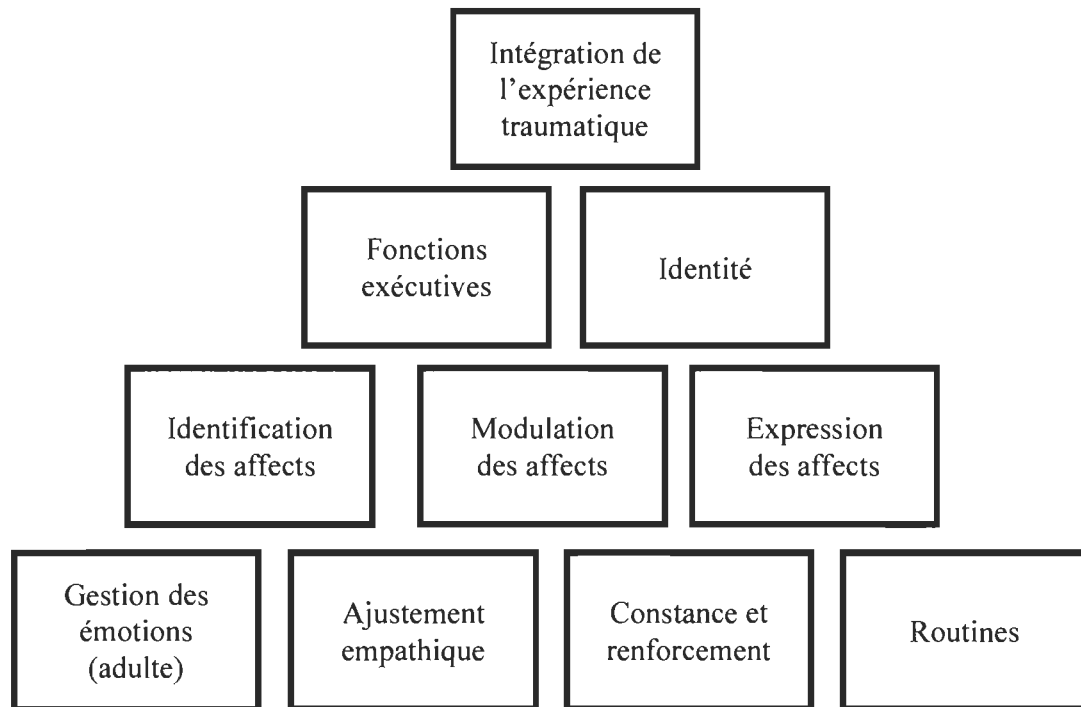


Figure 1. Modules de formation liés au modèle ARC (Attachement-Régulation des émotions-Compétence).

La régulation des émotions est aussi considérée par les créateurs du modèle ARC, car des problèmes à ce niveau sont présents chez la plupart des enfants en difficulté (Hysing, Elgen, Gillberg, Lie et Lundervold, 2007) et plus particulièrement chez les enfants ayant subi plusieurs expériences traumatiques (Alink, Cicchetti, Kim et Rogosch, 2009). Une déficience sur le plan de la régulation des émotions est une des principales caractéristiques observées chez les jeunes exposés à de multiples

traumatismes (Alink *et al.*, 2009). Ils sont incapables de gérer leurs émotions de façon sécuritaire, se déconnectent souvent de celles-ci et utilisent des mauvaises stratégies d'adaptation (Arvidson *et al.*, 2011). En travaillant avec l'enfant sur l'autorégulation, on désire lui permettre d'acquérir des habiletés et des stratégies saines et efficaces d'identification, de modulation et d'expression des émotions (Blaustein et Kinniburgh, 2010). La régulation des émotions fait référence aux habiletés à identifier, moduler et exprimer ses émotions. Le volet identification des émotions permet d'aider les enfants à construire un vocabulaire pour leur expérience émotionnelle et à comprendre le lien entre les émotions et les événements déclencheurs. Les enfants apprennent à reconnaître les états physiologiques et les indices internes et externes à leurs émotions et comportements. Le volet modulation des émotions pour sa part cible la capacité des enfants à accorder, tolérer et maintenir une connexion aux états internes. Les enfants qui ont subi un traumatisme se sentent souvent submergés avec peu de stratégies pour moduler les états d'excitation. Les enfants sont accompagnés afin de développer des stratégies concrètes pour gérer efficacement leur corps et leurs émotions. Enfin, le volet expression des émotions fait référence à la capacité d'un enfant à communiquer son expérience émotionnelle. Partager l'expérience émotionnelle est un aspect clé des relations humaines et l'incapacité à la communiquer efficacement interfère avec la capacité de former et de maintenir des relations d'attachement saines.

Le modèle ARC est aussi basé sur la prémisse que lorsqu'un enfant a développé un sentiment de sécurité et d'attachement suffisant et qu'il peut s'autoréguler, il est alors

disponible pour développer des compétences (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Le domaine Compétence du modèle ARC met l'accent sur la capacité d'un enfant à acquérir les habiletés de base nécessaire à son développement. Les jeunes ayant vécu des expériences traumatiques multiples doivent investir leur énergie à des fins de survie au détriment de l'acquisition de compétences appropriées à leur stade développemental (Arvidson *et al.*, 2011). Deux cibles sont travaillées à travers ce domaine soit 1) la construction des fonctions exécutives afin d'augmenter les capacités de l'enfant à s'engager efficacement dans la résolution de problèmes, la planification et l'anticipation; ainsi que 2) l'identité, qui cible le développement d'une conscience de soi unique et positive qui intègre les expériences du passé et du présent (Blaustein et Kinniburgh, 2010). En favorisant chez lui l'acquisition d'habiletés nécessaires à un développement et un fonctionnement sains, on veut l'amener à vivre des succès pour augmenter son estime de soi.

En considérant que le modèle ARC est destiné à une clientèle de jeunes ayant vécu plusieurs événements traumatiques, les utilisateurs de l'approche doivent avoir une certaine base de connaissances sur ce concept pour pouvoir l'appliquer dans leur classe. En effet, le modèle ARC original comporte une section concernant l'intégration de l'expérience traumatique. Elle décrit des stratégies afin d'adresser et de résoudre les séquelles qui interfèrent avec le développement sain de l'enfant dû à l'exposition à des événements traumatiques. Ces stratégies permettent l'acquisition d'une compréhension des expériences traumatiques et la manière dont celles-ci influencent le fonctionnement

de l'enfant et sa capacité à s'engager pleinement dans les relations (Arvidson *et al.*, 2011). Puisque les écoles n'ont pas de visées thérapeutiques et que cette étape du modèle les amènerait à dépasser leur mandat, dans l'adaptation d'ARC proposée à l'intérieur de ce projet, il n'était pas attendu que les intervenants scolaires visent l'intégration des expériences traumatiques. C'est en suivis thérapeutiques orchestrés par des spécialistes de la santé mentale qu'un tel objectif pourrait être poursuivi.

Puisque les écoles ne possèdent souvent pas l'information et les détails concernant le passé des enfants et donc qu'elles n'ont pas la certitude que ceux-ci ont bel et bien vécu des traumatismes, il est possible de penser que le recours à la majorité des composantes du modèle ARC comme approche d'intervention en milieu scolaire soit une option envisageable. En général, les services de santé mentale en milieu scolaire ont le potentiel d'influencer positivement tous les élèves en favorisant un climat scolaire favorisant le bien-être psychologique (McLennan, Reckord et Clarke, 2008; Van Acker et Mayer, 2009).

Bien que l'efficacité du modèle ARC reste à démontrer par le biais d'une étude randomisée qui est actuellement en cours, certaines études, notamment dans des centres de traitement résidentiels aux États-Unis, qualifient ce modèle de prometteur et fondée sur des données probantes (Arvidson *et al.*, 2011; Goel, 2012; Hodgdon, Kinniburgh, Gabowitz, Blaustein et Spinazzola, 2013). En effet, une étude pilote a été effectuée dans deux centres de traitement résidentiels desservant des jeunes filles ayant des antécédents

de traumatismes infantiles complexes afin d'examiner la faisabilité, l'utilité et l'efficacité d'appliquer le modèle ARC. L'étude a démontré une relation significative entre l'utilisation du modèle ARC et la réduction des symptômes liés au syndrome de stress post-traumatique (Hodgdon et al., 2013). De plus, selon la même étude, une diminution des comportements agressifs, d'inattention, d'opposition, d'anxiété, de symptômes dépressifs, de pensées erronées et de troubles somatiques a aussi été observée. Enfin, une réduction de 50 % de l'utilisation de mesures contraignantes a aussi été répertoriée (Hodgdon *et al.*, 2013).

Plus particulièrement au Québec, depuis 2014, une étude pilote a pour objectif de documenter et d'évaluer l'implantation du modèle ARC dans des centres de réadaptation de cinq Centre jeunesse du Québec. À ce jour, les résultats préliminaires sont encourageants pour la faisabilité et l'efficacité du modèle en centre de réadaptation (Center for Research on Children and Families, 2016). Pour ce qui est du milieu scolaire, à ce jour, peu d'initiatives d'implantation du modèle ARC sont répertoriées. En effet, un programme de prévention et d'intervention nommé Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS) visant la création d'écoles sensibles aux traumatismes a puisé dans la théorie du modèle ARC pour construire son cadre de référence. À titre informatif, les résultats préliminaires sur l'efficacité du programme HEARTS suggèrent que cette approche permettrait d'atténuer les effets des traumatismes et du stress chronique (Dorado, Martinez, McArthur et Leibovitz, 2016). Ayant peu de données sur la manière dont le modèle ARC a joué un rôle dans le programme, il est impossible

d'extrapoler les résultats de l'efficacité du programme HEARTS à celui du modèle ARC.

Les pratiques collaboratives en milieu scolaire

En éducation, le travail en concertation et le travail en équipe de tous les intervenants qui côtoient les élèves sont deux éléments considérés comme étant primordiaux à la réussite par les instances ministérielles (MEQ, 2001). De plus, il a aussi été démontré que le travail en collaboration permet aux enseignants de partager et de se rassurer en vue de mettre en œuvre des interventions plus efficaces, et ce, particulièrement durant des périodes plus difficiles (Mérini, 2007). En effet, Ebersöhn (2012) a constaté que l'adaptation des enseignants était favorisée par le regroupement de leurs efforts dans des partenariats avec des pairs ainsi qu'avec une gamme de fournisseurs de services scolaires et communautaires.

Inclusion des partenaires dans la recherche de solutions

Si le travail collaboratif des intervenants est un élément essentiel à la réussite scolaire, c'est en partie grâce à la mise en commun des idées lorsqu'une équipe est confrontée à des difficultés. Les autres intervenants, en plus de ceux de l'équipe classe, doivent donc idéalement s'engager dans la démarche de scolarisation et de socialisation de celui-ci. De ce fait, il est nécessaire que tous les partenaires soient ouverts aux changements et s'impliquent dans un tel processus. En effet, l'implication des directions d'école est nécessaire lorsqu'il est question de changements de pratiques (L'Hostie et Boucher, 2004). Les directeurs des écoles devraient être des leaders ouverts à

l'innovation, qui soutiennent le développement personnel, qui améliorent les relations personnelles à l'école, qui créent une vision, une mission et des attentes et qui contribuent à l'amélioration de la qualité de l'enseignement (Dinham, 2004; Marsh et Lefever, 2004).

De plus, la participation des parents et leur collaboration avec l'école sont tout aussi importantes dans un processus de changements. En effet, l'implication des parents est nécessaire puisque toute décision doit être prise dans l'intérêt des ÉHDAA en collaboration avec ceux-ci. De plus, ce sont eux qui prennent les décisions et qui sont le plus proches des jeunes. (MÉLS, 2011). En effet, une collaboration étroite entre les familles et les écoles peut avoir un effet bénéfique sur les enfants, à la fois à l'école et à la maison (Sheridan, Bovaird, Glover, Garbacz, Witte et Kwon, 2012). Une telle collaboration entre les parents et l'école est associée à l'augmentation de résultats positifs sur les plans académique et social pour les élèves aux prises avec des limitations (Latunde et Louque, 2012). De plus, en considérant que les enfants de parents avec des troubles de santé mentale sont plus à risque de développer eux-mêmes ce même genre de troubles (Wansink, Janssens, Hoencamp, Middelkoop et Hosman, 2015), il est possible de faire l'hypothèse que plusieurs parents de jeunes fréquentant des classes spéciales pour élève présentant des TRP puissent eux-mêmes être à risque de présenter des problématiques relatives à la santé mentale. Cet aspect vient d'autant plus complexifier la collaboration parent-école. En somme, dans le milieu scolaire, la collaboration avec les parents est importante bien que souvent complexe.

L'innovation sociale

Dans l'optique où il est question d'instaurer de nouvelles pratiques telles que l'implantation du modèle ARC en milieu scolaire, il est important d'aborder le concept d'innovation sociale. En effet, ce concept fait référence à « toute approche, pratique, intervention ou encore tout produit ou service novateur ayant trouvé preneur au niveau des institutions, des organisations ou des communautés et dont la mise en œuvre résout un problème, répond à un besoin ou à une aspiration. » (Rollin et Vincent, 2007, p. 14).

Conditions favorables

En ce sens, le caractère novateur d'une innovation sociale ne suffit pas à la faire adopter et à engager les individus dans son implantation. Dans la mesure où l'adoption d'une nouvelle manière de fonctionner implique des acteurs avec des croyances, des connaissances et des valeurs différentes, il n'est pas chose simple d'implanter de nouvelles pratiques. Il importe donc que l'innovation vienne offrir de manière concrète des avantages en termes d'efficacité et d'efficience dans le but que les acteurs considèrent l'idée d'effectuer des changements dans leur pratique (Greenhalg, Robert, Bate, Macfarlane et Kyriakidou, 2005). Dans un même ordre d'idées, l'innovation doit sembler simple aux yeux des individus, sans quoi le processus d'adhésion s'avérera plus ardu. Toujours dans l'optique de favoriser l'engagement vers l'adoption de nouvelles pratiques, il est important que les acteurs possèdent une certaine latitude quant à la manière d'instaurer les idées nouvelles. Il est souhaité que les individus puissent adapter

à leurs besoins et à leur réalité les nouvelles avenues privilégiées (Greenhalgd *et al.*, 2005). De plus, la diffusion d'une innovation doit être effectuée par des acteurs en présence sur le terrain qui gravitent dans l'organisation concernée afin de porter le projet et de le promouvoir au sein de celle-ci (Greenhalgd *et al.*, 2005; Roure, 2000). S'ajoute entre autres à ces variables : la présence d'un leadership et d'une crédibilité des acteurs principaux, l'adoption d'une vision commune du projet, l'ouverture de l'organisation ainsi que la gestion participative comme étant des conditions favorables à l'appropriation d'une innovation sociale dans un système donné (Rollin et Vincent, 2007).

Conditions défavorables

Pour ce qui est des conditions défavorables à l'implantation d'une innovation sociale au sein d'une organisation, la résistance des acteurs concernés face aux changements suggérés est un aspect qui guette tout processus innovateur. À ce sujet, les enseignants concernés pourraient se sentir menacés alors qu'ils sont encouragés à remettre en question leurs méthodes d'enseignement et à s'interroger sur leur pratique (Farrell, Howes, Jimerson et Davies, 2009). Parmi les causes principales des résistances, on retrouve la surcharge de travail que les changements suggérés peuvent occasionner, des conflits de croyances et de valeur entre les pratiques établies et les nouvelles stratégies d'intervention, un système de soutien inadéquat, plus particulièrement provenant de la direction, ainsi qu'une mauvaise planification des actions souhaitées pour parvenir à adopter les nouvelles avenues (Kampwirth, 2006). En somme, les

résistances se présenteront inévitablement à un moment ou à un autre du processus de changement.

Toujours selon Rollin et Vincent (2007), le manque de ressources et de financement est aussi un obstacle qui peut affecter négativement l'implantation de nouvelles pratiques. Enfin, s'ajoutent à ces aspects défavorables l'engagement variable des acteurs, le manque de solidarité ainsi que le manque de flexibilité des structures hiérarchiques.

Constats

Comme il a été avancé, le système d'éducation québécois accorde une grande importance à l'organisation des services pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (MÉQ, 1999b). Bien que des services et des mesures de soutien soient offerts aux élèves, il importe d'en offrir aussi aux enseignants, éducateurs et professionnels qui les côtoient sur une base quotidienne puisque ce type de mesures entraînent des répercussions positives autant sur les pratiques du personnel que sur les élèves. Il devient donc pertinent de pallier au manque de formation spécifique des équipes par le biais de modalités liées au développement professionnel. De plus, en se référant à la définition d'innovation sociale de Rollin et Vincent (2007), il est possible de qualifier ainsi l'implantation du modèle ARC dans les classes spécialisées en psychopathologie de la région de la Mauricie-Centre-du-Québec. En effet, cette implantation constitue une innovation sociale puisqu'elle arbore un caractère novateur et

que sa mise en œuvre vient répondre à un besoin présent dans les milieux. ARC étant un modèle flexible et pouvant être utilisé pour soutenir toutes les personnes présentes dans le système de l'enfant (Blaustein et Kinniburgh, 2010), il est possible de penser qu'il serait pertinent de l'implanter en milieu scolaire afin de soutenir les équipes d'éducateurs. Pour ce faire, les principes du modèle initial décrit plus haut ont été appliqués et adaptés à la réalité du milieu scolaire afin de favoriser une adhésion plus grande de la part du personnel impliqué. Il importe donc de documenter le processus de soutien aux équipes classe dans l'implantation des principes du modèle ARC dans les classes spécialisées du primaire pour les élèves ayant un TRP en se basant sur la théorie des programmes de Chen, plus particulièrement sur l'évaluation des composantes du modèle d'action via l'approche par expérience pilote (Chen, 2015). Cette approche permet de déterminer la faisabilité sur le terrain d'un programme, et donc d'évaluer et d'améliorer la mise en œuvre d'une intervention à plus grande échelle. De ce fait, l'objectif général de cette présente recherche est de déterminer si le processus d'accompagnement et de formation utilisée dans ce projet est applicable dans le contexte scolaire québécois pour implanter le modèle ARC dans les classes spéciales. Cet exercice permettra de proposer des pistes d'amélioration pour des prochaines initiatives d'implantation des principes du modèle ARC en milieu scolaire. Les objectifs spécifiques suivants seront documentés à partir de la perception des acteurs concernés. Ils sont inspirés des questions soulevées par Chen (2015) en lien avec l'approche par expérience pilote.

1. Déterminer si les clients sont réceptifs ou résistants à l'intervention;
2. Documenter les problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention;
3. Déterminer si des éléments organisationnels de l'intervention entravent le processus d'implantation.

Méthode

Dans le but d'évaluer la faisabilité de la mise en œuvre de l'implantation du modèle ARC dans le contexte scolaire québécois avec des stratégies de formation et d'accompagnement comme celles offertes, un devis de recherche de type qualitatif a principalement été utilisé de manière à aller chercher le point de vue des parties prenantes du projet.

Participants

Trois commissions scolaires de la Mauricie-Centre-du-Québec ayant contactées l'université ont participé au projet d'implantation du modèle ARC dans leurs classes spécialisées de niveau primaire pour les élèves ayant des TRP ou des problématiques d'adaptation complexes. De septembre 2015 à juin 2017, sept classes spécialisées, dont cinq désignées pour la clientèle avec des TRP et deux pour les élèves en troubles graves du comportement ont été accompagnées dans ce changement de pratique par le biais de formations en lien avec l'approche et d'accompagnements mensuels, et ce, par trois personnes-ressources au Service régional de soutien et d'expertise en adaptation scolaire. Ces classes faisaient partie de trois écoles différentes, une école regroupant cinq des classes et les deux autres chacune une classe. Chacune de ces classes était pilotée par un enseignant en adaptation scolaire ainsi qu'un éducateur spécialisé ou un psychoéducateur. Dans chaque école, le personnel professionnel (psychologues et

psychoéducatrices) en place a aussi été formé au modèle et a joué un rôle dans l'accompagnement des équipes.

À travers ces deux années, huit enseignantes ont participé au projet. Six d'entre elles ont fait l'entrevue les deux années du projet. En effet, dans l'une des classes, il y a eu un changement d'enseignante entre l'an 1 et l'an 2. Pour ce qui est des éducateurs spécialisés, au total dix ont été sollicités pour le projet (8 femmes et 2 hommes). Plus spécifiquement, quatre ont participé aux deux années du projet, trois ont seulement participé à l'an 1 et trois seulement à l'an 2. Pour ce qui est des directions, cinq directions d'école ont été interviewées sur une possibilité de six (2 hommes et 3 femmes). Seulement une d'entre elles a passé l'entrevue les deux années. En ce qui concerne les professionnels (psychoéducatrices et psychologues), ils ont été sollicités pour l'entrevue lors de la deuxième année du projet (4 femmes). Pour ce qui est des accompagnatrices, deux des trois accompagnatrices, soit les personnes ressources au Service régional de soutien et d'expertise en adaptation scolaire, ont fait l'entrevue à l'an 2.

Puisqu'il s'agit d'un projet de recherche-action émanant du milieu, aucune sélection aléatoire des sujets n'a été effectuée pour ce projet. Les critères d'inclusion dans l'étude étaient les suivants : être un élève dans une des classes spéciales pour TRP ou pour trouble grave du comportement dans les écoles ciblées des trois commissions scolaires participantes; ou être le parent ou tuteur légal d'un élève fréquentant une des

classes ciblées; ou être enseignant ou éducateur spécialisé travaillant à temps plein dans les classes en question; ou être directeur ou directeur adjoint d'une des écoles ciblées; ou être un psychologue ou un psychoéducateur travaillant dans les écoles ciblées par le projet.

Modèle d'action

L'évaluation de l'implantation de stratégies de formation et de soutien à l'application du modèle ARC dans les classes spécialisées du primaire pour les élèves ayant un TRP se base sur les écrits de Chen (2015) portant sur la théorie de programme en lien avec l'évaluation des composantes du modèle d'action. Celle-ci implique une collaboration étroite entre chercheurs et milieux de pratique qui vise à favoriser une utilisation maximale des résultats de recherche par les personnes concernées par le programme. Son utilisation dans ce présent exercice est pertinente puisque les chercheurs de l'Université du Québec à Trois-Rivières visent une application significative des pratiques probantes sur lesquelles le modèle ARC est basé par les équipes d'éducateurs de classes spécialisées du primaire pour les élèves ayant un TRP. Plus spécifiquement, la présente évaluation se base sur la théorie de Chen sur l'approche par expérience pilote qui permet de déterminer la faisabilité sur le terrain d'un programme afin d'évaluer et d'améliorer la mise en œuvre d'une intervention à plus grande échelle. Les éléments qui constituent le modèle d'action du projet, organisés selon le modèle de Chen (2015), sont exposés à la Figure 2.

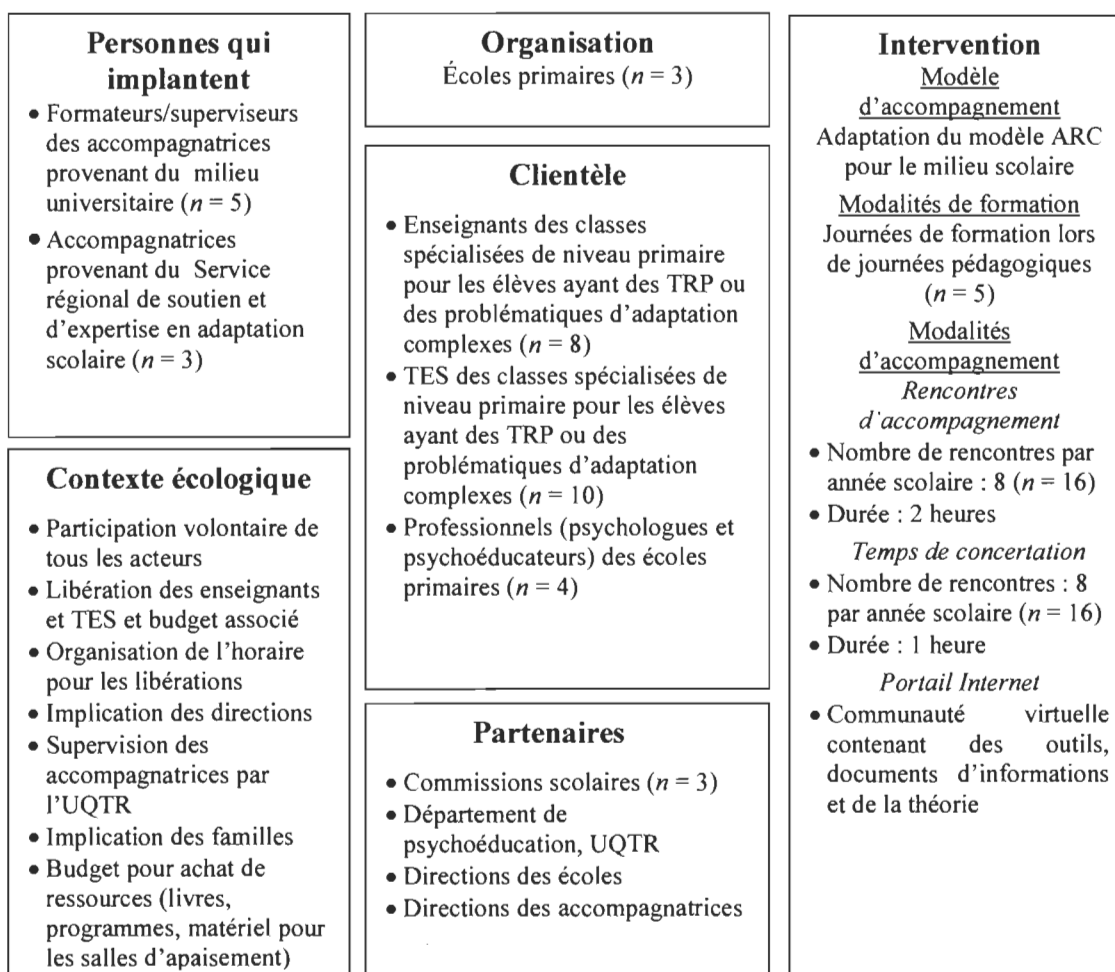


Figure 2. Modèle d'action de l'implantation des principes du ARC.

Personnes qui implantent

Les personnes qui implantent sont celles responsables de procurer l'intervention à la clientèle visée (Chen, 2015). Dans le cas présent, deux groupes d'individus détiennent cette responsabilité, soit les formateurs et superviseurs des accompagnatrices qui proviennent de l'Université du Québec à Trois-Rivières et les trois accompagnatrices qui sont des personnes-ressources au Service régional de soutien et d'expertise en

adaptation scolaire. En effet, Chen (2015) suggère que l'implication et la compétence de ces personnes peuvent influencer la qualité de l'intervention.

Organisation

Pour Chen (2015) l'organisation est responsable de la coordination des activités. Dans le cas échéant, on fait référence aux trois écoles primaires qui accueillent les classes participantes qui ont ce rôle.

Clientèle

Le concept de clientèle dans le modèle d'action selon Chen (2015) représente les groupes de personnes à qui l'intervention est destinée. Dans ce projet, trois groupes se distinguent; les huit enseignants des classes spécialisées de niveau primaire pour les élèves ayant des TRP ou des problématiques d'adaptation complexes, les dix TES de ces mêmes classes ainsi que les quatre professionnels (psychologues et psychoéducateurs) des écoles primaires participantes.

Partenaires

Selon Chen (2015), les partenaires du projet sont des collaborateurs qui soutiennent l'organisation dans l'implantation de l'intervention. Dans le présent projet, la Commission scolaire du Chemin du Roy, la Commission scolaire de l'Énergie ainsi que la Commission scolaire de la Riveraine sont toutes trois partenaires d'une des écoles ciblées par le projet.

Un autre partenaire majeur dans le projet est le Département de psychoéducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. En effet, le développement du projet s'est réalisé en partenariat entre les commissions scolaires et l'équipe de recherche de l'université.

Les directions des écoles ainsi que les directions des accompagnatrices sont aussi des partenaires dans ce projet puisqu'elles ont permis la libération des membres de leur personnel respectif et collaboré à l'organisation des horaires et au soutien de leur personnel.

Contexte écologique

Selon Chen (2015), le contexte écologique est la portion de l'environnement qui interagit directement avec l'intervention qui est implantée. Un environnement supportant est nécessaire au bon fonctionnement de l'intervention. Dans ce projet, la participation volontaire des tous les acteurs est un élément clé du contexte écologique dans lequel se déploie l'intervention sans quoi la présence de résistance trop forte pourrait brimer le processus d'implantation. Ensuite, la libération des enseignants et des TES, le budget lui étant associé (subvention octroyé par le Ministère de l'Éducation), ainsi que l'organisation de ces libérations sont importants dans l'implantation, puisque les modalités d'accompagnement qui composent l'intervention ne seraient pas possible sans ces libérations. L'implication des directions des écoles fut donc importante afin de

coordonner les rencontres d'accompagnement ainsi que les rencontres de concertations mais surtout pour supporter leurs équipes dans le processus de changement et alimenter les accompagnatrices.

Pour sa part, la supervision des accompagnatrices par les chercheurs de l'université a permis de ramener les principes du modèle ARC au centre des rencontres d'accompagnement et de guider les accompagnatrices dans ce sens. De plus, l'implication des familles est un autre élément du contexte écologique puisque l'intervention touche indirectement leurs élèves. Enfin, le budget alloué pour l'achat de ressources matérielles telles que des livres, des programmes ainsi que du matériel pour la création des locaux d'apaisement fait partie intégrante du contexte écologique puisqu'il a permis la mise en application de la théorie du modèle ARC dans les classes.

Intervention

Modèle d'accompagnement. Le modèle ARC (Blaustein et Kinniburgh, 2010) fut la trame de fond du projet. En effet, les principes du modèle ARC appliqués en fonction de la réalité du milieu scolaire ont guidé les interventions proposées tout au long d'un processus d'accompagnement du personnel.

Modalités de formation. Cinq journées de formation ont été offertes aux équipes, soit les enseignants, les TES et les directions des établissements durant les deux années qu'a duré le projet. Celles-ci ont toutes été données durant des journées

pédagogiques. Au cours de la première année, quatre journées de formation ont été offertes par les chercheurs associés au projet et par les accompagnatrices. Lors de la deuxième année, une seule journée de formation a eu lieu et a été donnée par une formatrice externe au projet.

La première formation a porté sur les grandes lignes théoriques du modèle ARC ainsi que sur le concept de trauma complexe afin de familiariser les participants à l'impact des traumatismes sur le fonctionnement des élèves.

La deuxième formation a porté sur le premier domaine du modèle ARC, soit l'Attachement. Elle avait pour but de présenter les quatre modules qui constituent le domaine et d'insister sur l'importance de la création d'un lien significatif dans l'intervention auprès des élèves ayant un TRP.

La troisième journée a eu comme thème le deuxième domaine du modèle ARC, c'est-à-dire la régulation des émotions. Il a été question d'outils permettant de travailler avec les élèves sur l'identification, la modulation et l'expression des émotions.

La quatrième journée a été en lien avec le troisième domaine du modèle ARC, soit les Compétences et plus particulièrement sur le développement des compétences via le mode de gestion de la classe les 5 au quotidien, une approche qui vise le développement de l'autonomie en lecture développé par Gail Boushey et Joan Moser.

L'objectif ultime de la journée était de voir comment ce mode de gestion de classe pouvait soutenir l'apprentissage de l'élève ayant des problématiques complexes.

Enfin, la dernière journée de formation, qui s'est déroulée lors de la deuxième année du projet, a porté sur la science de l'émotion. Cette formation a permis au personnel et aux directions de développer des attitudes favorables face à l'expression parfois inadéquate des émotions par les élèves aux prises avec des problématiques complexes.

Modalités d'accompagnement. Les modalités d'accompagnement se regroupent sous trois thèmes : les rencontres d'accompagnement, les temps de concertation ainsi que le Portail Internet.

À chacune des deux années du projet, huit rencontres d'accompagnement mensuel d'une durée de deux heures pour chaque équipe classe constituée d'un enseignant et d'un éducateur, visant l'intégration et l'adaptation de stratégies conformes au modèle ARC, ont été offertes et étaient animées par les accompagnatrices du projet. Deux animatrices étaient présentes à chacune des rencontres. Durant ces rencontres, les éléments du modèle ARC ont été revus et intégrés en réponse aux besoins spécifiques des élèves et du personnel. Au cours des rencontres d'accompagnement, les équipes d'éducateurs choisissaient une situation de classe (défi) dont ils voulaient discuter avec les accompagnatrices. Celles-ci guidaient ensuite les équipes, par le biais de documents

présentant les intentions principales de l'accompagnement et les objectifs à atteindre pour répondre à ces intentions, dans le but qu'elles arrivent à intégrer des stratégies issues du modèle ARC afin de surmonter les défis rencontrés dans les classes.

Lors de la première année du projet, les rencontres d'accompagnement ont permis principalement la mise en place des éléments reliés à l'Attachement, soit le premier domaine du modèle ARC. Cette première étape visait à sécuriser les élèves dans leur vécu quotidien à l'intérieur des classes. Au cours de la deuxième année du projet, les accompagnements ont permis davantage de favoriser le développement des stratégies de régulation des émotions des élèves. Plusieurs stratégies ont été expérimentées afin de soutenir les élèves à faire face à l'anxiété et à la frustration générées par les situations d'apprentissage ou les situations sociales. Ainsi, dans plusieurs classes, on a assisté au développement et à l'intégration de locaux d'apaisement et de locaux d'expression des émotions, favorisant l'apprentissage de l'autocontrôle. Il est important de noter que le troisième domaine du modèle ARC, soit celui du développement des Compétences, a été laissé de côté dans la plupart des classes lors des deux années du projet. De même, le volet Intégration de l'expérience traumatique, qui occupe une place centrale dans le modèle ARC, n'a pu être abordé non plus, puisque les élèves n'étaient pas rendus à cette étape dans leur développement.

En plus des rencontres d'accompagnement, les équipes d'éducateurs avaient droit à une heure de concertation par mois en équipe de travail suite à leur accompagnement.

Les temps de concertation devaient permettre la mise en action des éléments identifiés lors de l'accompagnement. Les temps de concertation devaient se tenir huit fois par année, pour un total de 16 pour les deux années du projet.

Le Portail Internet est une communauté virtuelle contenant des outils, des documents d'informations et du contenu théorique en lien avec le projet qui fut accessible pour l'ensemble des enseignants et TES impliqués dans le projet. Le but de cette modalité était de favoriser le réseautage entre les intervenants œuvrant auprès des classes accueillant des élèves ayant des TRP. Les outils qui ont été diffusés sur ce portail, mais également remis aux intervenants lors des rencontres d'accompagnement, étaient variés mais visaient tous à soutenir le travail d'intervention en lien avec les modalités du modèle ARC. Parmi ces outils, on retrouvait par exemple, un guide pour la rédaction des règles de classe, des exemples de routines en classe, des guides pour favoriser la détente et la relaxation ou encore, pour enseigner aux élèves des techniques d'auto-contrôle. Certains outils étaient distribués à tous, et d'autres étaient proposés par les accompagnatrices selon les besoins de chaque équipe. Tous les outils distribués au cours des deux années étaient déposés sur le portail.

Instrumentation

L'entrevue semi-dirigée a été privilégiée afin de donner l'occasion aux participants d'exprimer leurs sentiments et leurs opinions au sujet de l'implantation du programme ARC et des changements qui étaient proposés (Fortin et Gagnon, 2016). Les

enseignants, les éducateurs spécialisés et les directions ont été sondés à la fin des deux années scolaires via une entrevue individuelle enregistrée. Un guide d'entretien différent pour chacun des groupes d'acteurs fut utilisé et a été légèrement modifié entre l'an 1 et l'an 2. Pour les enseignants et les éducateurs spécialisés, le guide était divisé en quatre sections (voir Appendices I et M). La première section du guide était réservée à l'appréciation globale du projet tandis que les trois autres concernaient l'appréciation de chacun des volets du projet soit, l'attachement, la régulation des émotions, ainsi que les compétences. Pour ce qui est des directions d'école, le guide utilisé était lui aussi divisé en trois sections : l'expérience du projet ARC, l'appréciation globale du projet et les changements à la suite de la participation au projet (voir Appendices J et N). En ce qui a trait aux accompagnatrices du projet, le guide utilisé pour l'entrevue était composé de 18 questions à développement (voir Appendice O). La durée des entrevues a varié entre 30 à 45 minutes.

De plus, afin de dresser un bilan du projet, les enseignants, les éducateurs, les directions ainsi que les professionnels ont été sondés par le biais d'un questionnaire informatique (voir Appendice P). Au début du questionnaire, les répondants devaient identifier à quel corps d'emploi ils appartiennent. Par la suite, douze questions leur étaient posées. Cinq de ces questions étaient à développement. Les sept autres questions étaient à choix multiples portant sur leur compréhension et sur leur satisfaction quant aux éléments du projet. Ces mêmes questions étaient accompagnées d'une sous-question ouverte afin d'expliquer la réponse sélectionnée.

Déroulement

Pour participer à la recherche, les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée (TES) ont rempli un formulaire de consentement en début d'année. Le même processus fut effectué pour l'an 2 auprès des nouvelles personnes qui n'avaient pas participé à l'an 1 du projet.

Au mois de mai de chacune des deux années, les enseignants, les éducateurs et les directions ont été questionnés par une assistante de recherche inscrite au 2^e cycle en psychoéducation et formée à cet effet afin de réaliser l'entrevue. Celles-ci furent réalisées dans les écoles à un moment de leur convenance et selon un horaire établi par les directions durant les deux derniers mois de l'an 1 et l'an 2 du projet, par la même assistante de recherche. Ensuite, en ce qui concerne les entrevues des accompagnatrices, à la fin de l'an 2, deux des trois accompagnatrices du projet, soit les personnes-ressources au Service régional de soutien et d'expertise en adaptation scolaire ont été contactées par la même assistante de recherche par téléphone dans le but de recueillir leur expérience. Enfin, à la fin du projet, soit en juin 2017, les enseignants, les éducateurs, les directions ainsi que les professionnels ont été sondés par le biais du questionnaire informatique décrit plus haut (voir Appendice P) afin de dresser un bilan du projet.

Considérations éthiques

Outre les discussions tenues dans chacune des écoles entre les directions et les membres du personnel, les participants ont été informés des buts de la recherche et de son déroulement dans une lettre expliquant le projet. Ils ont aussi été avisés que les entrevues seraient enregistrées et transcrites dans le respect de la confidentialité des données. C'est à partir de ces informations qu'ils ont donné leur consentement libre et éclairé pour participer à la recherche. Toutes les données issues des entrevues ont été anonymisées. Enfin, les procédures ont été approuvées par le comité d'éthique de l'Université du Québec à Trois-Rivières par l'octroi d'un certificat d'éthique (CER-15-216-07.11).

Analyse des résultats

Tous les verbatims des entrevues ont été transcrits par des assistantes de recherche de niveau maîtrise et formées pour l'opération. L'exercice fut réalisé à l'aide du logiciel de traitement de texte Word dans le respect de la confidentialité des données en attribuant un numéro d'identification à chacun des participants. Chacun des verbatims a été étiqueté avec ce numéro accompagné du nom de l'intervieweuse, la date de l'entrevue et la catégorie de l'acteur questionné (membres du personnel, direction, parent ou enfant).

Dans l'optique de faciliter la codification et le traitement de données recueillies, chaque verbatim d'entrevue a été importé dans le logiciel d'analyse qualitative NVivo version 11.0 (Qualitative Solution and Research Software [QSRS], 2015). Aux fins de

l'analyse des données, un système de catégorisation thématique a été utilisé en fonction des objectifs de recherche. Les propos de tous les participants ont été fractionnés en unités de signification préalablement établies par l'équipe de recherche. Par l'entremise de NVivo, des rapports écrits de chacune des catégories ont ainsi été produits afin de faire ressortir les tendances dans les points de vue des acteurs. Les catégories ont été établies en fonction des objectifs de recherche et à partir des thèmes abordés dans le canevas d'entrevue. Les catégories se divisent en six grands thèmes. Le premier thème comprend tout ce qui a trait à l'appréciation globale du projet. Les catégories formations, portail Internet, rencontres d'accompagnement, temps de concertation et organisation des modalités du projet sont regroupées sous le thème *Modalités du projet*. Le thème *La théorie du modèle ARC* comprend les catégories suivantes : Attachement, Régulation des émotions, Compétences et Intégration de l'expérience traumatique. Le thème *Implication des partenaires* regroupe les catégories Implication des directions, Implication des parents et Implication du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux (CIUSSS). Les deux autres thèmes font référence aux changements répertoriés suite au projet dans les milieux ainsi qu'aux propositions d'amélioration du projet. Enfin, pour appuyer les résultats, les citations représentant le mieux les perceptions des participants ont été sélectionnées, et ce, pour chaque catégorie.

Résultats

Dans ce présent chapitre, afin d'évaluer la faisabilité de l'implantation à l'école primaire du modèle ARC dans les classes spécialisées pour les élèves ayant un TRP, le point de vue des acteurs est examiné. Les citations qui représentent le mieux la perception des participants ont été sélectionnées pour illustrer leur perception. Pour chacune d'elles, des codes sont utilisés pour identifier les participants (DIR = Direction; ENS = Enseignant; TES = Technicien en éducation spécialisée; PSY = Psychologue; ACC = Accompagnatrice). Là où elles sont pertinentes, les données provenant du questionnaire pour le bilan du projet ont été ajoutées. Les informations présentées dans cette section permettent d'observer si l'intervention peut être mise en œuvre sur le terrain comme prévu et d'atteindre les objectifs spécifiques, soit : 1) de constater si la clientèle visée a été réceptive à l'intervention, 2) d'examiner les problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention et 3) de faire ressortir les éléments du contexte écologique qui ont entravé le processus d'implantation. Pour ce faire, le point de vue des acteurs sera présenté selon les différentes composantes du modèle d'action de Chen. À titre informatif, des éléments permettant de documenter chacun des objectifs se retrouvent entremêlés à l'intérieur de chacune des composantes présentées dans cette présente section. La discussion permettra de les regrouper afin de synthétiser l'information en lien avec chacun des objectifs spécifiques.

Appréciation globale

La majorité des enseignants et éducateurs rapportent que le projet leur a permis de remettre en question leurs interventions en analysant plus fréquemment les situations vécues. Tous ont apprécié être guidés dans ce processus de réflexion. Ils ont aimé pouvoir appuyer leur intervention sur de la théorie et de rationaliser les situations vécues.

Beaucoup d'remise en question sur ma personne pis là. Y'a des fois où moi-même je savais qu'mon intervention était plus ou moins bonne. Pis que tsé j'me suis r'mis en question pis selon le cas, selon la difficulté et la problématique de l'élève, ben tsé oups on va r'faire la procédure, j'vais intervenir autrement [...] C'est vraiment de changer notre façon d'faire pis d'se remettre en question. (ENS)

En fait ce que j'ai apprécié c'est de s'asseoir avec des gens qui peuvent nous donner un point de vue externe [...] Faque le fait d'avoir des gens de l'extérieur qui viennent nous donner un autre point de vue, des trucs, des conseils, des choses, ça j'ai apprécié ça. (ENS)

Tous les répondants ont rapporté avoir trouvé le projet de recherche exigeant en termes de temps. Certains ont perçu les modalités du projet comme étant lourdes et prenantes, bien qu'ils en voient la pertinence. Plusieurs mentionnent qu'ils ne se sont pas impliqués autant qu'ils l'auraient voulu dans le projet en raison de la réalité du quotidien et en raison du surplus de tâches que le projet a occasionné pour eux. De plus, certains notent que le projet ne leur a pas été bien présenté au départ, ce qui a rendu leur implication plus difficile.

Ben c'est sûr que j'm'attendais pas à ça au début là. Quand qui l'ont présenté là. J'voyais pas autant de travail. Moi c'est c'qui m'a fatigué le plus, parce que j'ai un bon groupe c't'année, ça m'a d'mandé énormément d'ajustement, parce que j'ai cinq niveaux. [...] Des fois c'est ça, j'arrivais

à des rencontres pis j't'ais pas préparée. J'courais après l'temps-là. J'm'attendais pas à autant d'implication à l'extérieur mettons d'la formation. Tsé à chaque rencontre qu'on a fallait donner quelque chose, fallait avoir un compte-rendu ou un travail à faire. J'trouve que c'était exigeant. (ENS)

Personnes qui implantent

Les trois accompagnatrices ont été estimées par l'ensemble des enseignants, TES et directions, en raison de leur expertise, de leur expérience et de leur savoir-être. Les personnes se sont senties soutenues tout au long du projet. Leur engagement, leur disponibilité, leur ouverture, leur empathie et leur capacité de s'adapter aux besoins de chacun ont particulièrement été appréciés. Les accompagnatrices ont été en effet un élément clé dans l'engagement des personnes dans le projet selon plusieurs.

Ben ça aussi vraiment les filles sont attentives, mais y'ont d'la compassion aussi pis d'la compréhension face à qu'est-ce qu'on, qu'on vit puis à chaque fois t'avais une question t'écrivais un courriel, t'avais une réponse immédiate. (TES)

Les filles étaient bien documentées, étaient bien préparées. J'ai apprécié au niveau que les filles y sont avec nous autres, sont pas en avant de nous autres pis dire : « Vous avez pas faites si, vous avez pas faites ça ». Y'étaient en accompagnement. (TES)

Ben écoute, moi j'te dirais l'accompagnement était extraordinaire là. Parce que y se sont continuellement ajustées aux demandes qu'on a fait. La communication c'est super facile travailler avec eux là. Parce que probablement que y'en aurait qui aurait lâché là. Mais j'pense que ça été très positif. (DIR)

Organisation

L'implantation du modèle ARC dans les classes a exigé un changement de vision pour les écoles concernées et a ouvert l'esprit des équipes. Dans les situations où des comportements difficiles des élèves émergent, les équipes se concentrent maintenant davantage sur la source des comportements que sur le comportement lui-même ainsi que sur les émotions sous-adjacentes vécues par les élèves. Les intervenants rapportent aussi être moins dans la confrontation et davantage en mode compréhension dans l'intervention auprès des élèves ce qui représente un changement considérable.

C'est qu'on est comme en mode apprentissage au lieu d'être en mode conséquences. C'est ça, toute est là dans la différence. Au lieu d'être en confrontation, t'as faite ça, tu vas avoir une conséquence, on est toute dans, t'as faite ça ben c'pas grave, j'vais te l'montrer. (TES)

Ça exige une vision assez différente de la clientèle. Le fait d'avoir une perception qui est très différente de c'qu'on pourrait avoir là comme perception de tous les jours de ces élèves-là, ça fait en sorte que les élèves de cette classe-là dans l'école ont été perçus très différemment. (DIR)

Les accompagnatrices soulignent qu'il serait pertinent que les intervenants des équipes-école aient une réflexion en vue de développer une vision commune pour que tous travaillent dans le même sens. Cet exercice n'a pas été fait et aurait grandement bénéficié au projet et à l'adhésion des participants. Pour ce faire, elles proposent que les professionnels des écoles soient eux aussi formés selon le modèle ARC.

Le besoin je te dirais, dans les milieux où ils sont plusieurs, le besoin de réfléchir collectivement en termes d'école puis d'équipe-école. (ACC)

Ce qui reste à travailler c'est que malgré le fait qu'on met en place des rencontres avec des professionnels dans l'école pour le regard clinique. Si ces gens-là ne sont pas à leur tour accompagnés pour être dans le modèle.

On n'a pas accompagné nos professionnels à accompagner dans l'optique du modèle ARC. (ACC)

Les accompagnatrices soulignent qu'il serait aussi préférable que les gens soient accompagnés dans leur milieu entre les rencontres d'accompagnement pour le projet. Les gens avaient un grand besoin de ventiler, ce qui fait que les objectifs en lien avec le modèle passaient au second plan.

Dans certains cas, on était les seules personnes qui les soutenaient. C'est sûr que la souffrance quand on les voyait était très grande puis il fallait traiter ça avant de traiter d'autre chose. Je pense que la fréquence était correcte, ça aurait été mieux s'il avait eu à l'intérieur de leur école une personne qui s'occupe de l'aspect clinique des élèves comme ça existe dans toute bonne école. (ACC)

Parmi les intervenants œuvrant dans l'école où plusieurs classes étaient regroupées, de nombreuses personnes reprochent le manque de collaboration entre les équipes de travail. Certains rapportent que cela aurait pu leur faire sauver du travail en partageant ce qui a été créé avec les autres équipes.

Ben oui c'est qui pourrait améliorer le projet c'est qu'on travaille plus en collaboration dans l'école, c'est qu'il y ait une continuité d'une classe à l'autre. C'est que les intervenants aient du temps pour se parler. (TES)

Clientèle

Depuis l'implantation du modèle ARC, les besoins des intervenants semblent être également plus considérés qu'ils l'étaient avant, ce qui représente un changement de vision.

Et tout le côté de prendre soin de nos intervenants là c'était un souci j'avais depuis longtemps pis j'trouve que le modèle vient vraiment nourrir ce besoin-là de prendre soin des intervenants. De leur offrir la reconnaissance qu'ils méritent [...] J'trouve que l'modèle vient vraiment aider à porter cet impact positif là au niveau des intervenants là. (PSY)

La majorité des intervenants ont mentionné ne pas avoir remarqué de changements dans leur relation avec leurs élèves depuis l'implantation du modèle ARC. Ils expliquent ce statu quo par le fait que leur relation avec ceux-ci était déjà bonne au départ. Les changements se sont fait remarquer davantage dans l'aménagement des locaux et dans la remise en question des équipes d'éducateurs suite aux interventions. En effet, beaucoup de temps et d'énergie ont été consacrés à l'aménagement des lieux physiques, ce qui représente le plus gros changement observable suite au projet. Les directions et les accompagnatrices s'entendent pour dire que cet aspect était moins menaçant pour les équipes, ce qui expliquerait l'investissement marqué, au détriment des autres aspects du modèle. En effet, certains enseignants semblent avoir associé le modèle uniquement à l'aspect de structure pour gérer les émotions plus efficacement via la création de locaux d'apaisement. Ils ont alors mis de côté les autres interventions quotidiennes à privilégier.

Dans le fond j'suis plus allé chercher une espèce de, une validation dans c'que j'faisais déjà. On a modifié un peu notre, notre coin d'apaisement, on a modifié un peu notre bureau de retrait, mais c'est vraiment des modifications mineures. C'est pas des changements majeurs. (ENS)

Toutes leurs salles de décharge motrice, ça a été j'te dirais dans toutes les classes y'a beaucoup de temps qui a été investi là-d'dans. De dire : « On va faire de la prévention au lieu de l'amener au local de retrait. Comment on peut faire d'la prévention? » Ça là j'te dirais c'est c'qui a paru le plus qui ont investi beaucoup sur ça. C't'ait moins menaçant pour eux autres. (DIR)

Nous on a monté ce gros projet-là de local d'apaisement. Ça ça nous a quand même demandé beaucoup d'temps faque là c'est sûr que là les, y nous restait comme deux rencontres dont une qui a été annulée parce que j'étais absente, tsé c'tait comme fini là. Ça aurait pu terminer quand notre local a été terminé d'monter, vu qu'on a faite le tour. (ENS)

L'avènement de l'implantation du modèle ARC dans les classes en question a fait bénéficier les élèves de façon indirecte. Certaines équipes rapportent que les élèves ont un plus grand répertoire d'outils à leur disposition et sont davantage en mesure de s'apaiser.

Par rapport aux élèves, c'est sûr qu'y'ont appris beaucoup avec les choses qu'on a apportées différemment durant l'année pis qu'on a apporté d'autres outils pis des trucs qui étaient très bénéfiques pour certains. Ça s'passait bien pour les élèves pis y'a eu du positif. Tsé on voit des élèves qui se sont plus épanouis, qui utilisent plus leurs outils. On est capable d'aller cerner les bons besoins pour certains, qu'on a comme plus travaillés. (ENS)

Contexte écologique

Participation volontaire des acteurs

Les directions et les accompagnatrices soulignent l'importance de s'assurer de l'intérêt du personnel enseignant et des éducateurs au départ et d'être plus explicite quant aux attentes associées au projet de recherche. Ils affirment avoir fait face à plusieurs résistances en raison du fossé qui existait entre les interventions davantage proactives qui étaient en lien avec l'approche proposée et les interventions plus réactives qui étaient utilisés avant le projet.

On avait des oui oui et après les gens ne se mettaient pas en action. En tout cas on avait le sentiment qu'ils ne se mettaient pas en action ou qu'ils n'étaient pas en action autant qu'on aurait souhaité. Mais y'a aussi, j'suis pas sûr qu'on a toujours su être au clair avec eux concrètement de ce qu'on s'attend. (ACC)

On a embarqué de façon très volontaire. C'que j'changerais j'pense que j'm'assurerais encore davantage de leur, pas juste volontariat, mais de leur intérêt. J'pense, comme ça s'est fait en équipe, tout l'monde a embarqué en disant : « Yé, yé! Ça va être le fun. » Mais plus personnellement c'est ça, pour m'assurer que, si y'a des changements à apporter, ben faut les apporter pis arrêter d'être hésitant là. (DIR)

Libérations

L'aspect organisationnel des rencontres d'accompagnement et des temps de concertation a par contre été considéré comme difficile à vivre pour la majorité des personnes. En effet, les rencontres d'accompagnement et les temps de concertation étaient prévus sur des heures de classe. De ce fait, les enseignants et éducateurs devaient se faire remplacer, ce qui implique souvent une désorganisation des élèves ayant des problématiques complexes. Ainsi, tout ce qui a trait à la libération et au remplacement que ces rencontres nécessitaient rendait la tâche plus lourde pour les équipes et était difficile à vivre pour les élèves.

Ben c'est sûr que pour nous j'pense que sortir d'ma classe la, tsé les libérations, sortir d'ma classe ce n'est pas l'idéal pour mes élèves. Surtout qu'on a été sorties toutes les deux en même temps. J'pense que ça été des moments difficiles pour nos élèves. Le problème c'est que on s'retrouve avec un problème qui est difficile à résoudre. C'est qui faut être libérées sur nos temps de classe les deux intervenants en même temps, et c'est pas positif pour les élèves. (ENS)

La logistique du projet n'a pas été perçue comme optimale par les participants. Bien que les modalités d'accompagnement aient été appréciées et jugées utiles par

l'ensemble des enseignants, éducateurs et directions, ils témoignent d'inconvénients encourus et d'obstacles survenus. En plus de leur demander davantage de temps dans leur quotidien, la préparation des remplacements, les difficultés à se faire remplacer et d'avoir une certaine stabilité en ce qui a trait aux remplaçants ont rendu leur participation au projet plus difficile pour la plupart. En effet, les retours en classe suite aux libérations étaient difficiles puisque les élèves vivaient de l'insécurité suite aux changements d'intervenants et cela causait des désorganisations.

Quand qu'on r'venait d'nos rencontres ben souvent là qu'est-ce que j'appréciais moins c'est que on avait d'la gestion à faire en classe. Souvent les remplaçants malheureusement n'étaient pas toujours les mêmes et connaissent moins nos élèves aussi. Les élèves testent les limites [...] C'est l'négatif que j'ai trouvé. (TES)

Ça déstabilise beaucoup les élèves. Et c'est sûr c'est très aidant d'avoir toute cette aide-là, mais en même temps on a des élèves très anxieux. C'est souvent des nouvelles personnes qui viennent pour nous remplacer. Faque ça crée aussi un stress par rapport à tout ça. (ENS)

Implication des directions

Plusieurs enseignants et TES ont souligné le fait qu'ils auraient aimé que leur direction s'implique davantage auprès d'eux. Ils auraient aimé recevoir plus de reconnaissance de leur part.

Ben moi j'ai vraiment aimé le projet. Ça été beaucoup de temps. Par contre, c'est pas tant reconnu que ça toute le temps qu'on a passé là. Tsé des fois sentir l'appui de la direction, de savoir qu'on est pas si dans l'champ que ça pis que ça va bien pis que tsé on est contents. J'trouve que c't'ait un peu un manquement aussi. (ENS)

Dans une école ça prend un capitaine de bateau. Faque si on veut améliorer l'projet ben ça prend un bon capitaine de bateau qui croit au projet, mais aussi qui est présent pour voir comment y va ce projet-là pis

c'est quoi les besoins pis y faut qui lise les besoins, comme moi j'dois lire les besoins d'mes élèves. (TES)

Deux directions rapportent elles-mêmes qu'elles auraient aimé s'impliquer davantage dans le projet.

Je n'ai pas participé beaucoup dès le début au modèle ARC, dans l'implantation du modèle dans l'école. C'est que j'aurais aimé beaucoup m'impliquer davantage. J'aurais aimé beaucoup faire partie de ce projet. Ma tâche faisait que j'ai eu de la difficulté. J'aurais aimé m'impliquer plus que ça. (DIR)

Les accompagnatrices ont aussi trouvé qu'il y avait un manque sur le plan de l'implication des directions. Elles auraient souhaité une plus grande collaboration de leur part. La collaboration des directions est en effet une des conditions d'efficacité nommée par les accompagnatrices dans la mise en place d'un tel projet puisqu'elles croient qu'un niveau d'engagement plus grand de celles-ci aurait eu pour effet de diminuer les résistances.

La collaboration avec les directions, ça été pour moi je trouve une grande lacune. Mais au-delà de ça je pense que si on avait eu une meilleure collaboration avec les directions, pour tenter de développer en même temps ce que je vais dire, une culture-école. Ça aurait pu soutenir aussi davantage toutes les transitions. (ACC)

Faible, inexistante [implication des directions] malgré leurs bonnes volontés. Ils s'excusaient encore énormément récemment : « J'aurais voulu être plus là, j'suis vraiment désolé ». (ACC)

Implication des familles

Lors de la première année, les informations concernant le projet ont été transmises aux parents, mais aucune action concrète n'a été posée auprès d'eux. Pour ce

qui est de la deuxième année, les parents ont été rencontrés à deux reprises sur une base volontaire afin de leur partager les stratégies mises en place dans la classe de leur enfant. Or, les parents qui ont participé étaient ceux qui collaboraient déjà bien avec les écoles rapportent les accompagnatrices.

Je pense qu'on a été maladroit dans la façon de les [parents] impliquer. En même temps le défi qu'on avait, on s'était dit que on avait des objectifs d'ateliers auprès d'eux mais pas de lien avec le parent pas de lien beaucoup avec l'école. Je pense que y'a une partie qui appartient à l'école y'a une partie qui, nous on a au moins donné un peu d'informations.
(ACC)

Implication du CIUSS

Les accompagnatrices rapportent qu'une collaboration avec le CIUSS aurait été pertinente étant donné que plusieurs élèves qui bénéficient de tels services fréquentent les classes en question. Cependant, le contexte de réorganisation du CIUSS a empêché cette collaboration.

Intervention

Modèle d'accompagnement

La formation et l'accompagnement offerts dans ce projet visaient l'appropriation par les équipes du modèle ARC. Ainsi, dans cette section, les perceptions des participants quant à cette appropriation sont exposées, d'abord pour ses aspects théoriques, ensuite pour chacune des composantes. Pour ce qui est de l'intégration des notions du modèle ARC, certains enseignants et éducateurs rapportent qu'ils n'ont pas l'impression d'avoir complètement assimilé le modèle ARC, élément qui a aussi été

rapporté par les accompagnatrices. Par ailleurs, en répondant aux questionnaires électronique, 20 % des répondants rapportent avoir peu intégré les éléments du modèle dans le quotidien.

J'le sais c'est quoi l'attachement. Je sais tsé j'comprends comment intervenir en attachement, mais ça reste avec le projet là j'trouve que c'est énorme, si on veut synthétiser pis c'est pas, c'est pas réaliste dans l'temps qu'on a, moi j't'au quotidien là, j'ai pas d'temps d'bureau là. J't'en présence élève tout l'temps, faque ça m'prend plus des interventions quotidiennes que j'peux utiliser pis c'est beaucoup. Mais le volet attachement j'le maîtrise pas. Mais j'ai la base qui m'est utile à toutes les jours. (TES)

Lorsque questionnés sur leur compréhension de la contribution du trauma aux manifestations comportementales des élèves, la plupart disent avoir bien compris (35 % ont très bien compris, 55 % bien compris). Plusieurs mentionnent que le projet leur a été utile afin de mieux comprendre la fonction secondaire des comportements des élèves. Les accompagnatrices soulignent que la théorie semble comprise, mais qu'on en tient peu compte dans le quotidien, élément aussi rapporté dans les explications suivant les réponses des intervenants au questionnaire.

Compris en théorie, mais en tenir compte au quotidien in vivo n'est pas encore automatique je crois. (Réponse au questionnaire électronique)

Les points positifs, les intervenants ont plus souvent cette réflexion-là, d'aller chercher la fonction du comportement, d'aller comprendre plus souvent que juste dire que c'est de la manipulation. Moins dans une quête de pouvoir plus dans une quête de compréhension. On est plus nuancé avant de retirer on est davantage en prévention puis on est capable davantage de se regarder comme intervenant. (ACC)

Attachement. Ce volet du modèle a particulièrement été travaillé avec les équipes. Que ce soit par rapport à l'ajustement empathique, à la constance et aux renforcements, aux routines et rituels ou à la gestion des émotions des intervenants, les enseignants et les éducateurs ont mis des stratégies en place dans le quotidien de leur classe. Ils voient encore plus l'importance de la relation d'attachement maître-élève.

L'attachement par rapport à c'qu'on a appris c'est de vraiment aller tout l'temps vers ton élève, pis d'aller voir comment y se sent par rapport à son début d'journee, durant la journee au complet. C'est d'essayer de voir ses besoins dès qui a un besoin, de l'rassurer beaucoup. Après ça d'lui donner des outils qu'on peut faire. Ça fait comme que y l'sait qui a tout l'temps quelqu'un qui s'occupe de lui, qui va être là. (ENS)

Créer un lien d'attachement avec l'adulte qui est en place, c'est-à-dire moi et l'éducatrice. Créer un lien d'attachement aussi un envers les autres. Plus eux sont conscients de leurs émotions, plus sont conscients de celles des autres. Ensuite de ça, sécuriser la base de l'enfant, ce qui a pas été sécurisé à la maison. Faque à travers différents moyens c'est c'qu'on essaie de faire. (ENS)

Ils ont surtout été sensibilisés à la fonction des comportements des élèves pour ainsi ajuster leurs interventions selon chacun. Ils se posent plus de questions et agissent davantage de manière préventive.

On réfléchit un p'tit peu plus avant pis on creuse un p'tit peu plus pis on va chercher p't-être le pourquoi pour essayer d'comprendre là. Mais ça s'faisait quand même déjà c'est juste que, des fois on prend plus le temps vu qu'le projet nous a amené à réfléchir pis à des fois à creuser plus. On va prendre plus le temps d'voir qu'est-ce qui s'adapterait mieux à l'élève en particulier là. (ENS)

Moi c'est sûr que j'fais d'la prévention. J'va faire d'la prévention quand j'vois qu'l'enfant là ça marchera pas ben là j'va aller au-devant, j'va aller essayer d'y d'mander qu'est-ce qui a. (ENS)

Ils sont aussi maintenant plus conscients de l'effet que peuvent avoir leurs attitudes et leurs émotions sur les comportements des jeunes. Ils voient encore plus l'importance de prendre soin de soi en tant qu'intervenant, ce qui passe beaucoup par prendre le temps, prendre des pauses et le travail d'équipe pour la plupart.

L'attachement c'est que, première des choses, faut prendre soin d'nous faque les émotions d'l'adulte. Parce que à l'école là ben mes pauses moi j'ai prenais là pis j'en avais besoin là j'prenais un temps j'allais dehors là pis sinon ben quand ça devenait trop difficile aussi j'pouvais donner l'flambeau, écoute vas-y parce que là j'pu la bonne personne pour intervenir. (TES)

Qu'est-ce qui a changé? Y faut parler. Tu peux pas garder tout ça pour toi là c'est sûr là quand qui a quelque chose ben tsé t'hésites pas là. Tu trouves une oreille attentive ou t'en parles à ta direction rapidement. Faut pas qu'tu restes avec tes p'tites crottes su'l'cœur. Moi j'ai surtout appris à travailler en équipe là au courant d'l'année-là pis que tu t'sentes épaulé aussi dans tout ça. (TES)

Pour ce qui est des routines, bien que dans toutes les classes, celles-ci étaient déjà en place avant le projet, ils les ont davantage adaptées, décortiquées et simplifiées afin de les rendre prévisibles et accessibles. Tous notent l'importance d'avoir des routines établies et de l'impact positif que celles-ci ont sur les élèves. Ils ont pour la plupart remarqué une baisse de l'anxiété chez les élèves de leur classe et une augmentation du sentiment de sécurité.

Les routines y'étaient déjà là. J'dirais qu'on a simplifié des choses pour qu'ça soit plus clair. Tsé parce que là on est deux dans classe. Faque faut toujours s'entendre sur c'qu'on va dire. (TES)

Ben on avait déjà notre routine. Par contre, on a été plus, plus spécifique. C't'ait plus clair pour les enfants. On les reedit régulièrement aux enfants. On a clarifié des choses pis on a mis des choses affichées qui étaient pas là

avant. [...] Ça amélioré nos fins de journée. Ça aidé beaucoup. Ça été très positif. (ENS)

Enfin, tous rapportent l'importance d'allier constance et cohérence à travers leurs interventions afin de sécuriser les enfants, mais aussi de les préparer à tout changement, ce qui selon plusieurs, bénéficie au lien entre l'élève et l'enseignant et/ou TES. De plus, cela permet d'éviter les confrontations lors des interventions pour être davantage en accompagnement.

Faut être constante cohérente dans nos interventions. Faut avoir une routine clairement établie. Je pense que l'attachement quand on fait tout ça pis que on l'fait pour les bonnes raisons pis que on est bienveillants et accueillants ben pis qu'on les aime pis qu'on les encadre pis quand c'est non, c'est non ben on comprend l'émotion. Pis on n'est pas en confrontation, mais en aide. (TES)

Régulation des émotions. Selon les répondants, le volet Régulation des émotions a été le domaine le plus travaillé durant les deux années du projet, principalement par la création ou l'amélioration des locaux d'apaisement à l'intérieur ou à l'extérieur des classes. Ces locaux permettent l'apaisement des élèves tout en respectant leur rythme, de faire diversion et d'empêcher la confrontation afin d'éviter l'escalade de la crise, et d'avoir un lieu calme pour faire un retour sur les événements vécus avec les élèves. Le retrait à l'extérieur de la classe n'est plus utilisé seulement comme mesure punitive, mais surtout comme mesure d'apaisement.

Je pense que la régulation des émotions y'ont fait un très beau bout par rapport à ça. Toutes les classes habituellement ont un petit coin

d'apaisement. Ils ont fait un beau travail par rapport à un local qui permet soit l'apaisement, soit la diversion, soit le retour sur un événement. (ACC)

Le coin d'apaisement ça l'évite la confrontation, ça sécurise l'intervenant aussi de toujours avoir un moyen, mais pas un moyen confrontant tsé un moyen qui respecte le rythme de l'enfant. (TES)

Notre gros projet d'année, ça été de développer un local dans lequel y'a un local de retrait, mais qui a aussi des stations d'apaisement, de diversion, de détente et de décharge motrice. (ENS)

Selon la majorité des répondants, pour l'identification, la modulation et l'expression des émotions, ils voient mieux l'importance de faire l'enseignement explicite des comportements visés par la modélisation, la pratique guidée et l'accompagnement des adultes pour aider les élèves à utiliser au quotidien ce qu'ils ont appris. Selon eux, les élèves peuvent difficilement parvenir seuls à réguler leurs émotions; ils ont besoin de l'accompagnement régulier des intervenants scolaires, surtout en ce qui a trait à trouver des moyens pour mieux réguler leurs émotions.

On chemine, on travaille, mais on voit quand même déjà des bons résultats là. J'trouve vraiment ça bien, mais c'est vraiment de répéter, répéter, répéter, donner des exemples, revenir, pis recommencer. Faut encore les pister beaucoup, mais tsé j'en ai deux en tête que j'vois déjà que c'est utilisé maintenant. Pis j'ai pas besoin d'les pousser à utiliser quelque chose. (TES)

C'qui est l'plus utile c'est la répétition là. C'est ça qui est l'plus efficace c'est de réutiliser l'enseignement qui a été fait, faut l'enseigner, mais après ça faut le l'utiliser pis l'réfléter dans l'quotidien des enfants [...] De l'accompagner là-d'dans, de reprendre ça avec eux autres dans les situations du quotidien. Ben y faut l'enseigner avant par exemple. Faut faire un enseignement vraiment explicite de chaque émotion pis ensuite on réutilise dans l'quotidien. (ENS)

Des impacts positifs sont observés par les équipes, entre autres la diminution de l'intensité des crises ainsi que la diminution du nombre de celles-ci. En conséquence, on remarque une augmentation de l'estime des jeunes puisque leurs émotions et réactions sont normalisées. On remarque aussi une diminution du recours au local retrait.

On va beaucoup moins ouvrir le local de retrait. C'est beaucoup moins de crises, beaucoup moins de gestion de crises. Beaucoup moins de colère, parce que ils savent que si ils sont rendus à une limite ils doivent utiliser un truc. On a beaucoup moins de retrait. (TES)

Le retour au calme est plus rapide. Pis c'est moins explosif que c'était avant. Tsé parce que tout de suite, y savent qu'est-ce qu'on va leur demander. Pis y'a comme une étape dans notre façon de faire. (ENS)

J'dirais que ça a un impact sur l'estime à quelque part, parce qu'un enfant comprend qu'il a le droit d'avoir des émotions, y'a le droit de les vivre pis qui va être aimé pareil, même si il les vit, même si y s'exprime [...] ça les aide à se faire comprendre qui sont normaux. (TES)

Quelques enseignants et éducateurs voient aussi davantage l'utilité de travailler les émotions avec leurs élèves à long terme, car ils contribuent à rendre les réactions de leurs élèves socialement acceptables.

Ça change complètement l'quotidien là. Quand t'es capable de savoir comment tu t'sens pis qu'est-ce qui t'arrive dans ton corps pis qu't'es capable de l'verbaliser au lieu de l'agir, ben ça fait que socialement c'est acceptable. Tsé les gens sont plus portés vers toi, t'as plus d'amis, toi tu t'sens plus fière de toi tout ça. [...] c'est l'solage de ta maison là. C'est très important. (TES)

Compétences. Des trois principaux volets du modèle ARC, celui en lien avec le développement des compétences a été le moins abordé et le moins exploité. Selon plusieurs, la formation est venue trop tôt dans le processus.

J'suis très consciente que la formation en lien avec le développement des compétences n'était pas la meilleure. Les gens étaient pas là, si c'était à refaire, je me rends compte que dans l'accompagnement de cette année que j'ai pris pour acquis que les gens étaient au clair en termes de modifications et d'adaptions, puis ce n'est pas le cas. Ça été mon grand constat cette année pour me rendre compte que même si on est dans la plupart pour ces groupes-là dans des classes d'adaptation scolaire il y en n'a pas d'adaptation. Alors là de penser à faire Les 5 au quotidien c'était trop loin je pense qu'il aurait fallu voir autre chose avant. Donc je pense que cette formation-là, on était trop loin de notre zone de confort. (ACC)

Présentement, c'qui reste à travailler c'est la façon de travailler les apprentissages. En équipe, on croit qu'on devrait aller vers c'est ça. Faire un peu plus d'enseignement de groupe et non pas toujours individuel, même si les enfants ne sont pas au même niveau. Ce côté-là va être à travailler encore. (DIR)

Certains notent que la plupart des élèves de leur classe ne sont pas rendus à travailler les apprentissages et les compétences entre autres en raison de leur indisponibilité au travail ainsi que de leur manque d'autonomie.

Ben l'autonomie. C'est très difficile encore parce qui sont pas super autonomes. Si y font une nouvelle tâche, j'ai beaucoup d'élèves en difficulté donc là ça amène beaucoup de frustration. Sont pas capables de lire, comprennent pas pis y'a encore beaucoup de difficulté à demander de l'aide. Tsé ça prend de l'orgueil pour demander de l'aide. (ENS)

C'est sûr que dans une classe comme la nôtre, mettons si on y va avec le côté académique, faut les faire avancer. Mais c'est comme tant que les autres volets sont pas réglés, ça ne donne rien d'essayer de leur faire faire des verbes ou de leur faire faire peu importe quoi. (ENS)

Bien que la plupart mentionnent que de travailler sur les apprentissages en effectuant des ateliers ou en enseignement de groupe serait bénéfique pour les élèves, ceux-ci notent que l'investissement de temps en lien avec une telle préparation est trop grand et irréaliste compte tenu de la réalité de leur quotidien. De plus, étant donné que la majorité des classes sont multiniveaux, il est difficile pour les enseignants de les faire travailler en équipe par projet.

Ça viendrait avec une charge de travail et donc ça prendrait énormément de temps pour les mettre en place. Donc j'suis convaincu que la partie faire des ateliers, que les élèves deviennent autonomes ce serait hyper aidant. Par contre, la réalité fait que j'vois pas comment on pourrait y'arriver dans une structure scolaire actuellement, mais c'est sûr que ça serait le fun. Tsé dans un monde idéal, ils liraient tous les élèves, mais là c'est pas le cas. (ENS)

Par contre, puisqu'il est perçu qu'il y a moins de crises en raison des moyens qui ont été mis en place concernant la gestion des émotions, des effets se sont fait sentir sur les apprentissages sans pour autant avoir mis des stratégies précises en place pour cette sphère.

Comme on en a pas vraiment mis en place, j'peux pas vraiment dire c'que ça eu comme impact. C'est sûr que d'avoir moins de crises avec les deux autres lettres qui sont en train de se mettre en place, ça fait que les élèves ont plus de temps d'apprentissage, y'ont plus de mon attention aussi, parce que si j'suis pas occupée à gérer des crises des élèves qui vont pas bien, ben j'suis capable de leur donner plus de temps. (ENS)

Une seule classe a adapté des éléments du volet Compétences, soit par l'entremise de l'instauration de Les 5 au quotidien, programme d'entraînement au développement des compétences en lecture.

Moi j'me rends compte qui sont plus sécurés face à la tâche. Y deviennent plus responsables. Là j'te dis pas que c'est implanté là. Mais j'me rends compte que y prennent le temps, y prennent plus le temps de faire l'effort. [...] Après quand on fait le retour, là si t'as des choses à me dire, tu me le dis. Mais j'me rends compte que ça commence à s'implanter un ptit peu dans les matières. (ENS)

Intégration de l'expérience traumatique. Le volet Intégration de l'expérience traumatique a été abordé lors des formations, mais peu travaillé dans le reste des modalités du projet. En effet, les milieux scolaires n'ont pas beaucoup d'informations concernant le passé et les expériences traumatiques vécues par les enfants. Cette situation souligne la pertinence qu'il y aurait eu de travailler avec les services externes (CIUSS), ce qui, tel qu'indiqué plus haut, ne fut pas le possible durant ce présent projet. Par contre, le personnel des écoles est maintenant plus sensibilisé à cette réalité et semble la considérer dans leurs interventions bien qu'il reste du travail à faire de ce côté. Ce fut une nouvelle composante pour la plupart que le projet leur a apportée et qui a particulièrement été appréciée.

Le volet intégration du trauma, parce que dans le modèle ARC, on n'a pas pu aller là non plus parce que pour intégrer l'événement traumatique faut nommer l'événement traumatique. Souvent on suppose un trauma qu'on a jamais nommé puis on ne sait pas qu'on a mis le doigt dessus puis si les centres jeunesse avaient été dans le coup eux connaissent l'histoire, eux auraient pu davantage travailler l'intégration de l'événement traumatique nous ont n'est pas allés là, vraiment pas abordés de ça. (ACC)

Tsé pis ça nous a comme ouvert les yeux pis ça nous a comme : « Ah, ouais c'est vrai. C'est peut-être pour ça que ça se passe comme ça. » Tsé au quotidien, de r'penser à ça, c'est pas facile. Tsé on est comme envahis par justement par le quotidien tsé. Mais là ça ça nous a fait comme : « Ah. Ben oui, c'est vrai. Tsé tous nos enfants ont eu des traumatismes. » C't'ait comme vraiment nouveau là cet aspect-là. C'est ce que j'ai le plus apprécié. (ENS)

Modalités de formation

Tous les enseignants et TES ont jugé le volet formation utile et pertinent. Certains ont même nommé que cette modalité du projet a été la plus appréciée. Les formations leur ont permis de mettre des mots sur certains comportements qu'ils observaient en classe et de mieux comprendre des situations vécues. Les formations ont permis aux enseignants et TES d'apprendre de nouvelles notions et de faire émerger des idées nouvelles.

Mais toutes les formations qu'on a eu là, j'trouve ça vraiment intéressant parce que ça nous fait voir vraiment des choses qu'on a pas pensé ou de mettre des mots sur certaines choses qui s'passent en classe là [...]. (ENS)

Moi j'ai trouvé ça intéressant [...] écoute j'tais assis pis j'écoutais pis là y m'émergeait des idées ou j'me ramenait à des situations pis là c'tait clair là toute se dessinait là, mais vraiment c'tait vraiment intéressant pis on s'en est r'servit aussi par la suite là. (TES)

Certains mentionnent que les formations, puisque les acteurs de tous les groupes des différentes écoles étaient réunis pour les suivre, ont permis de diminuer le sentiment de solitude face à leur travail. Comme les formations se sont déroulées à tour de rôle dans les différentes écoles, ils ont aimé voir l'aménagement et l'organisation des autres milieux.

J'ai trouvé ça bien de voir que même dans d'autres commissions scolaires ou dans d'autres écoles ou dans d'autres lieux, ben on n'est pas toutes seules à être essoufflées pis on est pas tous seuls à avoir des besoins. Faque ça j'ai trouvé ça vraiment intéressant. (TES)

Bien que tous s'entendent pour dire que les formations étaient pertinentes, la partie logistique en a dérangé plusieurs. Les formations étaient présentées durant les

journées pédagogiques, temps habituellement consacré à leur préparation de cours et de matériel ce qui affectait leur temps de planification pédagogique.

Le gros hic, c'est ça que j'expliquais que j'ai adoré qu'on nous donne des formations comme ça, mais ça prend beaucoup de pédago. Ça prend beaucoup de pédagogiques, c'est qui faisait qu'on fait du travail beaucoup à la maison, parce qu'on n'a pas réussi à faire tout le travail qu'on pouvait faire dans nos pédagos. Ça j'dirais que c'est, c'est le hic. (ENS)

Les contenus abordés dans les formations n'ont pas suscité le même intérêt chez les participants dépendamment des sujets abordés. En effet, le contenu portant sur la pédagogie a moins intéressé les TES. Par contre, en ce qui concerne la première formation sur les traumatismes et les éléments centraux du modèle ARC, tous les acteurs semblent avoir apprécié son contenu. La formation leur a permis de comprendre l'impact des traumatismes sur les manifestations comportementales de leurs élèves.

Quand on a parlé des traumatismes pis comment on pouvait travailler cet aspect-là. Tout c'te côté-là qu'on, dans l'fond on abordait jamais ça dans une classe [...] Tsé pis ça nous a comme ouvert les yeux pis ça nous a comme : Ah, ouais c'est vrai. C'est peut-être Tsé au quotidien, de r'penser à ça, c'est pas facile. [...] Mais là ça ça nous a fait comme : «A Ben oui, c'est vrai.» Tsé tous nos enfants ont eu des traumatismes la tsé. Faque ça ça m'avait comme : Wou ! C't'ait comme vraiment nouveau là cet aspect-là. C'est ce que j'ai le plus apprécié. (ENS)

La deuxième formation portant sur l'attachement a particulièrement intéressé 45 % des enseignants et des TES. Bien qu'ils avaient déjà assisté à des formations à ce sujet au cours de leur carrière, la formation a été appréciée et leur a permis d'en apprendre davantage sur le sujet et d'actualiser leurs connaissances.

Moi j'avais déjà eu le trouble d'attachement, mais là c'était plus approfondi, j'ai r'essorti mes notes pis j'suivais pis je j'ai pu m'alimenter davantage, en apprendre encore plus. (TES)

Plus de 60 % des enseignants et des TES ont préféré la formation sur la régulation émotionnelle, majoritairement en raison du fait qu'elle était très pratique. Cette formation a particulièrement intéressé les TES puisqu'elle abordait davantage des éléments liés à l'intervention.

Au niveau de la régulation des émotions, moi ça m'a parlé beaucoup beaucoup. C'est vraiment ça qui me r'joint plus. La formation c'était plus concret la avec des outils, c'était moins théorique. Pis j'ai appliqué presque entièrement cette partie-là. (TES)

La formation sur Les 5 au quotidien fut majoritairement la moins appréciée, particulièrement chez les TES. Le contenu plus pédagogique ne les rejoignait pas dans leur pratique et ceux-ci trouvaient qu'elle était davantage destinée aux enseignants. N'étant pas responsable ni impliqué au plan de la pédagogie, les TES n'ont tiré profit de cette formation.

Les 5 au quotidien, parce que ça nous, ça me concernait pas du tout là. Vraiment pas. Faque ça c'est quelque chose que j'ai moins apprécié. (TES)

C'était plus pour les enseignants. Mais c'était pas moins utile, c'était utile, mais j'me sentais moins interpellé. Concrètement, ça m'touchait moins moi. (TES)

Pour ce qui est des enseignants, certains ont évoqué que son contenu était pour eux difficile à appliquer dans leur quotidien en raison des problématiques complexes de

leurs élèves, de la réalité des classes multiniveaux ainsi que le temps que son implantation occasionne.

Les cinq justement Les 5 au quotidien c'est quelque chose de très difficile à appliquer qui demande énormément de temps et c'est des supers idées en théorie, mais ça j'ai, j'vois pas comment j'peux l'appliquer dans mon quotidien avec le type d'élèves que j'ai, avec quatre niveaux scolaires. (ENS)

Enfin, la dernière formation sur la science de l'émotion a particulièrement été appréciée par l'ensemble des répondants pour l'approfondissement des concepts. De plus, le fait qu'elle ait été offerte durant l'an deux du projet a particulièrement été bénéfique et a permis de faire un rappel au niveau théorique et de lier les différents éléments abordés dans les autres formations. Elle a également permis aux intervenants de développer une autre perspective sur les problématiques rencontrées par les élèves et de mieux comprendre leur vécu.

On a vraiment approfondi cette formation-là puis justement, j'ai bien apprécié de m'remettre oui-oui c'est vrai j'avais vu ça, mais de l'approfondir davantage là pis d'amener justement un autre peut-être vision du pourquoi des fois que les enfants peuvent réagir d'une façon ou d'un autre là. (TES)

J'pense qu'elle aurait pas pu v'nir avant. J'trouve que les formations l'année passée au niveau d'l'attachement, au niveau d'la régulation des émotions, ça l'a vraiment permis d'mettre les bases et celle-là ça l'a amené une nouvelle perspective aux intervenants. Donc j'ai vraiment beaucoup apprécié cette personne-là, sa formation, le contenu d'sa formation aussi. (PSY)

Modalités d'accompagnement

Rencontres d'accompagnement. Les rencontres d'accompagnement offertes ont été appréciées par l'ensemble des acteurs des écoles concernées (enseignants, éducateurs spécialisés et directions). 95 % des personnes ont trouvé pertinente ou très pertinente la tenue des accompagnements. Ils ont aimé le fait d'être accompagnés dans le changement de pratiques en cours et d'avoir des rencontres à une fréquence régulière. Ces rencontres ont permis aux équipes d'intégrer davantage les notions apprises dans les formations afin de pouvoir les adapter à leur quotidien.

Le fait d'être soutenu quand même. Y'a eu des formations au départ, mais les accompagnements tout au long du projet à une fréquence quand même assez grande là, ça m'a vraiment plu. [...] dans des projets, on indique une façon, une ligne directrice et après on laisse les gens aller dans cette ligne-là sans trop d'accompagnement, sans trop de soutien alors que dans ce projet-là, on était soutenu assez régulièrement là, presque qu'au mois. Y'avait une rencontre avec des personnes de qualité là. (DIR)

Moi j'ai trouvé que ça faisait un beau suivi. Parce que des fois on a des formations puis après ça on n'entend pu jamais parlé tsé. Le fait de toujours se rasseoir, de revenir sur ce qu'on avait fait, c't'ait super. Ça nous remettait toujours dedans puis même le fait de savoir qui en a une autre qui s'envient, ben on a été peut-être plus attentifs à c'qu'on avait à faire ou à c'qu'on avait à remarquer. (ENS)

La plupart mentionnent que ce qu'ils ont particulièrement apprécié de ces rencontres, c'est de prendre du temps pour ventiler, se remettre en question et de trouver des solutions nouvelles, choses qu'ils ont tous peu l'occasion de faire dans le quotidien. Le contenu des formations était ramené par les accompagnatrices lors de rencontres ce qui a permis aux équipes d'envisager des stratégies qui respectent la philosophie du modèle ARC.

L'accompagnement qu'on fait une fois par mois, ça nous ramène, parce que dans les écoles on a beaucoup de quotidiens pis on mentirait si on disait qu'à tous les jours on s'parle de où est-ce qu'on est rendu pis où est-ce qu'on s'en va. Donc en ayant un suivi mensuel, ben ça nous ramène et pis on reparle des enfants pis où est-ce qu'on est rendu avec tel élève. Alors j'trouve que c'est un bel accompagnement. (DIR)

De pouvoir justement ventiler pis dire qu'est-ce que, qu'est-ce qu'on a essayé, de s'arrêter, de prendre un temps. Pis des fois de s'faire suggérer des choses, de nous remettre en perspective, d'ressortir des informations peut-être qu'on avait déjà dans nos documents, mais que peut-être qu'on n'avait pas nécessairement relu ou qu'on pensait pas. (ENS)

Les équipes d'éducateurs ont aussi apprécié le fait que ces rencontres venaient leur fournir un bagage à la fois théorique et pratique et permettait un transfert des connaissances apprises en formation dans leur quotidien. Certains allaient chercher des notions théoriques tandis que d'autres exploraient des idées concrètes pouvant venir répondre à un besoin ou régler un problème. Les accompagnatrices ont su s'adapter aux besoins de chaque équipe et alimentaient les équipes en leur fournissant des références supplémentaires.

Ça nous permettait vraiment de faire le lien entre la théorie, le terrain pis y'étaient vraiment sensibles à la réalité d'notre classe parce que chaque classe est différente, mais y s'adaptaient vraiment à nos besoins pis y'étaient toujours là pour apporter de l'eau au moulin, pour bonifier pis répondre, à trouver des réponses à nos questions puis nous alimenter en fait. (ENS)

J'avais des questions, y m'apportaient d'la théorie, j'pouvais lire sur certains sujets sans être obligé d'aller chercher, de faire moi-même les démarches et tout, mais aussi pour l'échange en général, d'approfondir des sujets. (TES)

Certains ont aussi trouvé que c'était exigeant au quotidien, bien que pertinent. Les rencontres et ce qu'elles exigeaient, en temps et en préparation étaient parfois difficiles à concilier avec le vécu quotidien.

Ça revenait régulièrement. Ça fait beaucoup de remplacements. Faut s'concerter, faut les rencontrer. Ça n'en faisait beaucoup, mais j'ai trouvé ça très bien. J'trouve que c'est bénéfique pour nous. (ENS)

Nous c'qu'on a trouvé c'est qu'ça r'venait, après Noël là ça r'venait rapidement. Faqu'on aurait aimé mieux espacer un moment donné parce que là on avait pas l'temps de faire c'qu'on avait mis dans notre projet, dans notre plan de match là. Faque ça r'venait trop vite pis on a été, on a été mettons deux séances en survie, parce qu'on manquait de personnel. (ENS)

Tous rapportent avoir apprécié, à travers les rencontres d'accompagnement, avoir eu du temps dans leur quotidien afin de discuter, d'échanger et de ventiler, élément considéré comme étant nécessaire et essentiel pour chacun.

Les rencontres tant avec les deux filles qu'avec mon éducatrice. Dans l'école on n'a pas l'temps. (...) Donc, prendre le temps de s'asseoir, de faire des études de cas, ça c'est très apprécié. Souvent juste de s'asseoir pis mettre nos idées, les problèmes se règlent d'eux-mêmes par la suite, parce qu'on a eu le temps d'en discuter fait que notre approche change auprès de l'élève et tout ça. Donc sans mettre des moyens très clairs, juste le fait de s'asseoir, de ventiler, ça fait beaucoup de bien. (ENS)

D'être vraiment capable de cerner un problème, d'en discuter pis d'après ça être capable de, d'amener la solution en classe. Ça c'est, c'est le le gros que moi j'ai aimé parce qu'on, on arrive à discuter, à trouver des choses en place pis après ça on les met pis ça fonctionne. (ENS)

Temps de concertation. Pour ce qui est des temps de concertation, trois équipes sur sept les ont utilisés à chaque fois, trois les ont utilisés à quelques reprises et une équipe n'y a pas recouru. Majoritairement, les temps de concertation en équipe n'ont pas

été utilisés en raison de l'organisation qu'entraînaient ces libérations. De plus, le peu de temps accordé, soit une heure, n'était pas suffisant selon plusieurs.

Nous on les a pas faits parce que c'que j'ai pas vraiment aimé c'est qu'on est libéré une heure seulement. Pis dans une heure, moi ça me prend une demi-heure de planif à laisser à la personne qui me remplace faque c'est pas constructif. J'le faisais pas là. (ENS)

D'autres ont cependant apprécié avoir ce temps pour discuter en équipe, se mettre à jour, préparer du matériel et ventiler leurs émotions. Ce temps a permis aux enseignants et aux éducateurs de travailler à l'amélioration de leurs locaux d'apaisement, de faire leurs devoirs en prévision des prochaines rencontres d'accompagnement et de discuter de cas d'élèves.

C'est apprécié là d'avoir une rencontre avec notre collègue pour vraiment s remettre à jour [...] parce qu'en temps normal, on en a pas d'temps tsé de s'asseoir pis d'dire : « Comment ça va? Ça s'passe-tu bien en classe? Qu'est-ce qu'on change? » De s remettre en question pis d'voir est-ce que c'est correct c'qu'on a fait? On aurait-tu dû faire ça autrement? Qu'est-ce que t'en penses si on essaierait ça la prochaine fois? (ENS)

En fait, les gens quand ils ont pris ce temps-là qui étaient dédié vraiment pour ça. Ils ont réalisé des ateliers, du matériel, des éléments très concrets. Les gens se sont vraiment investis quand ils avaient les conditions et le temps, ça permit de mettre en action ou de planifier les actions qui avaient été envisagées dans l'accompagnement. (ACC)

Portail Internet. Pour ce qui est du Portail Internet où était rassemblés tous les documents en lien avec le projet, celui-ci ne fut pas utilisé plus d'une ou deux fois pour la majorité des enseignants et de TES, car plusieurs n'en voyaient pas l'utilité et puisque la plupart des documents leur étaient fournis en version papier par les accompagnatrices.

Celles-ci soulignent que l'accès à une communauté virtuelle ne représentait pas un besoin pour les équipes et qu'il n'a pas permis le réseautage entre les acteurs.

J'suis pas allée voir le portail, mais y'a, en fait, souvent les outils y nous les donnaient papier là, mais j'me suis référé quand même à certains outils papier que j'avais. C'est pas quelque chose que j'utilise vraiment beaucoup là. (TES)

En fait, je pense qu'il [portail] n'est pas utilisé du tout. Je ne pense pas que ça répondait à un besoin. (ACC)

Bien que les gens ne se soient pas référés au portail, les documents présents sur celui-ci étaient également remis aux intervenants lors de rencontres d'accompagnement. Les outils et documents ont permis aux équipes de pousser leur réflexion et d'acquérir des connaissances sur des sujets précis.

Elles nous ont permis d'ouvrir une réflexion, pousser plus loin la théorie, pousser plus loin l'approche, pousser plus loin nos connaissances, échanger sur nos visions en tant qu'intervenant. Y nous ont apporté aussi quand même beaucoup d'outils théoriques que j'pouvais appliquer ou que j'pouvais lire, que j'pouvais m'instruire davantage au niveau d'la théorie. (TES)

En somme, la majorité des acteurs scolaires retiennent du positif de ces deux années d'expérimentation. Les gens rapportent que le soutien et l'accompagnement sont une ressource incontournable et nécessaire.

C'est un modèle complexe qui est parfois à l'opposé de certaines pratiques en milieu scolaire. Toutefois, je retiens que le modèle est un incontournable. Sans le modèle, j'ai du mal à concevoir comment ce type de classe pourrait être viable à long terme ou apporter un effet réel sur le développement global de l'enfant. (Réponse provenant du questionnaire électronique)

En conclusion de cette section, le point de vue des différents acteurs sur leur vécu quant à l'implantation des principes du modèle ARC dans leur milieu a permis de faire ressortir que l'intervention peut être mise en place sur le terrain, de constater que la clientèle visée a été réceptive à l'intervention, d'examiner les problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention tels que les contraintes logistiques liés aux libérations ainsi qu'aux formations et de faire ressortir les éléments du contexte écologique qui ont entravé le processus d'implantation, soit entre autre le manque d'implication des directions dans le projet. La prochaine section permettra de statuer sur l'atteinte des objectifs de recherche et de proposer des pistes d'amélioration pour de prochaines initiatives d'implantation des principes du modèle ARC en milieu scolaire.

Discussion

Les résultats de ce projet de recherche qualitatif font la lumière sur le vécu des enseignants, des éducateurs, des directions, des professionnels et des accompagnatrices, en lien avec les stratégies de soutien à l'application du modèle ARC au sein de services scolaires spécialisés au primaire pour les élèves TRP. Cette étude est parvenue à atteindre ses objectifs de recherche en fournissant des informations pertinentes en vue d'améliorer le projet. À la lumière des résultats obtenus, il importe de considérer la théorie de l'évaluation des composantes d'un modèle d'action de Chen (2015), plus particulièrement l'approche par expérience pilote. En effet, cette approche permet d'étudier à plus petite échelle la faisabilité d'une intervention afin d'améliorer son implantation future. Le but de l'approche concorde avec les objectifs spécifiques de cette recherche portant sur l'évaluation de la faisabilité de la mise en œuvre de l'implantation des principes du modèle ARC en classes spéciales du primaire avec le processus de formation et d'accompagnement offert, afin de déterminer si ce processus est applicable dans le contexte scolaire québécois.

Selon Chen (2015), quatre questions doivent être étudiées dans le cadre d'une expérience pilote : 1) Est-ce que l'intervention peut être implantée sur le terrain comme prévu? 2) Est-ce que les clients sont réceptifs ou résistants à l'intervention? 3) Quels sont les problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention? et 4) Est-ce que des éléments organisationnels de l'intervention viennent entraver le processus

d'implantation? Ces quatre questions viendront guider l'analyse des résultats puisqu'elles sont directement liées aux quatre objectifs spécifiques de recherche de la présente recherche. Pour terminer cette section, il sera aussi question des limites et des forces de la recherche.

Objectif général : Faisabilité de l'implantation de l'intervention

L'intervention a bel et bien pu être mise en œuvre sur le terrain, bien que des ajustements furent nécessaires en cours de route afin de tenir compte de la réalité du milieu scolaire. En effet, les formations, les rencontres d'accompagnement ainsi que les temps de concertation prévus ont eu lieu pour la plupart. Par contre, bien que ces modalités d'accompagnement devaient toutes avoir comme ligne directrice le modèle d'accompagnement ciblé dans le modèle d'action, soit le modèle ARC, celui-ci a parfois été mis de côté afin de répondre aux besoins d'expression et de soutien immédiat du personnel. Comme le MÉLS (2007) le stipule, un dysfonctionnement important est observé chez les élèves ayant des TRP sur le plan émotif et cognitif, ce qui cause des difficultés marquées à l'école. En effet, les enseignants et éducateurs participant au projet ont remarqué une grande détresse chez leurs élèves, ce qui a freiné beaucoup leur cheminement scolaire. Les manifestations comportementales étaient difficiles à gérer au quotidien pour les enseignants et éducateurs ce qui a souvent nécessité une analyse en profondeur de situations parfois très complexes. Bien que les accompagnatrices tentaient de tenir cette analyse autour des concepts du modèle ARC, les besoins des intervenants étaient parfois sur d'autres aspects et ne pouvaient être ignorés. Dans de telles situations,

les accompagnatrices ont choisi de répondre aux besoins immédiats des intervenants, même s'il fallait s'éloigner de la théorie d'ARC. Le fait de s'être permis une telle distance semble toutefois cohérent avec le volet Attachement, plus particulièrement avec la composante Gestion des émotions des intervenants, qui stipule l'importance de supporter l'adulte qui intervient auprès de l'enfant afin qu'il soit davantage en mesure d'en prendre soin. En effet, la littérature sur ce sujet démontre qu'un grand nombre d'enseignants se sentent mal outillés pour intervenir sur les difficultés relatives à la santé mentale de leurs élèves (Kidger, Gunnell, Biddle, Campbell et Donovan, 2010; Stormont, Reinke et Herman, 2011) et qu'enseigner à des élèves avec des besoins spéciaux est lié à une quantité considérable de stress (Hinds, Jones, Gau, Forrester et Biglan, 2015). C'est pourquoi offrir à ces équipes de l'accompagnement et du temps semble essentiel.

De façon globale, les principes du modèle ARC appliqués au milieu scolaire semblent venir pallier, du moins en partie, au manque de soutien et de connaissances des équipes d'éducateurs œuvrant auprès d'élèves TRP en contexte de classe spéciale. Cet aspect peut être lié au manque de formation des enseignants soulevé dans les écrits qui mentionnent que les enseignants ne reçoivent pas suffisamment de formations sur les problématiques de santé mentale et les défis liés à leurs manifestations (Frey *et al.*, 2011; Reinke *et al.*, 2011; Rodger *et al.*, 2014). Tel que rapporté par les équipes d'éducateurs, les formations leur ont permis de mettre des mots sur certains comportements qu'ils observaient et de mieux comprendre les situations vécues. Il est

possible de faire l'hypothèse qu'en comprenant mieux les réactions des élèves, les enseignants se sentent moins dépourvus et ressentent moins d'émotions négatives notamment de la colère, de l'anxiété, de et de la frustration, élément venant menacer l'estime et le bien-être des enseignants selon Kyriacou (2001). En effet, la formation et l'approfondissement des connaissances des enseignants sur les enjeux de santé mentale augmentent leurs sentiments de confiance et de compétence dans l'exercice de leur profession (Vieluf, Kunter et van de Vijver, 2013).

Parmi les éléments qui ont supporté positivement le processus d'implantation de l'intervention selon le modèle d'action, on retrouve la crédibilité et l'engagement des accompagnatrices dans le projet. Comme mentionnée dans les écrits (Rollin et Vincent, 2007), la crédibilité des acteurs principaux favorise l'implantation d'une innovation sociale. Ayant pour rôle de créer, promouvoir et propulser l'innovation sociale (Rollin et Vincent, 2007), les accompagnatrices devaient être crédibles et de confiance aux yeux des enseignants et des éducateurs afin qu'ils acceptent qu'elles remettent en question leurs pratiques. Leur travail au sein du projet a favorisé l'engagement des enseignants et des éducateurs. En effet, elles ont offert aux équipes un système de soutien adéquat, ce qui a probablement diminué les sources de résistance telles que décrites par Kampwirth (2006).

L'accompagnement individualisé des équipes qui a été prévu a probablement aussi favorisé le processus d'implantation. En effet, il s'agit d'un élément considéré dans

la littérature comme augmentant la qualité du développement professionnel (Bissonnette et Richard, 2010; Conseil Supérieur de l'éducation, 2014; Fritz *et al.*, 1995). Dans leur pratique, les accompagnatrices ont basé en grande partie les rencontres d'accompagnement sur le vécu et sur les besoins des équipes, un élément très positif puisque, comme le mentionnent Bissonnette et Richard (2010), le perfectionnement sera bénéfique s'il touche les membres du personnel scolaire sur le plan personnel. Ceux-ci doivent choisir de s'engager dans un processus de changement, croire que cela leur sera bénéfique et que ce qui est proposé concorde avec leurs valeurs et leur vécu.

En ce qui concerne la pertinence d'utiliser le modèle ARC comme modèle théorique de base pour accompagner les intervenants des classes spéciales pour des élèves aux prises avec des TRP, les stratégies que le modèle ARC propose semblent répondre aux besoins de la clientèle et à certains besoins exprimés par les intervenants. Selon la perception des enseignants, des éducateurs et des accompagnatrices, le projet a permis de diminuer les crises et en conséquence, le recours à des mesures contraignantes. Dans l'éventualité où cette information pourrait être vérifiée objectivement, les résultats de la recherche viendraient appuyer les études concernant l'efficacité du modèle ARC, qui stipulent qu'il y aurait une réduction de moitié de l'utilisation de mesures contraignantes lorsque ARC est implanté dans un milieu (Hodgdon *et al.*, 2013).

L'objectif discuté dans cette section étant d'évaluer la faisabilité de la mise en œuvre des stratégies de soutien à l'application du modèle ARC, nous avons estimé important de décortiquer les 10 composantes de ce modèle afin de se prononcer sur la rigueur avec laquelle les intervenants se sont approprié la théorie du modèle dans le cadre de ce projet de recherche, et quelles composantes semblent être les plus pertinentes pour le milieu scolaire.

D'abord, pour ce qui est du domaine de l'*Attachement*, qui comprend les composantes *Gestion des émotions (adulte)*, *Ajustement empathique*, *Constance et renforcement*, ainsi que *Routines et rituels*, les études antérieures semblent suggérer qu'il est pertinent à aborder en milieu scolaire puisque les enseignants représentent des figures d'attachement significatives pour plusieurs enfants (Baweja *et al.*, 2015). En effet, une bonne relation enseignant-élève a un impact sur le parcours scolaire des enfants et peut entraîner des répercussions positives sur leur vécu scolaire (Numi, 2012). Cela suggère la pertinence de travailler avec les adultes pour créer un environnement qui est en mesure de supporter l'enfant, ce qui constitue un des buts principaux du domaine de l'*Attachement* (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Dans le projet discuté ici, toutes les enseignantes et les TES sondées ont rapporté l'importance et l'utilité de travailler sur le domaine l'*Attachement* dans l'exercice de leur profession. Plus particulièrement pour ce qui est de la composante gestion des émotions de l'adulte, les résultats rapportent que suite au projet, les équipes sont plus conscientes de l'effet que peuvent avoir leurs attitudes et leurs émotions sur les comportements des jeunes. Or, une prise de conscience

n'est pas suffisante. Elle doit s'accompagner de moyens concrets permettant aux adultes de bien gérer leurs émotions afin de devenir des exemples pour les enfants. De plus, il est ressorti de cette recherche que les équipes d'éducateurs sont maintenant plus conscients de l'effet que peuvent avoir leurs attitudes et leurs émotions sur les comportements des jeunes et voient encore plus l'importance de prendre soin de soi en tant qu'intervenant. En effet, tel que mentionné par Baweja et al. (2015) puisque les enseignants représentent des figures d'attachement significatives pour plusieurs élèves, ils se doivent d'être des modèles positifs. Cette composante a en effet pris beaucoup de place dans le projet étant donné le grand besoin qu'avaient les équipes de ventiler, laissant, par le fait même, moins de place aux autres composantes. Il nous semble donc primordial que les milieux scolaires développent des stratégies de soutien à leur équipe afin que les autres composantes du domaine de l'*Attachement* puissent être travaillées davantage. Pour ce qui est de l'ajustement empathique, étant plus informés des fonctions des comportements en raison des formations et des accompagnements, les enseignants et éducateurs semblent davantage en mesure d'ajuster leurs interventions selon les besoins de chacun des élèves. Il est possible de faire l'hypothèse qu'ils sont plus en mesure d'agir de manière préventive auprès des élèves en étant plus sensibilisés sur la fonction des comportements et en comprenant mieux les réactions. En ce qui concerne les routines et rituels, bien que les classes aient déjà une routine scolaire établie, le projet leur a permis de les adapter et de les rendre prévisibles. En outre, les élèves passent beaucoup de temps en salle de classe. Cet environnement se doit d'être prévisible, constant et rassurant pour eux. En effet, il est ressorti que les enseignants et éducateurs

sont plus conscients de l'importance d'allier constance et cohérence dans leurs interventions et rapportent que cela a un effet positif sur le lien avec leurs élèves. En effet, selon Gunter, Caldarella, Korth et Young (2012), un lien sécurisant entre l'enseignant et l'enfant est la fondation même des apprentissages sociaux et émotionnels. En somme, en considérant que le problème social sous-jacent au projet vient de la difficulté qu'ont les intervenants à faire évoluer leur élèves et qu'une relation enseignant élève significative a un impact sur le parcours scolaire des élèves et peut entraîner des répercussions positives sur leur vécu scolaire, il est possible de croire qu'en travaillant sur le volet Attachement, les élèves puissent à long terme être plus fonctionnels.

Ensuite, ce qui concerne le domaine *Régulation des émotions* qui comprend les composantes *Identification, Modulation et Expression des émotions*, il apparaît pertinent de l'aborder en milieu scolaire puisque les problématiques de santé mentale sont fortement associées à des problèmes de gestion des émotions (McLaughlin, 2008), qui eux, peuvent empiéter sur la capacité à apprendre. Dans le cas de la présente recherche, ce volet a principalement été travaillé par la mise en place de locaux d'apaisement. En effet, un changement de paradigme en ce qui a trait au recours au retrait de la classe s'est effectué. Il est maintenant davantage utilisé à des fins d'apaisement qu'à des fins punitives. De plus, les équipes ont développé des stratégies et des moyens concrets pour aider les élèves à mieux gérer leurs émotions conformément au modèle ARC. Ces stratégies ont porté fruits selon les équipes puisqu'elles remarquent une diminution de

l'intensité et de la fréquence des crises dans le quotidien. De ce fait, suite au projet, les enseignants et éducateurs semblent davantage voir l'utilité de travailler la gestion des émotions avec leur élève afin que les réactions de leurs élèves deviennent socialement acceptables.

Dans la mesure où l'école a pour mission de socialiser les élèves (Gouvernement du Québec, 2016) et qu'une incapacité à identifier et exprimer efficacement ses émotions interfère avec la capacité de former et de maintenir des relations d'attachement saines (Blaustein et Kinniburgh, 2010) il importe que le milieu scolaire prévoie des stratégies et des modalités en ce sens. Par contre, bien qu'il soit trop tôt pour parler de gestion des émotions adéquate dans le cas des élèves touchés par le projet, il est possible de faire l'hypothèse que les apprentissages en bénéficieront éventuellement puisque des stratégies inadéquates en lien avec la gestion des émotions et des comportements sont fortement associées à un frein quant à l'évolution au plan des apprentissages (McLaughlin, 2008).

Par la suite, en ce qui a trait au domaine *Compétence* regroupant les composantes *Fonctions exécutives* et *Identité*, il a peu été exploité dans le projet. On constate que les deux composantes du domaine n'ont pas été abordées directement, et ce, même en formation. En effet, concernant le domaine *Compétence*, l'équipe a plutôt choisi d'offrir une formation portant sur le programme *Les 5 au quotidien*, un modèle de gestion classe axé sur la lecture. L'équipe a fait ce choix considérant qu'en milieu scolaire, les

stratégies d'enseignement étaient probablement plus propices à développer le sentiment de compétence des élèves que les aspects prévus initialement au modèle ARC, qui sont de nature plus thérapeutique. De plus, rappelons que le modèle ARC est basé sur la prémisse que lorsqu'un enfant a développé un sentiment de sécurité et d'attachement suffisant et qu'il peut s'autoréguler, il est alors disponible pour développer des compétences (Blaustein et Kinniburgh, 2010). Or, il est possible de croire que les élèves de ces classes ne sont pas rendus à ce stade étant donné que les stratégies des deux autres domaines n'ont pas été implantées de façon assez approfondie et sur une assez longue durée pour que les compétences ciblées aient été développées. En effet, tel que rapporté dans la littérature, les troubles de santé mentale ont des conséquences négatives sur le fonctionnement scolaire ce qui se répercute par une disponibilité incertaine aux apprentissages (Conseil supérieur de l'éducation, 2001; Shah et Kumar, 2012).

Enfin, la dixième composante qui fait référence à l'Intégration de l'expérience traumatique n'a pas été exploitée. Bien qu'une des formations ait abordé brièvement le sujet, celui-ci n'a pas été discuté à nouveau dans les rencontres d'accompagnement. Étant donné que les écoles ont peu d'informations sur le vécu des élèves, qu'elles n'ont pas un mandat de type thérapeutique auprès de ceux-ci et que dans le cas de cette recherche, on ne peut pas présumer que les élèves ayant participé répondent aux critères du trauma complexe, ce volet ne peut être considéré dans l'implantation du modèle ARC en milieu scolaire, du moins sans la participation du CIUSS.

Bref, bien que la majorité des principes de base du modèle semblent pouvoir s'appliquer au milieu scolaire, la réalité du quotidien et la souffrance des élèves entravent parfois l'application de la philosophie du modèle ARC. C'est souvent dans ces circonstances que le soutien offert par l'équipe d'accompagnement prend tout son sens. Ainsi, les stratégies de soutien à l'application du modèle ARC semblent être applicables en milieu scolaire. En formant et soutenant les intervenants à créer un climat propice à l'attachement avec leurs élèves, ils peuvent former des liens significatifs et sécurisants avec eux. En accompagnant les intervenants dans leur travail visant à enseigner aux élèves des stratégies saines et efficaces d'identification, de modulation et d'expression des émotions (Blaustein et Kinniburgh, 2010), on participe à l'évolution des élèves sur le plan de leur scolarisation et de leur socialisation. De ce fait, les classes spéciales ont la responsabilité d'offrir des services adaptés aux conditions particulières des élèves afin de répondre aux besoins individuels de chacun et de les faire cheminer.

Par contre, l'implantation d'un tel modèle représente un changement de paradigme important. Un si gros changement de pratique demande du temps et des ressources (Bissonnette et Richard, 2010), choses qui sont difficiles à obtenir dans le contexte actuel en milieu scolaire. De plus, afin que le modèle ARC puisse être implanté de façon plus conforme, il semble qu'il serait nécessaire de développer un système de soutien plus complet, qui permettrait l'expression et la modulation des émotions des adultes. Sans de tels mécanismes, il semble que les principes du modèle ARC sont

difficilement assimilés, car les adultes eux-mêmes ne sont pas disposés à recevoir de nouvelles informations.

Objectif 1 : Réceptivité de la clientèle face à l'intervention

L'expérience a permis de voir que la clientèle visée a été en grande partie réceptive à l'intervention. En effet, les propos recueillis soulignent que le projet est venu répondre à un besoin important de soutien et d'accompagnement dans les milieux. Par contre, d'après les résultats obtenus à travers les témoignages des directions et des accompagnatrices, il semble qu'une certaine résistance était présente chez les équipes impliquées dans ce projet. En effet, selon eux, beaucoup d'énergie et de temps ont été consacrés par les enseignants et les TES à l'aménagement des locaux d'apaisement. Les directions et les accompagnatrices rapportent avoir eu l'impression que c'est parce que cet aspect du programme était moins menaçant pour les intervenants et ne venait pas trop remettre en question leurs pratiques.

Dans ce sens, la résistance au changement des acteurs est considérée comme étant une condition défavorable à l'implantation d'une innovation sociale (Farrell, Howes, Jimerson et Davies, 2009). Dans son ouvrage, Kampwirth (2006) propose plusieurs causes pouvant expliquer la résistance au changement dans un milieu scolaire. Parmi celles-ci, on retrouve la surcharge de travail occasionnée par les changements et un système de soutien inadéquat, plus particulièrement provenant de la direction, en dehors des heures d'accompagnement. Selon les résultats rapportés ici, ces deux facteurs

semblent être ceux qui peuvent avoir contribué le plus à la résistance des équipes dans ce présent cas. S'ils s'étaient sentis plus soutenus par les directions, on peut faire l'hypothèse que les enseignants et les éducateurs se seraient probablement davantage investis dans le processus. À ce sujet, tel que mentionné par Howes, Jimerson et Davies (2009), lorsqu'encouragés à remettre en question leurs méthodes d'enseignement et à s'interroger sur leurs pratiques, les enseignants peuvent se sentir menacés. Il est donc possible de faire l'hypothèse qu'en proposant des interventions davantage en lien avec une approche développementale et qui sont radicalement différentes de celles utilisées auparavant, notamment celles plus axées sur la sanction des comportements, les enseignants se sont sentis menacés. En effet, les conflits de croyances et de valeurs entre les pratiques établies et les nouvelles stratégies d'intervention est une source de résistances fréquemment rencontrée selon Kampwirth (2006). Il est aussi possible de penser que ce changement radical de la pratique de leur profession a pu affecter leur sentiment d'efficacité personnel. En effet, le sentiment d'efficacité personnel des enseignants se base sur leur perception de leur propre compétence dans l'exécution de leur devoir et la réalisation de leurs objectifs éducatifs tels que le développement de l'élève et la favorisation des apprentissages (Schwarzer et Hallum, 2008; Skaalvik et Skaalvik, 2010). Dans l'optique où le changement de pratiques propose des interventions qui vont à l'opposé de leur pratique habituelle, il est possible de penser que les enseignants ne se soient pas sentis compétents et que leur résistance aux changements ait été une manière inconsciente de protéger leur estime personnelle.

Enfin, tel que mentionné par certaines accompagnatrices et membres de la direction, il aurait été idéal qu'on s'assure de l'adhésion et de l'intérêt de chacun des participants afin de faire face à moins de résistances. Bien qu'une lettre d'informations sur le projet ainsi et qu'un formulaire de consentement leur a été fourni au début du projet (Appendice D), les enseignants et éducateurs spécialisés ne savaient pas exactement ce que leur implication dans le projet exigerait dans la réalité de leur quotidien. Une rencontre explicative et informative leur expliquant avec objectivité et transparence tout ce que leur participation au projet impliquerait en termes de temps, de travail et d'ajustements aurait dû être faite au départ.

Objectif 2 : Problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention

Les personnes ont apprécié le fait d'être formées et accompagnées dans l'exercice de leur profession et toutes s'entendent sur la pertinence du soutien qu'ils ont reçu dans l'implantation du modèle ARC. Par contre, à travers la recherche, il a été possible d'examiner les problèmes encourus lors de la prestation de l'intervention qui sont majoritairement en lien avec des contraintes de temps. La surcharge de travail dans le quotidien qu'a occasionné le projet pour les équipes a été soulevée par plusieurs. Il s'agit en effet d'un élément corroboré dans les écrits de Kampwirth (2006) qui précise que l'une des principales causes des résistances rencontrées dans l'implantation d'une innovation sociale est la surcharge de travail que peut occasionner le changement de pratiques.

Toujours selon Kampwirth (2006), une mauvaise planification des actions souhaitées pour parvenir à adopter les nouvelles avenues est aussi une cause fréquemment observée dans l'implantation d'un changement de pratiques. En effet, l'organisation et la logistique n'ont pas été considérées comme idéales par la plupart des participants (remplacements, journées pédagogiques, libérations, surcharge de travail), occasionnant des désagréments pour les équipes. Selon les répondants, la logistique de l'organisation des modalités du projet ne fut pas optimale freinant ainsi le changement de pratiques. En outre, pour qu'un tel projet soit réaliste, les participants ont noté qu'il serait important que les libérations des équipes prévues pour le projet soient prévues à l'avance et que ces temps de concertation soient respectés par les directions. De plus, il aurait été souhaité qu'il y ait une stabilité des personnes qui remplacent les équipes durant les rencontres d'accompagnement et le temps de concertation afin de faciliter l'adaptation des élèves aux changements d'adultes dans leur classe. Dans le même sens, selon un document du Conseil supérieur de l'éducation (2014), la résistance du personnel à se faire remplacer et le manque de temps sont considérés comme étant adverses au développement de nouvelles pratiques.

En ce qui concerne les formations, celles sur les trois domaines du modèle ARC (Attachement, Régulation des émotions et Compétence) ont toutes été données durant l'automne de la première année. On peut donc penser qu'en effet, un délai plus grand entre les formations aurait permis de diminuer la résistance des acteurs par rapport à la surcharge de travail entraînée par le changement de pratique. Elles auraient pu travailler

sur le projet durant leur journée pédagogique. Il semble cependant que le temps limité accordé par la subvention obtenue n'ait pas permis d'étendre le projet sur un plus grand laps de temps, bien que selon Kariuki (2009) le processus transformation des pratiques doit se réaliser sur une période suffisamment longue, voire des années, afin de provoquer un changement de pratique réel chez les enseignants.

Objectif 3 : Contraintes liées aux éléments organisationnels

Enfin, cette expérience pilote a permis de faire ressortir les éléments organisationnels qui ont entravé le processus d'implantation. Un premier enjeu concerne la perception d'un manque d'implication et de leadership des directions qui a été rapporté par les enseignants et les éducateurs spécialisés. Il semble que les équipes ne se soient pas toujours senties soutenues et encadrées par leur direction dans le projet. En effet, le manque d'implication des directions fut un point relevé à maintes reprises. Les recherches montrent à quel point la participation des directions est nécessaire dans un processus de changement. Leur engagement et leur ouverture face aux changements de pratiques contribueraient à l'amélioration de la qualité de l'enseignement, permettraient d'améliorer les relations des membres du personnel et contribueraient à créer une vision et une mission communes dans les milieux (Dinham, 2004; L'Hostie et Boucher, 2004; Marsh et Lefever, 2004). Les directions ont rapporté avoir apprécié le projet et toutes notent qu'elles auraient aimé s'impliquer davantage. Les éléments ressortis pour expliquer leur manque d'implication concerne majoritairement le manque de temps et la complexité de leur tâche. Certaines des directions avaient plusieurs établissements à leur

charge et avaient des horaires très chargés. De plus, n'ayant pour la plupart pas assisté aux formations, il était difficile pour eux de s'imprégner de l'essence du modèle et de comprendre les enjeux liés à son implantation.

De plus, il aurait été désirable que les équipes soient accompagnées par les professionnels des écoles, ces personnes qui collaborent directement avec les équipes au quotidien, en dehors des rencontres d'accompagnement mensuelles. Pour qu'un tel accompagnement soit réaliste et efficace, il aurait été souhaitable que ceux-ci soient également formés selon le modèle ARC. Une collaboration avec le CIUSS dans la prestation de l'intervention aurait aussi été désirée afin de faciliter l'exploitation du thème des traumatismes. En effet, les services de santé et des services sociaux ont une meilleure connaissance de l'histoire traumatique des enfants. De ce fait, afin de cerner adéquatement les besoins des enfants traumatisés dans le but d'adapter les interventions et l'environnement scolaire, la collaboration entre les deux instances est importante.

Dans le même ordre d'idées, bien que la collaboration entre les parents et l'école soit associée à des impacts positifs sur les plans académique, familial et social pour les élèves en difficulté (Latunde et Louque, 2012; Sheridan *et al.*, 2012), les modalités prévues dans le présent projet ne semblent pas avoir permis d'aller chercher suffisamment la collaboration des parents. Ces derniers ont été peu impliqués dans le processus de changement en cours dans la classe de leur enfant. Ils ont reçu peu d'informations sur le modèle ARC et n'ont pas été mis au courant des changements que

le projet a occasionnés dans l'intervention fournie à leur enfant. Bref, des décisions et des actions semblent avoir été prises sans la collaboration des parents, tel que le MÉLS (2011) le suggère pourtant dans son document *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*.

S'ajoute à ces enjeux l'absence des pratiques collaboratives dans le processus d'implantation. En effet, bien que la littérature souligne l'importance du travail collaboratif en milieu scolaire (Ebersöhn, 2012; Mérini, 2007; MEQ, 2001), celui-ci n'a pas été exploité dans ce présent processus d'implantation. Le travail en collaboration favorise l'adaptation des enseignants dans un processus de changement et favorise la mise en œuvre d'interventions efficaces, particulièrement en période plus difficile. Les participants au projet auraient aimé pouvoir partager leur expérience avec des collègues vivant aussi le projet. Ils auraient aussi souhaité pouvoir partager leurs pratiques gagnantes ainsi que des outils qu'ils ont développés à travers leur participation au projet. Par contre, peu de modalités n'avaient été prévues à ce sujet dans l'élaboration du projet.

De plus, une autre condition favorable à l'implantation d'une innovation sociale au sein d'une organisation (Rollin et Vincent, 2007) est le développement d'une vision commune entre toutes les parties prenantes du projet, soit dans le cas échéant une vision commune entre les directions, les enseignants, les éducateurs et les professionnels. D'après les propos recueillis, il n'a pas été possible de créer une vision adoptée par tous les acteurs. Il semble en effet qu'aucune réflexion dans ce sens ne fut effectuée par les

écoles en marge du déploiement du projet. À la lumière des propos recueillis, il aurait été pertinent de développer une telle vision dès le début du projet afin de faciliter le processus de changement et d'améliorer l'adhésion des acteurs. En somme, on constate que les éléments étant dépeints comme des défis à l'implantation de la part des parties prenantes sont cohérents avec plusieurs études concernant le concept d'innovation sociale (Farrell, Howes, Jimerson et Davies, 2009; Greenhalg, Robert, Bate, Macfarlane et Kyriakidou, 2005; Kampwirth, 2006); Rollin et Vincent, 2007; Roure, 2000).

Limites

La présente étude comporte certaines limites qu'il s'avère important de considérer. Celles-ci se concentrent essentiellement dans le caractère subjectif des résultats obtenus. Les résultats exposés ici se basent uniquement sur la perception des participants et ne découlent donc pas de mesures objectives. Il est donc probable que certaines informations rapportées par les participants ne coïncident pas nécessairement à leur pratique réelle ou aux conditions dépeintes. De ce fait, des observations lors des rencontres d'accompagnement auraient pu aider à vérifier dans quelle mesure les éléments rapportés se sont effectivement réalisés. Par contre, le fait que des entrevues aient été faites avec plusieurs acteurs différents et que certains éléments s'entrecroisent permet de diminuer l'impact de cette limite. De plus, il importe de garder en tête que les entretiens ont été réalisés à la fin de chacune des deux années du projet. Il y a donc fort à

parier que la fatigue et l'épuisement aient pu influencer les réponses fournies par les intervenants lors des entretiens.

De même, plusieurs changements de personnel se sont produits au cours du projet. De ce fait, certains répondants n'ont pas reçu en intégralité les formations ni participé à toutes les modalités d'accompagnement prévues. De plus, un certain temps d'adaptation a certainement dû être nécessaire en début de deuxième année afin que les nouveaux collègues d'une même équipe apprennent à travailler ensemble. Il serait souhaité dans le futur de s'assurer d'une stabilité du personnel tout au long de la recherche afin de minimiser l'impact de cette limite.

De plus, il est à noter que la personne qui a réalisé les entrevues a également analysé les données recueillies. Il aurait été pertinent d'effectuer une contre-codification par une tierce personne afin d'assurer une plus grande objectivité des résultats.

Enfin, le recours à une entrevue comme type de méthode de collecte de données fait entrer en jeu le concept de désirabilité sociale. Il se peut en effet que certaines réponses soient biaisées par une plus grande désirabilité sociale de la part des répondants étant donné que les questions étaient posées par une personne extérieure (Kulas et Stachowski, 2012).

Forces

Malgré ces différentes limites, ce projet de recherche présente néanmoins, pour une première fois, une expérience pilote quant à l'implantation du modèle ARC en contexte scolaire québécois. Cette présente évaluation constitue une source d'informations pertinentes pour toute autre organisation scolaire souhaitant implanter ce modèle d'intervention dans des classes spécialisées en TRP. Cet exercice a permis de proposer des pistes d'amélioration pour de prochaines initiatives d'implantation d'une des principes du modèle ARC en milieu scolaire. Cette recherche est allée chercher le point de vue de tous les acteurs impliqués ou touchés par le projet permettant ainsi une triangulation des données pour pouvoir les comparer.

ClkCours.com

Conclusion

Ce projet de recherche visait à vérifier le réalisme de l'implantation d'une stratégie de soutien à l'application du modèle ARC en contexte scolaire. La recherche a permis de dresser un portrait du vécu des acteurs en lien avec l'implantation de ce modèle et de faire ressortir certains points qui, selon les commentaires recueillis et l'analyse des données, constituent des pistes pour améliorer et guider de prochaines initiatives d'implantation en ce sens.

Les résultats démontrent, entre autres, que le succès de l'implantation d'une telle approche réside dans la compétence et dans la disponibilité des accompagnatrices, dans l'obtention de temps pour discuter en équipe et ventiler, ainsi que dans le leadership des directions. En effet, il importe que celles-ci soient partie prenante du projet et qu'elles offrent du soutien à leurs équipes. Il est aussi important que les équipes d'éducateurs qui œuvrent auprès des élèves TRP soit accompagnées de façon régulière par des professionnels et que la logistique de remplacement et de libération occasionne le moins possible de contraintes. De plus, le projet ne doit pas occasionner une surcharge de travail trop élevée pour les équipes afin d'obtenir leur pleine collaboration. Enfin, il semble que le développement d'une vision commune entre les parties prenantes dans l'instauration d'un tel projet soit considéré comme importante afin de faciliter le processus de changement et de créer un espace propice aux échanges et au partage entre les équipes

À la lumière des défis que représente l'intervention auprès des élèves TRP, il importe d'offrir du soutien, de la formation et du temps de concertation aux adultes qui côtoient les élèves au quotidien. L'essoufflement vécu par les intervenants œuvrant auprès d'élèves ayant des problématiques de santé mentale vient appuyer la pertinence d'instaurer des modalités d'accompagnement auprès des adultes qui interviennent dans des classes spéciales auprès de cette clientèle. En effet, les modalités d'accompagnement offrent un lieu de dialogue pour les intervenants pendant lequel ils peuvent ventiler, avoir des réflexions cliniques, se remettre en question, avoir un point de vue externe sur les situations rencontrées, explorer de nouvelles pistes de solutions et avoir une meilleure compréhension des manifestations comportementales de leurs élèves.

De plus, l'étude a permis aussi de dresser un portrait des changements et des impacts qui se sont opérés suite à l'implantation du modèle. Bien que les résultats ne soient pas appuyés objectivement, à première vue, l'instauration du modèle ARC semble avoir eu des effets positifs sur les intervenants et sur les élèves. Le recours à ce modèle semble pertinent en considérant la littérature en lien avec les traumatismes complexes. Avec ces résultats, il est possible de comprendre davantage le vécu des personnes ayant été touchées de près ou de loin par l'implantation du modèle ARC dans les classes spéciales en TRP. Il est maintenant possible de faire des ajustements au processus d'implantation afin de mieux servir les enseignants et les éducateurs œuvrant auprès de cette clientèle.

Il importe aussi de souligner l'apport de ce travail de recherche pour le milieu de l'éducation et plus particulièrement pour la psychoéducation. Effectivement, les psychoéducateurs qui œuvrent en milieu scolaire consacrent une grande partie de leur tâche à l'exercice du rôle-conseil et à l'accompagnement des équipes-écoles. Étant souvent placés dans un rôle de soutien aux enseignants, intervenants et directions dans l'exercice de leur profession, les psychoéducateurs du milieu scolaire pourront se référer à ce travail de recherche pour enrichir leurs connaissances quant à l'accompagnement des équipes des classes spéciales pour élèves TRP et afin d'aider plus efficacement ceux-ci à intervenir devant la détresse de leurs élèves. Bref, les résultats de cette étude sont des pistes pour améliorer le processus d'accompagnement et de soutien des enseignants et intervenants œuvrant auprès d'élèves TRP.

Dans l'ensemble, les résultats justifient une évaluation plus approfondie du programme, particulièrement pour ce qui est des impacts de l'implantation du modèle sur les comportements des élèves. En effet, il serait pertinent dans le futur que des projets soient menés afin de jeter un regard objectif sur les impacts réels du modèle en collectant des données sur le terrain. Enfin, il est souhaité que cette recherche contribue à amorcer une réflexion au sein des commissions scolaires sur la pertinence et la nécessité d'accompagner les équipes qui interviennent au quotidien auprès des élèves souffrant de troubles de santé mentale.

Références

- Alink, L., Cicchetti, D., Kim, J. et Rogosch, F. (2009). Mediating and moderating processes in the relation between maltreatment and psychopathology: Mother-child relationship quality and emotion regulation. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37(6), 831-843.
- Almog, O. et Shechtman, Z. (2007). Teachers' democratic and efficacy beliefs and styles of coping with behavioural problems of pupils with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 22(2), 115-129.
- Amaya-Jackson, L. et DeRosa, R. R. (2007). Treatment considerations for clinicians in applying evidence-based practice to complex presentations in child trauma. *Journal of Traumatic Stress*, 20(4), 379-390. doi.org/10.1002/jts.20266
- Armour, K. M. et Makopoulou, K. (2012). Great expectations: Teacher learning in a national professional development programme. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 336-346.
- Arvidson, J., Kinniburgh, K., Howard, K., Spinazzola, J., Strothers, H., Evans, M., ... Blaustein, M. E. (2011). Treatment of complex trauma in young children: Developmental and cultural considerations in application of the ARC intervention model. *Journal of Child & Adolescent Trauma*, 4(1), 34-51. doi.org/10.1080/19361521.2011.545046
- Association Américaine de Psychiatrie. (2013). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris, France : De Boeck.
- Baskin, T. W., Slaten, C. D., Sorenson, C. et Glover-Russel, J. (2010). Do youth psychotherapy improve academically related outcomes? A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 57(3), 290-296. doi.org/10.1037/a0019652
- Baweja, S., Santiago, C. D., Vona, P., Pears, G., Langley, A. et Kataoka, S. (2015). Improving implementation of a school-based program for traumatized students: Identifying factors that promote teacher support and collaboration. *School Mental Health*, 8(1), 120-131. doi.org/10.1007/s12310-015-9170-z

- Bissonnette, S. et Richard, M. (2010). Les modalités d'efficacité de la formation continue. *Vivre le primaire*, 23(3), 34-36.
- Blaustein, M. et Kinniburgh, K. M. (2010). *Treating traumatic stress in children and adolescents: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. New York, NY: Guilford Press.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational researcher*, 33(8), 3-15. doi.org/10.3102/0013189X033008003
- Brown, C. G. (2012). A systematic review of the relationship between self-efficacy and burnout in teachers. *Educational & Child Psychology*, 29(4), 47-63.
- Center for Research on Children and Families. (2016). *Treating Complex Trauma in Youth in Care: The ARC Framework*. Québec, Qc : Université McGill. Repéré à : https://www.mcgill.ca/crcf/files/crcf/ontheradar_2-2e_final.pdf
- Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S. et Santos, N. M. (2015). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health*, 8(1), 144-162. doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8
- Chen, H. T. (2015). *Practical program evaluation: Theory-driven evaluation and the integrated evaluation perspective* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cloitre, M., Stolbach, B., Herman, J., van der Kolk, B., Pynoos, R., Wang, J. et Petkova, E. (2009). Developmental approach to complex PTSD: Childhood and adult cumulative trauma as predictors of symptom complexity. *Journal of Traumatic Stress*, 22(5), 399-408. doi.org/10.1002/jts.20444
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cole, S. F., Eisner, A., Gregory, M. et Ristuccia, J. (2013). *Creating and advocating for trauma-sensitive schools*. Repéré à <https://traumasensitiveschools.org/>
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire. Comprendre, prévenir, intervenir*. Repéré à https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dif_comp.pdf
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf>

- Cook, A., Spinazzola, J., Ford, J., Lanktree, C., Blaustein, M., Cloitre, M., ...van der Kolk, B. (2005). Complex trauma in children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 390-398.
- Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J. et van der Kolk, B. A. (2003). *Complex trauma in children and adolescents*. National Child Traumatic Stress Network. Repéré à <http://www.NCTSN.org>
- Craig, S. E. (2016). *Trauma-sensitive schools*. New York, NY: Teachers College Press.
- Currie, J. et Widom, C. S. (2010). Long-term consequences of child abuse and neglect on adult economic well-being. *Child Maltreatment*, 15(2), 111-120. doi.org/10.1177/1077559509355316
- D'Andrea, W., Ford, J., Stolbach, B., Spinazzola, J. et van der Kolk, B. A. (2012). Understanding interpersonal trauma in children: Why we need a developmentally appropriate trauma diagnosis. *American Journal of Orthopsychiatry*, 82(2), 187-200. doi.org/10.1111/j.1939-0025.2012.01154.x
- Déry, M., Toupin, J., Pauzé, R. et Verlaan, P. (2004). Frequency of mental health disorders in a sample of elementary school students receiving special educational services for behavioural difficulties. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 49(11), 769-775.
- DeSocio, J. et Hootman, J. (2004). Children's mental health and school success. *Journal of School Nursing*, 20(4), 189-196. doi.org/10.1177/10598405040200040201
- Dinham, S. (2004). Principal leadership for outstanding educational outcomes. *Journal of Educational Administration*, 43(4), 338-356.
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E. et Leibovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A whole-school, multi-level, prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8(1), 163-176. doi. 10.1007/s12310-016-9177-0
- Ebersöhn, L. (2012). Adding 'Flock' to 'Fight and Flight' as responses to persistent adversity: A honeycomb of resilience where supply of relationships meets demand for support. *Journal of Psychology in Africa*, 22(1), 29-42.
- Edmonds, C. (2007). Continuous quality improvement: Integrating best practice into teacher education. *International Journal of Educational Management*, 21(3), 232-237. doi.org/10.1108/09513540710738674

- Farrell, P. T., Howes, A. J., Jimerson, S. R. et Davies, S. M. (2009). Promoting inclusive practice in schools: A challenging role for school psychologists. Dans T. Gutkin et C. Reynolds (dir.), *The handbook of school psychology* (p. 821-839). Hoboken, NJ: Wiley.
- Fiscella, K. et Kitzman, H. (2009). Disparities in academic achievement and health: The intersection of child education and health policy. *Pediatrics*, 123(3), 1073-1080.
- Ford, J., Chapman, D. et Cruise, K. (2012). Complex trauma and aggression in secure juvenile justice settings. *Criminal Justice and Behavior*, 39(6), 694-724.
- Ford, J. D. et Courtois, C. A. (2013). *Treating complex stress disorders in children and adolescents: Scientific foundations and therapeutic models*. New York, NY: Guilford Press.
- Fortin, M. F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fowler, P. J., Tompsett, C. J., Braciszewski, J. M., Jacques-Tiura, A. J. et Baltes, B. B. (2009). Community violence: A meta-analysis on the effect of exposure and mental health outcomes of children and adolescents. *Development and Psychopathology*, 21(1), 227-259. doi.org/10.3389/fnbeh.2017.00219
- Frey, A., Lingo, A. et Nelson, C. M. (2011). Positive behavior support and response to intervention in elementary schools. Dans H. Walker et M. Shinn (dir.), *Interventions for achievement and behavior problems: Preventive and remedial approaches* (p. 397-433). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C. et MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(4), 200-208.
- Gaudreault, L., Legault, E., Brodeur, M., Hurteau, M., Dunberry, A., Séguin, S. P. et Legendre, R. (2008). *Rapport d'évaluation de la politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gilbert, R., Kemp, A., Thoburn, J., Sidebotham, P., Radford, L., Glaser, D. et Macmillan, H. L. (2009). Recognising and responding to child maltreatment. *Lancet*, 373(9658), 167-180. doi.org/10.1016/S0140-6736(08)61707-9
- Girard, L. C., Girolametto, L., Weitzman, E. et Greenberg, J. (2011). Training early childhood educators to promote peer interactions: Effects on children's aggressive

- and prosocial behaviors. *Early Education & Development*, 22(2), 305-323. doi.org/10.1080/10409281003668060
- Goel, G. (2012). *Arc-based group psychotherapy with adolescent survivors of complex trauma* (Thèse de doctorat inédite). Alliant International University, Los Angeles, CA.
- Gouvernement du Québec (2016). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré le 15 septembre 2016 à <http://legisquebec.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec (2017). *Les mauvais traitements psychologiques : un mal silencieux. Bilan des directeurs de la protection de la jeunesse*. Repéré à : https://www.inesss.qc.ca/fileadmin/doc/INESSS/ServicesSociaux/Bilan_DPJ/INESSS_Bilan_DPJ_Mauvais_traitements_psycho_2016.pdf
- Gouvernement du Québec (2017). *Loi sur la protection de la jeunesse*. Repéré le 8 août 2017 à <http://legisquebec.gouv.qc.ca>
- Greenhalgd, T., Robert, G., Bate, P., Macfarlane, F. et Kyriakidou, O. (2005). *Diffusion of innovations in health services organizations: A systematic literature review*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Gunter, L., Caldarella, P., Korth, B. B. et Young, K. R. (2012). Promoting social and emotional learning in preschool students: A study of strong start pre-k. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 151-159. doi.org/10.1037/spq0000055
- Haas, S. A. et Fosse, N. E. (2008). Health and the educational attainment of adolescents: Evidence from the NLSY97. *Journal of Health and Social Behavior*, 49(2), 178-192. doi.org/10.1177/002214650804900205
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. et Mashburn, A. (2007). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115-136.
- Herman, K. C., Reinke, W. M., Parkin, J., Traylor, K. B. et Agarwal, G. (2009). Childhood depression: Rethinking the role of the school. *Psychology in the Schools*, 46(5), 433-446. doi.org/10.1002/pits.20388
- Hinds, E., Jones, L. B., Gau, J. M., Forrester, K. K. et Biglan, A. (2015). Teacher distress and the role of experiential avoidance. *Psychology in the Schools*, 52(3), 284-297. doi.org/10.1002/pits.21821
- Hodgdon, H. B., Kinniburgh, K., Gabowitz, D., Blaustein, M. E. et Spinazzola, J. (2013). Development and implementation of trauma-informed programming in

- youth residential treatment centers using the ARC framework. *Journal of Family Violence*, 28(7), 679-692. doi.org/10.1007/s10896-013-9531-z
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. et Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1
- Hysing, M., Elgen, I., Gillberg, C., Lie, S. A. et Lundervold, A. J. (2007). Chronic physical illness and mental health in children: Results from a large-scale population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(8), 785-792. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01755.x
- Institut de la statistique du Québec. (2013). La santé physique et mentale des enfants : une étude des prévalences cumulatives. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/alimentation/sante-enfants-prevalences.pdf>
- Kampwirth, T. J. (2006). *Collaborative consultation in the schools*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice.
- Kariuki, C. (2009). *Professional development for 21st century teachers: Effective classroom management*. Jackson State University. Repéré à <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505988.pdf>
- Kidger, J., Gunnell, D., Biddle, L., Campbell, R. et Donovan, J. (2010). Part and parcel of teaching? Secondary school staff's views on supporting student emotional health and well-being. *British Educational Research Journal*, 36(6), 919-935. doi.org/10.1080/01411920903249308
- Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., Spinazzola, J. et van der Kolk, B. A. (2005). Attachment, Self-Regulation, and Competency. *Psychiatric Annals*, 35(5), 424-430.
- Korathagen, F. et Wubbes, T. (2008). Characteristics of reflective teachers education. Dans F. Korathagen (dir.), *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*, New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kulas, J. T. et Stachowski, A. A. (2012). Social desirability in personality assessment: A variable item contamination perspective. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 11(1), 23-42.
- Kurki, K., Järvelä, S., Mykkänen, A. et Määttä, E. (2015). Investigating children's emotion regulation in socio-emotionally challenging classroom situations. *Early Child Development and Care*, 185(8), 1238-1254. doi.org/10.1080/03004430.2014.988710

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Landolt, M. A. et Kenardy, J. A. (2015). Evidence-based treatments for children and adolescents. Dans M. Schnyder et M. Cloitre (dir.), *Evidence-based treatments for trauma-related psychological disorders: A practical guide for clinicians* (p. 363-380). Suisse: Springer International Publishing.
- Latunde, Y. et Louque, A. (2012). Investing in collaboration: Preservice special educators and their readiness for home school collaboration. *Journal of Urban Learning*, 8, 73-82.
- Leadbeater, B. (2010). The fickle fates of push and pull in the dissemination of mental health programs for children. *Canadian Psychology*, 51(4), 221-230. doi.org/10.1037/a0020486
- L'Hostie, M. et Boucher, L.P. (2004). *L'accompagnement en éducation : Un soutien au renouvellement des pratiques*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Loades, M. et Mastroyannopoulou, K. (2010). Teachers' recognition of children's mental health problems. *Child and Adolescent Mental Health*, 15(3), 150-156. doi.org/10.1111/j.1475-3588.2009.00551.x
- Marsh, D. et Lefever, K. (2004). School principals as standards-based educational leaders. *Educational Management, Administration & Leadership*, 32(4), 387-404.
- McDonald, C. C. et Richmond, T. R. (2008). The relationship between community violence exposure and mental health symptoms in urban adolescents. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 15(10), 833-849. doi.org/10.1111/j.1365-2850.2008.01321.x
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: Acritical reflection. *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4), 353-366. doi.org/10.1080/03069880802364486
- McLennan, J., Reckord, M. et Clarke, M. (2008). A mental health outreach program for elementary schools. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 17(3), 122-130.
- McLeod, J. D., Uemura, R. et Rohrman, S. (2012). Adolescent mental health, behavior problems and academic achievement. *Journal of Health and Social Behavior*, 53(4), 482-497. doi.org/10.1177/0022146512462888

- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail de l'enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dir.), *Coordonner, collaborer, coopérer : de nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Mersky, J. P., Topitzes, J. et Reynolds, A. J. (2013). Impacts of adverse childhood experiences on health, mental health, and substance use in early adulthood: A cohort study of an urban, minority sample in the U.S. *Child Abuse and Neglect*, 37(11), 917-925. doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.07.011
- Michael, S. L., Merlo, C. L., Basch, C. E., Wentzel, K. R. et Wechsler, H. (2015). Critical connections: Health and education. *Journal of School Health*, 85(11), 740-758. doi.org/10.1111/josh.12309
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/19-7065.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : évolution des effectifs et cheminement scolaire à l'école publique*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/recherche_evaluation/ALaMemeEcoleEHDAA_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Document d'appui à la réflexion : Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/RencontrePartEduc_DocAppuiReflexion_RencIntegrationElevesHandDif_f.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Lignes directrices pour l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/LignesDirectricesIntScolElevesHand_1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Statistiques de l'Éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/statistiques_education_2012.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2017). *Déclaration en formation générale des jeunes (FGJ)*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : <http://www1.education.gouv.qc.ca/charlemagne/medias/GuideDeclarationFGJ.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://srp.csrq.ca/evaluation/Documents/Lecole_tout_un_programme.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999b). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/politi00F_2.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Mitchell, K. J., Ybarra, M. et Finkelhor, D. (2007). The relative importance of online victimization in understanding depression, delinquency, and substance use. *Child Maltreatment*, 12(4), 314-324. doi.org/10.1177/1077559507305996

Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*. 7(3), 177-197. doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001

O'Connell, M., Boat, T. et Warner, K. (2009). Preventing mental, emotional, and behavioral disorders among young people: Progress and possibilities. Washington, DC: National Academies Press. Repéré à https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK32775/pdf/Bookshelf_NBK32775.pdf

Organisation mondiale de la Santé. (2016). La maltraitance des enfants. Repéré à : <http://www.who.int/>

Oswald, S. H., Heil, K. et Goldbeck, L. (2010). History of maltreatment and mental health problems in foster children: A review of the literature. *Journal of Pediatric Psychology*, 35(5), 462-472. doi.org/10.1093/jpepsy/jsp114

Overstreet, S. et Mathews, T. (2011). Challenges associated with exposure to chronic trauma: Using a public health framework to foster resilient outcomes among youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 738-754. doi.org/10.1002/pits.20584

- Özer, N. et Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932. doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797
- Parsons, M. et Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: Collaboration and critical partnerships. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 95-116. doi.org/10.1080/1354060042000337110
- Paternite, C. E. et Johnston, T. C. (2005). Rationale and strategies for central involvement of educators in effective school-based mental health programs. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(1), 41-49. doi.org/10.1007/s10964-005-1335-x
- Qualitative Solution and Research Software. (2015). NVivo (version 11.0). Duncaster, Australie: Auteur.
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R. et Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1-13. doi.org/10.1037/a0022714
- Rodger, S., Hibbert, K., Leschied, A., Pickel, L., Stepien, M., Atkins, M., ... Vandermeer, M. (2014). Shaping a mental health curriculum for Canada's teacher education programs: Rationale and brief overview. *Physical & Health Education Journal*, 80(3), 28-29.
- Rollin, J. et Vincent, V. (2007). *Acteur et processus d'innovation sociale au Québec*. Québec, QC : Réseau québécois en innovation sociale (RQIS).
- Roure, L. (2000). Les caractéristiques des champions : déterminants et incidence sur le succès des innovations. *Recherche et application en marketing*, 15(2), 3-19.
- Schwarzer, R. et Hallum, S. (2008). Perceived teacher self efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology*, 57(S1), 152-171. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Shah, H. et Kumar, D. (2012). Sensitizing the teachers towards school mental health issues: An Indian experience. *Community Mental Health*, 48(4), 522-526. doi.org/10.1007/s10597-011-9437-2
- Sheridan, S. M., Bovaird, J. A., Glover, T. A., Garbacz, S. A., Witte, A. et Kwon, K. (2012). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. *School Psychology Review*, 41(1), 23-46. doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002

- Shirtcliff, E. A., Coe, C. L. et Pollak, S. D. (2009). Early childhood stress is associated with elevated antibody levels to herpes simplex virus type 1. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(8), 2963-2967. doi.org/10.1073/pnas.0806660106
- Skaalvik, E. M. et Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069. doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. et Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. doi.org/10.1007/s10648-011-917
- Spinazzola, J., Ford, J. D., Zucker, M., van der Kolk, B. A., Silva, S., Smith, S. F. et Blaustein, M. (2005). Survey evaluates complex trauma exposure, outcome, and intervention among children and adolescents. *Psychiatric Annals*, 35(5), 433-439.
- Stagman, S. et Cooper, J. L. (2010). *Children's mental health: What every policymaker should know*. New York, NY: National Center for Children in Poverty. Repéré à <https://academiccommons.columbia.edu/catalog/ac:126203>
- Stephan, S., Mulloy, M. et Brey, L. (2011). Improving collaborative mental health care by school-based primary care and mental health providers. *School Mental Health*, 3(2), 70-80. doi.org/10.1007/s12310-010-9047-0
- Stoesz, B. M., Shoostari, S., Montgomery, J., Martin, T., Heinrichs, D. J. et Douglas, J. (2014). Reduce, manage or cope: A review of strategies for training school staff to address challenging behaviors displayed by students with intellectual/developmental disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(2), 47-63. doi.org/10.1111/1471-3802.12074
- Stormont, M., Reinke, W. et Herman, K. (2011). Teachers' knowledge of evidence-based interventions and available school resources for children with emotional and behavioral problems. *Journal of Behavioral Education*, 20(2), 138-147. doi.org/10.1007/s10864-011-9122-0
- Substance Abuse and Mental Health Services Administration. (2014). SAMHSA'S concept of trauma and guidance for a trauma-informed approach. Washington, DC: Department of Health and Human Services. Repéré à <https://store.samhsa.gov/shin/content/SMA14-4884/SMA14-4884.pdf>
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. doi.org/10.7202/012361ar

- Van Acker, R. et Mayer, M. J. (2009). Cognitive-behavioral interventions and the social context of the school: A stranger in a strange land. Dans M. Mayer, R. Van Acker, J. Lochman et F. Gresham (dir.), *Cognitive-behavioral interventions for emotional and behavioral disorders: School-based practice* (p. 82-108). New York, NY: Guilford Press.
- van der Kolk, B. A. (2005). Developmental Trauma Disorder: Toward a rational diagnosis for children with complex trauma histories. *Psychiatric Annals*, 35(5), 401-408.
- van der Kolk, B., Pynoos, R., Cicchetti, D., Cloitre, M., D'Andrea, W., Ford, J., ... Teicher, M. (2009). Proposal to include a developmental trauma disorder diagnosis for children and adolescents in DSM-V. Repéré à <http://www.traumacenter.org>
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91. doi.org/10.1016/j.tate.2007.01.004
- Vieluf, S., Kunter, M. et van de Vijver, F. J. (2013). Teacher self-efficacy in cross-national perspective. *Teaching and Teacher Education*, 35, 92-103.
- Waddell, J. H. (2010). Fostering relationships to increase teacher retention in urban schools. *Journal of Curriculum and Instruction*, 4(1), 70-85. doi.org/10.3776/joci.2010.v4n1p70-85
- Wadell, C., McEwan, K., Shepherd, C. A., Offord, D. R. et Hua, J. S. (2005). A public health strategy to improve the mental health of Canadian children. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 50(4), 226-233.
- Wamser-Nanney, R. et Vandenberg, B. R. (2013). Empirical support for the definition of a complex trauma event in children and adolescents. *Journal of Traumatic Stress*, 26(6), 671-678. doi.org/10.1002/jts.21857
- Wansink, H. J., Janssens, J. M., Hoencamp, E., Middelkoop, B. J. et Hosman, C. M. (2015). Effects of preventive family service coordination for parents with mental illnesses and their children, a RCT. *American Psychological Association*, 33(2), 110-119. doi.org/1091-7527/15/\$12.00

Appendice A

Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les enseignants

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

LETTRE D'INFORMATION AUX ENSEIGNANTS

Invitation à participer au projet de recherche

Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe

Caroline Couture¹, Ph. D., Line Massé¹, Ph. D., Tristan Milot¹, Ph. D. et Claudia Verret², Ph. D.

¹Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

²Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Madame,

Monsieur,

Par la présente, nous aimerions vous informer d'une étude qui se déroulera cette année dans certaines écoles des commissions scolaires de l'Énergie, du Chemin du Roy, et de la Riveraine. Votre classe fait partie de ce projet qui est sous la responsabilité de Rosemarie Boucher, directrice adjointe des Services éducatifs – Secteur jeunes à la Commission scolaire du Chemin du Roy. Madame Boucher assure le suivi de l'étude avec la collaboration des services éducatifs de la Commission

scolaire de l'Énergie et de la Riveraine. Sur le plan scientifique, le projet est dirigé par trois professeurs de l'UQTR, en collaboration avec une professeure de l'UQAM.

Le but du projet est de maximiser les chances de réintégration des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie ou des problématiques d'adaptation complexes vers des structures plus normales, telles une classe pour les difficultés d'apprentissage avec un ratio plus élevé ou une classe ordinaire. Pour atteindre ce but, nous proposons d'accompagner le personnel dans la mise en place d'un modèle d'intervention ayant fait ses preuves dans d'autres types de structures, et qui sera adapté à la réalité scolaire.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet de recherche. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de nous adresser toutes les questions que vous souhaitez nous poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de rendre votre décision.

Le projet de recherche

Le présent projet vise à former le personnel œuvrant auprès des élèves des classes spéciales au modèle d'intervention ARC (Attachment, Regulation, and Competency; Blaustein et Kinninburgh, 2010) adapté à la réalité scolaire et à les soutenir dans son application dans ces classes. Ce faisant, nous visons entre autres à améliorer les capacités d'autocontrôle des élèves par rapport aux émotions intenses.

Le projet se déroule essentiellement à travers de la formation et de l'accompagnement offert à l'équipe (enseignant, éducateur spécialisé, professionnels) qui travaille dans les classes spéciales pour élèves présentant un TRP. Aucune intervention directe de la part des chercheurs ne sera appliquée auprès des élèves. Trois journées de formation et dix rencontres d'accompagnement vous seront offertes au cours de la première année et quatre rencontres d'accompagnement vous seront offertes au cours de la deuxième année. Vous serez invité, tout au long du processus, à transférer ces nouvelles connaissances dans vos interventions quotidiennes auprès des élèves.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet. Celle-ci consisterait essentiellement à :

- **Remplir des questionnaires** : vous aurez à remplir à deux reprises (soit au mois d'octobre et au mois de mai) un questionnaire portant sur les comportements, les habiletés sociales et les capacités d'autocontrôle de chaque élève de votre classe qui participera au projet. Ce questionnaire prendra environ **15 minutes** à remplir par élève. Vous serez libéré sur votre temps de travail pour remplir ces questionnaires.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque social ou économique n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps requis pour remplir les questionnaires et participer aux entrevues, mais vous serez dégagé de vos heures de travail pour ce faire.

Bénéfices

En participant à ce projet, vous aiderez l'école à améliorer les mesures mises en place pour favoriser l'adaptation psychosociale des enfants affichant des troubles relevant de la psychopathologie.

Vous pourrez profiter d'une formation et d'un suivi sur le programme ARC, développer vos compétences envers la pratique de votre profession avec des élèves présentant des TRP, perfectionner vos pratiques et également voir les comportements de vos élèves s'améliorer.

Confidentialité

Nous tenons à vous assurer que les données recueillies resteront confidentielles et qu'à aucun moment elles ne pourront être utilisées à des fins autres que celles de l'étude, à moins d'une demande ou d'une autorisation explicite de la part des parents pour le bien-être de leur enfant. Les parents pourront avoir accès aux résultats des différentes évaluations s'ils en font la demande et seront tenus au courant de l'évolution de leur enfant. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. La communication des résultats de la recherche, que ce soit dans le rapport écrit ou verbal, portera sur des tendances de groupes (par exemple, des moyennes) et en aucun moment ne portera sur des participants en particulier. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs impliqués dans le projet de recherche ainsi que les assistants de recherche. Les données nominalisées seront détruites trois ans après la fin de la recherche. Seules les données codées pourront être utilisées pour des projets de recherche.

Participation volontaire

Vous êtes tout à fait libre de participer ou non à la recherche. Si vous décidez de participer, vous serez également libre de vous retirer en tout temps de la recherche si vous en sentez le besoin, et sans avoir à fournir d'explications. Les chercheurs se réservent également le droit de retirer en tout temps un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Caroline Couture au numéro sans frais 1-800-365-0922, poste 2805 ou par courriel à Caroline.Couture@UQTR.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

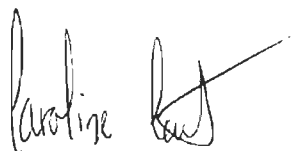
Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-216-07.11 a été émis le 21 octobre 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche (1-800-365-0922, poste 2129) ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement

Si vous êtes d'accord pour que votre enfant et vous participiez à ce projet, veuillez, s'il vous plaît, signer le formulaire de consentement.

Veillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caroline Couture', with a long horizontal stroke extending to the right.

Caroline Couture, Ph. D., professeure

(Téléphone : 1-800-365-0922 poste 2805)



Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Engagement des chercheurs

Nous, *Caroline Couture, Line Massé, Tristan Milot, Claudia Verret*, et Rosemarie Boucher nous engageons à procéder à cette étude, « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe » conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement de l'enseignant

Je, soussigné(e), _____

(prénom et nom de l'enseignant en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant et la mienne. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice. J'autorise l'équipe de chercheurs à utiliser les résultats de la recherche selon le descriptif du

projet. Je sais que l'équipe de ce projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses et celles de mon enfant ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement du participant) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom et celui de mon enfant une fois les questionnaires remplis.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Je refuse de participer au projet de recherche.



(Signature de l'enseignant)

(Signature de la chercheuse responsable,
Caroline Couture)

Date : _____

Date : _____

Appendice B

Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les techniciens en éducation
spécialisée

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

LETTRE D'INFORMATION AUX ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

Invitation à participer au projet de recherche

Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe

Caroline Couture¹, Ph. D., Line Massé¹, Ph. D., Tristan Milot¹, Ph. D. et Claudia Verret², Ph. D.

¹Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

²Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Madame,

Monsieur,

Par la présente, nous aimerions vous informer d'une étude qui se déroulera cette année dans certaines écoles des commissions scolaires de l'Énergie, du Chemin du Roy, et de la Riveraine. Votre classe fait partie de ce projet qui est sous la responsabilité de Rosemarie Boucher, directrice adjointe des Services éducatifs – Secteur jeunes à la Commission scolaire du Chemin du Roy. Madame Boucher assure le suivi de l'étude avec la collaboration des services éducatifs de la Commission

scolaire de l'Énergie et de la Riveraine. Sur le plan scientifique, le projet est dirigé par trois professeurs de l'UQTR, en collaboration avec une professeure de l'UQAM.

Le but du projet est de maximiser les chances de réintégration des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie ou des problématiques d'adaptation complexes vers des structures plus inclusives, telles une classe pour les difficultés d'apprentissage avec un ratio plus élevé ou une classe ordinaire. Pour atteindre ce but, nous proposons d'accompagner le personnel dans la mise en place d'un modèle d'intervention ayant fait ses preuves dans d'autres types de structures, et qui sera adapté à la réalité scolaire.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet de recherche. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de nous adresser toutes les questions que vous souhaitez nous poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de rendre votre décision.

Le projet de recherche

Le présent projet vise à former le personnel œuvrant auprès des élèves des classes spéciales au modèle d'intervention ARC (Attachment, Regulation, and Competency; Blaustein et Kinninburgh, 2010) adapté à la réalité scolaire et à les soutenir dans son application dans ces classes. Ce faisant, nous visons entre autres à améliorer les capacités d'autocontrôle des élèves par rapport aux émotions intenses.

Le projet se déroule essentiellement à travers de la formation et de l'accompagnement offert à l'équipe (enseignant, éducateur spécialisé, professionnels) qui travaille dans les classes spéciales pour élèves présentant un TRP. Aucune intervention directe de la part des chercheurs ne sera appliquée auprès des élèves. Trois journées de formation et dix rencontres d'accompagnement vous seront offertes au cours de la première année et quatre rencontres d'accompagnement vous seront offertes au cours de la deuxième année. Vous serez invité, tout au long du processus, à transférer ces nouvelles connaissances dans vos interventions quotidiennes auprès des élèves.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet. Celle-ci consisterait essentiellement à :

- **Remplir des questionnaires** : vous aurez à remplir à deux reprises (soit au mois d'octobre et au mois de mai) un questionnaire portant sur les comportements, les habiletés sociales et les capacités d'autocontrôle de chaque élève de votre classe qui participera au projet. Ce questionnaire prendra environ **15 minutes** à remplir par élève. Vous serez libéré sur votre temps de travail pour remplir ces questionnaires.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque social ou économique n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps requis pour remplir les questionnaires et participer aux entrevues, mais vous serez dégagé de vos heures de travail pour ce faire.

Bénéfices

En participant à ce projet, vous aiderez l'école à améliorer les mesures mises en place pour favoriser l'adaptation psychosociale des enfants affichant des troubles relevant de la psychopathologie.

Vous pourrez profiter d'une formation et d'un suivi sur le programme ARC, développer vos compétences envers la pratique de votre profession avec des élèves présentant des TRP, perfectionner vos pratiques et également voir les comportements de vos élèves s'améliorer

Confidentialité

Nous tenons à vous assurer que les données recueillies resteront confidentielles et qu'à aucun moment elles ne pourront être utilisées à des fins autres que celles de l'étude, à moins d'une demande ou d'une autorisation explicite de la part des parents pour le bien-être de leur enfant. Les parents pourront avoir accès aux résultats des différentes évaluations s'ils en font la demande et seront tenus au courant de l'évolution de leur enfant. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. La communication des résultats de la recherche, que ce soit dans le rapport écrit ou verbal, portera sur des tendances de groupes (par exemple, des moyennes) et en aucun moment ne portera sur des participants en particulier. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs impliqués dans le projet de recherche ainsi que les assistants de recherche. Les données nominalisées seront détruites trois ans après la fin de la recherche. Seules les données codées pourront être utilisées pour des projets de recherche.

Participation volontaire

Vous êtes tout à fait libre de participer ou non à la recherche. Si vous décidez de participer, vous serez également libre de vous retirer en tout temps de la recherche si vous en sentez le besoin, et sans avoir à fournir d'explications. Les chercheurs se réservent également le droit de retirer en tout temps un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Caroline Couture au numéro sans frais 1-800-365-0922, poste 2805 ou par courriel à Caroline.Couture@UQTR.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

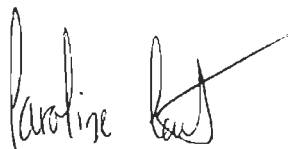
Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-216-07.11 a été émis le 21 octobre 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche (1-800-365-0922, poste 2129) ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement

Si vous êtes d'accord pour que votre enfant et vous participiez à ce projet, veuillez, s'il vous plaît, signer le formulaire de consentement.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caroline Couture', with a long horizontal stroke extending to the right.

Caroline Couture, Ph. D., professeure

(Téléphone : 1-800-365-0922 poste 2805)



Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉDUCATEURS SPÉCIALISÉS

Engagement des chercheurs

Nous, *Caroline Couture, Line Massé, Tristan Milot, Claudia Verret*, et Rosemarie Boucher nous engageons à procéder à cette étude, « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe » conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement de l'éducateur spécialisé

Je, soussigné(e), _____

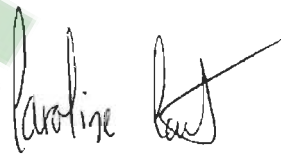
(prénom et nom de l'éducateur spécialisé en caractère d'imprimerie)

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de la participation de mon enfant et la mienne. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice. J'autorise

l'équipe de chercheurs à utiliser les résultats de la recherche selon le descriptif du projet. Je sais que l'équipe de ce projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses et celles de mon enfant ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement du participant) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom et celui de mon enfant une fois les questionnaires remplis.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Je refuse de participer au projet de recherche.



(Signature de l'éducateur spécialisé)

(Signature de la chercheuse responsable,
Caroline Couture)

Date : _____

Date : _____

Appendice C

Lettre d'informations et formulaire de consentement pour les directions d'écoles

UQTR



Université du Québec
à Trois-Rivières

Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

LETTRE D'INFORMATION AUX DIRECTIONS

Invitation à participer au projet de recherche

Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe

Caroline Couture¹, Ph. D., Line Massé¹, Ph. D., Tristan Milot¹, Ph. D. et Claudia Verret², Ph. D.

¹Département de psychoéducation, Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

²Département des sciences de l'activité physique, Université du Québec à Montréal (UQAM)

Madame,

Monsieur,

Par la présente, nous aimerions vous informer d'une étude qui se déroulera cette année dans certaines écoles des Commissions scolaires de l'Énergie, du Chemin du Roy, et de la Riveraine. Votre école fait partie de ce projet qui est sous la responsabilité de Rosemarie Boucher, directrice adjointe des Services éducatifs – Secteur jeunes à la Commission scolaire du Chemin du Roy. Madame Boucher assure le suivi de l'étude avec la collaboration des services éducatifs de la Commission scolaire de l'Énergie et

de la Riveraine. Sur le plan scientifique, le projet est dirigé par trois professeurs de l'UQTR, en collaboration avec une professeure de l'UQAM.

Le but du projet est de maximiser les chances de réintégration des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie ou des problématiques d'adaptation complexes vers des structures plus inclusives, telles une classe pour les difficultés d'apprentissage avec un ratio plus élevé ou une classe ordinaire. Pour atteindre ce but, nous proposons d'accompagner le personnel dans la mise en place d'un modèle d'intervention ayant fait ses preuves dans d'autres types de structures, et qui sera adapté à la réalité scolaire.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet de recherche. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de nous adresser toutes les questions que vous souhaitez nous poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de rendre votre décision.

Le projet de recherche

Le présent projet vise à former le personnel œuvrant auprès des élèves des classes spéciales au modèle d'intervention ARC (Attachment, Regulation, and Competency; Blaustein et Kinninburgh, 2010) adapté à la réalité scolaire et à les soutenir dans son application dans ces classes. Ce faisant, nous visons entre autres à améliorer les capacités d'autocontrôle des élèves par rapport aux émotions intenses.

Le projet se déroule essentiellement à travers de la formation et de l'accompagnement offert à l'équipe (enseignant, éducateur spécialisé, professionnels) qui travaille dans les classes spéciales pour élèves présentant un TRP. Aucune intervention directe de la part des chercheurs ne sera appliquée auprès des élèves. Trois journées de formation et dix rencontres d'accompagnement seront offertes à votre équipe au cours de la première année et quatre rencontres d'accompagnement seront offertes au cours de la deuxième année. Votre équipe sera invitée, tout au long du processus, à transférer ces nouvelles connaissances dans leurs interventions quotidiennes auprès des élèves.

Nous apprécierions grandement votre participation à ce projet. Celle-ci consisterait essentiellement à :

- **Participer à une entrevue** : vous serez invité à participer à une entrevue à la fin de l'année scolaire. L'entrevue portera sur les différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC, ainsi que sur votre appréciation du projet et sur les changements notés dans les classes de votre école. La durée des entrevues est d'environ **45 minutes**. Les entrevues seront enregistrées et transcrites toujours dans le respect de l'anonymat et de la confidentialité des données.

Risques, inconvénients, inconforts

Aucun risque social ou économique n'est associé à votre participation. Le seul inconvénient est le temps requis pour participer à l'entrevue.

Bénéfices

En participant à ce projet, vous aiderez l'école à améliorer les mesures mises en place pour favoriser l'adaptation psychosociale des enfants affichant des troubles relevant de la psychopathologie.

Votre équipe pourra profiter d'une formation et d'un suivi sur le programme ARC, développer leurs compétences envers la pratique de leur profession avec des élèves présentant des TRP, perfectionner leurs pratiques et également voir les comportements des élèves s'améliorer.

Confidentialité

Nous tenons à vous assurer que les données recueillies resteront confidentielles et qu'à aucun moment elles ne pourront être utilisées à des fins autres que celles de l'étude, à moins d'une demande ou d'une autorisation explicite de la part des parents pour le bien-être de leur enfant. Les parents pourront avoir accès aux résultats des différentes évaluations s'ils en font la demande et seront tenus au courant de l'évolution de leur enfant. Toutes les informations compilées seront codées par un numéro correspondant à chacun des participants. La communication des résultats de la recherche, que ce soit dans le rapport écrit ou verbal, portera sur des tendances de groupes (par exemple, des moyennes) et en aucun moment ne portera sur des participants en particulier. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communications scientifiques, articles scientifiques, mémoires de maîtrise ou de thèses de doctorat, ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé à l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès seront les chercheurs impliqués dans le projet de recherche ainsi que les assistants de recherche. Les données nominalisées seront détruites trois ans après la fin de la recherche. Seules les données codées pourront être utilisées pour des projets de recherche.

Participation volontaire

Vous êtes tout à fait libre de participer ou non à la recherche. Si vous décidez de participer, vous serez également libre de vous retirer en tout temps de la recherche si vous en sentez le besoin, et sans avoir à fournir d'explications. Les chercheurs se réservent également le droit de retirer en tout temps un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

Responsable de la recherche

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Mme Caroline Couture au numéro sans frais 1-800-365-0922, poste 2805 ou par courriel à Caroline.Couture@UQTR.ca.

Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-15-216-07.11 a été émis le 21 octobre 2015.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec le comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche (1-800-365-0922, poste 2129) ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement

Si vous êtes d'accord pour participer à ce projet, veuillez, s'il vous plaît, signer le formulaire de consentement.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Caroline Couture', with a long horizontal stroke extending to the right.

Caroline Couture, Ph. D., professeure

(Téléphone : 1-800-365-0922 poste 2805)



Départements de psychoéducation

Mois et année

C.P. 500, Trois-Rivières (Québec)

Canada, G9A 5H7

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES DIRECTIONS

Engagement des chercheurs

Nous, *Caroline Couture, Line Massé, Tristan Milot, Claudia Verret*, et Rosemarie Boucher nous engageons à procéder à cette étude, « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe » conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement de la direction de l'école

Je, soussigné(e), _____

(Prénom et nom de la direction en caractère d'imprimerie)

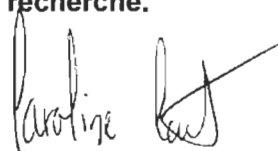
Numéro
téléphone : _____

confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet de recherche. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette

recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice. J'autorise l'équipe de chercheurs à utiliser les résultats de la recherche selon le descriptif du projet. Je sais que l'équipe de ce projet traitera toutes les informations de façon confidentielle, c'est-à-dire que mes réponses ne seront pas divulguées en dehors de l'équipe de recherche (sauf sur consentement du participant) et que l'utilisation d'un code chiffré remplacera mon nom dans les documents.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche.

Je refuse de participer au projet de recherche.



(Signature de la direction)

(Signature de la chercheuse responsable,
Caroline Couture)

Date : _____

Date : _____

Appendice D

Canevas d'entrevue pour les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée-An 1

Évaluation du projet « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe »

ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet]

Préambule : *Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter des différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de le bonifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

A. Appréciation globale du projet

1. Qu'avez-vous retenu de votre participation au projet de recherche?
 - a. Par rapport à vous-mêmes?
 - b. Aux élèves?
 - c. À votre rôle auprès des élèves?
2. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés?
 - a. Le moins appréciés?
 - b. Pourquoi?

3. Que pensez-vous des formations qui vous ont été offertes?
 - a. Quelles sont celles qui vous ont été le plus utiles?
 - b. Le moins utiles?
 - c. Pourquoi?
4. Que pensez-vous des rencontres d'accompagnement qui vous ont été offertes?
5. Avez-vous eu l'occasion de profiter du temps de concertation prévu au projet de recherche?
Si oui, qu'est-ce que cela a permis? Si non, pourquoi?
6. Que pensez-vous du portail Internet du projet?
 - a. Est-ce que vous vous y êtes référé?
 - b. Si oui, à quelle fréquence l'avez-vous utilisé?
7. Suite à votre participation au projet, quels sont les changements que vous avez observés dans vos interventions auprès des enfants?

B. Appréciation du volet Attachement

8. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet.
9. Quels sont les changements que vous avez observés concernant votre relation avec les élèves?
10. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à la GESTION DES ÉMOTIONS DES INTERVENANTS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour mieux gérer vos émotions? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Suite à votre participation au projet, qu'est-ce qui a changé dans votre façon de gérer vos émotions?

11. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à l'« AJUSTEMENT EMPATHIQUE » :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour mieux gérer l'ajustement des interactions? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Suite à votre participation au projet, qu'est-ce qui a changé dans votre façon d'ajuster vos interactions?

12. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés AUX ROUTINES ET AUX RITUELS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quel a été l'impact de ces moyens pour les élèves?

C. Appréciations du volet Régulation des émotions

13. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet?

14. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à l'IDENTIFICATION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

15. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à la MODULATION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

16. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?

- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

D. Appréciation du volet Compétence

17. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet?

18. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés au développement des compétences au quotidien :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place avant le début du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?
- e. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- f. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

*Qu'est-ce que vous améliorerez?

*Qu'est-ce que vous auriez besoin pour faciliter l'implantation?

D. Auriez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Appendice E

Canevas d'entrevue pour les directions d'écoles-An 1

Évaluation du projet « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe »

ENTREVUES AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE²

Préambule : *Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette rencontre. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter des différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC. **Nous souhaitons connaître votre perception du projet ARC dans votre école.** J'aimerais débiter en vous posant quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses sont confidentielles. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

A. Expérience du projet ARC

1. Quelle est votre connaissance de l'implantation du modèle dans la (ou les) classe en psychopathologie de votre école

Sous questions selon la réponse :

- a. changements apportés
- b. modalités de formation
- c. modalités de soutien

² Cette grille d'entrevue a été élaborée par Line Massé et Caroline Couture, Département de psychoéducation, UQTR. Elle est inspirée de grilles développées entre autres par Kirouac, Verreault et Massé (2008), Levac *et al.* (2008), Massé, Lanaris et Boudreault (2005) et Patterson *et al.* (2005).

2. Qu'est-ce que l'implantation du modèle ARC dans votre école a exigé de votre part, en tant que directeur (directrice)?

B. Appréciation générale du projet

3. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés? Le moins appréciés?
4. Que pensez-vous des formations qui ont été offertes aux équipes?
 - a. Avez-vous eu l'occasion d'y assister?
 - b. Quelles sont celles qui ont été le plus utiles selon vous?
 - c. Le moins utiles? Pourquoi?
5. Que pensez-vous des rencontres de suivi qui ont été offertes aux équipes? (Fréquence, durée, contenu, etc.)
6. Comment le projet a-t-il répondu ou non à vos attentes?
7. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres écoles qui ont des classes de psychopathologie? Pourquoi?
8. Quels sont les problèmes ou les besoins qui n'ont pas été comblés par le projet?
9. Que pensez-vous de l'implantation concrète du programme dans votre école (par rapport à l'ensemble des tâches des enseignants et des professionnels, aux formations, aux rencontres de suivi, au temps investi, au temps disponible, etc.)?
10. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez à la façon d'implanter le projet ARC dans les classes, afin de l'améliorer?

11. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans votre milieu?

C. Changements à la suite de la participation au programme

12. À la suite de la première année du projet, pouvez-vous me donner des exemples concrets de ce qui a changé dans les classes qui ont participé au projet?

Sous questions selon la réponse :

- a. Avez-vous constaté des changements quant aux pratiques des enseignants et des éducateurs spécialisés concernant les jeunes présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie?
- b. Avez-vous constaté des changements dans les comportements des élèves présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie touchés par le projet? Si oui lesquels? Sinon, pouvez-vous nous dire pourquoi, d'après vous?
- c. Avez-vous constaté des changements dans la façon dont les enseignants et les TES discutent des difficultés des élèves, ou des élèves eux-mêmes? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?

D. Auriez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Appendice F

Canevas d'entrevue pour les enseignants et les techniciens en éducation spécialisée-An 2

Évaluation du projet « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe »

ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet.]

Préambule : Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter des différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de le bonifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?

A. Appréciation globale du projet

1. Qu'avez-vous retenu de votre participation au projet de recherche au terme de la deuxième année?
 - a. Par rapport à vous-mêmes?
 - b. Aux élèves?
 - c. À votre rôle auprès des élèves?

2. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés?
 - a. Le moins appréciés?
 - b. Pourquoi?
3. Que pensez-vous de la formation qui vous a été offerte en début d'année par Eva de Gostony?
 - a. Est-ce qu'elle vous a été utile?
 - b. Pourquoi?
4. Que pensez-vous des rencontres d'accompagnement qui vous ont été offertes?
5. Avez-vous eu l'occasion de profiter du temps de concertation prévu au projet de recherche?

Si oui, qu'est-ce que cela a permis?

Si non, pourquoi?
6. Que pensez-vous du portail Internet du projet?
 - a. Est-ce que vous vous y êtes référé?
 - b. Si oui, à quelle fréquence l'avez-vous utilisé?
7. Suite à votre participation au projet pour une deuxième année, quels sont les changements que vous avez observés dans vos interventions auprès des enfants?

Est-ce que la deuxième année a permis des changements supplémentaires?

B. Appréciation du volet Attachement

8. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet.
9. Quels sont les changements que vous avez observés concernant votre relation avec les élèves au terme de la deuxième année?
10. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à la GESTION DES ÉMOTIONS DES INTERVENANTS :
 - a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
 - b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
 - c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour mieux gérer vos émotions? Les moins utiles? Pourquoi?
 - d. Suite à votre participation au projet, qu'est-ce qui a changé dans votre façon de gérer vos émotions?
11. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à l'« AJUSTEMENT EMPATHIQUE » :
 - a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année?
 - b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
 - c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour mieux gérer l'ajustement des interactions? Les moins utiles? Pourquoi?
 - d. Suite à votre participation au projet, qu'est-ce qui a changé dans votre façon d'ajuster vos interactions?

12. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés AUX ROUTINES ET AUX RITUELS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année ?
- c. Selon vous, quel a été l'impact de ces moyens pour les élèves?

C. Appréciations du volet Régulation des émotions

13. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet?

14. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à l'IDENTIFICATION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

15. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à la modulation des émotions :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?

- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

16. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à la MODULATION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

17. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés à L'EXPRESSION DES ÉMOTIONS :

- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
- b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
- c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
- d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

D. Appréciation du volet Compétence

18. Dans vos propres mots, décrivez les cibles d'action de ce volet?
19. Parmi les cibles d'action ou les moyens proposés liés au développement des compétences au quotidien :
- a. Quels sont ceux que vous mettiez déjà en place après la première année du projet?
 - b. Quels sont les nouveaux moyens que vous avez mis en place cette année?
 - c. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
 - d. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?
 - e. Selon vous, quels sont les moyens qui ont été les plus utiles pour les enfants? Les moins utiles? Pourquoi?
 - f. Quel a été selon vous l'impact de ces moyens auprès des élèves?

E. Auriez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

20. Est-ce qu'il y a des stratégies ou moyens que vous pouvez identifier et qui selon vous, pourraient améliorer le projet?
21. Que feriez-vous différemment, si c'était à recommencer?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Appendice G

Canevas d'entrevue pour les directions d'écoles-An 2

Évaluation du projet « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe »

ENTREVUES AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE³

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet.]

Préambule : *Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette rencontre. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter des différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC. **Nous souhaitons connaître votre perception du projet ARC dans votre école.** J'aimerais débiter en vous posant quelques questions. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses sont confidentielles. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

A. Expérience du projet ARC

1. Quelle est votre connaissance de l'implantation du modèle dans la (ou les) classe en psychopathologie de votre école

Sous questions selon la réponse, après la deuxième année :

- a. changements apportés
- b. modalités de formation
- c. modalités de soutien

³ Cette grille d'entrevue a été élaborée par Line Massé et Caroline Couture, Département de psychoéducation, UQTR. Elle est inspirée de grilles développées entre autres par Kirouac, Verreault et Massé (2008), Levac *et al.* (2008), Massé, Lanaris et Boudreault (2005) et Patterson *et al.* (2005).

2. Qu'est-ce que l'implantation du modèle ARC dans votre école a exigé de votre part pendant cette deuxième année, en tant que directeur (directrice)?

B. Appréciation générale du projet

3. Quels sont les aspects du projet que vous avez le plus appréciés? Le moins appréciés?
4. Que pensez-vous de la formation qui a été offerte aux équipes cette année?
 - a. Avez-vous eu l'occasion d'y assister?
 - b. A-t-elle été utile selon vous?
5. Que pensez-vous des rencontres de suivi qui ont été offertes aux équipes? (Fréquence, durée, contenu, etc.)
6. Comment le projet a-t-il répondu ou non à vos attentes?
7. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres écoles qui ont des classes de psychopathologie? Pourquoi?
8. Quels sont les problèmes ou les besoins qui n'ont pas été comblés par le projet?
9. Que pensez-vous de l'implantation concrète du programme dans votre école (par rapport à l'ensemble des tâches des enseignants et des professionnels, aux formations, aux rencontres de suivi, au temps investi, au temps disponible, etc.)?
10. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez à la façon d'implanter le projet ARC dans les classes, afin de l'améliorer?
11. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans votre milieu?

C. Changements à la suite de la participation au programme

12. À la suite de la première année du projet, pouvez-vous me donner des exemples concrets de ce qui a changé dans les classes qui ont participé au projet pendant la deuxième année?

Sous questions selon la réponse :

- a. Avez-vous constaté des changements quant aux pratiques des enseignants et des éducateurs spécialisés concernant les jeunes présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie?
- b. Avez-vous constaté des changements dans les comportements des élèves présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie touchés par le projet? Si oui lesquels? Sinon, pouvez-vous nous dire pourquoi, d'après vous?
- c. Avez-vous constaté des changements dans la façon dont les enseignants et les TES discutent des difficultés des élèves, ou des élèves eux-mêmes? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Appendice H

Canevas d'entrevue pour les accompagnatrices

Évaluation du projet « Adaptation du modèle ARC à des classes spéciales du primaire pour des élèves ayant des troubles relevant de la psychopathologie (TRP) ou ayant des problématiques d'adaptation complexe »

ENTREVUES AVEC LES ENSEIGNANTS ET LES TECHNICIENS EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE

[Avant de commencer l'entrevue, enregistrez la date de l'entrevue et le code du sujet]

Préambule : *Avant de débiter, j'aimerais vous remercier d'avoir accepté de participer à cette entrevue. L'objectif d'aujourd'hui est de discuter des différentes mesures qui ont été mises en place en lien avec le modèle ARC. Nous souhaitons savoir ce que vous pensez du projet. Vos commentaires nous permettront de mieux cerner l'impact du projet et de le bonifier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, c'est votre point de vue qui compte, vous êtes en quelque sorte l'expert! Si vous n'êtes pas à l'aise avec certaines questions, sentez-vous bien à l'aise de me le dire et nous passerons à la suivante, vous n'aurez pas à y répondre. Toutes vos réponses seront traitées de façon confidentielle. L'entrevue sera enregistrée pour faciliter le déroulement de l'entrevue et le traitement des données. Avez-vous des questions ou des commentaires avant de commencer?*

1. Qu'est-ce que l'implantation du modèle ARC dans les écoles a exigé de votre part?
2. Qu'avez-vous retenu de votre participation au projet de recherche?
3. Quels sont les aspects du projet qui ont le plus fonctionné selon vous?
 - a. Le moins fonctionné?
 - b. Pourquoi?

4. Que pensez-vous des formations qui ont été offertes aux équipes?
5. Que pensez-vous des rencontres d'accompagnement que vous avez animées pour les équipes?
6. Que pensez-vous des temps de concertation prévus au projet de recherche auxquels avaient droit les équipes? Qu'est-ce qu'elles ont permis selon vous?
7. Que pensez-vous du portail Internet du projet?
8. Que pensez-vous de l'implication des directions dans le projet?
9. Selon vous, qu'est-ce que la consignation de données a permis?
10. Que pensez-vous de l'implication des parents dans le projet?
11. Est-ce que vous le recommanderiez à d'autres écoles qui ont des classes de psychopathologie? Pourquoi?
12. Quels sont les problèmes ou les besoins qui n'ont pas été comblés par le projet selon vous?
13. Que pensez-vous de l'implantation concrète du programme dans les écoles (par rapport à l'ensemble des tâches des enseignants et des professionnels, aux formations, aux rencontres de suivi, au temps investi, au temps disponible, etc.)?
14. De façon globale, quels sont les changements que vous apporteriez à la façon d'implanter le projet ARC dans les classes, afin de l'améliorer?
15. Selon vous, quelles sont les conditions que devrait respecter un tel service pour être efficace et réaliste dans des classes en psychopathologie?
16. Pouvez-vous me donner des exemples concrets de ce qui a changé dans les classes qui ont participé au projet?
 - a. Avez-vous constaté des changements positifs ou négatifs quant aux pratiques des enseignants et des éducateurs spécialisés concernant les jeunes présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie?

- b. Avez-vous constaté des changements positifs ou négatifs dans les comportements des élèves présentant des troubles de l'ordre de la psychopathologie touchés par le projet? Si oui lesquels? Sinon, pouvez-vous nous dire pourquoi, d'après vous?
 - c. Avez-vous constaté des changements positifs ou négatifs dans la façon dont les enseignants et les TES discutent des difficultés des élèves, ou des élèves eux-mêmes? Pouvez-vous me donner des exemples concrets?
17. Parlez-moi des résistances avec lesquelles vous avez dû faire face?
18. Parlez-moi de votre collaboration avec les chercheurs de l'université en lien avec le projet?

Auriez d'autres commentaires que vous aimeriez ajouter?

Nous vous remercions de votre précieuse collaboration.

Appendice I

Questionnaire *Bilan et constats du projet*

Bilan et constat du projet

Identifiez à quel corps d'emploi vous appartenez?

Enseignant

TES

Professionnel

Direction d'établissement

1. Ma satisfaction à propos de la pertinence du modèle pour favoriser le développement et la réussite de ma clientèle.

Pas satisfaisant

Peu satisfaisant

Satisfaisant

Très satisfaisant

Expliquez :

2. Ma compréhension du modèle ARC?

Pas compris

Peu compris

Bien compris

Très bien compris

Expliquez :

3. L'intégration au quotidien des éléments du modèle ARC?

Pas intégré

Peu intégré

Intégré

Très intégré

Expliquez :

4. Expliquez, s'il y a lieu, l'écart entre votre compréhension et l'actualisation quotidienne?

Réponse longue :

5. Ma compréhension de la contribution du trauma aux manifestations de l'élève?

Pas compris

Peu compris

Bien compris

Très bien compris

Expliquez :

6. Comment je tiens compte du trauma dans mes interventions quotidiennes?

Réponse longue :

7. La pertinence des accompagnements?

Pas pertinent

Peu pertinent

Pertinent

Très pertinent

Expliquez :

8. La pertinence des concertations?

Pas pertinent

Peu pertinent

Pertinent

Très pertinent

Expliquez :

9. La pertinence d'assurer une pérennité du développement d'un modèle d'intervention auprès des élèves ayant des problématiques complexes?

Pas pertinent

Peu pertinent

Pertinent

Très pertinent

Expliquez :

10. Quels éléments pouvons-nous retenir de ces 2 années d'expérimentation et quelles possibilités s'offrent à nous maintenant?

Réponse longue :

11. Quels seraient les éléments composant un service idéal favorisant la réussite et la réintégration des élèves ayant des problématiques complexes? Expliquez

Réponse longue :

12. Comment créer au travail un environnement permettant à chacun d'offrir ce qu'il a de meilleur, qui encourage à continuer d'apprendre et qui produisent des résultats appréciés?

Réponse longue :
