



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Évaluation de l'implantation initiale d'un programme d'approche sensible aux traumatismes en classes spéciales

Auteurs

Joseph Ross, doctorant, Université de Montréal, Canada,
joseph.ross@umontreal.ca

Nadia Desbiens, professeure titulaire, Université de Montréal, Canada,
nadia.desbiens@umontreal.ca



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

La proportion d'élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux et ayant vécu des événements traumatiques est élevée. Un programme d'intervention d'approche sensible aux traumatismes visant à mieux répondre aux besoins de ces élèves scolarisés dans des classes spéciales à travers un changement de pratiques a été implanté dans trois écoles. L'évaluation de l'implantation à partir de l'analyse des propos des membres de l'équipe-école et l'identification des obstacles et des facilitateurs ont permis de mieux comprendre les facteurs d'influence. Les résultats des questionnaires et de l'analyse thématique d'un entretien de groupe indiquent, entre autres, que répondre aux besoins des élèves est complexe. De plus, ils révèlent l'importance de la conception du programme comme référent, du travail d'équipe et du développement de compétences sociales et émotionnelles chez les adultes. Ces résultats permettent de formuler des recommandations quant aux stratégies d'implantation sélectionnées.

Mots-clés : approche sensible aux traumatismes; implantation; classes spéciales; programme d'intervention; troubles émotionnels et comportementaux



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Problématique

On estime qu'entre 40 et 70 % de la population générale aurait vécu des événements traumatiques ou potentiellement traumatiques avant l'âge de 18 ans (Carlson et al., 2019). Dans des classes spéciales accueillant des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux, cette proportion serait encore plus élevée, certaines études relevant qu'une majorité de ces élèves auraient subi de mauvais traitements physiques ou psychologiques (Mattison et al., 2021; Offerman et al., 2022). Les événements traumatiques peuvent avoir des répercussions profondes sur le développement des jeunes, affectant leur bien-être émotionnel, leur capacité cognitive et leur comportement (McLaughlin et Lambert, 2017). Ces expériences peuvent perturber leur adaptation au milieu scolaire, rendant difficiles leur participation et leur apprentissage (Cross et al., 2017; Perfect et al., 2016). Avoir un soutien approprié et des ressources pour aider les jeunes à surmonter ces défis est crucial pour que leur adaptation et leur réussite scolaires soient facilitées. L'approche sensible aux traumatismes implantée en milieu scolaire pourrait avoir un impact sur la réduction des symptômes liés aux traumatismes, prévenir l'aggravation des conséquences découlant de ces traumatismes et contribuer au développement de compétences favorisant la résilience face à des situations ou des conditions de vie adverses (Koslouski et al., 2023a).

Pour atteindre les résultats les plus favorables possibles chez les élèves, il est cependant essentiel de veiller à une implantation optimale des interventions recommandées (Bradshaw, 2023). Pour ce faire, il est nécessaire de porter attention à plusieurs facteurs influençant cette implantation, notamment ceux liés aux contextes, aux responsables de l'implantation et aux composantes de l'intervention elle-même (Damschroder et al., 2009). Déterminer les obstacles et les facilitateurs lors de l'implantation initiale des interventions permet d'élaborer des stratégies encourageant une implantation à plus large déploiement, ce qui améliore donc l'impact du programme sur les élèves (Cook et al., 2019).

Suivant le développement d'un programme d'intervention d'approche sensible aux traumatismes visant à mieux répondre aux besoins des élèves en classes spéciales, cette étude a pour objectif d'analyser son implantation initiale afin d'améliorer l'impact positif sur les élèves. Pour ce faire, nous décrirons d'abord les retombées de l'implantation en nous basant sur les indicateurs perceptuels et comportementaux. Ensuite, l'analyse des obstacles et des facilitateurs nous rendra possible de mieux comprendre les facteurs qui influencent l'implantation. Nous porterons, finalement, un regard critique sur les stratégies utilisées pour favoriser l'implantation du programme d'intervention.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cadre théorique

L'approche sensible aux traumatismes dans les pratiques scolaires : vers un environnement scolaire bienveillant

Considérant la proportion élevée de traumatismes avérés ou possibles chez les élèves ayant des troubles émotionnels et comportementaux des classes spéciales, il est crucial que les membres de l'équipe-école adoptent une approche intégrant les connaissances sur les traumatismes (Mattison et al., 2021). Une telle approche permet de mieux répondre aux besoins complexes de ces jeunes et de créer un environnement bienveillant soutenant leur bien-être et leur parcours éducatif (Offerman et al., 2022). L'approche sensible aux traumatismes offre une réponse adaptée aux besoins complexes des élèves qui présentent des troubles émotionnels et comportementaux, en mettant l'accent sur d'autres besoins que ceux scolaires (Gherardi et al., 2023). Plus précisément, elle propose une meilleure compréhension des manifestations comportementales des élèves, une interprétation plus juste de ces comportements et des réponses qui sont adaptées à ces derniers. Cette approche insiste également sur des interventions préventives telles que la création d'un environnement sécurisant sur les plans physique et psychologique, le développement des compétences affectées par le trauma et l'ajustement des pratiques pédagogiques et éducatives (Koslouski et al., 2023b).

Dans le cadre de l'adoption d'une approche sensible aux traumatismes, les intervenants et intervenantes scolaires, à travers un développement professionnel, prennent d'abord conscience de la prévalence et des impacts des traumatismes sur les jeunes. Ils et elles intègrent des connaissances leur permettant de mieux comprendre les conséquences des traumatismes sur le fonctionnement des élèves et d'interpréter différemment les défis d'adaptation de même que les manifestations émotionnelles et comportementales observées (Koslouski, 2022).

Ensuite, il est attendu qu'ils et elles adaptent leur environnement pour répondre aux besoins des élèves et réajustent leurs interventions en prévention ainsi qu'en réponse aux comportements observés (Koslouski et al., 2023b). L'approche sensible aux traumatismes favorise la mise en place d'un environnement bienveillant dans lequel tous les élèves et adultes sont en sécurité affective et physique, et où les liens relationnels positifs sont prioritaires. Cette approche intègre des interventions qui ciblent les déficits causés par les traumatismes et qui facilitent le développement de compétences aidant à se protéger contre de futurs traumatismes. Les interventions mises en avant dans cette approche mettent l'accent sur plusieurs éléments essentiels : le développement de compétences de régulation émotionnelle, le renforcement des relations positives entre l'élève et l'adulte pour soutenir le développement relationnel ainsi que l'amélioration des forces et des



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

compétences psychologiques et cognitives de l'élève (Brunzell et al., 2016).

L'approche sensible aux traumatismes vise à imprégner la culture et les pratiques d'intervention d'une organisation de manière à sensibiliser l'ensemble du personnel, que les élèves présentent ou non des séquelles traumatiques (Milot et al., 2018). Les recherches sur les traumatismes indiquent que leurs impacts varient d'une personne à l'autre, en fonction de l'événement vécu, mais aussi des caractéristiques individuelles (Chafouleas et al., 2019). Par conséquent, pour répondre aux besoins diversifiés de la population, l'approche sensible aux traumatismes recommande d'adopter un continuum de services flexibles de différents niveaux d'intensité (Chafouleas et al., 2016).

Finalement, lorsqu'elle est bien intégrée, l'approche sensible aux traumatismes comprend la révision des politiques et des procédures disciplinaires afin de favoriser un climat ouvert et inclusif, encourageant la collaboration entre parents, partenaires sociaux et membres du personnel scolaire (Norrish et Brunzell, 2023). Ainsi, il est essentiel que cette approche soit adoptée par l'ensemble des adultes gravitant autour des élèves.

Étant donné l'accumulation croissante de données sur les impacts délétères des traumatismes sur la santé physique et mentale ainsi que la pertinence d'intervenir en milieu scolaire en raison du rôle de l'école en tant que facteur de protection, il apparaît crucial d'intégrer une approche sensible aux traumatismes dans les classes accueillant les élèves les plus à risque (Chafouleas et al., 2023; Goldenthal et al., 2023).

L'implantation de pratiques et de programmes en milieu scolaire

Le milieu scolaire offre un contexte propice à la mise en place d'interventions visant l'amélioration de la santé mentale (Lyon et Bruns, 2019a). D'ailleurs, plusieurs pratiques d'intervention ont le potentiel d'influencer positivement le fonctionnement social, émotionnel et comportemental des élèves en difficulté (McLeod et al., 2023; McLeskey et al., 2018). Cependant, cet impact est conditionnel, entre autres, à une implantation de qualité qui tient compte de la compréhension des différents facteurs (scolaires ou autres) qui l'influencent (Lyon et Bruns, 2019a). En effet, Gottfredson et Gottfredson (2002) ont montré que la qualité de l'implantation de pratiques d'intervention dans les écoles est souvent faible et insuffisante, ce qui compromet la capacité des pratiques à produire les effets attendus. Cette mise en œuvre sous-optimale entraîne généralement un impact réduit de l'intervention sur le bien-être des élèves. Pour favoriser et soutenir l'adoption de programmes et garantir la qualité de leur mise en œuvre et leur pérennité dans le milieu, la recherche s'intéresse aux facteurs qui entravent ou qui facilitent leur implantation, aux indicateurs de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

leurs retombées et aux stratégies d'implantation utilisées (Damschroder et al., 2009; Fixsen et al., 2009). Afin de structurer la compréhension de ces éléments, un modèle est proposé (Lyon et Bruns, 2019a).

Les déterminants de l'implantation

Les déterminants de l'implantation sont des facteurs facilitant ou agissant comme des obstacles à l'implantation (Lyon et Bruns, 2019a). Ces facteurs influencent l'implantation d'un programme et peuvent être regroupés en quatre catégories principales : les caractéristiques du contexte externe, les caractéristiques du contexte interne, les caractéristiques des intervenants et intervenantes responsables de l'implantation et les caractéristiques de l'intervention elle-même (Damschroder et al., 2009).

Les caractéristiques du contexte externe sont des facteurs du contexte social, économique ou politique. Lorsque l'on réfère à l'implantation d'un programme scolaire, le contexte externe pourrait comprendre, entre autres, des caractéristiques du centre scolaire ou des politiques gouvernementales en lien avec les besoins des élèves.

Les caractéristiques du contexte interne sont les caractéristiques du milieu dans lequel le programme est implanté. Elles font référence, entre autres, à la façon dont le milieu est structuré, au soutien reçu, au climat et au leadership de la direction d'établissement (Lyon et Bruns, 2019a).

Les caractéristiques des intervenants et intervenantes qui implantent les pratiques d'intervention incluent l'expérience, l'attitude, le sentiment d'efficacité personnelle, le sentiment d'appartenance à l'organisation, etc. Les connaissances et les compétences découlant de la formation et du développement professionnel continu sont parmi les facteurs d'influence les plus cités (Lyon et Bruns, 2019a).

Les caractéristiques d'une l'intervention (ou d'un programme d'intervention) telles que la facilité avec laquelle cette intervention peut être adaptée, sa source ou son coût sont des éléments clés pour une implantation réussie (Damschroder et al., 2009). Selon la recherche, une attention particulière devrait être portée à la conception de l'intervention (Lyon et al., 2020). Pour évaluer celle-ci, le concept de l'utilisabilité (*usability*) est proposé. Ce concept combine deux dimensions principales : la facilité d'utilisation et l'utilité de l'intervention. L'utilisabilité permet d'évaluer dans quelle mesure une intervention peut être efficacement mise en œuvre par des utilisateurs ou utilisatrices spécifiques dans le but d'atteindre des objectifs précis avec efficacité, efficience et satisfaction (Lyons et al., 2021).

L'identification et l'analyse de ces quatre catégories de déterminants amènent à mieux comprendre les retombées de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'implantation, à en prédire l'impact et, éventuellement, à identifier des stratégies pour agir sur celle-ci (Cook et al., 2019; Damschroder et al., 2022).

Les indicateurs des retombées de l'implantation

Les retombées de l'implantation se réfèrent aux effets des actions délibérées visant à mettre en œuvre une intervention (Proctor et al., 2011). Elles correspondent à des effets intermédiaires, qui surviennent avant l'impact ultime de l'intervention sur les élèves. Ces retombées constituent souvent des conditions préalables nécessaires pour atteindre les impacts souhaités du programme (Larson et Cook, 2023). Huit types d'indicateurs permettent d'évaluer les retombées de l'implantation d'une intervention (Proctor et al., 2011). Ils peuvent être classés en deux catégories : les indicateurs perceptuels et les indicateurs comportementaux.

Parmi les indicateurs perceptuels, on identifie l'acceptabilité d'une intervention, qui fait référence à son caractère agréable, acceptable et satisfaisant pour l'utilisateur ou l'utilisatrice (Proctor et al., 2011). La compatibilité mesure la perception d'adéquation entre l'intervention et le milieu ou les besoins du milieu. Enfin, la faisabilité est le caractère de ce qui est réalisable compte tenu des ressources. Ces indicateurs perceptuels sont influencés par les déterminants du milieu et sont donc dépendants du contexte dans lequel l'intervention est mise en œuvre. Ils se distinguent de l'utilisabilité de l'intervention, qui est un concept uniquement associé à l'intervention, sans égard au contexte (Lyon et al., 2020).

À la différence des indicateurs perceptuels, les indicateurs comportementaux sont des comportements observables tels que le fait d'adopter une pratique, la fidélité de son implantation et le niveau d'intégration de la pratique dans le milieu (Proctor et al., 2011). Les indicateurs perceptuels précéderaient et seraient des prédicteurs des indicateurs comportementaux (Lyon et Bruns, 2019b). Les deux types d'indicateurs orientent la façon d'implanter des interventions psychosociales, notamment le choix des stratégies d'implantation qui s'y rattachent (Lyon et Koerner, 2016).

Les stratégies d'implantation

Les stratégies d'implantation sont des approches ou des techniques visant à minimiser l'effet des obstacles et à augmenter celui des facilitateurs, afin de favoriser l'adoption des pratiques recommandées et de maximiser la qualité de leur implantation ou de leur maintien (Cook et al., 2019; McLeod et al., 2020). Le choix et l'adaptation de ces stratégies sont particulièrement importants étant donné leur impact potentiel sur les retombées du programme (Powell et al., 2017). Parmi les stratégies les plus importantes et les plus réalisables figurent la formation et

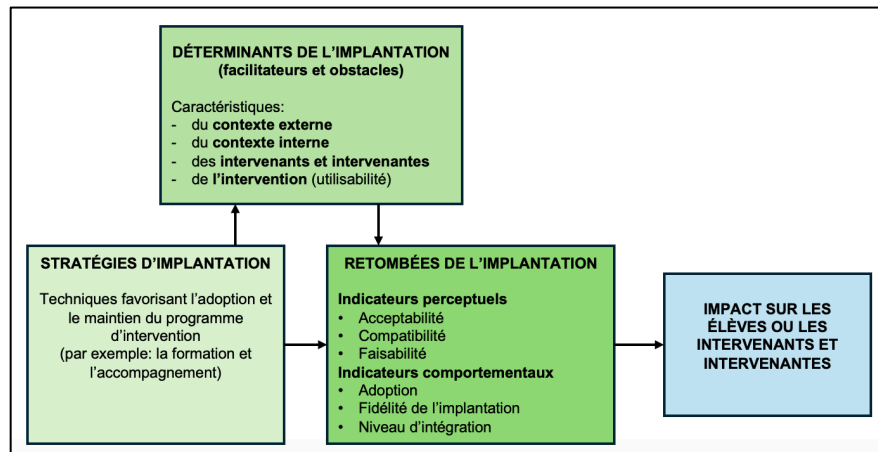


REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'accompagnement du personnel qui s'avèrent cruciaux dans l'implantation d'un programme en milieu scolaire (Lyon et al., 2019).

Le modèle de Lyon et Bruns (2019a), illustré par la figure 1, schématise les liens entre les stratégies, les déterminants et les retombées de l'implantation.

Figure 1
Adaptation du modèle causal de l'application de stratégies d'implantation à des programmes appuyés par la recherche (basé sur Lewis, 2017) par Lyon et Bruns (2019a)



L'implantation d'une approche sensible aux traumatismes dans le milieu scolaire reste un défi pour différentes raisons. Parmi celles-ci, on note le manque de ressources disponibles, l'adhésion variable des parties prenantes ou le manque de soutien de la direction (Wassink-de Stigter et al., 2022). De plus, le manque d'opérationnalisation de l'approche freinerait la modification des pratiques des intervenants et intervenantes (Maynard et al., 2019). Wassink-de Stigter et ses collègues, dans une revue de littérature, ont identifié cinq éléments influençant l'implantation d'une approche sensible aux traumatismes en milieu scolaire : le développement professionnel, la planification de l'implantation, le soutien organisationnel, l'engagement des parties prenantes ainsi que l'adhésion des intervenants et intervenantes (Wassink-De Stigter et al., 2022). Des recherches supplémentaires seraient nécessaires pour identifier plus précisément et de façon plus concrète les déterminants de l'implantation et clarifier les liens entre ces derniers, mais aussi favoriser une cohérence entre les déterminants, les retombées et les stratégies d'implantation qui s'y rattachent (Chafouleas et al., 2021).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Objectifs

Cette étude s'inscrit dans un projet de recherche plus large ayant pour but d'améliorer les services aux élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux en classes spéciales par l'intégration d'une approche sensible aux traumatismes.

Suivant l'élaboration et l'implantation initiale du programme d'intervention, l'objectif général de cette étude est d'évaluer l'implantation d'un programme d'intervention sensible aux traumatismes. Prenant comme base le modèle de Lyon et Bruns (2019a), cette étude évalue premièrement les indicateurs perceptuels (acceptabilité, faisabilité, compatibilité) et certains indicateurs comportementaux des retombées de l'implantation (notamment, la mise en œuvre des pratiques d'intervention et des mécanismes de soutien) afin de vérifier dans quelle mesure le programme a bel et bien été implanté comme convenu. Deuxièmement, une analyse vise à dégager quels sont les déterminants ayant agi comme facilitateurs ou obstacles et ayant influencé l'implantation du programme d'intervention. Ceci en vue de permettre éventuellement d'agir pour améliorer les stratégies d'implantation du programme et ainsi espérer un meilleur impact sur les élèves.

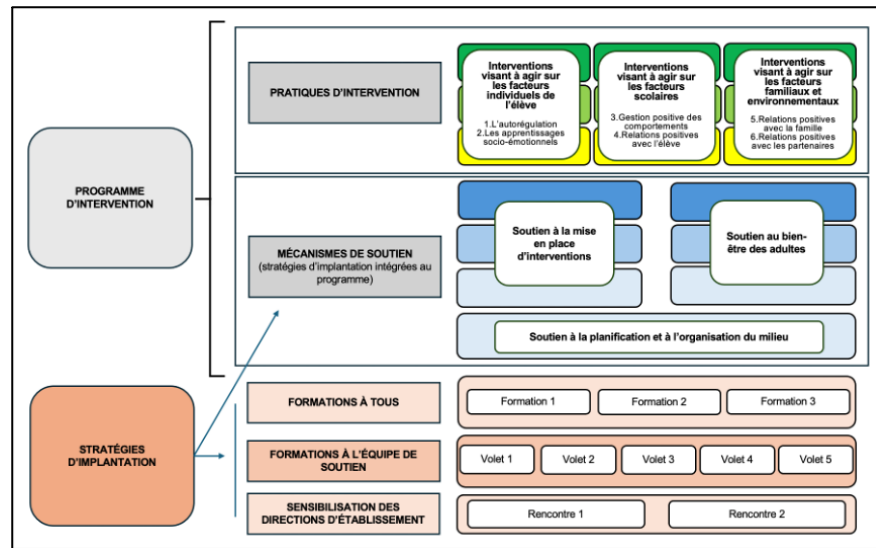
Méthodologie

Description du programme d'intervention

Le programme d'intervention comprend trois composantes dans lesquelles s'inscrivent des pratiques d'intervention recommandées et trois composantes dans lesquelles s'inscrivent des mécanismes de soutien à la mise en place du programme (Ross et Desbiens, 2022). De plus, pour favoriser l'adoption et le maintien de ces pratiques et mécanismes de soutien, diverses stratégies d'implantation sont prévues. La figure 2 illustre le programme d'intervention et les stratégies d'implantation associées.



Figure 2
Programme d'intervention et stratégies d'implantation



Les composantes « pratiques d'intervention »

Les composantes « pratiques d'intervention » du programme se basent sur le cadre d'intervention *Attachment, Regulation, Competency* (A.R.C.) de Blaustein et Kinniburgh (2019) ainsi que sur un modèle à multiples paliers pour prévoir des interventions de niveaux variables en intensité selon les besoins des élèves (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, 2016). Trois composantes, pour un total de six sous-composantes, sont identifiées, à l'intérieur desquelles des pratiques d'intervention spécifiques peuvent s'inscrire : (1) les interventions visant les apprentissages socioémotionnels, et spécifiquement (2) l'autorégulation, (3) les interventions visant la gestion positive des comportements, (4) le développement de relations positives avec l'élève ainsi que (5) les interventions visant à développer les relations positives avec la famille et (6) avec les partenaires de la communauté. Bien que la philosophie du modèle A.R.C. se ressent à travers l'ensemble du programme, la valeur accordée à l'attachement (A) se retrouve principalement aux sous-composantes 3 et 4, tandis que l'importance prêtée au développement de la régulation (R) et des compétences (C) se situe dans les sous-composantes 1 et 2.

Les composantes « mécanismes de soutien »

Afin de favoriser la qualité d'implantation des pratiques d'intervention ainsi que la pérennité du programme, ce dernier inclut trois



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

composantes considérées comme des mécanismes de soutien. Ces mécanismes de soutien comprennent (1) des interventions visant le soutien au bien-être de l'adulte, (2) des interventions visant le soutien à la mise en place des pratiques d'intervention et (3) des interventions visant le soutien à la planification et à l'organisation du milieu. Les interventions incluses dans les mécanismes de soutien sont adaptées selon le milieu qui les met en œuvre et sont variables dans leur intensité en vue de répondre aux différents besoins des adultes.

Bien qu'étant sous la responsabilité de l'ensemble des membres du personnel, les pratiques d'intervention sont davantage associées au mandat des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée ou des enseignants et enseignantes, étant donné la présence accrue et continue de ces personnes auprès des élèves. De leur côté, les mécanismes de soutien sont davantage sous la responsabilité des professionnels et professionnelles (psychoéducateurs et psychoéducatrices ou psychologues) dont le mandat est de soutenir leurs collègues.

Les stratégies d'implantation

En plus des mécanismes de soutien, qui constituent en quelque sorte des stratégies d'implantation intégrées à même le programme d'intervention, d'autres stratégies d'implantation ponctuelles sont également prévues, avant et pendant l'implantation du programme, dans l'optique de favoriser la mise en place de l'ensemble des composantes. Sous la responsabilité du chercheur, ces stratégies d'implantation comprennent notamment des rencontres de sensibilisation auprès des gestionnaires, des formations offertes à tous les membres de l'équipe-école et des formations supplémentaires aux membres de l'équipe de soutien telles que décrites plus bas.

Faisant suite à l'autorisation du projet par le comité d'éthique du centre de services scolaire, il a été entendu de rencontrer les directions d'établissement scolaire pour les informer du projet, leur présenter le programme d'intervention proposé, les sensibiliser à l'approche implantée et s'assurer de leur soutien dans le changement de pratiques souhaité au sein de leur école. Par ailleurs, les directions d'établissement ont été encouragées à participer aux formations offertes à leur équipe respective.

L'implantation des pratiques d'intervention est appuyée par trois formations, d'une durée totale de neuf heures pour l'ensemble du personnel des écoles. Le contenu de ces formations a été élaboré à partir des principes fondamentaux de l'approche sensible aux traumatismes (Baker et al., 2020). Les thèmes qui y sont abordés portent sur le trauma, sa prévalence, ses impacts, la compréhension et la reconnaissance de ses signes et de ses symptômes chez les élèves (et chez les adultes) de même que les pratiques d'intervention éducatives inspirées par le modèle A.R.C.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et la reconnaissance des impacts potentiels de cette approche par les adultes.

Étant donné la responsabilité des professionnels et professionnelles quant à la mise en place des mécanismes de soutien, une formation supplémentaire a été déployée auprès d'eux afin de les outiller et de les soutenir dans ce mandat. Cinq volets de formation d'une durée de trois heures chacun ont été offerts en vue d'approfondir le modèle et les pratiques d'intervention recommandées ainsi que d'aborder des sujets tels que le coaching et la consultation, le sentiment d'efficacité personnelle et l'organisation des services aux élèves.

Participants

Le programme a été mis en place au cours de l'année 2021-2022 dans trois écoles différentes d'un centre de services scolaire de Montréal. Ces écoles regroupaient un total de douze classes adaptées pour des élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux, provenant d'écoles avoisinantes. Les participants et participantes à l'étude sont des techniciens et techniciennes en éducation spécialisée, des enseignants et enseignantes, des psychoéducateurs et psychoéducatrices ainsi que des psychologues travaillant auprès d'élèves du primaire et du secondaire. Bien que le programme ait été implanté dans l'ensemble des classes, un sous-groupe de 27 personnes sur un potentiel de 51 ont volontairement participé à la recherche en répondant à des questionnaires. De plus, après avoir été invitées par courriel, 12 personnes parmi les 27 ont volontairement pris part à un entretien de groupe qui s'est tenu à la fin de l'année scolaire. Celui-ci comprenait des intervenants et intervenantes du primaire ou du secondaire de chacune des quatre professions : éducation spécialisée (3), enseignement (4), psychoéducation (3) et psychologie (2).

Instruments et procédure d'analyse des données

Questionnaire sur les indicateurs perceptuels de l'implantation

Les indicateurs perceptuels ont été mesurés à l'aide d'une échelle de type Likert développée spécifiquement pour cette étude. Les participants et participantes ont répondu à la question suivante pour chacun des trois indicateurs : « Considérant votre connaissance des caractéristiques de l'intervention, du contexte dans lequel vous travaillez, ainsi que vos propres caractéristiques, comment évaluez-vous l'acceptabilité/la compatibilité/la faisabilité de ce programme? » Les personnes participantes devaient sélectionner une réponse allant de 1 (Pas du tout acceptable/compatible/faisable) à 5 (Très acceptable/compatible/faisable). Des définitions précises de chaque



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

concept étaient fournies sur le questionnaire pour assurer une compréhension uniforme parmi les personnes répondantes.

Questionnaire sur les indicateurs comportementaux

Parmi les indicateurs comportementaux identifiés par Lyon et Bruns (2019a), nous avons sélectionné ceux relatifs au niveau d'intégration de chacune des composantes. Les participants et participantes ont évalué la mise en œuvre de chaque sous-composante et composante du programme sur une échelle de type Likert en répondant à la question : « Évaluez la mise en œuvre des composantes suivantes. Selon votre perception, est-ce que les composantes suivantes ont été mises en œuvre tel que proposé? ». Les répondants et répondantes devaient sélectionner une réponse allant de 1 (implantation minimale) à 5 (implantation maximale).

Échelle de l'utilisabilité de l'intervention

Le questionnaire sur l'utilisabilité du programme d'intervention visait à recueillir les opinions des participants et participantes concernant les différents aspects de l'utilisabilité. L'utilisabilité du programme d'intervention est évaluée à l'aide d'une échelle de type Likert, adaptée librement de l'échelle *Heuristic Evaluation Rubric for EBPI* de Lyon et Koerner (2016). Les personnes participantes devaient noter le programme d'intervention sur chacun des sept critères de l'échelle (voir figure 5) en encerclant un chiffre de 1 (défavorable à l'énoncé) à 10 (favorable à l'énoncé). Des analyses descriptives ont été réalisées sur les données recueillies pour cette échelle ainsi que pour les questionnaires.

Entretien de groupe : obstacles et facilitateurs de l'implantation

Un entretien de groupe a été organisé à la fin de l'année scolaire afin d'obtenir des informations plus fines et les perceptions des membres du personnel quant à l'implantation. Après avoir donné leur accord verbal, les volontaires ont répondu aux questions. Le guide d'entretien a été élaboré à partir de l'objectif de recherche et du cadre théorique, en s'appuyant sur les quatre catégories de déterminants de l'implantation identifiés plus haut.

La rencontre a été enregistrée et les propos ont été transcrits dans le logiciel Word, puis transférés dans le logiciel NVivo 14.23.2. L'analyse du corpus s'est effectuée à partir des six phases de l'analyse thématique de Braun et Clarke (2022). Ce type d'analyse qualitative permet une compréhension approfondie des données et peut être utilisée avec des petits échantillons. Le processus d'analyse est subjectif par nature et influencé par le chercheur et sa formation ainsi que par sa posture (Braun



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

et Clarke, 2022). Il est important de noter que le premier auteur est employé du centre de services scolaire où le programme est implanté. Il occupe également les rôles de chercheur, de formateur et d'animateur de l'entretien de groupe. Dans l'intention de minimiser le biais de désirabilité sociale, il a été précisé aux personnes participantes que l'objectif de l'entretien était d'améliorer le programme d'intervention. Par ailleurs, des identifiants numériques ont été utilisés pour tous les questionnaires en vue de garantir l'anonymat des répondants et répondantes.

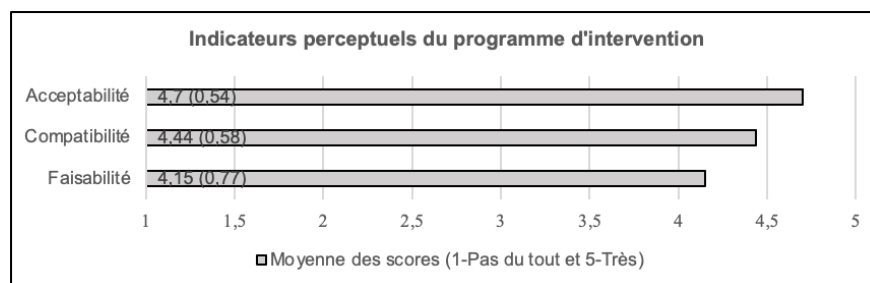
Résultats

Implantation du programme

Le premier objectif consistait à évaluer dans quelle mesure le programme a été implanté conformément aux attentes en utilisant les indicateurs perceptuels d'acceptabilité, de faisabilité et de compatibilité ainsi que les indicateurs comportementaux concernant l'implantation des composantes.

Les résultats montrent des scores moyens de 4,70/5 quant à l'acceptabilité, de 4,44/5 pour la compatibilité et de 4,15/5 pour la perception de la faisabilité. Les personnes participantes semblent donc globalement satisfaites du programme, trouvent que celui-ci peut être mis en œuvre de façon réaliste dans le milieu avec les ressources disponibles et considèrent qu'il est aligné avec les attentes et les besoins. Ces résultats sont illustrés dans la figure 3.

Figure 3
Résultats de l'évaluation des indicateurs perceptuels du programme d'intervention



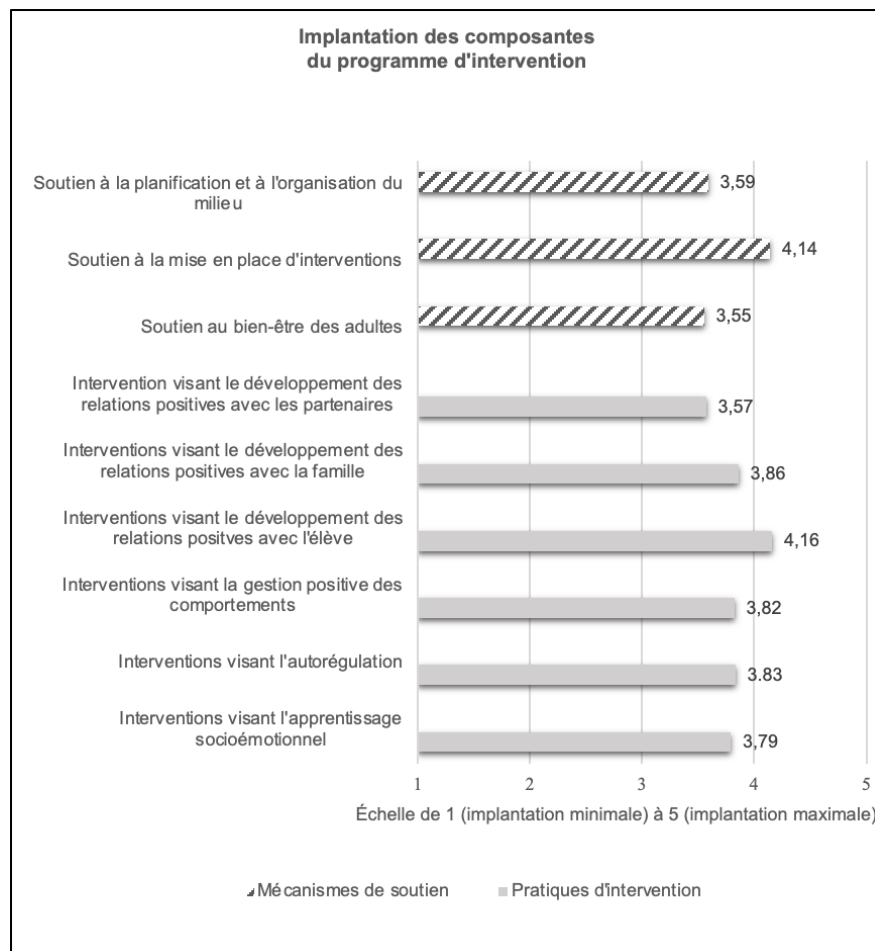
Les résultats aux questionnaires sur le niveau d'implantation des composantes du programme d'intervention révèlent des scores moyens élevés pour toutes les composantes, ce qui est résumé dans la figure 4. Selon ces résultats, les pratiques d'intervention les mieux implantées sont celles visant le développement de la relation positive avec les élèves. En revanche, les interventions les moins implantées sont celles visant les



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

relations positives avec les partenaires. Parmi les mécanismes de soutien, il est estimé que le soutien à la mise en place des pratiques d'intervention est la composante la mieux implantée, suivi du soutien au bien-être de l'adulte, puis du soutien à la planification et à l'organisation. Il est à noter que 22 réponses sur 27 étaient disponibles pour les composantes « mécanismes de soutien ».

Figure 4
Implantation des composantes du programme d'intervention



Utilisabilité du programme d'intervention

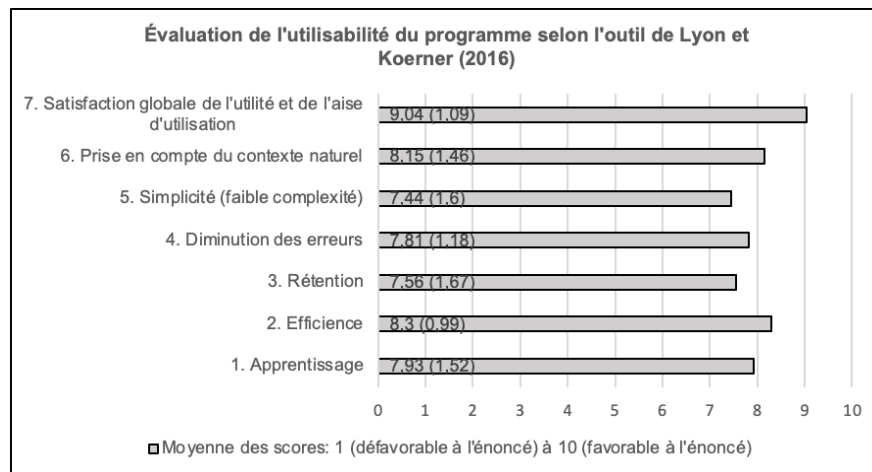
Les analyses descriptives révèlent des scores élevés, allant de 7,44/10 à 9,04/10, sur les sept dimensions de l'utilisabilité évaluées. La satisfaction globale concernant l'utilité et la facilité d'utilisation obtient le



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

score le plus élevé. Ces résultats sont présentés dans la figure 5. Des perceptions positives des caractéristiques du programme sont aussi documentées à travers l'analyse des propos de l'entretien de groupe.

Figure 5
Évaluation de l'utilisabilité du programme



Facilitateurs et obstacles à l'implantation

Le second objectif de l'étude visait à identifier et à analyser les facteurs facilitants et les obstacles ayant influencé l'implantation du programme d'intervention. L'analyse thématique des propos recueillis lors de l'entretien de groupe révèle l'émergence de quatre thèmes principaux, soit la reconnaissance du travail nécessaire pour répondre aux besoins des élèves, l'importance du travail d'équipe, la capacité d'ouverture et la possibilité d'avoir un référent sur lequel s'appuyer. Bien que l'analyse identifie un thème principal pour chacune des quatre catégories de déterminants, ces thèmes peuvent chevaucher plusieurs catégories. En outre, la complexité de la problématique des élèves émerge comme un cinquième thème transversal, influençant l'ensemble des autres catégories.

Thème 1 : La complexité de la problématique des élèves (thème transversal)

Le défi de répondre aux besoins complexes des élèves est un thème central qui émerge de manière transversale dans les discussions. Les personnes participantes reconnaissent la complexité des problématiques associées aux élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux et l'importance d'y répondre de manière adaptée. Néanmoins, cette complexité n'est pas forcément considérée comme un



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

obstacle à l'implantation du programme. Les participants et participantes l'envisagent plutôt en relation avec divers obstacles et facilitateurs identifiés, notamment la nécessité d'interventions spécialisées et multimodales, les besoins significatifs des familles ainsi que la nécessité de collaborer avec les partenaires sociaux externes. Bien que l'accès à ces services externes puisse être difficile, il n'est pas considéré comme un obstacle majeur à la mise en place du programme d'intervention. Les membres de l'équipe-école expriment également la nécessité de collaborer avec des partenaires, reconnaissant que la réponse à ces besoins dépasse souvent les capacités individuelles. En somme, cette réalité complexe nécessite une approche nuancée et collaborative pour être efficacement abordée.

« Et ce sont des élèves qui sont complexes en soi... Qui ont des problématiques très complexes. Faque, on part d'où? On s'en va où? Ce n'est pas toujours clair. Des fois, on fait beaucoup de « S », beaucoup de petits chemins sinueux avant de se rendre. »

« Mais l'intensité de besoins est trop grande pour que l'on y réponde tout seul puis c'est là où [membre de l'équipe] disait "il faut que nos partenaires en prennent un bout parce qu'on n'y arrivera pas". »

« Vous allez avoir besoin, comme parent, avec un enfant qui a un mode d'emploi différent que d'autres enfants, de services à l'extérieur de l'école. »

Thème 2 : La non-reconnaissance du travail nécessaire pour répondre aux besoins des élèves (caractéristique du contexte externe)

Les membres de l'équipe-école constatent que leur engagement envers les élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux dépasse souvent les limites de ce qui est formellement reconnu dans leur tâche par le ministère de l'Éducation. Cette situation crée un malaise, car ils et elles sont aux prises avec des besoins d'élèves qui nécessitent des interventions plus vastes que ce que leur environnement professionnel autorise. Par exemple, face à des élèves qui manifestent une résistance au travail scolaire, ils et elles souhaitent répondre directement par des interventions socioaffectives, des ajustements d'horaire ou d'autres mesures alternatives. Cependant, ils et elles ressentent une pression pour se conformer aux règles et aux politiques gouvernementales concernant le contenu enseigné et l'évaluation des acquis scolaires. Cette divergence entre leur perception des besoins des élèves et les attentes institutionnelles crée un dilemme.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Cette difficulté va au-delà des contraintes liées au temps d'enseignement et aux ressources matérielles, telles que l'aménagement ou la disponibilité des locaux et les difficultés liées au transport des élèves. Les intervenants et intervenantes font face à des exigences du programme éducatif et à des règles gouvernementales jugées inadaptées aux besoins des élèves. En conséquence, les membres de l'équipe-école se sentent parfois « illégitimes » lorsqu'un choix est fait de prioriser les besoins socioaffectifs des élèves. Cette perception d'illégitimité peut constituer un obstacle à la mise en œuvre du programme d'approche sensible aux traumatismes qui met l'accent sur la relation et la réponse aux besoins affectifs en priorité.

« Ça [la réponse aux besoins des élèves] nous force à nous sentir un peu *outsider* et sentir qu'on ne fait pas la chose légale point de vue de l'enseignement. »

« On va le faire pareil parce que c'est ça les besoins de l'élève, c'est ça qu'il faut prioriser parce que sinon on le met dans un contexte où on le met en échec continuellement. Faqu'il y a tout ça qu'il faut faire face au quotidien. »

Thème 3 : L'importance du travail d'équipe (caractéristique du contexte interne)

Le travail d'équipe émerge comme un élément clé favorisant l'implantation du programme. La collaboration entre les membres de l'équipe, la cohérence autour de buts communs, la stabilité du personnel, la complémentarité des expertises et des expériences sont autant de facteurs facilitant cette dynamique. Plusieurs trouvent un soutien précieux au sein de l'équipe pour faire face à la complexité de la tâche et aux situations difficiles possédant parfois des conditions défavorables.

« C'est pas tout seul qu'on arrive à l'appliquer, c'est en équipe, puis l'équipe doit soutenir le programme d'intervention puis tout le monde doit y participer et y contribuer d'une certaine façon. »

« Mais une des choses que je trouve, qui rend, qui fait que notre travail, c'est toute la diversité. On est toute une équipe avec des compétences différentes, et je trouve que ça fait une richesse dans l'intervention auprès des jeunes. »

Thème 4 : La capacité d'ouverture (caractéristique de la personne qui implante)



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

La capacité à se remettre en question et l'ouverture d'esprit ont été identifiées comme des facilitateurs à l'implantation du programme. Bien que l'expérience soit importante, ce sont surtout les attitudes d'ouverture qui favorisent une réflexion critique et une remise en question constructive des comportements ainsi qu'une collaboration efficace avec les collègues. Cette disposition mentale permet un certain recul et une flexibilité nécessaire pour s'adapter aux défis rencontrés, ce qui apparaît comme des caractéristiques facilitant l'implantation du programme d'intervention.

« C'est au-delà de l'âge et de l'expérience. C'est la capacité à faire preuve d'ouverture, à l'autre avec qui tu travailles, à ce qu'il t'amène comme proposition, à ses réflexions, à la critique, à des remises en question, si tu n'as pas cette ouverture-là dans le domaine dans lequel on est plongé, ben c'est très très difficile d'adhérer ou de juste, de cheminer dans ce programme d'intervention là, j'ai envie de dire. »

Thème 5 : Un référent sur lequel s'appuyer (caractéristique du programme d'intervention)

Parmi les caractéristiques de l'intervention elle-même, un thème émerge comme facilitateur majeur de l'implantation, soit la présence d'un programme structuré comme référence. Pour les membres de l'équipe-école, cela signifie un programme qui offre des outils pratiques pour faciliter l'action, qui favorise l'adoption d'un langage commun et qui est en accord avec les valeurs partagées. Plusieurs voient dans le programme un référent qui les guide dans les moments de complexité et dans les situations où les conditions sont moins favorables. En fournissant un cadre clair et des directives concrètes, le programme offre un soutien essentiel pour une mise en œuvre efficace et cohérente des interventions.

« J'allais dire moi, pour compléter... pour moi, c'est plus une ligne directrice, c'est un cadre de référence, puis comme nos élèves ont besoin de prévisibilité, de cohérence et de constance, ben nous ça nous met ce cadre-là aussi dans notre pratique. Donc ça répond à mes besoins... »

Discussion

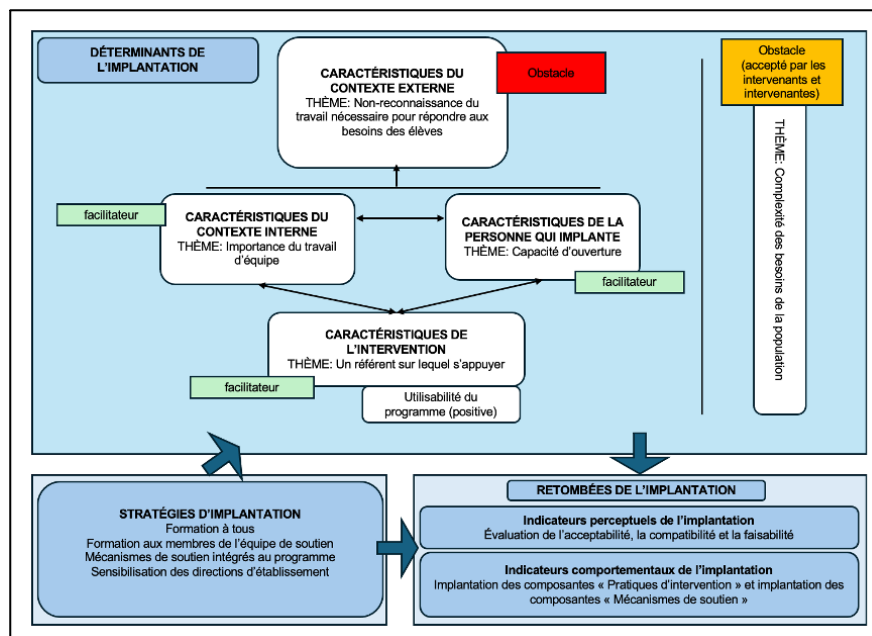
Cette étude visait à approfondir notre compréhension des facteurs qui facilitent ou qui entravent l'implantation initiale d'un programme d'intervention d'approche sensible aux traumatismes auprès d'élèves scolarisés en classes spéciales. Dans l'ensemble, les résultats de la présente étude suggèrent que, malgré la complexité de la réponse aux besoins de ces élèves, les retombées de l'implantation du programme proposé sont



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

positives. Nous examinons d'abord ces retombées, puis nous discutons des obstacles et des facilitateurs qui ont pu influencer celles-ci. Finalement, ces constats nous permettront d'examiner de manière critique les stratégies d'implantation utilisées, dans le but de les ajuster dans un processus d'amélioration continue. La figure 6 illustre les résultats en les positionnant dans le modèle utilisé pour analyser l'implantation (Lyon et Bruns, 2019a).

Figure 6
Carte conceptuelle des résultats de l'analyse des déterminants de l'implantation



Les retombées de l'implantation : indicateurs perceptuels et comportementaux

Les retombées de l'implantation, telles qu'évaluées par les participants et participantes, se révèlent très positives sur les plans perceptuels et comportementaux. L'acceptabilité du programme (4,7/5), sa compatibilité (4,44/5) et sa faisabilité (4,15/5) sont jugées à des niveaux proches du maximum de l'échelle. Selon ces membres du personnel, le programme d'intervention est en adéquation avec leurs valeurs en tant qu'intervenants et intervenantes scolaires et il est compatible avec la culture des classes adaptées dans lesquelles ils et elles travaillent. Son application est jugée « faisable » ou réaliste compte tenu des ressources disponibles par rapport aux exigences de la tâche. Cette perception positive des indicateurs perceptuels suggère un niveau élevé de



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

l'implantation des différentes composantes du programme vu leur rôle de prédicteurs des indicateurs comportementaux (Lyon et Bruns, 2019b). En effet, l'analyse des résultats montre que l'ensemble des différentes composantes du programme d'intervention ont été mises en place, tant en ce qui concerne les pratiques d'intervention que les mécanismes de soutien.

Les déterminants (obstacles et facilitateurs)

Malgré le niveau élevé d'implantation constaté, une compréhension des facteurs ayant influencé ce processus est essentielle pour identifier les éléments clés en vue d'assurer la pérennité de l'intervention. L'analyse de la transcription de l'entretien de groupe a permis de mettre en évidence à la fois des obstacles et des facilitateurs.

Premièrement, certaines personnes ont souligné ressentir un conflit lorsqu'elles étaient confrontées au choix de répondre aux besoins socioaffectifs des élèves ou de satisfaire aux exigences scolaires. Cette tension a été identifiée par des recherches comme un facteur influençant négativement l'engagement envers de tels programmes (Wassink-de Stigter et al., 2022). Relevant du contexte externe, cet obstacle est attribué à un manque de compréhension de la part des instances décisionnelles quant à l'ampleur de la tâche. De même, un sentiment d'incompréhension est également exprimé à l'égard de l'absence perçue de partenaires pour collaborer avec l'équipe scolaire. Les membres de l'équipe-école estiment qu'il ne leur est pas possible de répondre seuls aux besoins de ces élèves en grande difficulté et souhaitent travailler en concertation avec les partenaires sociaux, ce qui s'avère complexe à mettre en place. Cette difficulté dans la collaboration est corroborée par la recherche (Berger et Samuel, 2019). D'ailleurs, la composante du programme visant à développer des relations positives avec les partenaires a été évaluée comme étant la moins implantée. Pourtant, l'approche sensible aux traumatismes insiste sur l'importance de la complémentarité des services sociaux et communautaires dans la réponse aux besoins des élèves affectés par le trauma (Chafouleas et al., 2016). Il apparaît donc nécessaire de renforcer les collaborations et les liens entre les partenaires sociaux, scolaires et communautaires pour améliorer la réponse aux besoins des élèves. En ce sens, la création de passerelles entre l'école et les services en santé mentale de la communauté et du milieu hospitalier pourrait faciliter l'action en complémentarité pour répondre aux besoins variés des élèves affectés (Chafouleas et al., 2016).

Deuxièmement, selon les résultats de l'analyse des propos tenus lors de l'entretien, le travail d'équipe agit comme facilitateur à l'implantation du programme. Cette observation rejoint les conclusions de Koslouski et Stark (2021) qui mettent en évidence la difficulté pour une seule personne d'adopter des pratiques liées à l'approche sensible aux traumatismes. La



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

recherche souligne également l'importance du soutien et de la cohésion d'équipe pour favoriser la rétention du personnel impliqué dans de telles pratiques (Koslouski et Stark, 2021). Ces résultats sont cohérents avec d'autres études menées auprès d'enseignants et enseignantes travaillant avec des élèves en difficulté. Selon Billingsley et Bettini (2019), le soutien de la direction d'établissement et des collègues ainsi que l'émergence d'une responsabilité collective dans la réponse aux besoins des élèves en difficulté sont parmi les facteurs les plus importants pour la rétention du personnel. Conséquemment, il serait pertinent de s'assurer du soutien de la direction d'établissement préalablement à l'implantation d'une approche sensible aux traumatismes.

Troisièmement, la capacité d'ouverture des membres de l'équipe-école a été identifiée comme l'une des caractéristiques ayant influencé positivement l'implantation du programme. Cette capacité peut correspondre à la nécessité de considérer différentes approches dans l'exercice de leurs fonctions et d'interpréter les comportements des élèves de manière flexible en envisageant diverses explications possibles (Koslouski et al., 2023b). En effet, selon Koslouski (2022), l'adoption d'une approche sensible aux traumatismes implique le développement de compétences sociales et émotionnelles chez les adultes, permettant notamment de s'autoréguler suffisamment pour ne pas réagir de façon impulsive aux manifestations comportementales, de reconnaître des symptômes parfois subtils, d'interpréter des comportements différemment et de répondre de manière adaptée aux manifestations des traumatismes chez les élèves. Ces observations précisent des pistes quant au type de soutien du personnel nécessaire à l'implantation.

Enfin, face à la complexité de la réponse aux besoins des élèves, plusieurs caractéristiques du programme lui-même facilitent son implantation. Les participants et participantes soulignent que le programme d'intervention fournit des outils qui permettent de se référer facilement aux notions abordées en formation, tout en gardant une flexibilité dans l'intervention et en incitant le développement d'un langage commun. Les résultats quantitatifs de l'échelle de l'utilisabilité de l'intervention soutiennent la perception positive exprimée dans le cadre des résultats de l'analyse thématique, montrant que l'utilisabilité du programme est très élevée. De plus, l'évaluation par les personnes participantes des indicateurs perceptuels de l'implantation suggère que le programme est non seulement perçu de manière positive en lui-même, mais aussi qu'il est acceptable, compatible et réalisable dans la pratique avec les élèves en classes adaptées. La conception et l'utilisation de matériel et d'outils pratiques liés à l'approche pourraient contribuer à réduire les défis d'opérationnalisation.

À la lumière des résultats révélant des indicateurs perceptuels positifs et une implantation élevée des composantes du programme, nous pourrions avancer l'hypothèse que les caractéristiques du contexte interne,



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

les caractéristiques de la personne qui implante le programme et les caractéristiques de ce dernier agissent en équilibre par rapport aux obstacles présents dans le contexte externe.

Cette meilleure compréhension des obstacles et des facilitateurs nous permet d'analyser la stratégie globale d'implantation, puis de modifier les stratégies d'implantation individuelles qui la composent afin d'avoir un impact sur les déterminants les plus malléables. Cela implique d'identifier les éléments de la stratégie d'implantation qui sont les plus susceptibles d'être modifiés et d'adapter nos actions en conséquence pour maximiser l'efficacité de l'implantation du programme (Larson et Cook, 2023).

Les stratégies d'implantation

Les stratégies d'implantation conçues pour favoriser le changement de pratiques chez les adultes semblent avoir été efficaces, comme en témoigne le degré d'implantation des différentes composantes. Dans leur ensemble, les éléments de la stratégie globale, soit les différentes formations ainsi que les mécanismes de soutien, répondent à plusieurs des conditions d'efficacité identifiées pour un développement professionnel continu. Cela inclut la planification de contenus spécifiques axés sur des pratiques efficaces, une durée de formation adéquate, le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle, la promotion de la collaboration et de l'échange, la mise en pratique des connaissances acquises ainsi que la mise en place d'un accompagnement, d'un suivi et d'une évaluation des effets (Duchaine et Gaudreau, 2023). Ces caractéristiques sont essentielles pour garantir l'efficacité et la durabilité des changements de pratiques chez les membres du personnel comme le soulignent Duchaine et Gaudreau (2023).

Nonobstant une évaluation positive de cette stratégie globale d'implantation, l'analyse des obstacles et des facilitateurs met en lumière les éléments prioritaires sur lesquels intervenir afin de maximiser la qualité de l'implantation. Dans le cadre de la formation destinée à l'ensemble du personnel, il est suggéré d'insister sur l'importance du travail d'équipe, en incluant des modalités encourageant la concertation, la collaboration et l'engagement de tous les membres de l'équipe (Bernier et Gaudreau, 2017). De plus, il serait pertinent d'intégrer de manière explicite le développement des compétences sociales et émotionnelles des adultes parmi les activités de formation (Koslouski et al., 2023b). Concernant la formation supplémentaire à l'équipe de soutien, elle permet de reconnaître et de clarifier les rôles de chaque personne au sein de l'équipe. D'ailleurs, le fait de reconnaître et de valoriser le soutien des membres de l'équipe au sein même du milieu, plutôt que de recourir à une formation externe pour du soutien dans la mise en place de pratiques, serait une stratégie d'implantation recommandée (Goldenthal et al., 2021).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Quant aux mécanismes de soutien intégrés au programme, ils permettent d'assurer un soutien adapté aux besoins variables des adultes, notamment devant le dilemme de devoir choisir entre répondre aux besoins affectifs ou scolaires des élèves. Les mécanismes de soutien à la mise en place de l'intervention, tels que le coaching ou la consultation, ont été identifiés comme des interventions efficaces par plusieurs études (Kraft et al., 2018; State et al., 2019).

Enfin, la nécessité de se référer au programme comme guide pour l'intervention souligne l'importance d'appuyer la formation par des outils pratiques et de les réinvestir lors d'accompagnements et de consultations ultérieures. En somme, en intervenant sur ces éléments prioritaires, il serait possible d'optimiser l'implantation du programme et d'en maximiser les retombées.

Limites

Les résultats de cette étude doivent être interprétés en gardant à l'esprit certains éléments méthodologiques. Il est important de prendre en compte les limitations liées à l'utilisation de l'entretien de groupe. Cette modalité, notamment lorsqu'elle est animée par le premier auteur, peut entraîner des réponses influencées par le désir de se conformer socialement, ce qu'on appelle le biais de désirabilité sociale. De plus, les volontaires participant à l'entretien de groupe ne représentent peut-être pas l'ensemble des participants et participantes à l'étude, ni l'ensemble des membres de l'équipe-école. Le faible nombre de personnes volontaires a conduit à la formation d'un seul groupe afin d'avoir un nombre suffisamment élevé pour favoriser des échanges stimulants et dynamiques entre des membres du personnel scolaire qui n'ont pas l'habitude de communiquer fréquemment ensemble. Par conséquent, il aurait été bénéfique d'envisager d'autres modalités, telles que des entretiens individuels téléphoniques ou la tenue de plusieurs entretiens de groupe. Cette approche aurait pu permettre d'obtenir une plus grande diversité de perspectives. De plus, la fin de l'année scolaire étant toujours très occupée, des observations et des mesures en continu pendant l'année pourraient s'avérer pertinentes.

Conclusion

L'implantation d'un programme d'approche sensible aux traumatismes auprès d'élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux en classes adaptées s'avère nécessaire pour mieux répondre à leurs besoins complexes. Afin de promouvoir un changement de pratiques qui sera bénéfique pour ces élèves, l'étude de l'implantation initiale du programme d'intervention permet d'ajuster certains éléments du programme et de sa stratégie globale d'implantation en vue d'optimiser l'impact positif sur les élèves.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Face à la complexité de la réponse aux besoins de ces élèves et au cadre parfois exigeant du contexte externe, l'application d'un programme précisant des pratiques d'intervention peut être un défi. La présente étude nous éclaire quant à l'importance de la conception du programme lui-même, du travail d'équipe et du développement de compétences chez les adultes qui interviennent auprès d'élèves vulnérables. L'intégration de mécanismes de soutien à même le programme favorise l'ensemble de ces éléments par la clarification des rôles, la fréquence et la continuité de l'accompagnement et le souci du bien-être de l'autre. De plus, cette structure organisée et planifiée semble se déployer plus facilement lorsqu'elle est prévue avec des ressources à l'interne.

Bien que ces résultats soient préliminaires et à considérer avec circonspection, la validité écologique de ceux-ci n'est pas négligeable considérant la complexité de la recherche en éducation et la nécessité de poursuivre les recherches en ce sens (Avery et al., 2022).

Références

- Avery, J., Deppeler, J., Galvin, E., Skouteris, H., Crain de Galarce, P. et Morris, H. (2022). Changing educational paradigms: Trauma-responsive relational practice, learnings from the USA for Australian schools. *Children and Youth Services Review*, 138, article 106506. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106506>
- Baker, C. N., Augenstern, J. M., Moberg, S. A., Robey, N. et Saybe, M. C. (2020). Developing school staff buy-in for trauma-informed schools. Dans E. Rossen (dir.), *Supporting and educating traumatized Students: A guide for school-based professionals* (p. 359-371). Oxford University Press. [https://doi.org/10.1093/med-
psych/9780190052737.003.0020](https://doi.org/10.1093/med-psych/9780190052737.003.0020)
- Berger, E. et Samuel, S. (2019). A qualitative analysis of the experiences, training, and support needs of school mental health workers regarding student trauma. *Australian Psychologist*, 55(5). <https://doi.org/10.1111/ap.12452>
- Bernier, V. et Gaudreau, N. (2017). Les effets d'une formation accompagnement sur le sentiment d'efficacité collective à prévenir et gérer les comportements difficiles au primaire. *International Journal on School Climate and Violence Prevention*, 2(1), 31-61.
- Billingsley, B. et Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Research, 89(5), 697-744.
<https://doi.org/10.3102/0034654319862495>

- Blaustein, M. E. et Kinniburgh, K. M. (2019). *Treating traumatic stress in children and adolescents, second edition: How to foster resilience through attachment, self-regulation, and competency*. Guilford Publications.
- Bradshaw, C. P. (2023). Leveraging implementation science to improve the scale-up of school mental health programming. Dans S. W. Evans, J. S. Owens, C. P. Bradshaw et M. D. Weist (dir.), *Handbook of school mental health: Innovations in science and practice* (p. 409-417). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9_27
- Braun, V. et Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE
- Brunzell, T., Stokes, H. et Waters, L. (2016). Trauma-informed positive education: Using positive psychology to strengthen vulnerable students. *Contemporary School Psychology, 20*(1), 63-83.
<https://doi.org/10.1007/s40688-015-0070-x>
- Carlson, J. S., Yohannan, J., Darr, C. L., Turley, M. R., Larez, N. A. et Perfect, M. M. (2019). Prevalence of adverse childhood experiences in school-aged youth: A systematic review (1990–2015). *International Journal of School & Educational Psychology, 8*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1548397>
- Chafouleas, S. M., Johnson, A. H., Overstreet, S. et Santos, N. M. (2016). Toward a blueprint for trauma-informed service delivery in schools. *School Mental Health, 8*(1), 144-162.
<https://doi.org/10.1007/s12310-015-9166-8>
- Chafouleas, S. M., Koriakin, T. A., Roundfield, K. D. et Overstreet, S. (2019). Addressing childhood trauma in school settings: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health, 11*(1), 40-53. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9256-5>
- Chafouleas, S. M., Pickens, I. et Gherardi, S. A. (2021). Adverse childhood experiences (ACEs): Translation into action in K12 education settings. *School Mental Health, 13*(2), 213-224.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09427-9>
- Chafouleas, S. M., Saleem, F., Overstreet, S. et Thorne, T. (2023). Interventions for students exposed to trauma. Dans S. W. Evans, J. S. Owens, C. P. Bradshaw et M. D. Weist (dir.), *Handbook of*



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

school mental health: Innovations in science and practice (p. 73-90). Springer International Publishing.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9_6

Commission Scolaire Marguerite-Bourgeoys (2016). *Référentiel sur les mesures d'encadrement à l'école*. Document interne non accessible au public.

Cook, C. R., Lyon, A. R., Locke, J., Waltz, T. et Powell, B. J. (2019). Adapting a compilation of implementation strategies to advance school-based implementation research and practice. *Prevention Science*, 20(6), 914-935. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01017-1>

Cross, D., Fani, N., Powers, A. et Bradley, B. (2017). Neurobiological development in the context of childhood trauma. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 24(2), 111-124. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12198>

Damschroder, L. J., Aron, D. C., Keith, R. E., Kirsh, S. R., Alexander, J. A. et Lowery, J. C. (2009). Fostering implementation of health services research findings into practice: a consolidated framework for advancing implementation science. *Implementation Science*, 4(1), 50. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-50>

Damschroder, L. J., Reardon, C. M., Widerquist, M. A. O. et Lowery, J. (2022). The updated Consolidated Framework for Implementation Research based on user feedback. *Implementation Science*, 17(1), 75. <https://doi.org/10.1186/s13012-022-01245-0>

Duchaine, M.-P. et Gaudreau, N. (2023). Conditions d'efficacité et facteurs d'influence du développement professionnel continu du personnel enseignant du primaire et du secondaire : une recension des écrits. *Canadian Journal for New Scholars in Education/Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 14(2), 140-149.

Fixsen, D. L., Blase, K. A., Naoom, S. F. et Wallace, F. (2009). Core implementation components. *Research on Social Work Practice*, 19(5), 531-540. <https://doi.org/10.1177/1049731509335549>

Gherardi, S. A., Chafouleas, S. M. et Koslouski, J. (2023). Adverse Childhood Experiences (ACEs): Translation into action in PK-12 education settings. Dans S. G. Portwood, M. J. Lawler et M. C. Roberts (dir.), *Handbook of adverse childhood experiences: A framework for collaborative health promotion* (p. 111-122). Springer



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-32597-7_8

- Goldenthal, H. J., Gouze, K., Raviv, T., Tragoudas, G., Holley, C. et Cicchetti, C. (2023). The ready to learn through relationships (RLR) program: Development, feasibility, and acceptability. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01472-0>
- Goldenthal, H. J., Raviv, T., Baker, S., Holley, C., Summersett Williams, F. et Gouze, K. R. (2021). Development of a training and implementation model for school-based behavioral health interventions. *Psychology in the Schools*, 58(7), 1299-1319. <https://doi.org/10.1002/pits.22504>
- Gottfredson, D. C. et Gottfredson, G. D. (2002). Quality of school-based prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 3-35. <https://doi.org/10.1177/002242780203900101>
- Koslouski, J. B. (2022). Developing empathy and support for students with the “most challenging behaviors:” Mixed-methods outcomes of professional development in trauma-informed teaching practices. *Frontiers in Education*, 7. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2022.1005887>
- Koslouski, J. B. et Stark, K. (2021). Promoting learning for students experiencing adversity and trauma: The everyday, yet profound, actions of teachers. *The Elementary School Journal*, 121(3), 430-453. <https://doi.org/10.1086/712606>
- Koslouski, J. B., Stark, K. et Chafouleas, S. M. (2023a). Trauma-informed care to prevent and mitigate effects of school violence. Dans L. W. Collins, T. J. Landrum et B. G. Cook (dir.), *Issues around violence in schools* (vol. 33, p. 171-189). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/S0735-004X20230000033011>
- Koslouski, J. B., Stark, K. et Chafouleas, S. M. (2023b). Understanding and responding to the effects of trauma in the classroom: A primer for educators. *Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy*, 1, article 100004. <https://doi.org/10.1016/j.sel.2023.100004>
- Kraft, M. A., Blazar, D. et Hogan, D. (2018). The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence. *Review of Educational Research*, 88(4), 547-588. <https://doi.org/10.3102/0034654318759268>



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Larson, M. et Cook, C. R. (2023). Supporting implementation of evidence based practices in schools: A focus on linking implementation strategies, determinants, and outcomes. Dans S. W. Evans, J. S. Owens, C. P. Bradshaw et M. D. Weist (dir.), *Handbook of school mental health: Innovations in science and practice* (p. 419-438). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-20006-9_28
- Lyon, A. R., Brewer, S. K. et Arean, P. A. (2020). Leveraging human-centered design to implement modern psychological science: Return on an early investment. *American Psychologist*, 75(8), 1067-1079. <https://doi.org/10.1037/amp0000652>
- Lyon, A. R. et Bruns, E. J. (2019a). From evidence to impact: Joining our best school mental health practices with our best implementation strategies. *School Mental Health*, 11(1), 106-114. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-09306-w>
- Lyon, A. R. et Bruns, E. J. (2019b). User-centered redesign of evidence based psychosocial interventions to enhance implementation—Hospitable soil or better seeds? *JAMA Psychiatry*, 76(1), 3. <https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2018.3060>
- Lyon, A. R., Cook, C. R., Locke, J., Davis, C., Powell, B. J. et Waltz, T. J. (2019). Importance and feasibility of an adapted set of implementation strategies in schools. *Journal of School Psychology*, 76, 66-77. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.014>
- Lyon, A. R. et Koerner, K. (2016). User-centered design for psychosocial intervention development and implementation. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 23(2), 180-200. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12154>
- Lyon, A. R., Pullmann, M. D., Jacobson, J., Osterhage, K., Al Achkar, M., Renn, B. N., Munson, S. A. et Areán, P. A. (2021). Assessing the usability of complex psychosocial interventions: The intervention usability scale. *Implementation Research and Practice*, 2. <https://doi.org/10.1177/2633489520987828>
- Maynard, B. R., Farina, A., Dell, N. A. et Kelly, M. S. (2019). Effects of trauma-informed approaches in schools: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 15(1-2), e1018. <https://doi.org/10.1002/cl2.1018>
- Mattison, R., Benner, G. et Kumm, S. (2021). Characteristics and predictors for students classified with emotional and behavioral disorder who



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- have also experienced maltreatment. *Educational Considerations*, 47(1). <https://doi.org/10.4148/0146-9282.2239>
- McLaughlin, K. A. et Lambert, H. K. (2017). Child trauma exposure and psychopathology: mechanisms of risk and resilience. *Current Opinion in Psychology*, 14, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.10.004>
- McLeod, B. D., Kunemund, R., Nemer, S. L. et Lyon, A. R. (2020). Leveraging implementation science and practice to support the delivery of evidence-based practices in services for youth with emotional and behavioral disorders. Dans *Handbook of research on emotional and behavioral disorders* (p. 417-432). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429453106-28>
- McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Conroy, M. A., Lyon, A. R., Chapman, J. E., Granger, K. L. et Saldana, L. (2023). Study protocol: Multi-level determinants of implementation and sustainment in the education sector. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 31(1), 27-40. <https://doi.org/10.1177/10634266221090160>
- McLeskey, J., Maheady, L., Billingsley, B., Brownell, M., Lewis, T., Maheady, L., Billingsley, B., Brownell, M. et Lewis, T. (2018). *high leverage practices for inclusive classrooms*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315176093>
- Milot, T., Lemieux, R., Berthelot, N. et Collin-Vézina, D. (2018). Les pratiques sensibles au trauma. Dans M. Milot, D. Collin-Vézina et N. Godbout (dir.), *Trauma complexe : comprendre, évaluer et intervenir* (p. 233-250). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Norrish, J. et Brunzell, T. (2023). How is trauma-informed education implemented within classrooms? A synthesis of trauma-informed education programs. *Australian Journal of Teacher Education*, 48(3). <https://doi.org/10.14221/1835-517X.6159>
- Offerman, E. C. P., Asselman, M. W., Bolling, F., Helmond, P., Stams, G. J. J. M. et Lindauer, R. J. L. (2022). Prevalence of adverse childhood experiences in students with emotional and behavioral disorders in special education schools from a multi-informant perspective. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3411. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063411>
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J. et Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8(1), 7-43.
<https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>

Powell, B. J., Beidas, R. S., Lewis, C. C., Aarons, G. A., McMillen, J. C., Proctor, E. K. et Mandell, D. S. (2017). Methods to improve the selection and tailoring of implementation strategies. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, 44(2), 177-194.
<https://doi.org/10.1007/s11414-015-9475-6>

Proctor, E., Silmere, H., Raghavan, R., Hovmand, P., Aarons, G., Bunger, A., Griffey, R. et Hensley, M. (2011). Outcomes for implementation research: Conceptual distinctions, measurement challenges, and research agenda. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 38(2), 65-76.
<https://doi.org/10.1007/s10488-010-0319-7>

Ross, J. et Desbiens, N. (2022). Un programme intégré novateur auprès d'élèves présentant des troubles émotionnels et comportementaux : comment les recherches sur le trauma influencent l'intervention en milieu scolaire et les collaborations intersectorielles. *Sciences Actions Sociales*, 17(2), 142-166.

State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G. et Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders: *Behavioral Disorders*.
<https://doi.org/10.1177/0198742918816447>

Wassink-de Stigter, R., Kooijmans, R., Asselman, M. W., Offerman, E. C. P., Nelen, W. et Helmond, P. (2022). Facilitators and barriers in the implementation of trauma-informed approaches in schools: A scoping review. *School Mental Health*, 14(3), 470-484.
<https://doi.org/10.1007/s12310-021-09496-w>