



Simulations d'interventions en *Techniques d'éducation spécialisée*

SIMULATION 4 : INTERVENTION EN MILIEU SCOLAIRE



GUIDE DE L'ENSEIGNANT



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	3
DESCRIPTION ET DÉROULEMENT DE LA SIMULATION	4
CONTEXTE D'INTERVENTION	4
OBJECTIFS DE LA SIMULATION	4
RÔLE DE L'ÉTUDIANT	4
TÂCHES DE L'ÉTUDIANT	4
ÉTAPE – PRÉPARATION (BREFFAGE)	5
INTRODUCTION	5
DESCRIPTION DU MILIEU D'INTERVENTION	5
RÔLE DE L'INTERVENANT (ÉTUDIANT)	5
MISE EN SITUATION	6
DESCRIPTION DE LA CLIENTÈLE	6
ÉTAPE 2 – SIMULATION	7
CONSIGNES AUX ÉTUDIANTS	7
MATÉRIEL POUR SOUTENIR L'ENSEIGNEMENT AU COURS DE L'ÉTAPE DE LA SIMULATION	9
ÉTAPE 3 – DÉBREFFAGE (RETOUR)	10
ÉTAPES DU DÉBREFFAGE	11
ANNEXES – MATÉRIEL DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE	12
BIENFAITS DU DÉBREFFAGE	13
ARBRE DÉCISIONNEL DE LA SIMULATION 4	15
RÉSUMÉ DES FACTEURS DÉCISIONNELS	16
ANALYSE DES FORCES ET DIFFICULTÉS DE LA CLIENTÈLE	20
ANALYSE DES FACTEURS APPUYANT LES CHOIX DES TECHNIQUES D'INTERVENTION	23
GRILLE D'AUTOANALYSE	34
BIBLIOGRAPHIE	35

Conception pédagogique : Johanne Carrier et Julien Marceaux

NOTES

- ◆ Ce cahier a été rédigé à l'intention des enseignants en *Techniques d'éducation spécialisée* dans le cadre de l'enseignement des techniques de manipulation du comportement de surface de Redl et Wineman par simulation en réalité virtuelle.
- ◆ Tous les noms de personnes et d'organismes contenus dans ce document sont fictifs.

INTRODUCTION

Vous vous apprêtez à faire vivre une simulation en vidéo 360 à vos étudiants. Vous devez donc savoir que les simulations utilisant des technologies telles que la vidéo 360 et la réalité virtuelle exercent le jugement clinique et contribuent au développement de la conscience situationnelle à des niveaux équivalents à ceux qu'atteint la simulation *in situ* (Bharathi et Tucker, 2015 ; Pilote, Simoneau et Lemieux, 2019). Cette efficacité est due au caractère immersif des simulations, qui amène l'étudiant à devoir prendre en considération l'ensemble du contexte dans lequel il est plongé afin d'ajuster son action.

Alors que la vidéo traditionnelle délimite l'angle de vue du spectateur au champ couvert par la caméra, la vidéo 360, comme son nom l'indique, offre une vision à 360 degrés. Ainsi, l'étudiant doit prendre la décision de l'endroit d'où il regarde. Même si l'intention demeure la même, soit de l'amener à porter son attention sur des éléments pertinents, la vidéo 360 offre la possibilité de disperser une variété de ces éléments tout autour de lui, comme dans une situation de travail authentique. Le réalisme de la situation s'en trouve augmenté. L'étudiant doit s'engager davantage dans la simulation, étant appelé à agir et à se déplacer pour capter tous les indices nécessaires à l'intervention (Christopoulos, Conrad et Shukla, 2018 ; Lievre, 2018). Toutefois, pour que cette simulation atteigne les objectifs souhaités, il importe que les trois étapes proposées dans ce guide soient appliquées : préparation, simulation, débriefage.

Il est à noter que plusieurs types de planification pédagogique sont possibles à partir du matériel proposé. Si nécessaire, nous vous invitons à consulter le conseiller pédagogique de votre établissement d'enseignement afin de concevoir une leçon qui répondra aux besoins de vos étudiants en fonction du matériel technologique mis à votre disposition. Nous vous conseillons aussi de prévoir du temps pour laisser les étudiants se familiariser avec le matériel technologique que vous utiliserez (casque, ordinateur, tablette, téléphone intelligent). Aussi, lors de la première expérimentation, il est de mise d'inciter les étudiants à visionner le tutoriel proposé au début de la simulation, et ce, peu importe l'équipement technologique utilisé.

Nous vous souhaitons une bonne simulation.



Les simulations d'interventions ne se veulent pas des démonstrations parfaites quant à l'application des techniques de manipulation du comportement de surface de Redl et Wineman. Elles sont plutôt un prétexte à l'échange et à la construction de la pensée clinique de l'éducateur spécialisé en formation.

DESCRIPTION ET DÉROULEMENT DE LA SIMULATION

Contexte d'intervention

Dans la simulation, l'étudiant incarnera un intervenant qui remplace l'éducatrice spécialisée d'une école primaire (3^e cycle)/secondaire (1^{er} cycle) pour la journée. Trois scènes de départ sont possibles : Tournée des classes, Service de garde et Aide aux devoirs.

Objectifs de la simulation

- Comprendre et ordonner les techniques en fonction du niveau de contrôle externe qu'elles exercent.
- Analyser et expliquer les résultats obtenus à la suite de l'application des techniques selon l'ordre établi.
- Évaluer le choix des techniques au regard des objectifs poursuivis.

Rôle de l'étudiant

Dans cette simulation, en tant qu'éducateur spécialisé de l'école, l'étudiant aura pour rôle de répondre aux besoins qui surviendront au cours de la journée. Il devra encadrer un groupe d'élèves au service de garde le midi et accompagner des élèves dans le cadre du service d'aide aux devoirs en fin d'après-midi. Comme pour tout remplacement, l'étudiant connaît les tâches qu'il doit accomplir et les règles à respecter, mais pas précisément les élèves auprès desquels il interviendra.

Tâches de l'étudiant

ÉTAPE 1 Préparation (brefage)

- Lire la description de l'école.
- Lire la description des tâches de l'éducatrice.
- Lire les règles de l'école ainsi que celles à faire appliquer au service de garde et à l'aide aux devoirs.

ÉTAPE 2 Simulation

Visionner la scène de départ de la simulation et choisir la technique appropriée en répondant à la question posée. Par la suite, effectuer le parcours en suivant les consignes et en répondant à toutes les questions.

La durée de la simulation peut varier en fonction des choix effectués par l'étudiant et du nombre de décisions qu'il devra prendre. En moyenne, les étudiants qui l'ont expérimentée ont dû y consacrer 39 minutes. Cette simulation étant divisée en trois parties distinctes, soit la tournée des classes, le service de garde et l'aide aux devoirs, il est possible pour eux de réaliser un seul de ces trois parcours. La durée d'un parcours est estimée à environ 13 minutes.

ÉTAPE 3 Débriefage (retour)

À la fin du parcours, effectuer l'activité de retour proposée par l'enseignant.

ÉTAPE 1 PRÉPARATION (BREFFAGE)

Introduction

Vous trouverez ici les informations dont l'étudiant doit prendre connaissance pour se préparer à la simulation.

Description du milieu d'intervention

La mission de l'école primaire-secondaire Du Coin consiste à instruire, à socialiser et à qualifier les jeunes du 3^e cycle du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Elle permet une transition du primaire vers le secondaire propice au développement de compétences sociales saines et sécuritaires. De plus, elle offre la chance aux élèves, qu'ils soient scolarisés au secteur régulier ou au secteur de l'adaptation scolaire, de s'épanouir dans un milieu de vie positif.

L'éducatrice spécialisée, M^{me} Francine Gendron, accompagne les élèves de tous les secteurs afin de les soutenir dans leur développement en répondant à leurs besoins.

Rôle de l'intervenant (étudiant)

Notre éducatrice spécialisée, M^{me} Francine Gendron, a la responsabilité de répondre aux besoins de l'ensemble des élèves sur les plans social et affectif. Elle assure aussi l'encadrement de groupes d'élèves au service de garde ainsi qu'à l'aide aux devoirs.

Mise en situation

Le directeur de l'école primaire-secondaire Du Coin a communiqué avec l'intervenant (étudiant) afin qu'il remplace M^{me} Gendron, l'éducatrice spécialisée de l'école, pour la journée du lendemain. Il lui a demandé d'exercer les mêmes fonctions qu'elle. Il a également dirigé l'intervenant vers le site Internet de l'école pour qu'il puisse y lire les règles de vie afin d'être en mesure de les faire respecter pendant le remplacement.

ÉCOLE PRIMAIRE-SECONDAIRE DU COIN

RÈGLES DE VIE POUR TOUS LES ÉLÈVES DE L'ÉCOLE

Ces règles s'appliquent aussi au service de garde et à l'aide aux devoirs.

- ◆ Je respecte les autres en paroles et en gestes (élèves, enseignants, membres du personnel ou autres).
- ◆ Je me présente à l'heure.
- ◆ Je respecte les consignes.
- ◆ Je respecte le matériel et l'environnement.

Note importante : Toutes les communications avec les parents se font par courriel.



Description de la clientèle

L'école primaire-secondaire Du Coin accueille 275 élèves de la 5^e année du primaire à la 2^e année du secondaire ainsi que des élèves présentant des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. On y retrouve :

- ◆ deux groupes de 5^e année du primaire ;
- ◆ trois groupes de 6^e année du primaire ;
- ◆ trois groupes de 1^{re} secondaire ;
- ◆ deux groupes de 2^e secondaire ;
- ◆ deux groupes de 15 élèves en cheminement particulier continu (CPC). Il s'agit d'élèves avec diagnostics divers : dyslexie, autisme, déficience intellectuelle légère, déficience intellectuelle moyenne, syndrome de Gilles de la Tourette. Ils effectuent des apprentissages de niveaux 1^{re} et 2^e années du primaire en français et en mathématiques ;
- ◆ quelques élèves des groupes du secteur régulier présentant des difficultés d'adaptation (déficience physique, difficultés d'apprentissage, problèmes de comportement, etc.).

L'école offre un service de garde pour les enfants du primaire. Un service d'aide aux devoirs est accessible après les heures de classe, quand les parents en font la demande.

ÉTAPE 2 SIMULATION

Consignes aux étudiants

Voici les consignes formulées dans le guide de l'étudiant.

Maintenant que tu es bien préparé, il est temps de commencer la simulation !

S'il s'agit de la première simulation que tu réalises, tu es invité à visionner le [tutoriel vidéo](#) pour savoir comment maximiser ton expérience. Par la suite, clique sur l'onglet *Démarrer* pour visionner la situation de départ. La durée de cette simulation varie d'un étudiant à l'autre. En moyenne, elle est de 13 minutes par scène de départ (Tournée des classes, Service de garde et Aide aux devoirs), soit environ 39 minutes au total.



Tout au long de la simulation, des rétroactions seront énoncées. Une échelle d'appréciation de l'efficacité de chacune des interventions que tu auras choisies sera affichée comme suit :

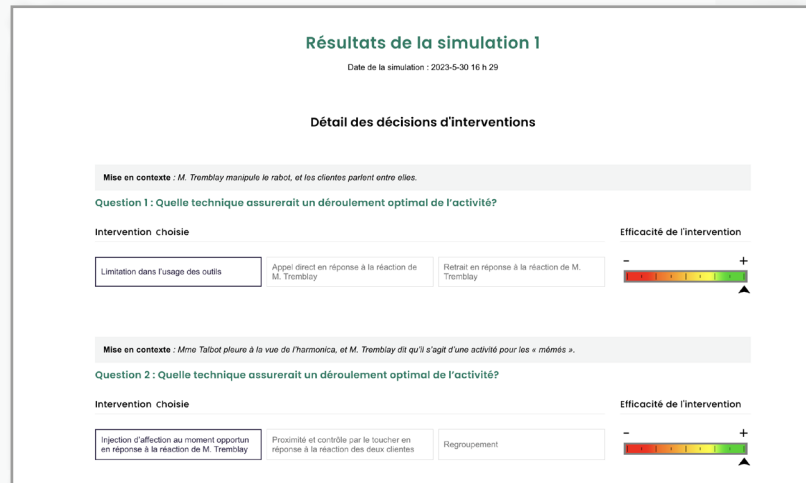


Plus le curseur (triangle noir) est situé vers la droite, plus ton intervention aura été efficace.

Une fois que tu auras terminé la simulation, tu seras invité à sauvegarder tes résultats avant de quitter. Lorsque tu auras cliqué sur *Sauvegarder*, un code apparaîtra. Prends-le en note. Par la suite, rends-toi sur [le site Web des Simulations d'interventions en Techniques d'éducation spécialisée](#), à la page [Résultats](#). Tu pourras y inscrire ton code, puis télécharger le détail des décisions d'interventions que tu as prises.

Rends-toi au bas de la page, saisis ton nom dans le champ de gauche et clique sur *Télécharger mes résultats en format PDF*.

Enregistre ou imprime ce document pour être en mesure de t'y référer au moment des activités de retour (débreflage).



Matériel pour soutenir l'enseignement au cours de l'étape de la simulation

La section « Annexes » réunit des documents utiles pour soutenir l'enseignement à l'étape de la simulation, soit :

- l'arbre décisionnel, qui représente les scènes et les parcours possibles pour l'ensemble de la simulation ;
- le résumé des facteurs décisionnels, qui présente de façon synthétique l'information sur les principaux facteurs favorables et défavorables à l'application des techniques.

ÉTAPE 3 DÉBREFFAGE (RETOUR)

L'étape du débriefage consiste à effectuer un retour réflexif au cours duquel les étudiants pourront effectuer un meilleur transfert de leurs connaissances en rapport avec la simulation. Il s'agit d'une discussion entre les individus visant l'examen de leurs performances, dans l'objectif de favoriser leur compréhension et d'améliorer leurs performances futures. C'est à ce moment que se construit le jugement clinique. Effectuer ce retour est donc essentiel à la réussite de cette activité pédagogique.

En effet, sans un débriefage efficace, la valeur clinique et la rétention des apprentissages effectués lors de la simulation restent faibles (Levin et collab., 2019).

La section « Annexes » réunit des documents utiles pour soutenir l'enseignement à l'étape du débriefage, soit :

- un texte sur les bienfaits du débriefage, qui permet de comprendre l'importance du débriefage dans un processus d'apprentissage par simulation ;
- l'analyse des forces et des difficultés de la clientèle, qui présente une analyse détaillée des principaux facteurs décisionnels en lien avec les caractéristiques de la clientèle ;
- l'analyse des facteurs appuyant les choix des techniques d'intervention, où toutes les informations relatives aux décisions sont détaillées ;
- la grille d'autoanalyse pour l'étudiant, que vous pouvez reproduire.

Voici un résumé des meilleures pratiques qui vous permettront d'optimiser vos interventions à titre d'enseignant pendant l'étape du débriefage.

Étapes du débriefage¹

1. Mettre le cadre en place

- a. Pourquoi ? Pour créer un environnement sécuritaire propice à l'apprentissage.
- b. Comment ? En énonçant l'objectif du débriefage et en centrant l'activité sur l'amélioration (et non sur la performance).

2. Aborder les réactions

- a. Pourquoi ? Si la simulation a généré des émotions, il faut les explorer, car elles sont un rempart contre la réflexion critique.
- b. Comment ? En sollicitant les réactions initiales et les émotions (ex. : *Comment te sens-tu ? Quelles réactions ou émotions as-tu ressenties lors de cette simulation ? Comment te sens-tu maintenant ?*).

3. Faire décrire la situation

- a. Pourquoi ? Pour clarifier les faits et vérifier la compréhension que le participant en a afin de développer une compréhension partagée de la situation.
- b. Comment ? En faisant résumer la compréhension de la situation par le participant (ex. : *Peux-tu me résumer brièvement la situation ? Quel était ton objectif ?*).

4. Analyser

- a. Pourquoi ?
 - i. Pour promouvoir la réflexion en demandant à l'apprenant d'évaluer sa propre performance.
 - ii. Pour approfondir les aspects clés de sa performance.
 - iii. Pour enseigner afin de combler les écarts de connaissances évidents quand ils apparaissent.
- b. Comment ? En questionnant l'apprenant sur les différents thèmes possibles :
 - i. *Quels aspects de la simulation as-tu gérés efficacement ? Que voudrais-tu changer ? Pourquoi ?*
 - ii. *Je vois que [observation], je pense que [opinion du débriefeur]. Comment vois-tu cet événement [référence à un événement de la situation] ? Quelles étaient tes pensées à ce moment-là ?*
 - iii. *J'ai remarqué [comportement]. La prochaine fois, tu voudras peut-être envisager [comportement suggéré], parce que [justification].*

5. Synthèse

- a. Pourquoi ? Pour identifier les messages clés à retenir à la fois par l'apprenant et le débriefeur.
- b. Comment ?
 - i. Centré sur l'apprenant : en faisant résumer les éléments clés de la discussion (ex. : *Que retiens-tu de cette discussion pour la pratique de ton futur métier ?*).
 - ii. Centré sur le débriefeur : en rappelant les éléments d'apprentissage clés pour cette simulation (ex. : *Les objectifs d'apprentissage étaient les suivants :*).

1. Adapté de Eppich et Cheng, 2015.

ANNEXES – MATÉRIEL DE SOUTIEN PÉDAGOGIQUE

Dans cette section, vous trouverez du matériel et des pistes à explorer en fonction des besoins de vos étudiants.

Bienfaits du débriefage

Ce document vous permettra d'en apprendre davantage sur l'étape du débriefage.

Arbre décisionnel de la simulation 4

Ce schéma représente les scènes et les parcours possibles pour l'ensemble de la simulation. L'axe vertical correspond aux décisions 1, 2 et 3. La progression d'un parcours est illustrée par une flèche bleue et le retour en arrière, par une flèche rouge. Vous remarquerez aussi les drapeaux verts ou jaunes, qui indiquent une fin de parcours. Le drapeau vert correspond à la fin d'un parcours au cours duquel les techniques ont été plus efficaces, alors que le drapeau jaune marque un parcours au cours duquel les choix auront été un peu moins efficaces.

Résumé des facteurs décisionnels

Ce tableau fournit l'information succincte sur les principaux facteurs favorables et défavorables à l'application des techniques démontrées dans la simulation. Pendant les étapes de la simulation et du débriefage, il vous permettra de guider efficacement vos étudiants. Vous y trouverez les questions et l'information sur les contextes menant à chacune des décisions prises par l'étudiant. La liste des rétroactions détaillées est aussi offerte. Ce résumé vous permettra de situer chacune des décisions ayant fait l'objet de discussions en fonction de ses objectifs et des contextes dans lesquels elle s'inscrit.

Analyse des forces et des limites de la clientèle

Ce document présente une liste de questions types à poser aux étudiants pour les placer en mode réflexif. Il propose aussi une analyse des forces et des limites de chacun des clients. Les forces et les limites sont formulées à partir des fonctions d'adaptation du moi² et des mécanismes de défense³. Ces renseignements complètent les informations qui contribuent au choix des techniques d'intervention.

Analyse des facteurs appuyant les choix des techniques d'intervention

Il s'agit du répertoire intégral des rétroactions énoncées au cours de la simulation. Des questions types inspirées des meilleures pratiques en lien avec le débriefage vous sont proposées.

2. Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif I : Le moi organisé*. Édition Fleurus.

Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif 2 : Méthodes de rééducation*. Édition Fleurus.

3. Garon B., Roy, M. (1996). *Comprendre le comportement humain : observer, analyser, intervenir*. Behaviora.

Grille d'autoanalyse pour l'étudiant

Par ses choix, tout au long de la simulation, l'étudiant a appris à connaître les techniques au regard des objectifs poursuivis et des facteurs favorables ou non à leur application. Le fait de choisir ou d'écarter une technique selon le contexte et l'objectif établi lui a permis de confirmer ses connaissances ou d'en apprendre davantage à leur sujet. Cette grille lui permettra de porter un jugement sur son niveau d'apprentissage pour chacune des techniques d'intervention.

Bienfaits du débriefage⁴

Lorsque l'on utilise l'approche par simulation, l'apprentissage dépend de l'intégration de l'expérience et de la réflexion. Ainsi, l'apprentissage essentiel se produit lors de la phase de débriefage.

En examinant consciemment la signification et l'implication de ses actions, l'apprenant contextualise ses connaissances, ses compétences et ses attitudes, ce qui le conduit à de nouvelles interprétations.

Le débriefage constitue un recadrage cognitif essentiel de l'apprentissage en :

- renforçant la conscience de soi et l'auto-efficacité des participants ;
- favorisant la compréhension et le transfert des connaissances, des compétences et des attitudes ;
- mettant l'accent sur les meilleures pratiques pour promouvoir des interventions de qualité de façon consciente.



Le débriefage, c'est...

une discussion réflexive qui examine les actions et les comportements du participant à la simulation dans le but d'amener ce dernier à faire des liens théoriques et à expliciter son raisonnement clinique afin de favoriser sa compréhension et d'améliorer ses performances futures.



Le débriefage, ce n'est pas...

une leçon ou un cours magistral, une évaluation formelle de la performance à travers un système de pointage basé sur des « bonnes réponses », une activité autonome lors de laquelle l'étudiant effectue un retour individuellement. Le débriefage requiert l'intervention d'un facilitateur.

4. Levin et collab., 2019

Les risques liés à l'absence de débriefage

Le non-respect de cette étape peut entraîner plusieurs conséquences néfastes pour l'apprenant. Parmi celles-ci, on retrouve :

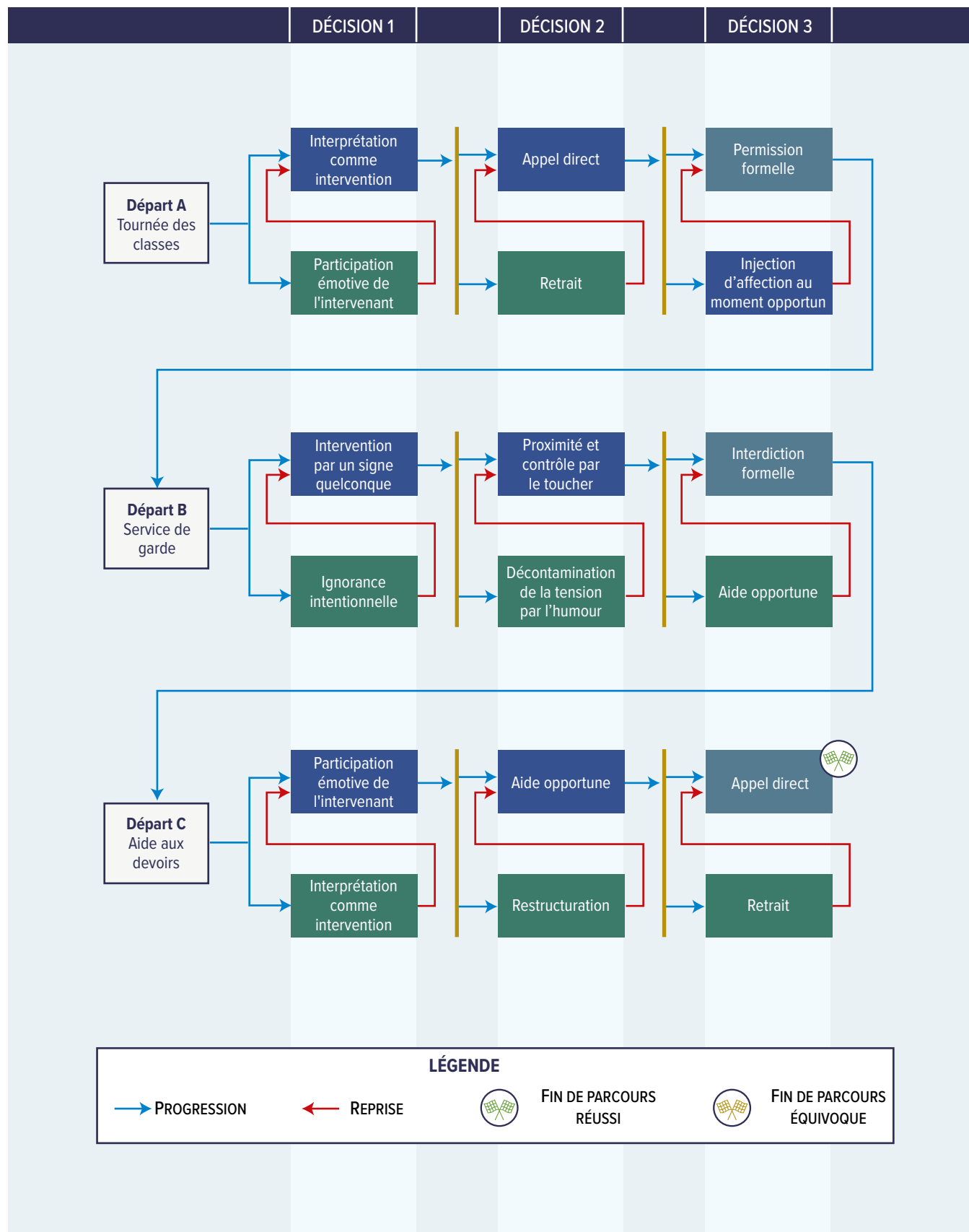
- l'apprentissage négatif (développement d'un schéma cognitif erroné, mais ayant été validé, par hasard, lors de la simulation) ;
- l'incapacité à atteindre les résultats d'apprentissage (difficultés à mettre en relation les actions et leurs fondements) ;
- la difficulté de transfert des connaissances (difficulté à contextualiser les connaissances, à appliquer des procédures ou à reconnaître des conditions d'application) ;
- l'apparition de traumatismes liés à la simulation (ne pas désamorcer un malaise émotif ayant été déclenché par un événement lors de la simulation).

Critères à respecter pour un débriefage réussi⁵

1. Une ou plusieurs personnes compétentes doivent conduire le débriefage afin d'en assurer la structure pédagogique et de favoriser une discussion réflexive.
2. Le débriefage doit être réalisé dans un environnement propice à l'apprentissage et favorisant la confidentialité, la confiance, la communication ouverte, l'autoanalyse, le retour d'information et la réflexion.
3. Le débriefage doit être réalisé à partir de données concrètes récupérées pendant la simulation et basées sur les actions et comportements suscités lors de l'expérience de simulation.
4. Le débriefage doit être structuré en fonction d'un cadre théorique cohérent et explicite (ex. : techniques de manipulation du comportement de surface de Redl et Wineman) pour favoriser le transfert efficace des connaissances et atteindre l'objectif pédagogique de la simulation.

5. INACSL, 2016.

Arbre décisionnel de la simulation 4



Résumé des facteurs décisionnels

+ Facteur favorable - Facteur défavorable

DÉPART A – TOURNÉE DES CLASSES

DÉCISION 1

CONTEXTE

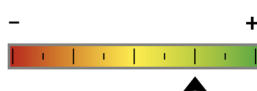
Camille est assise par terre dans le corridor et elle pleure. Elle demande à appeler sa mère.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Interprétation comme intervention

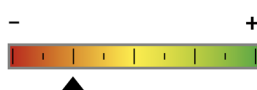
Efficacité de l'intervention



- + Lecture erronée de la situation
- Utilité en prévention, et non lorsque le client est envahi par les émotions
- Faible capacité de compréhension

Participation émotive de l'intervenant

Efficacité de l'intervention



- Refus causé par une émotion forte, et non par un manque d'intérêt

DÉCISION 2

CONTEXTE

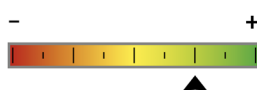
Camille dit qu'elle a beaucoup de peine et continue de pleurer.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer à présent ?

Appel direct

Efficacité de l'intervention



- + Verbalisation de l'importance qu'a sa mère
- État émotif trop intense

Retrait

Efficacité de l'intervention



- Déjà en retrait à l'arrivée de l'intervenant et incapacité à se calmer

DÉCISION 3

CONTEXTE

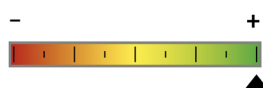
Camille continue de pleurer. Elle dit qu'elle a trop de peine et qu'elle veut parler à sa mère. Elle se lève.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer à ce moment-ci ?

Permission formelle

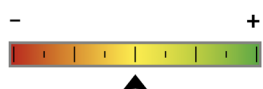
Efficacité de l'intervention



- + Plusieurs tentatives infructueuses réalisées
- + Contexte permettant de modifier la règle de manière occasionnelle (remplaçant, conflit avec le père)

Injection d'affection au moment opportun

Efficacité de l'intervention



- + Sentiment de rejet
- + Relation non établie
- Niveau émotif trop fort

DÉPART B – SERVICE DE GARDE

DÉCISION 1

CONTEXTE

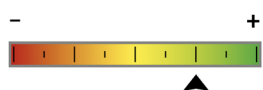
Les jeunes s'habillent dans le vestiaire et sortent alors que Tristan n'a pas terminé. Tristan demande « Allez-vous m'garder une place dans votre *team* ? ».

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Intervention par un signe quelconque

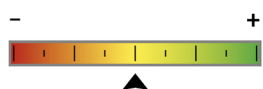
Efficacité de l'intervention



- + Signe universel
- + Règle connue et d'une certaine importance pour Tristan
- Stress de Tristan et peu d'attention accordée à l'intervenant
- Intervenant peu significatif pour lui (remplaçant)

Ignorance intentionnelle

Efficacité de l'intervention



- + Utilité si Tristan peut cesser le comportement seul
- Connaissance insuffisante du client (remplaçant)
- Niveau de stress élevé chez Tristan
- Comportement pouvant entraîner un impact sur le groupe

DÉCISION 2

CONTEXTE

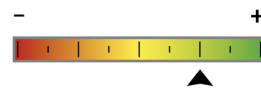
Tristan garde le silence quelques secondes et s'adresse aux deux garçons, qui continuent de s'habiller dans le vestiaire : « Hey, les gars, j'vous parle. »

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer maintenant ?

Proximité et contrôle
par le toucher

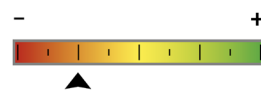
Efficacité de l'intervention



- ⊕ Crainte qui amène Tristan à devenir impulsif
- ⊖ Stress élevé
- ⊖ Absence de lien significatif avec le client

Décontamination de
la tension par l'humour

Efficacité de l'intervention



- ⊖ Connaissance insuffisante du client
- ⊖ Absence de culpabilité ou de regrets
- ⊖ Tension associée à la crainte de ne pas avoir sa place

DÉCISION 3

CONTEXTE

Tristan regarde l'intervenant et dit « J'ai compris là, j'vas m'taire ». Il tourne le regard vers les garçons et dit « Bon, allez-vous m'répondre ? ».

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer maintenant ?

Interdiction formelle

Efficacité de l'intervention



- ⊕ Plusieurs tentatives infructueuses réalisées
- ⊕ Besoin d'un contrôle externe plus grand

Aide opportune

Efficacité de l'intervention



- ⊖ Absence d'incapacité du client
- ⊖ Danger que le client se sente ridiculisé

DÉPART C – AIDE AUX DEVOIRS**DÉCISION 1****CONTEXTE**

Alors que la période des devoirs est commencée depuis à peine une minute, Jade ferme son cahier et manipule son cube Rubik.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Participation émotive de l'intervenant

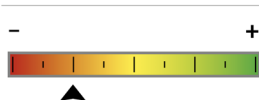
Efficacité de l'intervention



- + Désintérêt de Jade
- Méconnaissance des capacités de Jade

Interprétation comme intervention

Efficacité de l'intervention



- Absence d'incompréhension

DÉCISION 2**CONTEXTE**

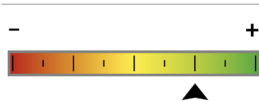
Jade ouvre son cahier et montre l'exercice qu'elle a commencé. Elle dit qu'elle ne sait pas quoi écrire pour la deuxième question et reprend son cube Rubik.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Aide opportune

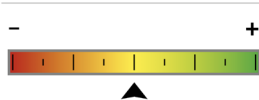
Efficacité de l'intervention



- + Possibilité de découragement
- Faible connaissance de la cliente, donc évaluation difficile de ses capacités

Restructuration

Efficacité de l'intervention



- + Expression d'un possible découragement
- Devoirs correspondant aux besoins des élèves et proposant des défis à leur mesure

DÉCISION 3**CONTEXTE**

À l'aide de l'intervenant, Jade lit la consigne. Lorsque ce dernier lui explique qu'elle doit commencer par la parenthèse, Jade dit « Je l'sais pas... Ça m'tente pas. »

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Appel direct

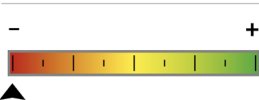
Efficacité de l'intervention



- + Plusieurs tentatives plus ou moins fructueuses
- + Manque de motivation
- + Intérêt de faire plaisir au père, celui-ci étant connu de l'intervenant

Retrait

Efficacité de l'intervention



- Absence de danger physique
- Absence de danger de contamination
- Utilisation en tant que punition

Analyse des forces et difficultés de la clientèle

Au cours de cette simulation, l'étudiant rencontrera plus particulièrement trois jeunes qui se nomment Camille, Tristan et Jade. Voici une brève description de chacun, de leurs forces et de leurs difficultés.

Camille

L'étudiant rencontrera Camille en début de journée alors qu'il aura à intervenir dans le corridor. La jeune fille a 13 ans. Elle est atteinte d'une déficience intellectuelle et fait partie d'une classe d'adaptation scolaire. Elle présente des difficultés associées à la compréhension et au langage. Elle a de la difficulté à éliminer l'anxiété.

Tristan

Au service de garde, le midi, l'étudiant sera appelé à intervenir auprès de Tristan, 11 ans, qui vit avec une déficience physique. En effet, l'enfant est né avec le spina-bifida, une malformation de la colonne vertébrale, et se déplace avec des béquilles. Il est autonome et il manifeste un grand désir de s'intégrer.

Jade

À la fin de l'après-midi, l'étudiant supervisera deux jeunes inscrits à l'aide aux devoirs, dont Jade, 10 ans. Celle-ci présente des difficultés d'apprentissage et des problèmes d'organisation. De plus, elle manque de motivation pour faire ses devoirs. Jade aime beaucoup recevoir l'attention des adultes.

Comme l'analyse des observations est à la base du rôle de l'éducateur spécialisé, proposer aux étudiants d'effectuer l'exercice à la suite de la simulation, à partir de leurs observations, leur permettra de mieux comprendre les facteurs reliés aux choix de techniques d'intervention. Il est recommandé de leur poser des questions en vous référant aux forces et aux limites de la clientèle. Vous trouverez ici quelques pistes de réflexion.

Questions types en soutien au débriefage

- ◆ Quelles fonctions d'adaptation⁶ en difficulté avez-vous observées chez la clientèle ?
- ◆ En quoi ces difficultés ont-elles influé sur le choix de vos interventions ?

Pistes de réflexion

Camille

- Difficulté à éliminer l'anxiété et la crainte
- Difficulté à gérer ses réactions face aux situations du passé
- Difficulté à réagir face à la culpabilité
- Difficulté à gérer ses réactions face aux erreurs

Tristan

- Difficulté à éliminer l'insécurité
- Difficulté à résister à la tentation
- Difficulté à substituer le contrôle externe par un contrôle interne

Jade

- Difficulté à résister à la tentation
- Difficulté à gérer ses réactions devant la nouveauté
- Difficulté à substituer le contrôle externe par un contrôle interne
- Difficulté à accepter les règles

6. Garon, B. et Roy, M. (1996). *Comprendre le comportement humain : observer, analyse, intervenir*. Behaviora.

Questions types en soutien au débriefage

- ◆ Quelles fonctions d'adaptation considérées comme des forces avez-vous observées chez la clientèle ?
- ◆ En quoi ces forces ont-elles influé sur le choix de vos interventions ?

Pistes de réflexion

Camille

- Capacité à reconnaître sa contribution personnelle dans un processus de cause à effet
- Capacité à accepter les règles

Tristan

- Capacité à agir en tenant compte du temps
- Capacité à accepter les règles
- Capacité à agir en fonction de la réalité sociale

Jade

- Capacité à reconnaître sa contribution personnelle dans un processus de cause à effet
- Capacité à agir en fonction de la réalité sociale
- Capacité à gérer ses réactions face au succès
- Capacité à évaluer pour choisir les bons moyens
- Capacité à rester raisonnable face à la gratification

Analyse des facteurs appuyant les choix des techniques d'intervention

Questions types en soutien au débriefage

- ◆ Quel est l'objectif de l'application de cette technique ?
- ◆ Quels facteurs favorables présents dans la situation ont appuyé le choix ou non d'une technique ?
- ◆ Quels facteurs auriez-vous dû observer pour choisir cette technique ?
- ◆ Selon vous, le résultat obtenu par l'application de cette technique est-il optimal ?
- ◆ Est-ce que certaines techniques auraient pu être appliquées différemment ?
- ◆ Est-ce que d'autres techniques auraient pu être appliquées ?

Voici le détail des techniques d'intervention en lien avec les contextes, les questions posées et les rétroactions contenues dans cette simulation. Ces informations se veulent un soutien à la réflexion sur les facteurs décisionnels. Celle-ci pourra être bonifiée en fonction des contenus de vos cours et des commentaires des étudiants.

Vous observerez que la rétroaction donnée à l'étudiant au cours de la simulation est moins explicite comparativement à celles proposées aux simulations précédentes. Pour cette raison, nous vous présentons les facteurs qui ont orienté ces choix, en plus de la rétroaction.

SCÈNE DE DÉPART A – TOURNÉE DES CLASSES

DÉCISION 1

CONTEXTE

Camille est assise par terre dans le corridor et elle pleure. Elle demande à appeler sa mère.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Interprétation comme intervention

Rétroaction

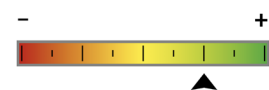
L'interprétation comme intervention pourrait convenir à la situation, et tu as raison de l'avoir essayée. Toutefois, elle ne semble pas suffisamment efficace. Continue ton intervention.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Camille à mieux comprendre la réaction de son père et, ainsi, à mieux gérer ses émotions. Ici, on constate que la jeune fille a une lecture erronée de la situation, et le fait de lui proposer une compréhension plus réaliste aurait pu l'aider à se calmer avant de retourner en classe.

Deux facteurs nuisent toutefois à l'efficacité de cette technique. Le premier concerne le contexte dans lequel cette technique est appliquée. Habituellement, on y recourt lorsque le client est disposé à entendre et à comprendre l'interprétation qui lui est proposée. Le second facteur fait référence aux capacités de Camille à comprendre l'interprétation que l'intervenant lui propose. Puisqu'elle fait partie d'un groupe de cheminement particulier, nous savons qu'elle présente des difficultés d'apprentissage et de langage.

Efficacité de l'intervention



Participation émotive de l'intervenant

Rétroaction

La participation émotive de l'intervenant est plutôt à éviter dans la situation. La réaction de Camille le prouve bien. L'interprétation comme intervention aurait été plus appropriée. Allons voir ce que l'application de cette technique donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant veut aider Camille à retrouver un intérêt à retourner en classe. Le refus de la jeune fille est causé par une émotion forte, et non par un manque d'intérêt. D'ailleurs, à la suite de l'application de la technique, elle refuse toujours de retourner en classe et elle recommence à pleurer. Dans cette situation, l'intervention doit être axée sur la gestion de l'émotion, et non sur la tâche, comme c'est le cas lorsqu'on utilise la participation émotive.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 2

CONTEXTE

Camille dit qu'elle a beaucoup de peine et continue de pleurer.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer à présent ?

Appel direct

Rétroaction

Tu as bien fait de tenter l'application de cette technique. L'appel direct pourrait convenir dans cette situation. Toutefois, la réaction de Camille indique qu'elle n'est pas suffisamment efficace. Continue ton intervention.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Camille à retrouver la motivation nécessaire pour entrer en classe. Bien qu'il connaisse la jeune fille depuis peu, il peut penser qu'elle accorde de l'importance à la réaction de sa mère face à ses comportements, puisqu'elle exprime le souhait de parler à celle-ci à la suite de la situation vécue le matin avec son père.

L'importance qu'elle accorde à la réaction de sa mère pourrait l'aider à retrouver le courage de retourner en classe, malgré les émotions qu'elle vit en raison du conflit survenu avec son père le matin. La réaction de Camille révèle toutefois que son état émotif est trop intense pour que la technique soit efficace.

Efficacité de l'intervention



Retrait

Rétroaction

Le retrait n'est pas approprié dans cette situation. L'appel direct aurait été plus approprié. Allons voir ce que l'application de cette technique donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Camille à gérer ses émotions par elle-même dans un environnement plus calme. Dans la présente situation, Camille s'était elle-même déjà retirée de sa classe, car elle refusait d'y entrer et n'arrivait pas à se calmer. Le retrait n'était plus pertinent.

Cette technique est pertinente lorsqu'on sait que le client est en mesure de retrouver son équilibre si on lui permet de prendre un temps seul, ce qui n'est pas le cas de Camille.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 3

CONTEXTE

Camille continue de pleurer. Elle dit qu'elle a trop de peine et qu'elle veut parler à sa mère. Elle se lève.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer à ce moment-ci ?

Permission formelle

Rétroaction

Il s'agit de la technique appropriée dans cette situation.

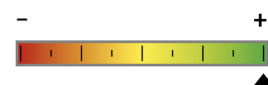
Tu as terminé ce premier parcours. Prends le temps d'observer la place du curseur sur le continuum d'évaluation de l'efficacité des interventions. Il en sera question dans les activités de débriefage. Maintenant, tu dois te diriger au service de garde pour l'heure du dîner.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Camille à gérer son émotion en lui donnant la permission de parler à ses parents, même si les appels aux parents ne sont pas autorisés durant les heures de classe.

La permission formelle est une technique qu'on utilise occasionnellement. Le contexte actuel, alors que plusieurs autres techniques ne se sont pas révélées totalement efficaces, amène l'intervenant à recourir à cette intervention. Elle permettra à la jeune fille de mieux gérer sa réaction à la suite du conflit survenu avec son père le matin et l'aidera à mieux gérer son émotion. Ainsi, Camille pourra poursuivre sa journée de classe dans de meilleures dispositions.

Efficacité de l'intervention



Injection d'affection au moment opportun

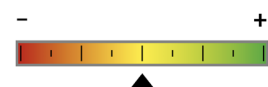
Rétroaction

L'injection d'affection pourrait convenir dans cette situation, mais la permission formelle serait plus appropriée. Allons voir ce que l'application de cette technique donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Camille à ne pas se sentir rejetée par les élèves de sa classe et par son père, comme elle l'exprime si bien. Comme Camille craint d'être rejetée par son père, l'injection d'affection pourrait s'avérer efficace. Toutefois, la relation de confiance n'est pas bien établie entre l'intervenant et la jeune fille. Les propos de celui-ci perdent donc de leur crédibilité aux yeux de Camille. De plus, elle ne peut être suffisamment réceptive, son émotion étant trop forte.

Efficacité de l'intervention



SCÈNE DE DÉPART B – SERVICE DE GARDE

DÉCISION 1

CONTEXTE

Les jeunes s'habillent dans le vestiaire et sortent alors que Tristan n'a pas terminé. Tristan demande « Allez-vous m'garder une place dans votre *team* ? ».

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Intervention par un signe quelconque

Rétroaction

L'intervention par un signe quelconque est adéquate dans cette situation. Tu avais raison de tenter l'application de cette technique en premier. Cependant, comme tu peux le constater, elle n'est pas suffisante. Continue ton intervention.

Facteurs décisionnels

Croyant que Tristan a été impulsif, l'intervenant cherche à l'aider à suivre la consigne et à maintenir le silence par lui-même. On observe que Tristan comprend ce signe bien connu qui lui est adressé, même si l'intervenant le fait à distance, mais l'effet est de courte durée. On peut néanmoins en déduire que Tristan accorde de l'importance au respect de la règle. Toutefois, en ce moment, il se sent probablement stressé parce qu'il risque de ne plus avoir de place dans les équipes de jeu. C'est ce qui le pousse à enfreindre la règle, malgré le rappel de l'intervenant. De plus, puisqu'il s'agit d'un remplaçant, on peut croire que la présence de l'intervenant est peu significative pour Tristan.

Efficacité de l'intervention



Ignorance intentionnelle

Rétroaction

L'ignorance intentionnelle n'est pas appropriée dans cette situation. L'intervention par un signe quelconque aurait été plus adéquate en fonction du contexte. Allons voir ce que l'application de l'intervention par un signe quelconque donne comme résultat.

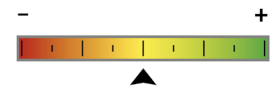
Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Tristan à respecter la consigne par lui-même et à demeurer silencieux. Cette technique est utile lorsque le client est capable de cesser le comportement par lui-même.

En tant que remplaçant, l'intervenant ne connaît pas Tristan. Il lui est donc difficile d'évaluer si ce dernier est en mesure de se contrôler ou pas. De plus, Tristan essaie d'obtenir une place dans les équipes de jeu. On peut penser qu'il continuera ce comportement jusqu'à ce qu'il reçoive une réponse qui réduira son niveau de stress.

Par ailleurs, le comportement visé ne doit pas avoir d'impact sur les autres personnes présentes. Pour cela, il faut, d'une part, bien connaître les autres clients du groupe et, d'autre part, s'assurer que le comportement ne soit pas associé à une règle connue de tous. Il est en effet probable qu'il provoquera des réactions chez les autres élèves.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 2

CONTEXTE

Tristan garde le silence quelques secondes et s'adresse aux deux garçons, qui continuent de s'habiller dans le vestiaire : « Hey, les gars, j'vous parle. »

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer maintenant ?

Proximité et contrôle par le toucher

Rétroaction

La proximité aurait pu fonctionner. Tu as bien fait de l'appliquer. Poursuis ton intervention.

Facteurs décisionnels

Pour aider Tristan à respecter la règle et à rester en silence, l'intervenant se place près de lui, jusqu'à ce qu'il finisse de s'habiller. Ici, on observe que la proximité est efficace pendant une courte période. Après un certain temps, Tristan recommence à parler.

La technique offre une réponse partielle au contexte. En effet, Tristan parle, car il craint de ne plus avoir de place dans les équipes de jeu lorsqu'il arrivera à l'extérieur parce qu'il s'habille plus lentement. On peut supposer que cela l'amène à agir de façon impulsive. La proximité devrait être efficace devant ce type de comportement. Toutefois, l'enjeu est important pour Tristan. Puisque l'intervenant, à titre de remplaçant, n'a pas développé de lien significatif avec lui, le succès de cette technique reste mitigé.

Efficacité de l'intervention



Décontamination de la tension par l'humour

Rétroaction

La décontamination de la tension par l'humour ne convient pas pour cette situation. La proximité aurait été plus appropriée. Allons voir ce que l'application de la proximité donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Tristan à se sentir moins tendu devant le fait qu'il éprouve de la difficulté.

Facteurs décisionnels

À titre de remplaçant, l'intervenant ne connaît pas suffisamment Tristan pour savoir si l'humour est approprié pour lui. Le comportement de Tristan ne traduit ni culpabilité, ni regrets. On observe plutôt une tension attribuable au fait qu'il prend du temps pour s'habiller et qu'il craint de ne pas avoir de place dans une équipe de jeu. C'est ce qui incite le jeune à ne pas suivre la consigne.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 3

CONTEXTE

Tristan regarde l'intervenant et dit « J'ai compris, là, j'vas m'taire ». Il tourne le regard vers les garçons et dit « Bon, allez-vous m'répondre ? ».

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer maintenant ?

Interdiction formelle

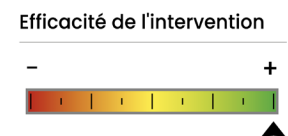
Rétroaction

L'interdiction formelle est une technique appropriée dans cette situation.

Tu as terminé ce deuxième parcours. Prends le temps d'observer la place du curseur sur le continuum d'évaluation de l'efficacité des interventions. Il en sera question dans les activités de débriefage. Maintenant, tu dois te diriger au service d'aide aux devoirs.

Facteurs décisionnels

Pour aider Tristan à respecter la règle, l'intervenant la lui rappelle fermement. Bien qu'elles aient été appropriées à la situation, les quelques techniques appliquées jusqu'alors ont été peu fructueuses. L'intervenant recourt donc à l'interdiction formelle, qui implique un contrôle externe plus grand. Il obtient davantage de succès. Tristan avait en effet besoin que la règle lui soit rappelée de façon claire. La situation lui causait un grand stress et il n'était plus en mesure de se contrôler par lui-même.



Aide opportune

Rétroaction

L'aide opportune n'est pas appropriée dans cette situation. L'interdiction formelle aurait mieux convenu. Allons voir ce que l'application de l'interdiction formelle donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Tristan dans la tâche entreprise (s'habiller) afin qu'il puisse arriver à temps à l'extérieur et rejoindre une équipe de jeu. Toutefois, l'élève a 11 ou 12 ans. Il est capable de s'habiller seul. Cette intervention pourrait avoir pour effet de le ridiculiser aux yeux de ses pairs.



SCÈNE DE DÉPART C – AIDE AUX DEVOIRS

DÉCISION 1

CONTEXTE

Alors que la période des devoirs est commencée depuis à peine une minute, Jade ferme son cahier et manipule son cube Rubik.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Participation émotive de l'intervenant

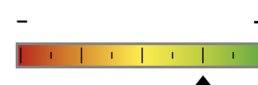
Rétroaction

La participation émotive de l'intervenant pourrait convenir à cette situation. Tu as bien fait de l'essayer. Poursuis ton intervention.

Facteurs décisionnels

En lui accordant des marques d'intérêt, l'intervenant cherche à aider Jade à surmonter les difficultés qu'elle éprouve à faire son devoir de mathématiques. Ici, on observe que Jade se désintéresse de cette tâche, alors qu'elle vient tout juste de commencer. La participation émotive de l'intervenant aurait pu aider Jade à se remettre à la tâche. Ce n'est toutefois pas le cas. L'intervenant ne connaît pas les capacités de Jade. D'ailleurs, elle admet ne pas savoir quoi écrire pour répondre à la deuxième question.

Efficacité de l'intervention



Interprétation comme intervention

Rétroaction

L'interprétation comme intervention ne convient pas à cette situation. La participation émotive de l'intervenant aurait été plus appropriée. Allons voir ce que l'application de la participation émotive de l'intervenant donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Jade à mieux comprendre la consigne qu'il a formulée plus tôt. Jade avait bien compris la consigne, car elle l'a répétée à Tristan au moment où il s'est dirigé vers les jeux.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 2

CONTEXTE

Jade ouvre son cahier et montre l'exercice qu'elle a commencé. Elle dit qu'elle ne sait pas quoi écrire pour la deuxième question et reprend son cube Rubik.

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Aide opportune

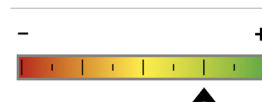
Rétroaction

L'aide opportune est efficace dans la situation. Tu as bien fait de tenter l'application de cette technique. Poursuis ton intervention.

Facteurs décisionnels

Pour éviter que Jade se décourage, l'intervenant reste avec elle et l'accompagne pour qu'elle termine une partie de son devoir. Jade a mentionné ne pas savoir quoi écrire, ce qui pouvait traduire du découragement devant une tâche qui peut être difficile pour elle. Comme l'intervenant remplace un collègue pour la journée, il ne connaît pas les capacités de l'élève. Il peut difficilement savoir si elle est capable de terminer son devoir. Après l'intervention, la réaction de Jade donne à penser qu'elle est en mesure de réaliser la tâche, mais qu'elle est peu motivée. Elle l'exprime d'ailleurs clairement en disant : « Ça m'tente pas, bon ».

Efficacité de l'intervention



Restructuration

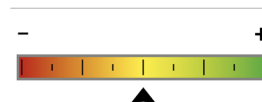
Rétroaction

La restructuration ne convient pas à la situation. L'aide opportune aurait été plus adaptée. Allons voir ce que l'application de l'aide opportune donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à mieux répondre aux besoins de Jade, alors qu'elle exprime du découragement. Habituellement, les exercices donnés en devoirs reprennent les notions étudiées en classe. Ils ne devraient pas présenter de défis trop grands pour l'élève. De plus, en observant la réaction de la jeune fille, il y aurait lieu de se questionner à savoir si elle n'est pas plutôt en train de s'opposer ou de manipuler l'intervenant, d'autant plus que, comme remplaçant, il la connaît peu.

Efficacité de l'intervention



DÉCISION 3

CONTEXTE

À l'aide de l'intervenant, Jade lit la consigne. Lorsque ce dernier lui explique qu'elle doit commencer par la parenthèse, Jade dit : « Je l'sais pas... Ça m'tente pas. »

QUESTION

Quelle intervention dois-tu appliquer dans cette situation ?

Appel direct

Rétroaction

L'appel direct est la technique la plus appropriée dans cette situation.

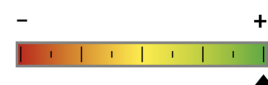
La simulation est maintenant terminée. Prends le temps d'observer la place du curseur sur le continuum d'évaluation de l'efficacité des interventions. Il en sera question dans les activités de débriefage.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Jade à retrouver l'énergie et la motivation pour finir son devoir de mathématiques. Il évoque la fierté qu'elle éprouvera en disant à son père qu'elle l'a terminé seule.

Après avoir tenté d'appliquer plusieurs techniques, l'intervenant constate que Jade est en mesure de compléter son exercice seule, mais qu'elle n'en a tout simplement pas la motivation. L'intervenant la connaît peu. Néanmoins, la jeune fille lui a mentionné avoir réussi sa dictée aujourd'hui et disait avoir hâte de l'annoncer à son père lorsqu'il viendra la chercher. On peut donc supposer qu'elle aime recevoir de la gratification de la part de son père.

Efficacité de l'intervention



Retrait

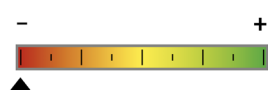
Rétroaction

Le retrait est inapproprié dans cette situation. L'appel direct aurait mieux convenu. Allons voir ce que l'application de l'appel direct donne comme résultat.

Facteurs décisionnels

L'intervenant cherche à aider Jade à cesser de s'opposer face aux devoirs en lui permettant de se retirer pendant cinq minutes. Aucun danger n'était associé au comportement de Jade. La jeune fille ne présentait aucun risque pour les autres et elle ne les dérangeait pas pendant qu'ils étaient en train de travailler. Dans ces circonstances, le recours au retrait apparaît davantage comme une punition.

Efficacité de l'intervention



Grille d'autoanalyse

Par tes choix, tout au long de la simulation, tu as appris à connaître les techniques d'intervention en fonction des facteurs favorables ou non à leur application et des objectifs auxquels elles répondent. Le fait de choisir ou d'écarter une technique selon le contexte et l'objectif établi t'ont permis de confirmer tes connaissances ou d'en apprendre davantage.

Maintenant que tu as réalisé la simulation d'intervention en milieu scolaire, procède à une auto-évaluation de ton niveau de connaissance actuel pour chacune des techniques de Redl et Wineman⁷. Encerle le chiffre qui correspond au niveau que tu évalues avoir développé pour chacune des techniques. Le chiffre 1 correspond au niveau le plus bas et 4, au niveau le plus élevé.

TECHNIQUE	NIVEAU DE CONNAISSANCE			
	1 étant le plus faible et 4, le plus élevé			
1 Ignorance intentionnelle	1	2	3	4
2 Intervention par un signe quelconque	1	2	3	4
3 Proximité et contrôle par le toucher	1	2	3	4
4 Participation émotive de l'intervenant	1	2	3	4
5 Injection d'affection au moment opportun	1	2	3	4
6 Décontamination de la tension par l'humour	1	2	3	4
7 Aide opportune	1	2	3	4
8 Interprétation comme intervention	1	2	3	4
9 Regroupement	1	2	3	4
10 Restructuration	1	2	3	4
11 Appel direct	1	2	3	4
12 Limitation dans l'usage des outils / Restriction de l'espace	1	2	3	4
13 Retrait	1	2	3	4
14 Contrainte physique	1	2	3	4
15 Permission et interdiction formelle	1	2	3	4
16 Promesse et récompense	1	2	3	4
17 Punition et menace	1	2	3	4

7. Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif I : Le moi organisé*. Édition Fleurus.
Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif 2 : Méthodes de rééducation*. Édition Fleurus.

BIBLIOGRAPHIE

- Benhaberou-Brun, 2017. Apprendre grâce à la simulation. *Perspective infirmière*, 14(3), pp. 26-30. <https://www.oiiq.org/sites/default/files/uploads/periodiques/Perspective/vol14no03/10-formation.pdf>
- Bharathi, A. K. B. G., et Tucker, C. S. (août 2015). Investigating the impact of interactive immersive virtual reality environments in enhancing task performance in online engineering design activities. *ASME 2015 International Design Engineering Technical Conferences and Computers and Information in Engineering Conference*. American Society of Mechanical Engineers Digital Collection.
- Cast (2011). *Universal Design for Learning Guidelines, version 2.0*. Wakefield, MA : Author. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg_fulltext_v2-0.doc
- Christopoulos, A., Conrad, M., et Shukla, M. (2018). Increasing student engagement through virtual interactions: How? *Virtual Reality*, 22(4), pp. 353-369.
- Davis, L., Rolland, J., Hamza-Lup, F., Ha, Y., Norfleet, J., et Imielinska, C. (2003). Enabling a continuum of virtual environment experiences. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 23(2), pp. 10-12.
- Eppich, W. et Cheng, A. (2015). Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS): development and rationale for a blended approach to health care simulation debriefing. *Simulation in Healthcare*, 10(2), pp. 106-115.
- Garon, B., Roy, M. (1996). *Comprendre le comportement humain : observer, analyser, intervenir*. Behaviora.
- Jeffries, P. R. (2012). *Simulation in nursing education. From conceptualization to evaluation* (2^e édition), New York, National League for Nursing.
- INACSL Standards Committee (décembre 2016). INACSL standards of best practice: SimulationSM Debriefing. *Clinical Simulation in Nursing*, 12(S), S21-S25. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecns.2016.09.008>.
- Landry, M. (2013). *Processus clinique en éducation spécialisée* (2^e édition), Montréal. Fides.
- Lecoq, J., Lebrun, M. et Kerpelt, B. (2016). *Guide pratique pour débiter en classe inversée*. Louvain-La-Neuve (Belgique), Benoît Raucant-Louvain Learning Lab (LLL).
- Lemire G. (2021). La personne avant tout : du jugement clinique au processus d'intervention en éducation spécialisée. Fides.
- Leppink, J. et van den Heuvel, A. (2015). The evolution of cognitive load theory and its application to medical education. *Perspectives on medical education*, 4(3), 1, pp.19-127.
- Lievre, F. (7 septembre 2017). *Technologies immersives : l'usage de la réalité augmentée et de la réalité virtuelle devrait s'imposer en entreprise d'ici les trois prochaines années*. Capgemini. https://www.capgemini.com/wp-content/uploads/2018/09/2018_09_07_AR-and-VR-in-Operations_Press-Release_FR.pdf
- Levin, H., Cheng, A., Catena, H., Chatfield, J., Cripps, A., Bissett, W. et Grant, V. (2019). Debriefing frameworks and methods. *Clinical simulation*, Academic Press, pp. 483-505.
- Milgram, P., Takemura, H., Utsumi, A. et Kishino, F. (décembre 1995). Augmented reality: A class of displays on the reality-virtuality continuum. In *Telemanipulator and telepresence technologies*, International Society for Optics and Photonics, vol. 2351, pp. 282-292.

- Pilote, B., Simoneau, I. L., et Lemieux, S. (2019). *Pertinence pédagogique de la simulation clinique par réalité virtuelle dans la formation collégiale Soins préhospitaliers d'urgence 181. A0* [rapport de recherche], Cégep de Sherbrooke.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif I : Le moi organisé*. Fleurus Éditions.
- Redl, F. et Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif 2 : Méthodes de rééducation*. Fleurus Éditions.
- Simoneau, I. L., Paquette, C., Lawrence, F., et Ouellet, M. (2014). *Pédagogie par la simulation clinique haute-fidélité dans la formation collégiale en santé : préparation clinique, interdisciplinarité et intégration au curriculum* [rapport de recherche]. Cégep de Sherbrooke.
- St-Jean, M. (2016). *L'effet de la simulation clinique haute-fidélité sur l'acquisition et la rétention des connaissances des étudiantes en sciences infirmières*, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales dans le cadre du programme en sciences infirmières en vue de l'obtention d'un grade de Maîtrise ès sciences en sciences infirmières, repéré à https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/34494/1/St-Jean_Marylene_2016_thèse.pdf
- Tůma, Z., Tůma, J., Knoflíček, R., Blecha, P. et Bradáč, F. (2014). The process simulation using by virtual reality. *Procedia engineering*, 69, 1015-1020. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40037-015-0192-x>