



PROGRAMME DE FORMATION **CHARLIE**

Module 4 - La sécurité, au cœur de la pratique professionnelle de l'intervenant

MANUEL DU FORMATEUR

ÉDITION

La Direction des communications du ministère de la Santé et des Services sociaux

Le présent document s'adresse spécifiquement aux intervenants du réseau québécois de la santé et des services sociaux.

Le genre masculin utilisé dans ce document désigne aussi bien les femmes que les hommes.

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016

Bibliothèque et Archives Canada, 2016

ISBN : 978-2-550-75307-0 (version PDF)

Tous droits réservés pour tous pays. La reproduction, par quelque procédé que ce soit, la traduction ou la diffusion de ce document, même partielles, sont interdites sans l'autorisation préalable des Publications du Québec. Cependant, la reproduction de ce document ou son utilisation à des fins personnelles, d'étude privée ou de recherche scientifique, mais non commerciales, sont permises à condition d'en mentionner la source.

© Gouvernement du Québec, 2016

PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE (MODULE CHARLIE 4)

La sécurité, au cœur de la pratique professionnelle de l'intervenant

TABLE DES MATIÈRES

Horaire des activités	5
Matériel du formateur.....	7
Index des acronymes - Modules 1 à 6	9
Accueil	10
Retour	12
PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE	12
Présentation.....	21
MODULE CHARLIE 4.....	21
Partie I	25
L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	25
1.1 LES FACTEURS DE RISQUE ET LES FACTEURS DE PROTECTION : IMPACTS SUR LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT.....	28
1.1.1 Analyser sa situation de travail, repérer les facteurs de risque et les facteurs de protection.....	29
1.2 ASSURER SA SÉCURITÉ, PLANIFIER ET ORGANISER SON INTERVENTION : GÉRER LE RISQUE.....	33
1.3 ÊTRE EN SÉCURITÉ, SE SENTIR EN SÉCURITÉ : LORSQUE RAISON ET ÉMOTION SE RENCONTRENT.....	49
1.3.1 Quelques définitions	49
1.3.2 Les émotions et leur impact sur le sentiment de sécurité de l'intervenant.....	52
Partie II	59
DEVELOPPER UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE SECURITAIRE	59
2.1 COMMUNIQUER AVANT, PENDANT ET APRÈS L'INTERVENTION : UNE CONDITION ESSENTIELLE AU MAINTIEN DE LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT.....	61
2.2 TECHNIQUES D'INTERVENTION ET ATTITUDES PROPICES AU MAINTIEN DE LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT.....	66
2.2.1 La communication non violente : principes et techniques d'intervention.....	70
2.2.2 Formuler une demande, demeurer en sécurité.....	76
2.3 PRATIQUE RÉFLEXIVE ET SÉCURITÉ : APPRENDRE DE SON EXPÉRIENCE, PARTAGER SON VÉCU, DEMANDER DE L'AIDE.....	88
Évaluation de la formation	91
Bibliographie.....	93
Annexes	97

Horaire des activités

DURÉE		CONTENU
3h	9 h – 9 h 15 (15 minutes)	Accueil
	9 h 15 – 9 h 20 (5 minutes)	Retour sur le Programme de formation Charlie
	9 h 20 – 9 h 30 (10 minutes)	Présentation du module CHARLIE 4
	9 h 30 – 9 h 40 (10 minutes)	Partie I L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT Introduction à la partie I
	9 h 40 – 9 h 45 (5 minutes)	1.1 Les facteurs de risque et les facteurs de protection : impacts sur la sécurité de l'intervenant
	9 h 45 – 10 h 10 (25 minutes)	1.1.1 Analyser sa situation de travail, repérer les facteurs de risque et les facteurs de protection
	10 h 10 – 10 h 20 (10 minutes)	1.2 Assurer sa sécurité, planifier et organiser son intervention : gérer le risque
	10 h 20 – 10 h 35 (15 minutes)	PAUSE
	10 h 35 – 11 h 25 (50 minutes)	Exercice n° 1 <i>Suis-je en sécurité? J'analyse, je m'organise et je me protège!</i>
	11 h 25 – 11 h 40 (15 minutes)	1.3 Être en sécurité, se sentir en sécurité : lorsque raison et émotion se rencontrent 1.3.1 Quelques définitions
11 h 40 – 12 h (20 minutes)	1.3.2 Les émotions et leur impact sur le sentiment de sécurité de l'intervenant	
12 h – 13 h (60 minutes)	DÎNER	
3h30	13 h – 13 h 10 (10 minutes)	Partie II DÉVELOPPER UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE SÉCURITAIRE Introduction à la partie II
	13 h 10 – 13 h 50 (40 minutes)	2.1 Communiquer avant, pendant et après l'intervention : une condition essentielle au maintien de la sécurité de l'intervenant Exercice n° 2 <i>Lorsque vient le temps de communiquer : prononcer les bonnes paroles, aux bonnes personnes, au bon moment</i>
	13 h 50 – 14 h 10 (20 minutes)	2.2 Techniques d'intervention et attitudes propices au maintien de la sécurité de l'intervenant
	14 h 10 – 14 h 35 (25 minutes)	2.2.1 La communication non violente : principes et techniques d'intervention
	14 h 35 – 14 h 50 (15 minutes)	PAUSE
	14 h 50 – 15 h 15 (25 minutes)	2.2.2 Formuler une demande, demeurer en sécurité
	15 h 15 – 16 h (45 minutes)	Exercice n° 3 <i>Lorsque les difficultés surgissent : formuler une demande et maintenir sa sécurité</i>
	16 h – 16 h 20 (20 minutes)	2.3 Pratique réflexive et sécurité : apprendre de son expérience, partager son vécu, demander de l'aide
	16 h 20 – 16 h 30 (10 minutes)	Évaluation de la formation

Matériel du formateur

	MATÉRIEL	Quantité
<input type="checkbox"/>	Ordinateur portable	1
<input type="checkbox"/>	Version électronique du manuel du formateur (module CHARLIE 4)	1
<input type="checkbox"/>	Version électronique du document PowerPoint (module CHARLIE 4)	1
<input type="checkbox"/>	Version électronique du cahier du participant (module CHARLIE 4)	1
<input type="checkbox"/>	Fiches personnelles du formateur – Manuel du formateur (module CHARLIE 4)	1
<input type="checkbox"/>	Cahiers du participant	1
<input type="checkbox"/>	Chevalet de conférence + tablette de feuilles volantes	1
<input type="checkbox"/>	Cartons de trois couleurs (CLSC, CPEJ et CRJDA) pour la présentation des participants – sera fourni par le responsable de formation	20*
<input type="checkbox"/>	Feutres de couleurs différentes (pour le formateur et les participants)	8
<input type="checkbox"/>	Gommette ou ruban adhésif	1
<input type="checkbox"/>	Brochure de l'ASSTASS intitulée <i>Prévention des agressions lors d'interventions dans la communauté – Astuces de sécurité</i>	1
<input type="checkbox"/>	Tiré à part n° 1 : Contenu des deux mises en situation et consignes détaillées données aux deux participants-acteurs (exercice n° 3)	1
<input type="checkbox"/>	Version électronique des deux mises en situation (exercice n° 3)	1
<input type="checkbox"/>	Aide-mémoire – <i>Préserver ma sécurité</i> – un exemplaire pour le formateur	20*
<input type="checkbox"/>	Version électronique du formulaire d'évaluation de la formation	1

* Le nombre 20 est utilisé à titre indicatif pour représenter le nombre maximum de participants qui devraient être présents à la formation. Le **FORMATEUR** s'assure d'avoir la quantité de matériel suffisante pour le nombre de participants qui lui aura été confirmé.

Index des acronymes - Modules 1 à 6

ACJQ	Association des centres jeunesse du Québec
AIDES	Action intersectorielle pour le développement des enfants et leur sécurité
AQESSS	Association québécoise d'établissements de santé et de services sociaux
ASSTAS	Association paritaire pour la santé et la sécurité du travail du secteur affaires sociales
CA	Centre d'accueil
CAFE	Crise-Ados-Famille-Enfance
CALAQ	Centre d'aide et de lutte contre les agressions à caractère sexuel
CAVAQ	Centre d'aide aux victimes d'actes criminels
CcQ	Code civil du Québec
CH	Centre hospitalier
CHSLD	Centre d'hébergement et de soins de longue durée
CISSS	Centre intégré de santé et de services sociaux
CIUSSS	Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux
CJ	Centre jeunesse
CLSC	Centre local de services communautaires
CPEJ	Centre de protection de l'enfance et de la jeunesse
CR	Centre de réadaptation
CRDI	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle
CRIDA	Centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation
CRMDA	Centre de réadaptation pour mères en difficulté d'adaptation
CSS	Centre de services sociaux
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
DI	Déficience intellectuelle
DPJ	Directeur de la protection de la jeunesse
E/O	Évaluation/Orientation
EIJ	Équipe d'intervention jeunesse
ÉNAP	École nationale d'administration publique
FEJ	Famille-Enfance-Jeunesse
GED	Grille d'évaluation du développement
GMF	Groupe de médecine familiale
GREDEF	Groupe de recherche en développement de l'enfant et de la famille
GRIN	Groupe de recherche et d'intervention en négligence
GRISE	Groupe de recherche sur les inadaptations sociales de l'enfance de l'Université de Sherbrooke
HLM	Habitation à loyer modique
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
ITSS	Infection transmise sexuellement et par le sang
LIP	Loi sur l'instruction publique
LMRSSS	Loi modifiant l'organisation et la gouvernance du réseau de la santé et des services sociaux notamment par l'abolition des agences régionales
LRQ	Lois refundues du Québec
LPJ	Loi sur la protection de la jeunesse
LSJPA	Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents
LSSSS	Loi sur les services de santé et les services sociaux
MSSS	Ministère de la Santé et des Services sociaux
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MFA	Ministère de la Famille
MRC	Municipalité régionale de comté
PAPFC	Programme d'aide personnelle, familiale et communautaire
PEC	Programme d'encadrement CHARLIE
PI	Plan d'intervention
PII	Plan d'intervention individualisé
PNF	Programme national de formation
PPCP	Procureur aux poursuites criminelles et pénales
PSI-PSII	Plan de service individualisé – Plan de service individualisé intersectoriel
RLRQ	Recueil des Lois et Règlements du Québec
RLS – RTS	Réseau local de services – Réseau territorial de services
RQAP	Régime québécois d'assurance parentale
RRQ	Régie des rentes du Québec
RTS	Service de réception et traitement des signalements
SIPPE	Services intégrés en périnatalité et pour la petite enfance
SOFEDUC	Société de formation et d'éducation continue
SPRJDA	Services de protection et de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation et leur famille
TAQ	Tribunal administratif du Québec
TDAH	Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité
TED	Trouble envahissant du développement
UEC	Unités d'éducation continue



Durée : 9 h – 9 h 15 (15 minutes)

Le **FORMATEUR** souhaite la bienvenue aux participants et se présente.

Le **FORMATEUR** invite les participants à écrire leur nom en gros caractères sur les cartons prévus à cet effet ainsi que leur titre et leur secteur de pratique professionnelle. Il précise que cela l'aidera à mieux les situer. Le **FORMATEUR** prévoit des cartons de deux couleurs distinctes qui lui permettront de repérer rapidement les participants selon leur provenance. Le **FORMATEUR** a organisé la salle de manière à regrouper quatre à cinq participants par table ou par ilot de tables pour faciliter l'animation des exercices. Il ne doit pas créer plus de quatre sous-groupes.

Comme il s'agit du quatrième module du Programme de formation CHARLIE et qu'il est possible que les participants se connaissent déjà, le **FORMATEUR** demande aux participants de se présenter brièvement chacun leur tour en déclinant leur nom et leur fonction et en indiquant la mission au sein de laquelle ils travaillent. Ils sont également invités à partager l'une de leurs passions ou un loisir auquel ils s'adonnent en dehors du travail. Si la composition du groupe le permet, le **FORMATEUR** demande ensuite aux participants de se regrouper de manière à assurer la présence de participants de différentes missions à chaque table.

Note au formateur

Si le **FORMATEUR** reçoit la liste des participants avant la formation, il peut dès leur arrivée préciser aux participants où s'asseoir de manière à assurer la présence de participants de différentes missions à chaque table.

Il est possible que certains des participants présents n'aient pas reçu la formation des modules CHARLIE 1 et CHARLIE 2. Le module portant sur la sécurité de l'intervenant étant complémentaire, il se pourrait que, par exemple, des participants ayant plus de deux ans d'expérience aient été invités à s'inscrire à cette formation par la personne responsable de l'encadrement clinique ou qu'ils aient eux-mêmes demandé d'y participer.

Des infirmières œuvrant en CLSC et travaillant auprès des jeunes, y compris des infirmières scolaires, pourraient faire partie du groupe de participants.

RÈGLES DE FONCTIONNEMENT

Comme il s'agit du quatrième module de formation, le **FORMATEUR** rappelle les règles de fonctionnement pour la journée de formation en affichant la diapositive prévue à cet effet. Le **FORMATEUR** demande aux participants si ces règles leur conviennent. Il tient compte de leurs commentaires et ajuste les règles, si nécessaire.

n° 2 – Règles de fonctionnement

PONCTUALITÉ	Il faut être ponctuel le matin, mais aussi au retour des pauses et des dîners.
PRÉSENCE	Il faut être présent de corps et d'esprit.
PLAISIR	Il a été démontré que les capacités d'apprentissage sont proportionnelles au plaisir que l'on éprouve à suivre une formation.
PARTICIPATION	Comme le disait si bien Confucius : <i>Celui qui pose une question est sot une minute. Celui qui ne la pose pas reste sot toute sa vie.</i>
DROIT À L'ERREUR	La formation est l'occasion d'acquérir de nouvelles connaissances et de découvrir de nouvelles façons de faire. Il est possible de commettre des erreurs dans les exercices. C'est en s'exerçant qu'on apprend!
RESPECT DES AUTRES	Le respect des autres consiste à écouter les gens lorsqu'ils s'expriment et à éviter de mener des conversations parallèles.
IMMUNITÉ ET CONFIDENTIALITÉ	L'information partagée durant la formation est confidentielle, qu'il s'agisse de renseignements concernant des personnes, des services ou des établissements.
TÉLÉPHONIE	Prière d'éteindre les téléavertisseurs et les cellulaires ou, si c'est impossible, d'activer le mode vibration ou silencieux de ces appareils.
HORAIRE	Le FORMATEUR précise le déroulement de la formation aux participants et les informe que le temps consacré à l'étude du contenu est de six heures.



Durée : 9 h 15 – 9 h 20 (5 minutes)

Note au formateur

À titre de référence, et ce, uniquement pour le **FORMATEUR**, une section du document *Programme de formation CHARLIE – Sommaire des modules* est reproduite ci-dessous. Le **FORMATEUR** peut donc s’y reporter, au besoin. Le seul contenu lié au programme de formation Charlie et qu’il faut présenter aux participants est la trajectoire de formation pour un nouvel intervenant. **Cette trajectoire se trouve à la page 19 du présent manuel du formateur.**

POURQUOI CHARLIE?

Le MSSS a choisi de donner un nom distinctif au présent programme de formation destiné aux nouveaux intervenants pour éviter toute confusion avec la notion de « programme d’accueil et d’intégration » qui existe déjà pour désigner l’accueil administratif et les programmes de formation que les centres intégrés¹ offrent à leurs nouveaux employés. En nommant avec originalité son programme, le MSSS suscite l’attention des principaux intéressés pour les contenus cliniques présentés dans les six modules de formation.

Le programme de formation CHARLIE a été conçu à partir des interrogations suivantes :

- Comment permettre l’élaboration de meilleures pratiques?
- À qui s’adresse un programme de formation de ce type?
- Quels sont les messages-clés à transmettre?
- Comment répondre aux besoins particuliers des établissements?
- Comment souligner l’importance du perfectionnement continu des compétences?
- Quelle est la place de chacun dans le continuum de services offerts?

Le programme de formation porte le nom d’un enfant, CHARLIE, garçon ou fille, sans égard à son origine ou à sa culture. CHARLIE appuie le développement des compétences des nouveaux intervenants qui travaillent auprès des jeunes en difficulté et de leur famille. Il représente l’enfant pour lequel les intervenants s’investissent et acquièrent différentes connaissances.

¹ L’utilisation de l’appellation « centre intégré » réfère aux centres intégrés de santé et de services sociaux (CISSS) et aux centres intégrés universitaires de santé et de services sociaux (CIUSSS).

Les intervenants le verront grandir au cours des six modules du programme de formation. Ce programme permettra au nouvel intervenant de répondre aux besoins particuliers des jeunes en difficulté et de leur famille.

Sur le plan visuel, des lettres sont disposées de façon à reproduire un ensemble de mots entrecroisés qui représente les démarches suivantes :

- les intervenants doivent partager un langage commun pour mener des interventions au sein desquelles chacun a une place et un rôle à jouer et peut apporter l'expertise qu'il a acquise au fil du temps;
- il est important de travailler ensemble, de se concerter sur les différents problèmes émergents;
- il importe d'offrir, de façon continue, une réponse de qualité aux besoins des jeunes et de leur famille;
- le développement des compétences nécessite l'engagement des intervenants et des gestionnaires.

À cela s'ajoute l'importance de partager une vision globale de l'intervention centrée sur l'interdisciplinarité pour que l'intervention d'une personne s'ajoute à celle d'une autre et que chacun ait un rôle particulier, mais non exclusif, à jouer.

L'intervenant doit être sensibilisé à l'importance du développement continu de ses Compétences afin de travailler dans les centres intégrés. Dans ces établissements, l'Harmonisation des pratiques est recherchée pour répondre aux critères de qualité en repérant les besoins en formation de toutes les personnes qui gravitent Autour des jeunes et de leur famille. Ces nouveaux intervenants ont une grande responsabilité : celle de mettre en place des conditions qui favorisent la mise en Relation, l'utilisation des acteurs et des ressources du milieu comme Levier d'Intervention afin de mieux répondre aux besoins des Enfants et des familles vulnérables. C'est dans ce contexte que l'appellation CHARLIE prend tout son sens.

Compétences

Harmonisation des pratiques

Autour des jeunes et de leur famille

Relation

Levier

Intervention

Enfants

CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DU PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

En vertu de la LSSSS et de ses responsabilités gouvernementales, le MSSS a élaboré le document *Orientations relatives aux standards d'accès, de continuité, de qualité, d'efficacité et d'efficience – Programme-services Jeunes en difficulté – Offre de service 2007-2012* (ci-après appelé *Offre de service Jeunes en difficulté*). Ce document met en perspective les standards en matière de services et sert de guide pour les interventions à mener auprès des jeunes en difficulté

et de leur famille. Les orientations relatives aux standards de pratique professionnelle permettent de cerner les meilleures pratiques dans le domaine de la santé et des services sociaux.

« Plus précisément, un standard de qualité demande qu’au cours des deux premières années de leur embauche ou de leur arrivée dans le programme-services *Jeunes en difficulté*, les intervenants participent au programme d’accueil et d’intégration. De plus, la mise en place de l’offre de service interpelle particulièrement le réseau en égard au développement des compétences². »

Cette offre de service intervient à un moment où les ressources sont rares et où la Loi modifiant le Code des professions et d’autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines ont été adoptées. Ce nouveau contexte contribue à modifier les pratiques et a un impact direct sur les responsabilités professionnelles des intervenants.

Le MSSS assume ses responsabilités quant au développement des compétences du personnel œuvrant auprès des jeunes en difficulté et de leur famille. Soucieux de la qualité des services offerts à ces jeunes et à leur famille, le MSSS souhaite assurer l’harmonisation des meilleures pratiques par la mise en place d’un programme de formation propre aux nouveaux intervenants.

CLIENTÈLE VISÉE PAR LE PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

Le Programme de formation CHARLIE a été élaboré pour les intervenants qui ont suivi une formation collégiale ou universitaire en intervention psychosociale ou en réadaptation et qui désirent travailler au sein des équipes intégrées du programme Jeunes en difficulté des centres intégrés.

OBJECTIF GÉNÉRAL DU PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

« Permettre aux nouveaux intervenants œuvrant auprès des jeunes en difficulté et leur famille de développer une vision commune des problématiques et du continuum de services dans ce secteur et d’acquérir les compétences essentielles requises pour assurer un service de qualité dans leurs nouvelles fonctions³. »

Ce programme de formation permet aux intervenants de revoir leurs connaissances, d’acquérir des compétences propres à différents milieux, de mieux saisir leur rôle et leur mandat, de partager un langage commun avec leurs partenaires et d’encourager le recours aux personnes-ressources, le cas échéant.

À la fin de cette formation, l’intervenant sera en mesure de déterminer où il en est dans l’acquisition des différentes compétences requises, de façon à poursuivre ses efforts de développement professionnel auprès des jeunes en difficulté et de leur famille.

² MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Devis de formation : Programme d’accueil et d’intégration pour les intervenants travaillant auprès des jeunes en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 2008, p. 4.

³ MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Devis de formation : Programme d’accueil et d’intégration pour les intervenants travaillant auprès des jeunes en difficulté*, Québec, gouvernement du Québec, 2008, p. 5.

COMPÉTENCES TRANSVERSALES DU PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

L'ensemble des modules de formation de ce programme va de pair avec les compétences transversales suivantes, qui permettent à l'intervenant de faire des liens entre la théorie et la pratique, soit :

- la pratique réflexive (la capacité de réfléchir sur sa pratique au regard des différentes questions qui y sont liées);
- l'éthique professionnelle;
- le partenariat ou l'interdisciplinarité.

PRÉPARATION À LA FORMATION

Le participant est le premier responsable du développement de ses compétences. Il doit donc se préparer à la formation en :

- prenant connaissance de la documentation mise à sa disposition;
- effectuant les exercices suggérés;
- demandant des précisions s'il y a lieu;
- exprimant au gestionnaire ou à la personne qui assure son encadrement clinique ses attentes et ses besoins quant à son accueil et à son intégration.

« En effet, la personne nouvellement embauchée est responsable, avec l'aide de son gestionnaire ou son responsable de l'encadrement clinique, de cerner tous les éléments d'information manquants qui sont susceptibles de contribuer à son efficacité.

Sa participation active et son ouverture d'esprit à l'apprentissage des tâches, sa patience et son écoute sont également essentielles tout au long du processus. Plus le nouvel employé aura un rôle actif à jouer dans son accueil et son intégration, plus les chances de succès seront élevées⁴.»

PARTICULARITÉS DU PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

Le Programme de formation CHARLIE permet une mise à niveau des meilleures pratiques dans les domaines des services sociaux et de la réadaptation.

L'élaboration de ce programme a permis de repérer les besoins communs aux intervenants du programme Jeunes en difficulté des centres intégrés en matière de développement des compétences dans un contexte où le jeune et sa famille sont au cœur de l'intervention. Ces principaux besoins communs visent essentiellement à :

⁴ ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSE DU QUÉBEC, *Prends ta place! Guide d'accueil et d'intégration des nouveaux employés*, Montréal, Association des centres jeunesse du Québec, 2009, 50 p.

- partager un langage commun relativement aux différentes réalités de l'intervention;
- permettre aux intervenants de mieux saisir la réalité du jeune et de sa famille;
- sensibiliser les différents intervenants à leurs rôles précis et à la complémentarité de ceux-ci;
- permettre aux intervenants de revoir les différentes attitudes et habiletés essentielles requises pour intervenir et de pouvoir y réfléchir;
- offrir aux intervenants l'occasion d'évaluer les outils dont ils disposent;
- permettre aux intervenants de savoir où ils en sont dans leur développement professionnel et de préciser leurs besoins en la matière.

Les nouveaux intervenants doivent suivre le Programme de formation CHARLIE au cours de leurs deux premières années de pratique d'intervention auprès des jeunes en difficulté et de leur famille. Ce programme de formation dure neuf jours, tout au plus.

Certains modules incontournables s'adressent simultanément aux intervenants qui appliquent la LSSSS ainsi qu'aux intervenants qui appliquent la LPJ, alors que d'autres portent sur des questions propres soit aux uns, soit aux autres. Des modules complémentaires sont adaptés au niveau de connaissance de l'intervenant ou à ses besoins individuels pour le développement de ses compétences. Chaque module suit une certaine logique et un fil conducteur relie les modules les uns aux autres.

OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DU PROGRAMME DE FORMATION CHARLIE

VOLET INCONTOURNABLE

Les objectifs concernant les nouveaux intervenants du programme Jeunes en difficulté des centres intégrés

Tous les nouveaux intervenants qui travaillent auprès des jeunes en difficulté et de leur famille dans les centres intégrés doivent absolument suivre les deux premiers modules du programme de formation.

Ces deux modules concernent l'ensemble des intervenants du programme Jeunes en difficulté qui travaillent dans le contexte de la LSSSS et de la LPJ. Idéalement, et dans la mesure du possible, les groupes de formation sont donc mixtes.

Module CHARLIE 1 (incontournable)

Le contexte légal et organisationnel de la pratique sociale auprès des jeunes en difficulté et de leur famille

- Connaître le contexte légal et organisationnel de la pratique sociale auprès des jeunes et de leur famille.

Module CHARLIE 2 (incontournable)

La conceptualisation, la préparation et la réalisation de l'intervention

- Conceptualiser, préparer et réaliser une intervention auprès des jeunes en difficulté et de leur famille.

VOLET SPÉCIFIQUE

Les objectifs concernant les nouveaux intervenants du programme Jeunes en difficulté

Les nouveaux intervenants qui travaillent auprès des jeunes en difficulté et de leur famille doivent absolument suivre le ou les volets spécifiques qui leur sont destinés.

Module CHARLIE 5 (volet LSSSS) (spécifique et incontournable)

L'intervention en première ligne auprès des jeunes en difficulté

- Connaître les balises de l'intervention en première ligne auprès des jeunes en difficulté.

Module CHARLIE 6 (volet LPJ) (spécifique et incontournable)

L'intervention en protection de la jeunesse

- Connaître les principes de l'application de la LPJ.

VOLET COMPLÉMENTAIRE

Les objectifs concernant les nouveaux intervenants du programme Jeunes en difficulté des centres intégrés

Selon les besoins de formation individuels qu'ils ont établis avec la personne chargée de leur encadrement clinique et le soutien qui leur est apporté pour le développement de leurs compétences, les nouveaux intervenants des centres intégrés pourront suivre deux modules complémentaires.

Ces modules ne sont **pas incontournables**, mais sont complémentaires aux modules précédents et sont dispensés en groupes auprès des intervenants du programme Jeunes en difficulté.

Module CHARLIE 3 (complémentaire)

Le développement de l'enfant et de l'adolescent

- Comprendre le développement normal de l'enfant de 0 à 18 ans afin d'être en mesure de dépister les retards de développement.

Module CHARLIE 4 (complémentaire)

La sécurité de l'intervenant

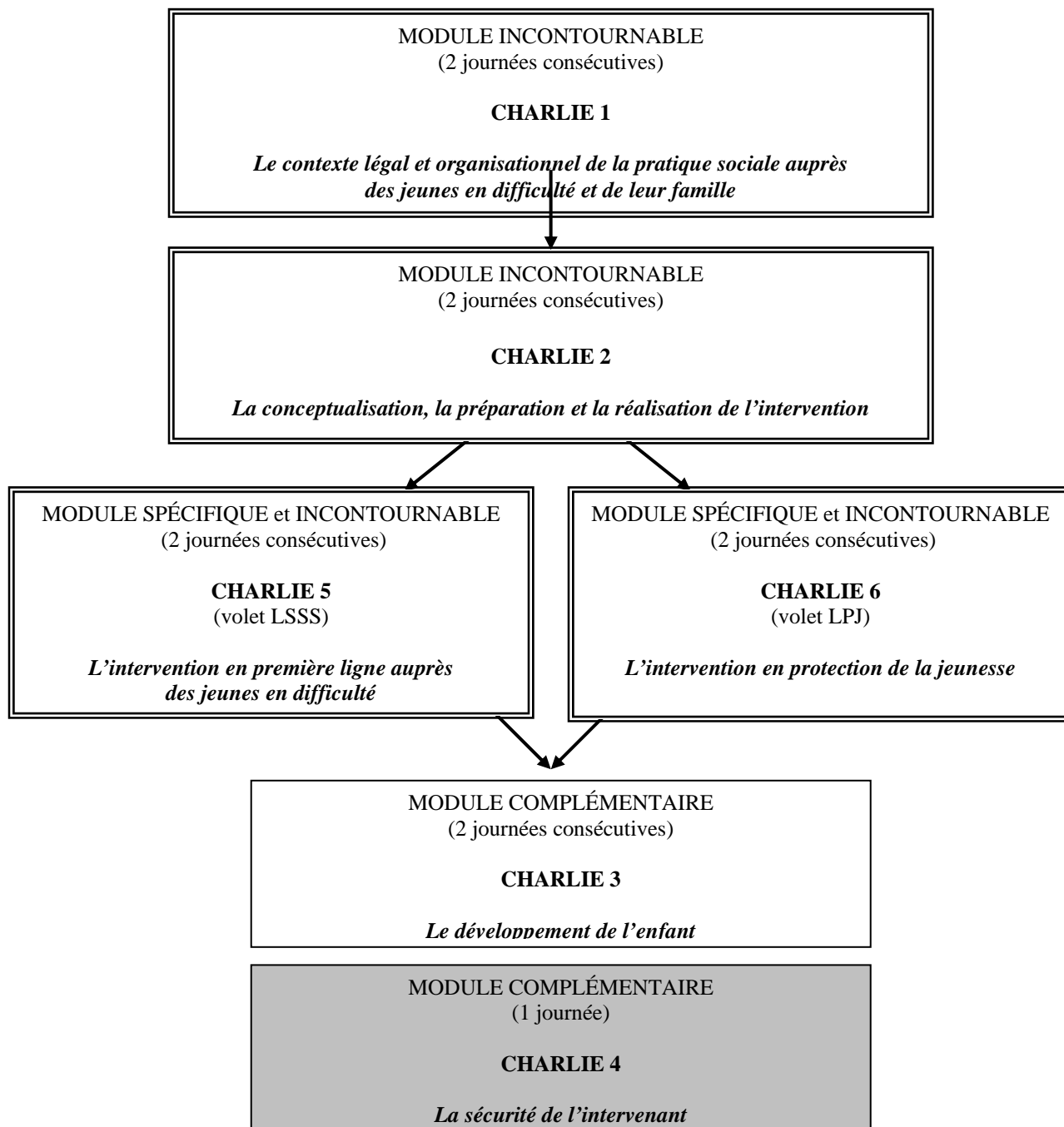
- Outiller les nouveaux intervenants afin qu'ils soient en mesure d'assurer leur propre sécurité au cours de toute intervention auprès des jeunes et de leur famille.

TRAJECTOIRE DE FORMATION POUR UN NOUVEL INTERVENANT

Le **FORMATEUR** demande aux participants d'ouvrir leur cahier du participant à la page 7 pour visualiser la trajectoire de formation pour un nouvel intervenant au sein du programme CHARLIE et situer la place du module CHARLIE 4 à l'intérieur de celle-ci.



n° 3 – Trajectoire de formation pour un nouvel intervenant





Durée : 9 h 20 – 9 h 30 (10 minutes)

Le **FORMATEUR** mentionne qu'il est maintenant temps de prendre connaissance de la description du module CHARLIE 4.

COMPÉTENCES VISÉES ET OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE

Le **FORMATEUR** explique que le présent module a pour but de fournir aux participants l'information dont ils auront besoin pour assurer leur sécurité au quotidien. Le **FORMATEUR** souligne que la question de la sécurité de l'intervenant doit être au cœur de la pratique professionnelle de l'intervenant et des différentes étapes du processus d'intervention, tant au moment de la planification, de la réalisation que de l'évaluation de l'intervention effectuée auprès du jeune et de sa famille. Il ajoute que le sujet de la sécurité de l'intervenant est vaste et demande plus d'une journée de formation pour être exploré dans son entièreté. En ce sens, il propose aux participants de voir ce module comme une entrée en matière, un premier espace de réflexion sur l'importance de mettre leur sécurité au cœur de leur pratique professionnelle. Il précise que différentes formations portant sur ce même sujet, mais avec des contenus particuliers sont offertes par les établissements et ils invitent les participants à s'en prévaloir.

Le **FORMATEUR** demande aux participants de lire les compétences et les objectifs présentés dans leur **cahier du participant à la page 9** et de repérer un ou deux objectifs qu'il leur semble essentiel d'étudier au cours de la journée. Le **FORMATEUR** suggère aux participants de reformuler dans leurs propres mots ces objectifs et de les écrire dans leur **cahier du participant à la page 10** afin que ceux-ci reflètent bien ce qu'ils désirent personnellement atteindre comme objectifs au cours de cette formation.

Compétence n° 1

L'intervenant analyse dans sa situation de travail, les facteurs de risque et les facteurs de protection ayant un impact possible sur sa sécurité physique et psychologique et sur son sentiment de sécurité personnelle.

Objectifs d'apprentissage :

- le participant comprend l'importance d'assurer sa propre sécurité au cours de toute intervention auprès du jeune et de sa famille;
- le participant repère des facteurs de risque et des facteurs de protection qui peuvent avoir un impact sur sa sécurité dans sa situation de travail en général ou lors d'une intervention spécifique;

- le participant anticipe des moyens concrets pour assurer sa sécurité au moment de la planification et l'organisation de son intervention en tenant compte des facteurs de risque et des facteurs de protection;
- le participant comprend la distinction entre la sécurité et le sentiment de sécurité et en mesure les impacts sur sa pratique professionnelle.

Compétence n° 2

L'intervenant adopte des comportements, des attitudes et des modes de communication propices au développement d'une pratique professionnelle sécuritaire.

Objectifs d'apprentissage :

- le participant comprend le rôle et la place de la communication dans le développement d'une pratique professionnelle sécuritaire;
- le participant connaît des techniques d'intervention et les attitudes propices au maintien de sa sécurité au moment d'animer ses interventions;
- le participant connaît les bénéfices associés à la pratique de la communication non violente pour assurer sa sécurité;
- le participant comprend l'importance de développer une pratique réflexive pour assurer sa sécurité;
- le participant comprend l'importance de partager son vécu lorsqu'il vit une situation risquée et de formuler une demande d'aide.

Le **FORMATEUR** demande aux participants s'ils ont des questions sur les compétences et les objectifs d'apprentissage de la formation et les invite à les poser, le cas échéant. Il présente le plan de formation affiché au mur et reproduit à la **page 11 de leur cahier du participant**.

PLAN DE FORMATION CHARLIE 4

Organisation, présentation

L'analyse de la situation de travail de l'intervenant

- La Loi sur la santé et la sécurité du travail : des droits et des responsabilités pour tous
- Les facteurs de risque, les facteurs de protection présents dans la situation de travail de l'intervenant et leurs impacts sur sa sécurité
- La planification et l'organisation d'une intervention sécuritaire pour l'intervenant
- Être en sécurité et se sentir en sécurité

Le développement d'une pratique professionnelle sécuritaire

- La communication : une condition essentielle au maintien de la sécurité de l'intervenant
- Les techniques d'intervention et les attitudes propices au maintien de la sécurité de l'intervenant
- La formulation d'une demande lorsque la situation présente un risque pour la sécurité de l'intervenant
- Le développement d'une pratique réflexive : apprendre de ses expériences
- Le soutien et la demande d'aide

Plan d'action

Évaluation, conclusion

Partie I

L'ANALYSE DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT

Durée : 9 h 30 – 12 h (incluant une pause)

Temps de formation : 2 h 15 heures



Durée : 9 h 30 – 9 h 40 (10 minutes)

Introduction à la partie I



Le **FORMATEUR** demande à l'ensemble du groupe :

- *Qui a pris l'avion dernièrement?*

Le **FORMATEUR** explique aux participants que, sous une forme ou une autre, c'est-à-dire au moyen d'une démonstration physique ou d'une présentation audiovisuelle, un agent de bord leur a sans doute présenté les consignes suivantes⁵ :



n° 4 – Consignes de sécurité en avion



Le **FORMATEUR** met l'accent sur le fait qu'avant de s'occuper d'une personne en danger, qu'il s'agisse d'un enfant ou de toute autre personne peu autonome, le passager doit veiller à sa propre sécurité. C'est un principe de sécurité universel. Le pompier prend le temps de mettre son équipement avant d'aller combattre un feu, le médecin enfile ses gants chirurgicaux avant d'effectuer une opération. Ce principe logique de prévention et d'action s'applique tout autant à la sécurité personnelle de l'intervenant.

⁵ MUSKADIA, [En ligne]. [http://www.muskadia.com/avions/avions_securite1.asp] (Consulté le 5 janvier 2012).

Le **FORMATEUR** ajoute que les nouveaux intervenants, tout comme les intervenants expérimentés, sont parfois obnubilés par leur mandat, ce qui peut les pousser à réagir plutôt qu'à intervenir dans une situation difficile. Si un jeune enfant est en danger, l'urgence d'agir peut parfois lui faire oublier sa responsabilité qui est de protéger avant toute chose sa santé, sa sécurité et son intégrité physique, comme le stipule le droit du travail⁶. Un intervenant séquestré, blessé ou inconscient n'aide personne.

Le **FORMATEUR** précise qu'il est donc essentiel de comprendre et de respecter le principe de la primauté de la sécurité de l'intervenant. Pour l'intervenant, mettre sa sécurité à l'avant-plan ne constitue pas une entrave à l'accomplissement des responsabilités et du mandat qui lui sont confiés, bien au contraire.

Le **FORMATEUR** insiste sur ce qui suit.



Mettre la sécurité au cœur de sa pratique professionnelle permet la réalisation d'une intervention clinique de qualité puisqu'il faut, pour cela, planifier l'intervention de façon rigoureuse, maîtriser des techniques d'intervention précises, établir une communication et faire preuve d'un savoir-être respectueux et empathique, mener une évaluation consciencieuse et adopter une pratique réflexive.

(Cahier du participant, p. 13)

Note au formateur

Tous les messages-clés présentés dans ce module rappellent au **FORMATEUR** qu'il doit s'assurer de bien transmettre leur contenu aux participants. Ces messages-clés sont aussi présentés dans le cahier du participant.

De plus, établir ce principe vise à responsabiliser les différents acteurs concernés par la sécurité de l'intervention (l'organisation, les gestionnaires et l'intervenant lui-même) relativement aux conditions qu'il faut mettre en place et aux savoirs qu'il faut mettre en œuvre et perfectionner (savoir-être, savoirs et savoir-faire) pour pouvoir intervenir en tenant compte de la santé et de la sécurité de chacun.

⁶ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur la santé et la sécurité du travail*, 2011, [En ligne].
http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_1/S2_1.html (Consulté le 18 février 2011).

Le **FORMATEUR** précise qu'au Québec, la Loi sur la santé et la sécurité du travail définit les droits des travailleurs en ce qui a trait à leur santé et à leur sécurité en milieu de travail. Cette loi précise aussi les obligations des travailleurs relativement aux mesures à prendre pour assurer leur santé, leur sécurité et leur intégrité physique. Les organisations ont aussi leurs obligations et leurs responsabilités en ce qui a trait à la sécurité de l'intervenant. Celles-ci sont également énoncées dans la loi.

Le **FORMATEUR** précise aux participants qu'ils trouveront à la **page 13 de leur cahier du participant** des articles de la Loi sur la santé et la sécurité du travail⁷ qui s'appliquent tant à l'intervenant qu'à l'établissement qui l'emploie. Il ne présente pas ces articles au groupe et les laisse en prendre connaissance ultérieurement.

« Le travailleur a droit à des conditions de travail qui respectent sa santé, sa sécurité et son intégrité physique. » (art. 9)

« Le travailleur doit prendre les mesures nécessaires pour protéger sa santé, sa sécurité ou son intégrité physique. » (art. 49, al. 2)


« Le travailleur doit veiller à ne pas mettre en danger la santé, la sécurité ou l'intégrité physique des autres personnes qui se trouvent sur les lieux de travail ou à proximité des lieux de travail. » (art. 49, al. 3)

« L'employeur doit prendre les mesures nécessaires pour protéger la santé et assurer la sécurité physique du travailleur. Il doit notamment :

- s'assurer que l'organisation du travail et les méthodes et techniques utilisées pour l'accomplir sont sécuritaires et ne portent pas atteinte à la santé du travailleur (art. 51, al. 3);
- utiliser les méthodes et techniques visant à identifier, contrôler et éliminer les risques pouvant affecter la santé et la sécurité du travailleur (art. 51, al. 5). »

Le **FORMATEUR** conclut l'introduction en disant qu'avant de pouvoir prendre des mesures préventives ou correctives pour protéger sa propre santé, sa sécurité et son intégrité physique, l'intervenant doit être apte à porter un regard objectif sur sa situation de travail pour y repérer les facteurs de risque ainsi que les facteurs de protection qui y sont présents et qui ont des incidences sur sa sécurité.

⁷ GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Loi sur la santé et la sécurité du travail*, 2011, [En ligne].
[\[http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_1/S2_1.html\]](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_1/S2_1.html) (Consulté le 18 février 2011).

 **Durée : 9 h 40 – 9 h 45 (5 minutes)**

1.1 LES FACTEURS DE RISQUE ET LES FACTEURS DE PROTECTION : IMPACTS SUR LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT

Le **FORMATEUR** propose aux participants d'ouvrir leur **cahier du participant à la page 14** pour étudier la définition des termes facteurs de risque et facteurs de protection⁸ et déterminer ce qui peut faire augmenter ou diminuer les risques liés à la sécurité de l'intervenant dans un contexte de travail donné.

Le **FORMATEUR** explique que les facteurs de risque et les facteurs de protection sont habituellement utilisés dans les domaines de la santé et des services sociaux pour évaluer les risques encourus par la clientèle au niveau du développement, de la santé et de la sécurité. Ce processus de gestion clinique du risque a été étudié dans les modules CHARLIE 5 et CHARLIE6.

Le **FORMATEUR** demande à deux participants de lire les définitions présentées à l'aide de la diapositive.

n° 5 – Facteur de risque et facteur de protection

Un facteur de risque est un attribut individuel, familial, lié au voisinage, à la communauté ou à la société, qui augmente la probabilité qu'un événement négatif survienne ou la gravité de ses impacts négatifs (vulnérabilités).

Un facteur de protection est un attribut individuel, familial, lié au voisinage, à la communauté ou à la société, qui diminue la probabilité qu'un événement négatif survienne ou la gravité des impacts négatifs de cet événement (ressources).

Le **FORMATEUR** explique qu'il n'est pas forcément évident de distinguer un facteur de risque d'un facteur de protection puisqu'un même facteur peut constituer un risque ou une protection selon le contexte et les autres facteurs présents dans une situation donnée.

Le **FORMATEUR** propose aux participants de se doter d'une grille de lecture qui leur permettra d'examiner en profondeur leur situation de travail afin de repérer les différents facteurs de risque et de protection qui y sont présents et qui pourraient avoir des incidences sur leur sécurité.

⁸ PROGRAMME NATIONAL DE FORMATION, *Manuel du formateur, Compétences spécifiques, La gestion du risque en protection de la jeunesse*, 2008, page 5.

Note au formateur

Pour faciliter le repérage des facteurs de risque et des facteurs de protection ayant un impact possible sur leur sécurité physique et psychologique et sur leur sentiment de sécurité, les participants pourront utiliser une grille de lecture inspirée de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif. Toutefois, pour faciliter la compréhension du contenu et son utilisation par les participants, certains titres et certaines définitions des composantes de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif ont été modifiés. Les titres originaux des composantes seront fournis dans le tableau n° 1 intitulé *Facteurs de risque et facteurs de protection pouvant avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant* qui est présenté à l'annexe n° 1 du cahier du participant (p. 51) et du manuel du formateur (p. 99).



Durée : 9 h 45 – 10 h 10 (25 minutes)

1.1.1 Analyser sa situation de travail, repérer les facteurs de risque et les facteurs de protection

Le **FORMATEUR** commence par expliquer que la planification d'une intervention sécuritaire exige une réflexion de la part de l'intervenant, au même titre que la planification de l'aspect clinique d'une intervention.

Le **FORMATEUR** précise qu'en analysant sa situation de travail sous tous les angles au moment de planifier l'intervention, l'intervenant augmente ses chances de maintenir sa sécurité puisqu'il peut déterminer les mesures à prendre pour demeurer en sécurité. Il invite les participants à ouvrir **leur cahier du participant à la page 14** où ils trouveront une liste des différentes composantes de la situation de travail de l'intervenant. Cette liste peut leur être utile pour effectuer une analyse complète de leur situation de travail et y repérer les facteurs de risque et de protection.

Le **FORMATEUR** fait la lecture à voix haute des treize composantes apparaissant sur la diapositive (voir la note au formateur à la page suivante pour des précisions concernant l'animation de cette diapositive).



n^{os} 6 et 7 – Les treize composantes de la situation de travail de l'intervenant

- 1^{re} Le sujet
- 2^e Les objectifs d'intervention
- 3^e L'intervenant
- 4^e Le groupe de pairs
- 5^e Les parents ou les proches
- 6^e Les autres professionnels et les partenaires
- 7^e Le temps
- 8^e L'espace
- 9^e Les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs
- 10^e Les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés
- 11^e Les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention
- 12^e Code et procédures
- 13^e Les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client

Note au formateur

Pour illustrer la pertinence et l'utilité d'analyser la situation de travail à partir de ces treize composantes, le **FORMATEUR** peut partager à voix haute différentes questions qu'un intervenant pourrait se poser au moment où il planifie une intervention auprès d'un jeune et de sa famille.

Ainsi, le **FORMATEUR** présente les treize composantes en disant aux participants qu'il va utiliser un exemple concret pour illustrer le type de questions qu'un intervenant peut se poser pour analyser la sécurité de sa situation de travail. Il précise que seules certaines composantes seront présentées dans l'exemple, mais que dans la réalité l'intervenant devrait pouvoir se questionner ainsi pour toutes les composantes.

Il met ensuite les participants en contexte en leur disant ce qui suit :

Demain, je dois rencontrer David et ses parents à l'école pour faire un suivi sur une suspension qui a récemment été imposée au garçon. Voyons si cette situation comporte des facteurs de risque et des facteurs de protection ayant un impact possible sur ma sécurité...

Après avoir lu le titre de la 1^{re} composante, *le sujet*, le **FORMATEUR** dit :

Y a-t-il un facteur de risque ou un facteur de protection associé à David qui pourrait avoir un impact sur le maintien de ma sécurité au cours de cette rencontre? Ah oui! David est un adolescent qui a de grandes difficultés à exprimer clairement ses attentes et ses besoins et qui,

par conséquent, vit beaucoup de frustration. Je devrai l'aider à clarifier sa pensée pour qu'il demeure calme et réceptif.

Le **FORMATEUR** poursuit la lecture des titres des 2^e, 3^e et 4^e composantes, puis après avoir lu le titre de la 5^e composante, *les parents ou les proches*, il dit :

Y a-t-il un facteur de risque ou un facteur de protection associé aux parents de David qui pourrait avoir un impact sur le maintien de ma sécurité au cours de cette rencontre? Ah oui! La mère et le père sont des parents qui collaborent bien avec les professionnels des services sociaux et qui ont une relation saine avec leur fils. Je peux compter sur eux pour me soutenir si David se montre agressif.

Le **FORMATEUR** poursuit la lecture du titre de la 6^e composante, puis de la 7^e composante, *le temps*, et dit :

Y a-t-il un facteur de risque ou un facteur de protection associé au contexte temporel de la rencontre que je m'apprête à effectuer avec David et ses parents qui pourrait avoir un impact sur le maintien de ma sécurité au cours de cette rencontre? Ah oui, c'était la remise des bulletins de notes hier. Il y a un risque que David soit tendu, car il a peut-être échoué son cours de français. Je vais téléphoner à la mère pour en savoir plus.

Le **FORMATEUR** poursuit la lecture des titres des 8^e, 9^e, 10^e, 11^e et 12^e composantes, puis après avoir lu le titre de la 13^e composante, *les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client*, il dit :

Y a-t-il un facteur de risque ou un facteur de protection associé aux moyens mis en place pour reconnaître l'évolution de David qui pourrait avoir un impact sur le maintien de ma sécurité au cours de cette rencontre? Ah oui! Je dois absolument souligner que, même s'il échouait son cours de français, David a obtenu la note de passage dans l'ensemble de ses cours, contrairement à l'année dernière, ce qui démontre qu'il peut changer les choses. Cela devrait favoriser sa collaboration au cours de la rencontre.

Le **FORMATEUR** demande aux participants si certains titres de composantes leur paraissent nébuleux ou doivent être éclaircis. Il leur précise que les définitions des composantes sont écrites aux **pages 15 et 16 de leur cahier du participant** (annexe n° 1 du manuel du formateur). Il prend le temps de lire les définitions des composantes que les participants trouvent confuses.

Le **FORMATEUR** propose aux participants de faire un petit exercice pour illustrer en quoi la liste des composantes peut leur être utile pour planifier une intervention sécuritaire.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Remémorez-vous une situation de travail où votre sécurité ou celle d'un collègue a été compromise. Pouvez-vous repérer un facteur de risque ou un facteur de protection présent dans cette situation de travail qui a aidé ou nuit au maintien de la sécurité de l'intervenant?*

Le **FORMATEUR** note leurs réponses sur une feuille volante qu'il divise en deux colonnes. La première colonne correspond aux *facteurs de risque* et la seconde aux *facteurs de protection*. Il demande aux participants de partager leurs réponses au reste du groupe en précisant s'il s'agit d'un facteur de risque (FR) ou d'un facteur de protection (FP).

Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes :

- mon manque d'expérience et ma difficulté à gérer la colère du jeune (FR);
- la cointervention avec mon collègue m'a rassuré (FP);
- l'attitude de l'intervenant qui a fait empirer la situation (FR);
- le père était sous l'emprise de l'alcool ou de la drogue et je ne l'avais pas remarqué (FR);
- l'intervention s'est déroulée dans un petit local où le jeune s'est senti pris au piège, ce qui a augmenté son anxiété (FR);
- la présence d'esprit d'un autre intervenant qui s'est approché de la porte de mon bureau pour me demander si tout allait bien (FP).

Note au formateur

Si les participants fournissent peu d'exemples de facteurs de risque et de facteurs de protection, le **FORMATEUR** peut alimenter la discussion en mentionnant divers exemples fournis dans le tableau n° 1 intitulé *Facteurs de risque et facteurs de protection pouvant avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant* à l'annexe n° 1 du manuel du formateur.

Le **FORMATEUR** souligne la diversité des facteurs de risque et de protection pouvant être présents dans la situation de travail d'un intervenant. Il explique à nouveau qu'il est avantageux d'effectuer l'analyse des facteurs de risque et de protection à partir d'une grille de lecture comme celle des treize composantes pour examiner de manière plus exhaustive sa situation de travail et ne rien omettre.

Le **FORMATEUR** met l'accent sur le fait que l'analyse de la situation de travail ne doit pas uniquement avoir lieu au moment de la planification de l'intervention. C'est un outil que l'intervenant doit aussi avoir en tête en cours d'intervention. Par exemple, si seuls l'enfant et la mère sont censés assister à la rencontre, mais que le nouveau conjoint de celle-ci arrive à ce moment-là, accompagné de trois amis et une caisse de bière sous le bras, cela change complètement le climat dans lequel la rencontre doit se dérouler.

De plus, l'analyse de la situation de travail dans laquelle s'est déroulée une intervention est utile pour passer en revue un événement ou une situation en particulier, qu'il y ait eu crise ou non.

Cette analyse peut être faite avec ses collègues, son gestionnaire ou avec la personne responsable de l'encadrement clinique.

Le **FORMATEUR** insiste sur l'élément suivant :



Un intervenant qui a le réflexe d'analyser sa situation de travail sera en mesure d'y repérer de plus en plus facilement et rapidement les facteurs de risque et les facteurs de protection pouvant avoir un impact sur sa sécurité.

(Cahier du participant, p. 17)

En conclusion de l'exercice, le **FORMATEUR** demande si certains participants ont reconnu le modèle utilisé pour présenter les différentes composantes de la réalité du travail de l'intervenant. Il confirme ou précise, le cas échéant, que ces treize composantes sont inspirées des composantes de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif⁹. Comme un casse-tête, lorsque toutes ces composantes sont réunies, le portrait complet du travail de l'intervenant et des interactions qui y sont associées se dessine. Le **FORMATEUR** projette la figure de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif.

n° 8 – La structure d'ensemble du modèle psychoéducatif

Le **FORMATEUR** explique aux participants qu'ils trouveront à la **page 53 de l'annexe n° 1 de leur cahier du participant** (annexe n° 1 du manuel du formateur) la figure de la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif ainsi qu'un tableau comprenant une liste d'exemples de facteurs de risque et de facteurs de protection pouvant être présents dans leur situation de travail et avoir un impact sur leur sécurité. Il ajoute que le titre original de certaines composantes a été modifié pour faciliter la compréhension et l'animation de la discussion, mais que le tableau des facteurs de risque et de protection contient les titres originaux.



Durée : 10 h 10 – 10 h 20 (10 minutes)

1.2 ASSURER SA SÉCURITÉ, PLANIFIER ET ORGANISER SON INTERVENTION : GÉRER LE RISQUE

Le **FORMATEUR** demande aux participants si certains d'entre eux ont participé à la formation sur les modules 1, 2 ou 3 du programme de formation CHARLIE. Il rappelle que ces modules présentaient différents concepts concernant les interventions en première ligne ou en CPEJ et en

⁹ Gilles GENDREAU et collaborateurs, *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducatif*, Montréal, Sciences et culture, 2001, 361 pages.

CRJDA, dont ceux de l'évaluation du risque présent dans la situation du jeune et de sa famille et de la gestion du risque.

Le **FORMATEUR** insiste sur ce qui suit :



L'intervenant doit évaluer le risque présent pour sa sécurité dans une situation d'intervention avec autant de rigueur que lorsque, dans le cadre de ses fonctions, il évalue le risque encouru par un jeune.

(Cahier du participant, p. 17)



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Diriez-vous que vous évaluez le risque présent pour votre sécurité dans le cadre de vos interventions avec autant de rigueur que lorsque vous évaluez le risque encouru par un jeune? Sinon, pourquoi?*


Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes.

- Je n'ai pas le temps.
- Les attentes administratives sont importantes pour la gestion clinique de mes dossiers, mais très peu d'entre elles sont axées sur ma sécurité.
- Je crois que mon expérience me permet d'avoir les réactions appropriées en cas de situations risquées.
- Je fais (trop) confiance à mes réflexes.
- Je n'y pense tout simplement pas.

Le **FORMATEUR** note que cette rigueur est aussi importante lorsqu'il est question de la sécurité de l'intervenant puisqu'un intervenant en danger, ou qui se sent en danger, ne peut remplir le mandat qui lui a été confié avec la même présence d'esprit qu'un intervenant qui est en mesure d'évaluer le risque présent dans sa situation de travail et de trouver des moyens pour se maintenir en sécurité. Dans les modules 5 et 6, on a insisté sur la nécessité de rédiger un plan de gestion du risque (module 5 : LSSSS) ou un plan de sécurité (module 6 : LPJ) pour les clients. Cet impératif est aussi de mise pour assurer et maintenir la sécurité de l'intervenant.

Le **FORMATEUR** invite les participants à prendre une pause et, au retour de celle-ci, à travailler sur une vignette clinique dont le contenu leur permettra de réfléchir aux moyens à privilégier pour assurer la sécurité de l'intervenant.

PAUSE : 10 h 20 – 10 h 35
(15 minutes)

 **Durée : 10 h 35 – 11 h 25 (50 minutes)**

Exercice n° 1 (🖱️ n° 9)

Titre

Suis-je en sécurité? J'analyse, je m'organise et je me protège!

Durée de l'exercice

50 minutes

(**25 minutes** en sous-groupe pour repérer les facteurs de risque et les facteurs de protection présents dans la vignette et planifier l'intervention de façon à assurer la sécurité de l'intervenante; **25 minutes** pour effectuer un retour en grand groupe sur les réponses des quatre sous-groupes)

Matériel requis

- La vignette clinique de Mélanie (**pages 18 et 19 du cahier du participant**, page 38 du manuel du formateur)
- Les corrigés de l'exercice n° 1 (**page 75 de l'annexe n° 2 du cahier du participant**, page 40 du manuel du formateur)
- Deux feuilles volantes pour noter les réponses des participants au moment du retour en grand groupe

Objectifs de cet exercice

Permettre aux participants de repérer dans une situation de travail potentielle les facteurs de risque et les facteurs de protection ayant un impact sur la sécurité de l'intervenant.

Permettre aux participants d'anticiper des moyens concrets pour assurer la sécurité de l'intervenant en tenant compte des facteurs de risque et des facteurs de protection.

Permettre aux participants d'être conscients des motifs qui amènent un intervenant à effectuer certaines interventions qui mettent sa sécurité en péril.

Consignes et déroulement de cet exercice

Le **FORMATEUR** lit les consignes de l'exercice n° 1 présentées à la **page 17 du cahier du participant**.

Temps alloué : 25 minutes

Consignes

- En sous-groupe, repérez dans la vignette de Mélanie, intervenante en CLSC, trois facteurs de risque et trois facteurs de protection présents dans sa situation de travail.
- Inscrivez ces facteurs à la **page 20** de votre cahier du participant.
- Déterminez trois moyens à préconiser pour assurer la sécurité de Mélanie.
- Inscrivez ces moyens à la **page 20** de votre cahier du participant.

N. B. – L’histoire présentée dans cette vignette repose sur des faits réels. Toutefois, l’objectif de l’exercice n’est pas de faire le procès de l’intervenante, mais bien d’analyser une situation de travail concrète et de déterminer des moyens pour assurer la sécurité de l’intervenante.

Note au formateur

Une seconde vignette, celle de l’éducatrice Julie, pourrait être utilisée par le **FORMATEUR** si le groupe est constitué principalement de participants travaillant en CPEJ ou en CR. Dans un tel cas, les mêmes consignes s’appliquent. La seconde vignette est présentée aux pages 21-22 et 23 du cahier du participant (pages 44-45 et 46 du manuel du formateur). *Il est déconseillé de faire travailler le groupe sur les deux vignettes pour ne pas manquer de temps au moment du retour.* Comme les corrigés des deux vignettes sont fournis dans l’annexe n° 2 du cahier du participant, le **FORMATEUR** peut inviter les participants à prendre connaissance de la vignette sur laquelle ils n’ont pas travaillé et à consulter le corrigé pour avoir un second exemple d’analyse d’une situation de travail.

Retour sur l’exercice

Pendant le retour en grand groupe, les sous-groupes énoncent les facteurs de risque et les facteurs de protection repérés. Puis, ils échangent sur les moyens concrets qu’ils mettraient en place pour diminuer l’écart entre les facteurs de risque et les facteurs de protection pouvant avoir un impact sur la sécurité de l’intervenant. Le **FORMATEUR** prend en note les réponses des participants sur une feuille volante.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Qu’est-ce qui fait qu’une intervenante réagit de cette manière alors que la situation lui semble clairement risquée?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes :

- Elle est touchée par la détresse de cette cliente.
- Elle se sent responsable d’aider Talia, car celle-ci lui fait confiance et ne peut pas compter sur l’aide de son réseau social.
- C’est la pression sociale qui la pousse à réagir, car sa cliente risque de subir de la violence conjugale. S’il arrivait malheur à Talia, l’intervenante s’en voudrait de ne pas être intervenue.

Le **FORMATEUR** rappelle les trois points suivants en présentant la diapositive.



n° 10 – Je m’écoute... C’est risqué? Je préviens!

- Un intervenant qui réagit sans prendre en considération le maintien de sa propre sécurité ne peut pas remplir le mandat qui lui a été confié avec la même présence d’esprit qu’un intervenant qui prévoit ses risques éventuels.
- Pour évaluer le risque potentiellement ou réellement présent dans une situation et le gérer, l’intervenant doit faire appel à son jugement et se montrer le plus objectif possible face à la situation. Il doit être sensible à ce qu’il ressent, aux signaux que son corps lui envoie et qui lui signifient qu’il doit réfléchir avant d’agir.
- L’intervenant n’est pas tenu de mener son intervention tout seul. Il doit déterminer qui est en meilleure posture pour aider le client (dans le cas de Mélanie, cela aurait été les policiers).

Le **FORMATEUR** a **25 minutes** pour effectuer le retour.

Il précise aux participants qu’ils trouveront le corrigé de l’exercice n° 1 à la **page 75, à l’annexe n° 2 de leur cahier du participant**. Il explique que le corrigé a été rédigé de manière à regrouper les facteurs de risque et les facteurs de protection selon la composante à laquelle ils se rattachent.

Le **FORMATEUR** note qu’il est parfois difficile de demeurer objectif lorsqu’il est question de sécurité. Dans certains cas, le sentiment de sécurité est ébranlé même si l’intervenant peut observer et évaluer qu’il est en sécurité de manière objective. Dans d’autres, l’intervenant peut se sentir en sécurité, mais s’il prenait le temps d’analyser la situation, il se rendrait compte qu’il court réellement un risque. Il faut donc tenir compte de la subjectivité du sentiment de sécurité tout au long du processus d’intervention.

Vignette clinique n° 1

Mélanie, intervenante en CLSC

Talia est une jeune mère de 22 ans. Elle a une petite fille de dix-huit mois avec son conjoint actuel et elle s'occupe des deux autres enfants de Monsieur, issus d'une relation précédente. Il s'agit de deux garçons de cinq ans et de neuf ans.

Toute la famille de Talia est à l'étranger et leurs conditions de vie sont précaires. Talia est arrivée au Canada à dix-huit ans, parrainée par son conjoint venu l'épouser au pays. Son conjoint est natif du même pays qu'elle, mais il est arrivé au Canada quand il était enfant. Elle est rapidement devenue mère de famille, car l'ex-conjointe de fait de Monsieur a eu de graves problèmes de santé et a confié la garde des enfants à Monsieur.

Talia est isolée socialement. Elle n'a pas d'emploi et demeure à la maison pour s'occuper des trois enfants. Ses parents ainsi que ses frères et sœurs lui demandent souvent du soutien financier, mais elle ne peut pas le leur offrir.

Ces questions d'argent sont une source importante de conflits entre son conjoint et elle. Monsieur ne veut rien entendre de sa belle-famille, selon Talia. Il dit à Talia que sa famille a une mauvaise influence sur elle et il refuse qu'elle maintienne un lien avec eux.

Il y a quelques mois de cela, l'enseignante maternelle de David, le benjamin de son conjoint, a convoqué Talia à l'école, car elle était inquiète des brusques changements d'humeur de son élève. David avait dû être mis à l'écart des autres enfants par crainte de ses réactions brutales et imprévisibles.

L'enseignante était préoccupée par le jeune âge de Talia, sa fragilité et le sentiment de dépassement qu'elle évoquait. Elle lui a donc conseillé de demander de l'aide au centre intégré de son quartier. Épaulée par l'enseignante, Talia a effectué la démarche pour savoir comment « reprendre les rênes de la maisonnée », selon son expression.

À la suite de cette démarche, Talia a commencé à recevoir les services de Mélanie, intervenante au CLSC de son centre intégré. Ce soutien a débuté il y a quelques semaines. Les objectifs poursuivis sont de briser l'isolement de Talia et de lui permettre de perfectionner ses habiletés éducatives.

Concernant ses difficultés à offrir un encadrement approprié aux enfants, Talia rapporte que lorsque son conjoint est présent, ses enfants sont doux comme des agneaux. Aussitôt qu'il quitte la maison pour le travail, ils se transforment « en petits diables » et elle ne réussit plus à les contrôler. Talia dit que son mari travaille beaucoup et qu'il est peu présent à la maison. Il lui a clairement dit qu'il ne voulait surtout pas être dérangé par des « affaires de femme ».

Grâce au soutien et aux conseils de Mélanie, Talia s'affirme de plus en plus auprès des enfants les plus âgés. Elle est aussi en mesure d'imposer des limites tout en valorisant les réussites des garçons. Talia profite des services d'une halte-garderie pour sa petite fille deux matinées par

semaine, ce qui lui permet de sortir petit à petit de son isolement et de découvrir les ressources communautaires de son quartier.

En début d'après-midi, Mélanie reçoit un appel de Talia. Celle-ci est en pleurs et semble paniquée. Son mari vient de la menacer au téléphone quand il a constaté qu'elle s'était absentée à nouveau de la maison en matinée. Il dit qu'il ne travaille pas comme un fou pour que « Madame se paye du bon temps pendant son absence ». Il ne veut rien entendre de ses « affaires communautaires » et lui a dit qu'elle était « devenue complètement folle de faire confiance à des gens du gouvernement qui sont payés pour les surveiller derrière leurs petits airs innocents » et qu'il allait lui « mettre du plomb dans la tête une fois pour toutes ». Talia apprend alors à Mélanie que son mari la frappe régulièrement et que cette fois-ci elle a peur qu'il ne dépasse les bornes à son retour. Elle ne sait pas quoi faire. Elle dit avoir toujours servi de bouclier pour protéger les enfants des sautes d'humeur de leur père. Elle ajoute ne l'avoir jamais vu aussi fâché et elle a peur qu'il s'en prenne à elle ou à un des enfants et qu'il soit plus violent que jamais.

Sans hésiter, Mélanie dit à Talia qu'elle arrive.

Alors qu'elle rassemble son sac, son cellulaire et ses clés de voiture, Mélanie réalise qu'elle ignore ce qu'elle fera à son arrivée chez Talia, mais elle se dit qu'elle y réfléchira en chemin et que, compte tenu des circonstances, ce qui est important est d'aller aider Talia. Une fois dans le stationnement du centre intégré, Mélanie constate qu'elle a oublié son agenda dans son bureau. Elle se dit que ce n'est pas si important et démarre.

En route vers le domicile de Talia, Mélanie pense à Monsieur. Elle ne l'a jamais rencontré, car il travaille de longues heures et a toujours désapprouvé la démarche entreprise par sa conjointe auprès du CLSC. Mélanie réalise que tout ce qu'elle possède comme information sur lui est qu'il est manutentionnaire chez un distributeur alimentaire et qu'il travaille aussi à l'occasion comme déménageur pour toucher un petit revenu supplémentaire.

CORRIGÉ – EXERCICE N° 1

Vignette clinique n° 1 – Mélanie, intervenante en CLSC

FP = facteur de protection

FR = facteur de risque

1^{re} composante : le sujet

N. B. – Dans ce cas-ci, Monsieur est le sujet de l'intervention puisque c'est lui qui a le potentiel de menacer la sécurité de l'intervenante.

Monsieur a déjà été violent physiquement. **FR**

Monsieur vient de menacer de s'en prendre à Talia. **FR**

Monsieur est en colère et veut punir Talia. **FR**

Monsieur s'oppose à l'intervention de Mélanie, car il la considère comme une ingérence dans la vie de sa famille. **FR**

Le fait qu'il soit un homme le place d'emblée en position de supériorité physique et il est certainement fort physiquement compte tenu des emplois qu'il occupe (déménageur, manutentionnaire). **FR**

2^e composante : l'élaboration et la poursuite des objectifs d'intervention

En ce moment, Mélanie et Talia partagent un objectif commun : celui de permettre à Talia et à ses enfants d'être en sécurité, tant physiquement que psychologiquement. **FP**

*N. B. – Le sujet est la personne qui risque de menacer la sécurité de l'intervenante et qui l'amène à réfléchir **avant** l'intervention et à prendre des dispositions pour prévenir les risques. Dans la situation de travail actuelle, le sujet principal de l'intervention est la personne qui représente un danger pour Talia, les enfants et Mélanie, c'est-à-dire le conjoint de Talia. Monsieur n'est pas au courant de l'objectif poursuivi actuellement (la sécurité) et il est en désaccord avec l'intervention initiale et les objectifs poursuivis (briser l'isolement et perfectionner les habiletés éducatives de Talia). Il voit l'intervention du CLSC comme une ingérence du gouvernement dans sa vie privée. **FR***

3^e composante : l'intervenante

Mélanie agit sans anticipation ni planification. **FR**

Mélanie ne semble pas connaître les risques associés à la situation (savoir). **FR**

Mélanie fait-elle preuve d'empathie ou agit-elle par sympathie ? **FR**

Mélanie a établi une relation de confiance avec Talia, ce qui favorisera la collaboration de celle-ci dans l'intervention. **FP**

Par le rôle qu'elle occupe, Mélanie représente à elle seule le « gouvernement ». **FR**

4^e composante : le groupe de pairs

Pas de données.

5^e composante : les parents ou les proches

Talia va collaborer à l'intervention (**FP**), cependant la réaction des enfants à l'intervention de Mélanie demeure imprévisible compte tenu de leur âge et des enjeux relationnels présents dans la réalité familiale (conflit de loyauté possible). **FR**

6^e composante : les autres professionnels et les partenaires

Le fait que Mélanie ne demande ni l'avis objectif ni le soutien de ses collègues ou de ses partenaires pour mener cette intervention représente un **FR** pour elle.

7^e composante : le temps

L'urgence de la situation. **FR**

Le stress et la peur vécus par Talia. **FR**

Mélanie semble être gagnée par un sentiment d'urgence. Dans cette situation, agit-elle ou réagit-elle? Est-elle en réaction ou en intervention? **FR**

Il ne semble pas y avoir de planification. **FR**

En principe, il reste quelques heures avant que Monsieur revienne du travail. **FP**

8^e composante : l'espace

Mélanie se rend chez Monsieur, donc sur son territoire, à son insu et contre sa volonté. **FR**

La maison du client n'est pas un lieu sûr en ce moment pour Talia et ses enfants. **FR**

9^e composante : les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs

Monsieur n'est pas d'accord avec les moyens et les activités offerts à Talia, car ils éloignent celle-ci de la maison (activités communautaires). **FR**

Tout ce que fera Mélanie pour atteindre l'objectif d'assurer la sécurité de Talia et de ses enfants sera probablement perçu par Monsieur comme de l'ingérence et une façon de saper son autorité sur sa femme et ses enfants. **FR**

10^e composante : les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés

Mélanie **offre de l'aide** à Talia, ce qui constitue un facteur de protection pour Talia. Or, le fait qu'elle se précipite chez la cliente pour gérer la situation sans anticiper ni planifier son intervention devient un **FR** pour Mélanie (on pourrait comparer cette situation à celle d'un pompier qui irait combattre un incendie sans son équipement).

Mélanie offre **une présence physique** à Talia et, de ce fait, se rapproche du danger. **FR**

Mélanie pourrait téléphoner grâce à son cellulaire pour demander de l'aide. **FP**

Mélanie n'a informé personne de son déplacement et des motifs qui l'amènent à le faire. Donc, à l'exception de Talia, personne ne sait où elle est et à quel moment une intervention d'urgence devrait être mise en place si elle ne donnait pas signe de vie. **FR**

Mélanie a laissé son agenda au bureau. Il contient probablement les coordonnées des ressources et des partenaires dont elle pourrait avoir besoin en cours d'intervention. **FR**

11^e composante : les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention

Talia se sent impuissante et elle est paralysée par la peur dans cette situation. Elle ne semble pas pouvoir assumer sa sécurité et celle de ses enfants et s'en remet complètement à Mélanie. **FR**

En réaction au sentiment d'impuissance de Talia, Mélanie semble vouloir prendre l'entière responsabilité de la situation sur ses épaules alors qu'il y a sans doute, dans de tels cas, des

protocoles mis en place avec des partenaires (par exemple, les policiers, les maisons d'hébergement). **FR**

Mélanie n'informe personne de la situation bien qu'il y ait urgence et que les choses puissent devenir dangereuses (elle aurait pu alerter son superviseur, ses collègues, ses partenaires). **FR**

Mélanie semble improviser son intervention plutôt que la planifier en fonction de ses responsabilités et des objectifs liés à son mandat **FR**

12^e composante : Code et procédures

Mélanie semble improviser l'intervention. **FR**

Mélanie semble ne pas connaître ou faire fi des procédures et des protocoles à mettre en application dans ce type de situation. Ceux-ci servent à guider l'intervention en situation d'urgence. **FR**

13^e composante : les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client

Pas de données. Toutefois, l'absence de moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client est en soi un **FR**. Comme Monsieur n'est pas engagé dans l'intervention, il n'est pas au courant des progrès et des difficultés de ses enfants. En le tenant informé de l'aide apportée à sa femme, on pourrait peut-être éviter que la situation dégénère et qu'il considère l'intervention comme de l'ingérence.

Moyens à préconiser pour compenser le déséquilibre entre les facteurs de risque et les facteurs de protection :

- prendre le temps de planifier l'intervention (le temps);
- communiquer avec un confrère, un gestionnaire pour évaluer ensemble le niveau de risque et de dangerosité associés à la situation, puis établir un plan (les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs) et préciser les objectifs poursuivis;
- appliquer les protocoles et procédures mis en place dans ce genre de situation;
communiquer avec les partenaires et coordonner les responsabilités et le déroulement de l'intervention;
- ne pas intervenir seule et attendre les policiers qui viendront assurer la sécurité de Madame et de ses enfants, par exemple, jusqu'à l'arrivée en maison d'hébergement (les autres professionnels et les partenaires);
- se rendre au domicile avec un confrère qui conduira pendant que Mélanie demeurera en contact avec Talia et les partenaires concernés (les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention, les autres professionnels et les partenaires);
- inviter Talia à se préparer (vêtements, couches, etc.) et donc à se mobiliser et se responsabiliser (les parents ou les proches, les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention);
- tout au long de l'intervention, informer Talia des différentes étapes de son déroulement, la mobiliser au maximum, valoriser ses actes pour maintenir sa collaboration et lui permettre de se libérer de son sentiment d'impuissance (les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs, les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client);

- dédramatiser la situation, rassurer Talia et lui donner des directives claires (les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, Code et procédures);
- garder son calme en tout temps, car le calme attire le calme (les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, le savoir-être et le savoir-faire de l'intervenant);
- laisser les policiers gérer la situation avec Monsieur et assurer la sécurité de Talia et des enfants (les autres professionnels et les partenaires, les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention, Code et procédures);
- informer Talia de la suite de l'intervention, des moyens et des ressources qui seront mis en place pour dénouer la crise actuelle avec son conjoint (les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs).

Vignette clinique n° 2

Julie, éducatrice en CRJDA

Julie est une jeune éducatrice qui travaille pour un centre de réadaptation pour jeunes en difficulté d'adaptation (CRJDA) (milieu globalisant) depuis bientôt un an. Elle est sur la liste de rappel. Avant son arrivée au centre de réadaptation, Julie a travaillé dans une maison de jeunes. C'est là qu'est née sa motivation à travailler auprès de jeunes ayant des problèmes de comportement.

Aujourd'hui, Julie travaille dans une unité d'hébergement où vivent douze adolescents. Elle y est assignée pour les deux prochaines semaines. Ce n'est pas la première fois qu'elle travaille dans ce centre de réadaptation, mais c'est sa première affection dans cette unité.

Dès le début de la matinée, Julie se présente aux jeunes. La plupart des visages ne lui sont pas inconnus puisqu'elle a déjà croisé plusieurs de ces jeunes dans les corridors, à la cafétéria ou au gymnase au cours de rencontres sportives inter-unités.

Ce matin, Julie fait équipe avec Martine, une éducatrice qui travaille depuis deux ans dans cette unité, qui occupe son poste une fin de semaine sur deux et qui effectue aussi des remplacements. C'est la première fois que Julie la rencontre. Le personnel habituel est en journée d'étude et la rencontre se déroule en dehors du centre de réadaptation.

Après avoir fait leur toilette matinale, pris le déjeuner et accompli leurs tâches quotidiennes, dix des douze jeunes présents vont assister aux cours réguliers qui se donnent à l'autre extrémité du bâtiment. Julie les y conduit.

Pour leur part, deux autres jeunes, Matthieu et Jérémie, se rendent à l'atelier de menuiserie où ils travaillent en préemployabilité en compagnie de l'enseignant qui est venu les chercher. L'atelier est situé près des garages, à l'autre extrémité du site. Une partie du trajet doit s'effectuer à l'extérieur du centre de réadaptation, dans un espace donnant sur le stationnement et la rue.

Plus tard, lorsque les deux intervenantes se retrouvent à l'unité, Martine dit à Julie :
« Je serais bien surprise que Matthieu soit capable d'effectuer ses heures de présence à l'atelier ce matin. Habituellement, lorsqu'il bougonne au déjeuner, il n'est pas en mesure de travailler jusqu'à l'heure du dîner, car il se fait expulser avant. »

À la demande de Julie, Martine lui en dit plus sur Matthieu. Celui-ci est en centre de réadaptation depuis une dizaine d'années. Il a séjourné dans plusieurs types de ressources d'hébergement et, à chaque déplacement, son niveau d'encadrement a dû être renforcé. Matthieu est très impulsif, il est violent ou il fugue quand il est mécontent. Toujours selon Martine, « à six ans, il ne causait pas trop de dommages, mais à seize ans et fort comme il l'est, ce n'est plus la même histoire ». Martine poursuit en disant que son histoire est triste, mais similaire à celles de bien d'autres jeunes placés depuis leur enfance. Ses parents sont séparés et, chaque fois qu'un projet de vie incluant un retour chez son père ou sa mère est sur le point de se réaliser, le parent concerné change d'idée. Martine ajoute : « il n'y a qu'une chose qui réunisse ses parents, c'est

leur méfiance respective envers le centre de réadaptation et leur dénigrement des services qui sont offerts à leur fils et du travail de ses intervenants ».

Le téléphone sonne alors que Martine et Julie sont toujours en discussion. C'est l'enseignant de l'atelier de menuiserie. Il vient de suspendre Matthieu pour le reste de la matinée pour manque de respect et menaces à un pair. L'impulsivité de Matthieu et la présence d'outils pouvant être utilisés à des fins dangereuses l'obligent à le mettre à l'écart jusqu'à ce qu'il se calme et retrouve ses esprits.

Martine demande à Julie d'aller le chercher aux ateliers et précise : « Lorsqu'il arrivera à l'unité, il sait qu'il doit se rendre immédiatement dans sa chambre. Il sait sûrement aussi que son droit de sortie de fin de semaine lui sera retiré. Cela fait partie de son plan d'intervention. De mon côté, je dois aller m'occuper des autres élèves pendant la pause. ». (Cette responsabilité est dévolue aux intervenants des unités.)

Songeuse, Julie quitte l'unité pour aller chercher Matthieu.

CORRIGÉ – EXERCICE N° 1
Vignette clinique n° 2 – Julie, éducatrice en CRJDA

FP = facteur de protection

FR = facteur de risque

1^{re} composante : le sujet

Matthieu est impulsif et a déjà frappé quelqu'un. **FR**

Matthieu était irritable dès le déjeuner, il accumule les frustrations depuis le début de la journée.

FR

Matthieu vient de menacer un pair. **FR**

Matthieu est fort physiquement. **FR**

2^e composante : l'élaboration et la poursuite des objectifs d'intervention

Julie n'est pas sûre que son objectif de ramener Matthieu à l'unité soit partagé par le jeune. **FR**

On ne sait pas pourquoi Matthieu a menacé un pair. Comme il a été suspendu du cours, Matthieu n'a probablement pas réglé ce problème. Voilà donc une autre source de tension à gérer pour Julie. **FR**

3^e composante : l'intervenant

Julie connaît peu les garçons de l'unité. **FR**

Toutefois, le fait que Julie soit remplaçante peut aussi constituer un **FP** dans la mesure où le jeune n'a pas à gérer de relation avec elle au quotidien et qu'il peut se sentir moins menacé par cette éducatrice. De plus, si elle n'adopte pas une attitude directive, il est fort probable que le jeune n'entre pas en conflit avec elle.

Julie sera seule à l'unité à son retour. **FR**

4^e composante : le groupe de pairs

Matthieu a une relation conflictuelle avec au moins un pair. Être en conflit est une source de stress. **FR**

5^e composante : les parents ou les proches

Les parents de Matthieu ne collaborent pas avec les intervenants et sont méfiants à leur égard. Cette attitude risque d'influencer le regard que Matthieu porte sur les intervenants et d'avoir un impact négatif sur l'interaction qu'il faut prévoir entre lui et Julie. **FR**

6^e composante : les autres professionnels et les partenaires

Seule Martine est présente comme membre de l'équipe de cette unité, car les autres ne sont pas disponibles pour soutenir Julie dans son intervention. **FR**

Julie connaît peu les garçons de l'unité **FR**, mais Martine connaît bien les jeunes ainsi que tout ce qui entoure le code de vie et les façons de faire dans l'unité. **FP**

L'enseignant est intervenu pour que le comportement hostile de Matthieu n'empire pas. **FP**

7^e composante : le temps

Matthieu est toujours en attente d'un projet de vie, il est très stressé. **FR**

La situation présente aura des incidences négatives sur un moment qu'il attend sans doute avec impatience : sa sortie de fin de semaine. **FR**

Julie quitte l'unité pour rejoindre Matthieu sans avoir planifié son intervention. **FR**

Une situation inconnue a suscité une montée d'adrénaline et d'agressivité chez Matthieu (menaces) et il n'a pas encore évacué cette énergie. **FR**

Pour se rendre de l'atelier de l'unité, Matthieu et Julie devront marcher un certain temps. Cette marche pourra être l'occasion pour Julie d'inciter Matthieu à lui expliquer ce qui s'est passé et de diminuer la tension qui est probablement toujours présente. **FP**

8^e composante : l'espace

Une partie de l'intervention se déroulera à l'extérieur des murs du centre de réadaptation, dans un espace public. **FP**

Une partie de l'intervention se déroulera dans l'unité où Julie sera seule en présence de Matthieu. **FR**

Pendant son déplacement vers le centre de réadaptation, Matthieu pourrait choisir de fuguer et y parvenir relativement facilement étant donné qu'il se trouvera dans un espace public. Cette liberté de choix peut diminuer le risque que Matthieu s'en prenne à Julie. **FP**

9^e composante : les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs

Aujourd'hui, le programme de préemployabilité auquel Matthieu participe n'a pas réussi à contrer son impulsivité. **FR**

À l'heure actuelle, Matthieu n'a pas de projet de vie, ce qui constitue une grande source de stress pour lui. **FR**

10^e composante : les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés

Les seuls moyens évoqués sont l'application d'une sanction et la proximité physique au moment du déplacement. Compte tenu de la colère de Matthieu, ces deux moyens représentent un **FR** pour Julie.

11^e composante : les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention

Julie a la responsabilité de ramener Matthieu à l'unité et de l'éloigner de la source du conflit. Elle n'a pas à gérer le conflit ni à s'interposer entre les deux jeunes. En principe, cet éloignement de la source du conflit devrait favoriser la diminution des pulsions agressives de Matthieu, ce qui représente un **FP** pour Julie.

Cependant, Julie doit aller chercher un jeune en colère et lui annoncer l'application d'une mesure disciplinaire, tout en lui imposant de se retirer dans sa chambre. **FR**

Si elle suit la consigne donnée par Martine, Julie risque d'être perçue par Matthieu comme une autorité et non comme un soutien. **FR**

En demandant à Martine de lui parler de Matthieu, Julie a approfondi sa connaissance du client. **FP**

12^e composante : Code et procédures

Martine a donné des consignes que Julie trouve insensées. **FR**

En appliquant les moyens prévus au PI de façon automatique sans prendre en compte ni analyser le contexte de la situation problématique, on s'éloigne des valeurs du PI lui-même et on risque d'amplifier la colère et l'agressivité de Matthieu, ce qui pourrait mettre Julie en danger. **FR**


Matthieu a transgressé la valeur du respect de l'autre. **FR**

13^e composante : les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client

L'évaluation du comportement de Matthieu entraînera une sanction qui n'est pas nécessairement liée à la situation. **FR**

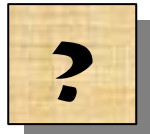
Moyens à préconiser pour compenser le déséquilibre entre les facteurs de risque et les facteurs de protection :

- prendre le temps de planifier son intervention (le temps);
- prendre le temps de recueillir de l'information pertinente auprès de l'enseignant sur l'état actuel de Matthieu (les autres professionnels et les partenaires);
- pour Julie, s'assurer de donner de l'espace à Matthieu, de respecter sa bulle (l'espace);
- informer le personnel de sécurité de l'intervention en cours et du risque de fugue ou de montée d'agressivité de Matthieu (les autres professionnels et les partenaires);
- privilégier l'écoute comme techniques d'intervention et outils de communication;
- si c'est possible, valoriser les efforts de contrôle de Matthieu et l'encourager à faire des choix judicieux si le contexte le permet (les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, les moyens mis en place pour reconnaître l'évolution du client);
- expliquer à Matthieu les conséquences de ses choix plutôt que de lui imposer des sanctions sans appel (le savoir-faire et le savoir-être de l'intervenant);
- pour Julie, éviter de se placer en position d'autorité. En situation de crise, il faut s'abstenir de donner des directives ou de faire des demandes. Même si l'intervenante doit toujours être consciente de ses responsabilités et de son autorité, elle doit guider, rassurer et écouter son client jusqu'à ce que celui-ci soit à nouveau réceptif. Julie doit tenter de diminuer la pression et s'assurer de ne pas être la cible de l'agressivité du client, car elle pourrait ne pas recevoir de soutien pour gérer la situation. En situation de crise, la priorité est de gérer la crise en préservant sa sécurité et non de régler le problème du client (les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention, l'intervenant);
- avoir en sa possession un outil de communication (cellulaire, émetteur-récepteur portatif) qui permettrait de demander de l'aide, si cela s'avérait nécessaire (les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés);
- donner le temps à Matthieu de reprendre son calme avant de réintégrer l'unité et de lui demander de se retirer dans sa chambre. Julie peut le faire en allongeant le parcours de retour jusqu'à ce qu'elle soit assurée de la collaboration de Matthieu à son retour à l'unité (les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs, les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, l'espace, le temps);
- favoriser l'expression des émotions chez Matthieu (les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés, l'élaboration et la poursuite des objectifs d'intervention).

 **Durée : 11 h 25 – 11 h 40 (15 minutes)**

1.3 ÊTRE EN SÉCURITÉ, SE SENTIR EN SÉCURITÉ : LORSQUE RAISON ET ÉMOTION SE RENCONTRENT

1.3.1 Quelques définitions



Le **FORMATEUR** demande aux participants de répondre à la question suivante sans consulter leur cahier du participant :

- *Quelle différence faites-vous entre les termes être en sécurité et se sentir en sécurité?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre ce qui suit.

- L'un ne va pas nécessairement avec l'autre.
- On peut se sentir en sécurité parce qu'on n'est pas conscient du danger.
- On peut se sentir en danger parce qu'on a vécu une expérience antérieure traumatisante, et ce, même si la situation présente n'est pas dangereuse. Par exemple, en voiture, parce qu'on a vécu un accident.
- Il n'y a pas de différence marquée, c'est jouer sur les mots.

Après avoir entendu les réponses des participants, le **FORMATEUR** leur propose de lire la définition du terme *sécurité* présentée à la **page 24 de leur cahier du participant**. Les participants y trouveront aussi les prochaines définitions présentées.

n° 11 – La sécurité

- Situation où les dangers d'ordre matériel, physique ou moral sont contrôlés de manière à préserver la santé et le bien-être des individus et de la communauté¹⁰.
- Organisation, mesures destinées à assurer la sécurité¹¹.

Le **FORMATEUR** souligne que la sécurité peut donc être évaluée selon des critères objectifs par l'analyse de la situation de travail, des facteurs de risque et des facteurs de protection. Il y aurait donc des aspects particulièrement rationnels et organisationnels associés à la sécurité.

¹⁰ COMITÉ INTERSECTORIEL SUR LA SÉCURITÉ DANS LES MILIEUX DE VIE, [En ligne], 1999. [securitepublique.gouv.qc.ca/police/publications-statistiques-police/guide-municipal/2167.html] (Consulté le 5 janvier 2012).

¹¹ Marie-Eva DE VILLERS, *Multi dictionnaire de la langue française 3^e édition*, Montréal : Québec Amérique, 1999, page 1315.

Le **FORMATEUR** donne l'exemple suivant :

La sécurité de l'intervenant risque d'être compromise s'il s'aventure sur la route sans moyen de communication dans une voiture en mauvais état par une journée de verglas pour aller faire une visite à domicile.

Le **FORMATEUR** explique aux participants que le sentiment de sécurité est plus personnel, subjectif et universel que la sécurité en tant que telle. Il propose la définition suivante de l'expression se sentir en sécurité.

n° 12 – Se sentir en sécurité

Se sentir en sécurité relève d'un besoin psychologique fondamental et émane de critères subjectifs liés, entre autres choses, aux perceptions, à l'interprétation qui est faite de la situation, au sentiment d'efficacité personnelle de l'intervenant, à l'impact de l'événement sur son entourage et à ce que l'événement lui fait vivre sur le plan émotionnel¹².

Le **FORMATEUR** prend le temps de bien expliquer la définition de l'expression *se sentir en sécurité*, car elle est importante pour la suite de la formation.

En d'autres termes, tout le monde a besoin de se sentir en sécurité. Cela fait partie des besoins de base, tels qu'ils sont décrits par Maslow.

L'aspect subjectif du sentiment de sécurité réfère au fait que ce sentiment est influencé par l'histoire personnelle passée et actuelle de chacun.

Le **FORMATEUR** récapitule les éléments de distinction entre les deux concepts :

- les intervenants ont plus de pouvoir sur la sécurité que sur le sentiment de sécurité;
- la sécurité est plus universelle et généralisable. Elle concerne tous les intervenants. Le sentiment de sécurité est personnel et varie en fonction du vécu de chacun, de son sentiment d'efficacité personnelle, de son expérience professionnelle, de ses connaissances, de sa capacité à accepter et à gérer l'imprévu, etc.;
- le sentiment de sécurité peut donc changer d'une intervention à l'autre, d'un client à l'autre, d'une situation à l'autre. Une même situation peut soulever beaucoup d'anxiété, de malaise ou de peur chez un intervenant alors qu'un collègue ne ressent absolument pas ces émotions.

¹² Traduction libre d'un passage tiré d'Albert BANDURA, *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall, 1986, 544 pages.

Le **FORMATEUR** conclut la présentation en insistant sur le message-clé suivant :



Le sentiment de sécurité est donc lié aux émotions vécues par l'intervenant, à l'intensité de celles-ci lors de l'intervention et au sentiment d'efficacité personnelle de l'intervenant, c'est-à-dire à sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire les résultats souhaités.

(Cahier du participant, p. 24)

Le **FORMATEUR** précise que les émotions et leur impact sur le sentiment de sécurité de l'intervenant doivent être abordés dans un module portant sur la sécurité, car si l'intervenant est submergé par ses propres émotions au cours de son intervention auprès d'un client, il peut risquer de déraiser ou d'empirer la situation. Devant une telle situation, il n'y a que deux possibilités valables : retrouver sa distance psychologique ou mettre fin à l'intervention. Afin de retrouver cette distance psychologique, l'intervenant doit être en mesure de « se ressentir », c'est-à-dire qu'il doit être capable de reconnaître en lui les différents signes et les multiples émotions qui dénotent la présence d'un malaise, d'une insécurité ou d'un risque pour sa sécurité dans une situation particulière.

Le **FORMATEUR** présente la citation de Thomas d'Ansembourg à l'aide de la diapositive.



n° 13 – Citation de Thomas d'Ansembourg (1)

L'une des choses les plus difficiles et les plus inhabituelles : différencier le fait tel qu'il est, de l'émotion qu'il suscite en nous. Souvent, nous teintons complètement notre lecture des faits. Notre décodage des faits prend la couleur des peurs, des espoirs, des projections qui nous habitent¹³.

Thomas d'Ansembourg

¹³ Thomas D'ANSEMBOURG, *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2001, 256 pages.

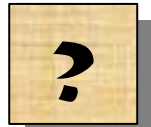


Durée : 11 h 40 – 12 h (20 minutes)

1.3.2 Les émotions et leur impact sur le sentiment de sécurité de l'intervenant

Note au formateur

Il est primordial de parler des émotions inhérentes à l'exercice des fonctions de l'intervenant avec les participants pour permettre aux jeunes intervenants de se sentir accueillis et de demander du soutien, tant au moment de la planification de l'intervention qu'en cours de suivi auprès de la clientèle. Il est nécessaire d'aborder le sujet des émotions liées à la sécurité afin que les intervenants soient en mesure de les reconnaître et surtout d'apprendre à les gérer. Ce travail leur permettra d'approfondir la réflexion sur leur situation de travail et leur sécurité.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *D'après votre expérience, quelles émotions ont le plus d'impact sur votre sentiment de sécurité ou sur le déroulement de votre intervention et peuvent vous faire perdre vos moyens, vous amener à réagir plutôt qu'à agir?*

Le **FORMATEUR** inscrit les réponses des participants sur une feuille volante et il invite les participants à écrire leurs réponses à la **page 24 de leur cahier du participant**. Il pourrait entendre ce qui suit :

- La peur lorsque je fais face à la colère d'un client, que je reçois des menaces ou que je suis victime d'intimidation. Je me sens vulnérable, je deviens anxieux et je crains d'être incapable de poursuivre l'intervention.
- La colère lorsque les comportements ou les propos d'un client confrontent mes valeurs (par exemple, un parent incestueux). Je peux devenir impatient, incapable d'empathie, ne plus être à l'écoute, entrer dans un mode relationnel inapproprié où la communication est rompue.
- La tristesse lorsque la situation vécue par le jeune me touche. Cela peut m'inciter à me rendre moins compte des autres risques présents dans la situation d'intervention.

Note au formateur

Certains participants énuméreront peut-être des sentiments comme la frustration, l'impuissance, l'anxiété, plutôt que des émotions. L'important est de les amener à prendre conscience qu'émotions et sentiments influencent le déroulement des interventions et que personne n'est à l'abri de ressentir ces émotions et sentiments au contact de personnes en arrêt de développement, en souffrance ou en détresse.

Le **FORMATEUR** poursuit en expliquant que certaines émotions ou certains sentiments peuvent être plus envahissants que d'autres, plus paralysants ou au contraire plus mobilisateurs, tant pour l'intervenant que pour le client.

Exemples :

- La peur peut figer l'intervenant (paralysant) ou peut l'inciter à foncer ou à fuir (mobilisateur).
- Le sentiment d'être intimidé par un client peut faire perdre ses moyens à l'intervenant (paralysant).
- Le client peut ressentir une grande injustice relativement aux mesures appliquées et exprimer sa colère à l'intervenant, puis se mobiliser dans une démarche de changement.

Ces émotions peuvent habiter l'intervenant tant avant, que pendant et après l'intervention auprès du client.

Par exemple, avant l'intervention, l'émotion présente peut être l'anxiété, l'anticipation d'être confronté à l'agressivité du client. Après l'intervention, un intervenant qui a vécu une agression ou qui a eu peur d'en être victime peut se sentir très vulnérable et impuissant, avoir le sentiment que plus jamais il ne sera en mesure de gérer la colère, d'intervenir adéquatement.

Le **FORMATEUR** insiste sur le message suivant :



L'ensemble de ces émotions est ressenti tant par les nouveaux intervenants que par ceux qui sont plus expérimentés. L'intervenant ne doit pas étouffer ces émotions, les nier, ni les refouler. Il doit plutôt les reconnaître, apprendre à les gérer et tenter de comprendre ce qu'elles signifient.

(Cahier du participant, p. 25)

Le **FORMATEUR** met l'accent sur la réciprocité des émotions ressenties par l'intervenant et le client. Ce dernier peut aussi vivre de la peur ou de la colère (par exemple, un jeune peut avoir peur de perdre sa liberté, un parent peut avoir peur de perdre ses enfants, etc.). Il peut se sentir intimidé par l'intervention de la DPJ dans sa vie, par la présence d'un intervenant grand et fort, etc.

Le **FORMATEUR** ajoute que, pendant l'intervention, l'intervenant doit prendre le temps de saisir les enjeux relationnels et émotifs présents dans la situation, tant ses propres enjeux que ceux du client, pour augmenter ses chances de bien s'adapter à la situation.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Si vous avez conscience d'avoir perdu la distance psychologique nécessaire au bon déroulement d'une intervention, que faites-vous pour la retrouver?*

Le **FORMATEUR** invite les participants à partager leurs réponses et à les prendre en note à la **page 25 de leur cahier du participant**. Il pourrait entendre ce qui suit :

- s'en rendre compte est parfois suffisant pour retrouver cette distance;
- se mettre en position d'écoute et ne pas chercher à répondre aux commentaires du client;
- proposer une trêve dans la discussion pour permettre à tout le monde de retrouver ses esprits;
- prendre le temps de faire une pause;
- demander à un collègue d'être présent pour la suite de l'intervention;
- prendre le temps d'appeler un collègue ou un gestionnaire pour qu'il nous donne un avis objectif sur la situation;
- mettre fin à l'intervention en utilisant différentes stratégies (par exemple, feindre un appel téléphonique et prétexter une urgence);
- se demander « suis-je vraiment la cible de cette agressivité perçue ou observée? ».

Le **FORMATEUR** informe les participants qu'une brochure intitulée *Prévention des agressions lors d'interventions dans la communauté – Astuces de sécurité* est disponible sur le site Internet de l'Association pour la santé et la sécurité du travail, secteur affaires sociales (ASSTSAS). Les participants trouveront l'adresse du site Internet dans leur **cahier du participant à la page 25**. Cette brochure présente des principes de protection enseignés dans le programme OMÉGA. Le contenu de la brochure est axé sur le dépistage des dangers et la planification de la fuite ou du repli stratégique de l'intervenant. De plus, cette brochure contient des questions que l'intervenant peut se poser pour évaluer s'il est en sécurité dans sa situation de travail. Le **FORMATEUR** invite les participants intéressés à consulter le document mis à leur disposition.

Note au formateur

Le **FORMATEUR** consulte le document de l'ASSTSAS remis dans son coffre à outils du formateur. Ce document est aussi disponible en format PDF sur le site Internet de l'ASSTSAS à l'adresse Internet suivante :

<http://www.asstsas.qc.ca/Documents/Publications/Repertoire%20de%20nos%20publications/Autres/B29-agressions.pdf>

Le **FORMATEUR** présente la diapositive et ajoute que, pour préserver sa sécurité et son sentiment de sécurité dans une intervention, différentes conditions doivent être remplies (**p. 25 du cahier du participant**).



n° 14 – Les conditions d'une pratique professionnelle sécuritaire

- Anticiper et préparer ses interventions.
- Maintenir une distance psychologique et physique durant l'intervention.
- Être et demeurer empathique à la situation vécue par le client.
- Maintenir la communication à toutes les étapes de l'intervention.

Note au formateur

Certains participants pourraient réagir en disant qu'il n'est pas toujours possible dans la pratique de conserver cette distance physique ou psychologique. Si aucun participant n'aborde cette question, le **FORMATEUR** peut choisir d'en parler en rappelant aux participants qu'ils doivent toujours avoir en tête l'évaluation des facteurs de risque et de protection liés aux différentes composantes de leur travail. L'intervenant doit s'assurer que les facteurs de protection s'équilibrent suffisamment bien avec les facteurs de risque pour que sa sécurité ne soit pas compromise et qu'il puisse poursuivre l'intervention dans le contexte dans lequel elle a lieu.

Le **FORMATEUR** peut illustrer son propos en donnant l'exemple suivant :

Devoir intervenir dans une petite cuisine où l'on est physiquement proche des clients peut constituer un facteur de risque. Or, si une table sépare l'intervenant des clients, si la porte est à proximité, s'il s'agit d'une intervention faite avec un collègue, si le client a 10 ans et qu'il fait la moitié de son poids et de sa taille ou, qu'en plus, le père présent à la rencontre se montre ouvert et réceptif à l'intervention, ce facteur de risque qu'est la proximité physique devient bien relatif.

Le **FORMATEUR** attire l'attention des participants sur la troisième condition. Il souligne que, dans certaines circonstances, il peut être difficile de se montrer et de demeurer empathique à la situation vécue par le client. Pour illustrer son propos, il présente la diapositive suivante :

n° 15 – Citation d'Albert J. Bernstein

Il est bien plus difficile d'avoir de l'empathie à l'égard d'une personne en proie à la colère qu'à l'égard d'une personne en proie à la peur ou à la tristesse, surtout quand la colère est dirigée contre soi¹⁴.

Albert J. Bernstein

Le **FORMATEUR** demande aux participants si cette citation fait écho à leurs observations personnelles. Puis il ajoute que face à n'importe quel type d'explosion émotionnelle, l'empathie est un élément crucial si on veut éviter d'aggraver la situation. Par conséquent, si l'intervenant est en contact avec une personne qui explose, que ce soit de colère, de peur ou de tristesse, il doit absolument réagir en fonction de ce que ressent le client, plutôt qu'en fonction de ce qu'il ressent lui-même.

¹⁴ Albert J. BERSTEIN, *Ces gens qui explosent de colère, de peur ou de tristesse*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2005, page 282.

Le **FORMATEUR** invite un participant à lire à voix haute la citation de Carl Rogers présentée dans le **cahier du participant à la page 25**.

L'empathie est l'aptitude à pénétrer dans l'univers d'autrui, à comprendre celui-ci et à lui communiquer cette compréhension¹⁵.

Carl Rogers

Le **FORMATEUR** insiste sur le fait que ce n'est donc pas parce que l'intervenant se montre empathique envers le client qu'il est et doit être en accord avec ce qu'il fait ou ce qu'il dit.

Le **FORMATEUR** précise qu'il faut bien saisir cette distinction avant d'entamer la seconde partie de la formation qui traitera des attitudes, des comportements et des modes de communication propices au développement d'une pratique professionnelle sécuritaire. Il est aussi important de connaître cette distinction parce que l'empathie est à la base de la communication non violente et de la pacification dont il sera aussi question en après-midi.

Le **FORMATEUR** invite les participants à aller dîner.

DÎNER : 12 h – 13 h
(1 heure)

¹⁵ Carl ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Éditions Dunod, 2005, 270 pages.

Partie II

DEVELOPPER UNE PRATIQUE PROFESSIONNELLE SECURITAIRE

Durée : 13 h – 16 h 15 (incluant une pause)

Temps de formation : 3 h



Durée : 13 h – 13 h 10 (10 minutes)

Introduction à la partie II

Le **FORMATEUR** introduit cette seconde partie du module en soulignant qu'il est impossible, voire non souhaitable, de vouloir contrôler l'ensemble de la situation de travail de l'intervenant pour en éliminer tous les dangers réels et perçus. L'intervenant et le client ont des capacités d'adaptation aux situations.

Le **FORMATEUR** rappelle que, toutefois, certaines conditions sont à la base d'une pratique professionnelle sécuritaire. Il projette à nouveau la diapositive suivante.



n° 16 – Les conditions d'une pratique professionnelle sécuritaire

- Anticiper et préparer ses interventions.
- Maintenir une distance psychologique et physique durant l'intervention.
- Être et demeurer empathique à la situation vécue par le client.
- Maintenir la communication à toutes les étapes de l'intervention.

Le **FORMATEUR** fait le lien avec la 1^{re} condition et rappelle aux participants que ce matin, ils ont anticipé et préparé leurs interventions en repérant les facteurs de risque et de protection qui y étaient associés, et qu'ils ont discuté des émotions de l'intervenant et de la place de l'empathie dans le maintien de la sécurité de l'intervenant. Il leur propose maintenant de prendre un moment pour étudier la 4^e condition, comprendre le rôle et la place de la communication dans le développement d'une pratique professionnelle sécuritaire et d'explorer les techniques d'intervention et les attitudes qui favorisent le maintien de la sécurité de l'intervenant.

En guise d'introduction, le **FORMATEUR** présente les citations de Salomé et d'Ansembourg.

n° 17 – Citations de Salomé et d'Ansembourg

*Le seul antidote non violent à la violence est la communication*¹⁶.

Jacques Salomé

*Nos malentendus sont des mal-écoutés qui résultent eux-mêmes de mal-exprimés, de mal-dits et de non-dits*¹⁷.

Thomas d'Ansembourg

Le **FORMATEUR** précise que le savoir-être de l'intervenant est donc sollicité pour maintenir la communication pendant le déroulement de l'intervention auprès du client, particulièrement au cours de situations difficiles ou explosives. Sans de bonnes habiletés sur le plan du *savoir-être*, il ne peut y avoir de réelle rencontre, de réelle communication et cela risque de compromettre grandement la sécurité de l'intervenant.

Le **FORMATEUR** demande aux participants d'ouvrir leur **cahier du participant à la page 27** et de compléter les phrases portant sur les caractéristiques d'une bonne communication à l'aide des mots inscrits au bas de la page. Il leur donne quelques minutes pour le faire. Puis, il effectue la correction en demandant aux participants de donner leurs réponses. Il projette les diapositives où figurent les réponses :

n°s 18 et 19 – Les caractéristiques d'une bonne communication

- Cette communication doit être respectueuse envers le client et envers tout autre professionnel concerné et elle doit être teintée d'humilité et d'empathie.
- Cette communication doit être chaleureuse et mettre en valeur le pouvoir d'agir du jeune et de sa famille.
- Cette communication doit être encourageante et respecter le rythme du client qui peut ne pas être en mesure d'entendre et d'écouter ce que l'intervenant désire lui transmettre.
- Le savoir-être fait donc aussi référence à la capacité de l'intervenant à mobiliser le client, à le garder actif et premier responsable de son développement. Cette attitude constitue un facteur de protection pour l'intervenant puisqu'un client qui se sent interpellé pour partager sa vision du problème et pour y trouver des solutions est plus à même de se sentir partenaire de la démarche plutôt que simple « exécutant », impuissant face à sa situation.


¹⁶ Jacques SALOMÉ, [En ligne]. [<http://www.youtube.com/watch?v=PLpsy3jFFJo>] (Consulté le 26 août 2011).

¹⁷ Thomas D'ANSEMBOURG, *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2001, 256 pages.

Mots inscrits au bas de la **page 27 du cahier du participant** :

- facteur de protection;
- respecter le rythme;
- pouvoir d’agir;
- mobiliser le client;
- humilité;
- empathie;
- savoir-être.

Le **FORMATEUR** ajoute qu’il est nécessaire que l’intervenant favorise une communication simple, sans ambiguïté et sans jugement afin de maintenir sa sécurité pendant une intervention. Il précise que maintenant que les caractéristiques d’une bonne communication ont été énumérées, il est temps de voir concrètement ce qu’il faut faire pour établir une bonne communication favorisant le maintien de la sécurité de l’intervenant aux différentes étapes de l’intervention.

 **Durée : 13 h 10 – 13 h 50 (40 minutes)**

2.1 COMMUNIQUER AVANT, PENDANT ET APRÈS L’INTERVENTION : UNE CONDITION ESSENTIELLE AU MAINTIEN DE LA SÉCURITÉ DE L’INTERVENANT

Exercice n° 2 (🖱️ n° 19)

Titre

Les bonnes paroles, aux bonnes personnes, au bon moment

Durée de l’exercice

40 minutes

(**20 minutes** en sous-groupe pour déterminer ce qui doit être communiqué au jeune, aux parents, aux collègues et aux autres professionnels au cours de la planification et de la réalisation de l’intervention; **20 minutes** pour effectuer le retour en grand groupe)

Matériel requis

- consignes et questions de l’exercice n° 2 (**page 28 du cahier du participant**)
- feuilles volantes et feutres
- ruban adhésif ou gommettes (pour afficher les feuilles volantes au mur)
- corrigé de l’exercice n° 2 (**page 85 de l’annexe n° 3 du cahier du participant**, page 64 du manuel du formateur)

Objectifs de cet exercice

Permettre aux participants de comprendre le rôle et la place de la communication dans le développement d’une pratique professionnelle sécuritaire.

Permettre aux participants de repérer le type de renseignements qui doivent être communiqués à l'ensemble des acteurs concernés avant et pendant une intervention afin de s'assurer que celle-ci soit sécuritaire.

Consignes et déroulement de cet exercice

Le **FORMATEUR** demande aux participants d'ouvrir leur **cahier du participant à la page 28**. Il lit les consignes.

Consignes

- Après avoir lu la mise en situation avec le **FORMATEUR**, votre sous-groupe devra répondre aux deux questions présentées à la page suivante.
- Nommez un rapporteur pour présenter les conclusions de vos discussions lors du retour en grand groupe.

Le **FORMATEUR** précise que cette vignette décrit la situation vécue par un intervenant œuvrant en CPEJ, mais qu'elle pourrait également aussi s'appliquer à la réalité de certains intervenants en CLSC.

Vous êtes un intervenant psychosocial travaillant à l'évaluation-orientation. Dans quatre jours, vous annoncerez à Frédéric, un jeune de 14 ans, et à ses parents, que vous allez recommander dans votre rapport d'évaluation, un hébergement en centre de réadaptation (CR). Malgré un suivi à l'externe effectué par un éducateur et le soutien apporté aux parents, le jeune continue de s'absenter de l'école, il ne respecte ni le couvre-feu, ni son engagement de se tenir à distance d'un gang de délinquants. À la maison, le jeune et ses parents sont en confrontation. Frédéric est de plus en plus agressif et sa consommation de drogues semble être hors de contrôle. Les parents vous ont déjà parlé du placement comme une option envisageable si les choses ne s'amélioraient pas. Ils reconnaissent que la sécurité et le développement de leur fils sont toujours compromis malgré les moyens mis en place. Ils ne se sentent plus en mesure de protéger leur fils. Ils n'ont pas voulu aborder le sujet du placement possible avec Frédéric, car ils craignent sa réaction. De votre côté, vous avez parlé de l'option du placement à Frédéric lors de votre dernière rencontre, mais il s'est montré complètement fermé à cette idée en disant que celui qui le sortirait de chez lui « avait intérêt à avoir de gros bras ». Cette rencontre aura lieu à votre bureau.

Question n° 1. Vous rencontrerez donc cette famille dans quatre jours. Vous êtes assis à votre bureau et vous planifiez ce que vous avez à faire d'ici cette rencontre pour favoriser le maintien de votre sécurité au cours de cette future intervention.

Repérez trois éléments que vous désirez communiquer aux différents acteurs concernés au cours des quatre prochains jours pour favoriser le maintien de votre sécurité pendant cette rencontre. Que communiquerez-vous? À qui? Quelles seront les caractéristiques de ces communications?

QUOI?	À QUI?	CARACTÉRISTIQUES

Question n° 2. Vous réfléchissez également au déroulement de cette future rencontre et à ce que vous devrez communiquer au jeune et à ses parents pendant cette rencontre pour favoriser le maintien de votre sécurité.

Repérez trois éléments que vous leur communiquerez pendant cette rencontre pour favoriser le maintien de votre sécurité. Que communiquerez-vous? À qui? Quelles seront les caractéristiques de ces communications?

QUOI?	À QUI?	CARACTÉRISTIQUES

Retour en grand groupe (20 minutes)

Le **FORMATEUR** invite les sous-groupes à partager leurs réponses à la question n° 1. Il prend en note sur une feuille volante qu'il a préalablement divisée en trois colonnes (Quoi? À qui? Caractéristiques). Il fait de même avec la seconde question.

Le **FORMATEUR** peut utiliser le corrigé ci-dessous pour compléter les réponses des participants. Si les sous-groupes ont omis de parler des éléments que l'intervenant doit communiquer à ses collègues ou à ses partenaires avant la rencontre, le **FORMATEUR** souligne cette omission en mentionnant que, trop souvent, les intervenants ne font pas appel à leurs collègues ou partenaires alors que ce devrait toujours être le cas pour planifier une intervention sécuritaire. Si les participants ont éprouvé des difficultés à repérer les caractéristiques de la communication, il met l'accent sur les caractéristiques d'une

communication sécuritaire : simple, sans ambiguïté ni jargon professionnel, encourageante, respectueuse, empathique et sans jugement.

Il s'assure de transmettre le message-clé suivant :



Maintenir la communication est non seulement une façon d'assurer la sécurité de l'intervenant, mais c'est aussi un savoir-faire permettant la mise en œuvre d'une intervention clinique de qualité qui favorisera la mobilisation du jeune et de sa famille tout au long du processus d'intervention.

(Cahier du participant, p. 29)

Le **FORMATEUR** précise aux participants qu'ils trouveront le corrigé de l'exercice n° 2 à **la page 85, à l'annexe n° 3 de leur cahier du participant**. Il explique que le corrigé offre volontairement des réponses plus générales qui pourraient s'appliquer à une multitude de situations. Les participants pourront également y retrouver différents éléments que l'intervenant a avantage à communiquer aux acteurs concernés après l'intervention pour favoriser le maintien futur de sa sécurité.

CORRIGÉ – EXERCICE N° 2

Réponses à la question n° 1

- Communiquer avec l'ensemble des partenaires concernés par la situation en cours (ou le plan d'intervention, le cas échéant) qui ont intérêt à être au courant des objectifs poursuivis durant cette rencontre (notez que ceci doit être fait en respectant les règles de confidentialité et de partage de l'information entre intervenants). Recueillir toute information pertinente de la part de ces derniers qui aurait un impact sur la sécurité de l'intervenant pendant l'intervention (par exemple, un historique de violence lors de rencontres précédentes, l'état mental fragile d'un parent, des propos menaçants ou violents tenus par le jeune envers l'intervenant psychosocial ou concernant le contenu et les objectifs de la rencontre à venir).
- S'il y a un risque pour l'intervenant, il faut informer le personnel de sécurité, un collègue ou un partenaire de l'endroit et du moment où aura lieu l'intervention pour pouvoir communiquer avec eux en cas de besoin et recevoir de l'aide, gérer la situation ou mettre fin à la rencontre. Si nécessaire pour le maintien de la sécurité de l'intervenant, on peut mettre en place une cointervention ou reporter la rencontre.
- Informer ou préciser à nouveau aux parents par téléphone ou en personne (et au jeune, si l'âge de ce dernier le requiert et que la situation s'y prête) l'objectif de la rencontre à venir. Accueillir leurs réticences, leurs réactions et répondre à leurs questions. L'intervenant précise le rôle qu'il jouera au cours de la rencontre et l'état d'esprit dans lequel il désire que

celle-ci se déroule (par exemple, se montrer solidaires quant au soutien à offrir à Frédéric s'il réagit agressivement à l'annonce de la recommandation du placement). Au besoin, prévoir les services d'un interprète pour cette rencontre.

- S'il est préférable de ne pas dévoiler au jeune l'ensemble du contenu qui sera abordé au cours d'une rencontre (par exemple, annoncer au jeune au téléphone que son placement sera recommandé), il faut quand même s'assurer de lui mentionner l'objectif général de la rencontre (par exemple : La période d'évaluation est terminée. Nous regarderons ensemble les choix qui s'offrent à nous pour t'aider à être en sécurité et à te développer dans les meilleures conditions possibles.)
- L'intervenant doit s'assurer que la communication est simple, sans jargon professionnel, sans ambiguïté et exempte de jugement.

Réponses à la question n° 2


- Répéter aux parents et au jeune l'objectif de la rencontre, le rôle de l'intervenant et faire des liens avec le plan d'intervention, s'il y a lieu.
- Préciser comment la rencontre va se dérouler (l'ordre du jour, le temps de la rencontre) ainsi que les modalités de communication à mettre en place pour que toutes les personnes présentes puissent se faire entendre et se sentir respectées (droit de parole, prendre une pause si besoin est, etc.).
- Communiquer à nouveau les faits tels qu'ils se sont déroulés et demander l'accord sur les observations recueillies.
- Faciliter la communication entre les gens présents à la rencontre (reformulation, reflet, expression des besoins et des attentes, etc.).
- Si la situation le requiert, il faut communiquer les différentes options possibles de report ou de poursuite de la rencontre à un autre moment, dans un autre cadre.
- Communiquer, si nécessaire, les recours possibles si les personnes visées sont insatisfaites des services ou des décisions rendues.
- Avant de mettre fin à la rencontre, s'assurer que tout le monde a compris les décisions rendues ou les orientations envisagées et s'est mis d'accord sur une future communication à établir ou une autre rencontre à organiser.
- Être attentif aux signes non verbaux qui dénotent de l'agitation, de l'inconfort ou de l'agressivité et vérifier régulièrement l'état d'esprit des participants pour éviter toute montée d'agressivité ou toute démobilité.
- Comme au moment de la planification, la communication doit être simple, sans jargon professionnel, sans ambiguïté et exempte de jugement.

Les communications après la rencontre

- Communiquer aux partenaires l'information pertinente qui pourrait avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant, sa sécurité ou celle des autres (par exemple, le faible niveau de volonté et de mobilisation démontré, les réticences du client à reconnaître sa responsabilité dans la situation, la faible capacité d'introspection, l'impulsivité manifestée, les comportements ou les paroles qui laissent croire qu'un parent se montre violent, qu'un jeune est prêt à fuguer, etc.).
- Laisser des notes claires résumant la rencontre ou l'intervention qui a eu lieu.
- Avec l'autorisation du client, transmettre avec tact aux partenaires les éléments nommés par les clients qui les concernent et qui pourraient constituer une entrave à l'atteinte des objectifs

ou à la réponse aux besoins du client (par exemple, un jeune qui a expliqué lors de la rencontre que le directeur de l'école va sûrement se débarrasser de lui : Je sais qu'il me trouve stupide.).

- Reprendre contact avec les clients dans un court délai pour effectuer un retour sur les décisions prises ou sur celles laissées en suspend et dresser un compte rendu des suites de la rencontre.
- Être sensible à l'état émotif des clients dans les jours suivant la rencontre. Les soutenir dans la verbalisation de leurs émotions.
- Repérer les insécurités sous-jacentes et chercher des solutions qui répondraient aux besoins des clients à court et moyen terme.
- Répondre clairement aux insatisfactions ou aux interrogations soulevées par rapport à la rencontre.

 **Durée : 13 h 50 – 14 h 10 (20 minutes)**

2.2 TECHNIQUES D'INTERVENTION ET ATTITUDES PROPICES AU MAINTIEN DE LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT

Le **FORMATEUR** rappelle aux participants l'exercice qu'ils ont fait en matinée pour analyser une situation de travail en repérant les facteurs de risque et les facteurs de protection présents. Une des composantes analysées était celle des techniques d'intervention employées et des outils de communication utilisés par l'intervenant pour remplir son mandat et poursuivre les objectifs de l'intervention. Le **FORMATEUR** présente à l'aide de la diapositive différentes techniques d'intervention pouvant être utilisées par un intervenant. Il invite les participants à ouvrir leur **cahier du participant à la page 31** pour prendre connaissance de ces diverses techniques.

n° 21 – Techniques d'intervention

Le silence, l'écoute, la dédramatisation par l'humour, les commentaires brefs, la reformulation, le recadrage, le reflet, l'aide opportune ou spontanée, la rétroaction, le conseil, la directive et les consignes, la négociation, la confrontation, le délai, la mise en garde, la mise à l'écart, la trêve, la conséquence, le retrait, le toucher, la proximité physique, l'intervention physique, la transmission d'information, la valorisation, l'encouragement, les techniques de récompense et de renforcement, l'attribution de responsabilités.



Le **FORMATEUR** laisse la diapositive affichée à l'écran et demande aux participants :

- *En tenant compte des caractéristiques de la communication et de la nécessité de faire preuve d'empathie à l'endroit du client pour favoriser la construction d'une pratique professionnelle sécuritaire, quelles techniques d'intervention seraient les plus sûres pour l'intervenant, selon vous? Encerclez-les.*

Le **FORMATEUR** invite les participants à partager leurs réponses. Il les complète, au besoin, en soulignant que toutes les techniques d'intervention qui favorisent l'entente mutuelle et la communication sont à privilégier. Le **FORMATEUR** pourrait entendre ce qui suit :

- l'écoute;
- la négociation;
- le fait d'offrir de l'aide;
- la médiation;
- la valorisation
- l'encouragement.

Le **FORMATEUR** ajoute que les techniques qui entraînent un déséquilibre des pouvoirs ou une hiérarchie dans la relation (celui qui décide par rapport à celui qui doit se conformer aux décisions) sont plus risquées pour la sécurité de l'intervenant (par exemple l'intervention physique, la mise à l'écart, le retrait, la directive, la menace ou l'application stricte de conséquences, la punition, la confrontation).

Le **FORMATEUR** souligne ce qui suit :



La meilleure technique d'intervention au monde peut être complètement invalidée par une communication non verbale conflictuelle ou déficiente. Le savoir-être et les aptitudes relationnelles de l'intervenant aident ou nuisent à l'établissement d'un climat de confiance entre le jeune et l'intervenant et à la gestion de situations comportant un risque pour la sécurité de ce dernier.

(Cahier du participant, p. 31)

Le **FORMATEUR** illustre son propos en donnant l'exemple d'un éducateur qui accompagne un jeune de 14 ans dans sa période d'études et qui veut lui offrir de l'aide. Le **FORMATEUR** mettra en scène un intervenant qui, tout en disant la même phrase, modulera le ton de sa voix (empathique ou condescendant) et utilisera différents langages corporels. L'objectif est de montrer aux participants comment le ton ou l'attitude peuvent envoyer un message bien différent aux clients et donc créer des réactions diverses chez ceux-ci, certaines pouvant nuire à leur sécurité.

Le **FORMATEUR** demande à un participant volontaire de jouer le rôle muet du jeune tout en demeurant assis à sa place. Il s'approche de lui, le nomme par son prénom et reprend la même phrase de trois manières différentes, sans effectuer de pause entre chacune.

« Bon! (prénom du participant), as-tu besoin d'aide pour terminer ton devoir? » (ton empathique, bras le long du corps).

« Bon! (prénom du participant), as-tu besoin d'aide pour terminer ton devoir? » (ton condescendant, bras le long du corps).

« Bon! (prénom du participant), as-tu besoin d'aide pour terminer ton devoir? » (ton empathique, mais une main sur une hanche et l'autre main qui pianote sur le bureau, montrant des signes d'impatience).

Après avoir énoncé ces trois phrases, le **FORMATEUR** demande au participant volontaire d'expliquer comment il s'est senti à la suite de ces trois interventions différentes faites par l'intervenant.



Le **FORMATEUR** demande ensuite à l'ensemble du groupe :

- *Quel pourrait être l'impact des émotions et des sentiments vécus par ce jeune sur la sécurité de l'intervenant?*

Le **FORMATEUR** illustre la réponse à cette question à l'aide du contenu suivant.

Même si l'intervenant pose une question très simple au jeune (*as-tu besoin d'aide?*), la communication est influencée par le ton, l'attitude et la facilité ou non de décoder cette demande pour le récepteur, dans ce cas-ci, le jeune.

Dans le premier exemple, l'offre d'aide est claire et le ton de la voix vient l'appuyer et invite à la coopération.

Dans le second exemple, le ton condescendant de l'éducateur pourrait provoquer une réaction de colère chez le jeune qui pourrait se sentir pressé, non respecté, dénigré, etc. L'impact sur la sécurité de l'intervenant pourrait être nul si le jeune est peu dérangé par ce type d'attitude. Toutefois, dans le cas où ce jeune est particulièrement sensible au rejet ou que ce type d'interaction est fréquent entre cet éducateur et lui, il pourrait y avoir différents niveaux de risque pour l'intervenant (refus du jeune de poursuivre le travail, réactions brusques du type lancer ses effets personnels, menaces, confrontation physique, etc.). Si un jeune en colère se trouve confronté à un éducateur pour qui le refus de respecter une consigne est inacceptable, le contexte est propice à l'émergence d'un risque pour la sécurité de l'intervenant et celle du jeune.

Dans le troisième exemple, il y a un risque que le jeune ne saisisse pas le message de l'intervenant. Est-ce que l'éducateur est réellement empathique et fait de l'humour en se montrant impatient ou est-ce de la condescendance déguisée en empathie? Les intervenants ne tiennent pas toujours compte de la capacité des clients à décoder ce genre de communication où l'attitude verbale et non verbale peut sembler contradictoire.

Le **FORMATEUR** invite les participants à prendre connaissance de l'information suivante à la **page 31 de leur cahier du participant** :

Selon Albert Mehrabian¹⁸, chercheur à l'Université de Californie (UCLA), lorsqu'il y a une contradiction entre les mots employés et le ton utilisé ou entre les mots employés et l'expression faciale, c'est le langage non verbal qui a le plus d'impact sur le récepteur. Dans un tel cas, le

¹⁸ Albert MEHRABIAN, *Entrevue d'Albert Mehrabian*, [En ligne]. [<http://www.presentationworks.me/index.php/2009/11/mehrabian-on-the-myth/>] (Consulté le 22 novembre 2011).

langage non verbal constitue 93 % de l'impact du message (langage du corps 55 % et ton de la voix 38 %) alors que les mots comptent seulement pour 7 %. Ces pourcentages sont applicables lorsqu'une personne parle de ses sentiments ou de son état d'esprit et non dans l'ensemble des situations de communication interpersonnelle.

Le **FORMATEUR** rappelle aux participants que la communication est particulièrement mise à l'épreuve si les gens sont en colère.

Le **FORMATEUR** présente la citation suivante écrite à la **page 32 du cahier du participant**.



n° 22 – Citation de Albert J. Bernstein (2)

Devant la colère, quelle qu'en soit l'origine, on doit toujours faire preuve de prudence et de tact afin d'éviter l'escalade. Car le meilleur moyen de mettre encore plus en rogne une personne en colère, c'est de lui dire qu'elle se comporte mal ou qu'elle a tort. De plus, la colère implique toujours une interaction. En d'autres termes, ce qu'elle est et ce qu'elle va devenir dépendent autant de votre réaction que des mécanismes internes de la personne en rogne¹⁹.

Albert J. Bernstein



Pour permettre aux participants d'alimenter leur réflexion, le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Face à la colère d'un client, quelles sont vos premières réactions en général?*
- *Quelles précautions prenez-vous, quels propos tenez-vous ou évitez-vous de tenir pour ne pas alimenter la colère du client?*

Le **FORMATEUR** insiste sur le contenu suivant également présenté dans le **cahier du participant à la page 32**).

Plus la situation est tendue, plus l'intervenant devrait favoriser les techniques d'écoute empathique et éviter les techniques qui appellent à une modification de comportement. Les gens en colère sont habituellement peu réceptifs à entendre, à décoder et à se conformer à une demande, encore moins à une exigence. Toute nouvelle demande de la part de l'intervenant risque de devenir un prétexte pour une confrontation supplémentaire. Comme la colère entraîne toujours une interaction, la réaction de l'intervenant joue un rôle fondamental dans l'expression de cette colère et dans la manière dont elle peut être canalisée et apaisée.

Le **FORMATEUR** rappelle aux participants qu'en ce qui a trait à la sécurité de l'intervenant, la qualité de la relation, comme tout autre facteur de protection dynamique, est quelque chose de mouvant et de changeant. Il arrive à tout le monde de vivre de la colère à l'endroit de gens appréciés dans d'autres circonstances. Il en est de même pour le client. Face à un client qui a une grande impulsivité et une faible tolérance à la frustration, dans une situation tendue où la colère

¹⁹ Albert J. BERSTEIN, *Ces gens qui explosent de colère, de peur ou de tristesse*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2005, page 281.

est présente, il n'y a aucune garantie qu'une bonne relation fasse contrepoids aux facteurs de risque.

Le **FORMATEUR** dit : « Dans le doute, une seule intervention ne risque pas de faire empirer la situation. Cette intervention s'appelle... »

Le **FORMATEUR** laisse les participants donner leur réponse. Si ceux-ci ne l'ont pas trouvée, il complète : « Cette intervention s'appelle l'ÉCOUTE! »



Durée : 14h 10 – 14 h 35 (25 minutes)

2.2.1 La communication non violente : principes et techniques d'intervention

Le **FORMATEUR** poursuit. Lorsqu'il est question de la sécurité de l'intervenant, l'écoute est un outil de protection indéniable pour l'intervenant. L'écoute permet à l'intervenant d'accueillir le client dans toute situation sans faire empirer les choses. Il peut ainsi gagner du temps et attendre de l'aide tout en évitant de devenir la cible de l'agressivité du client ou de la personne en colère. L'écoute permet souvent, à elle seule, de dénouer des crises.

Le **FORMATEUR** introduit cette section en précisant que les participants ont sûrement tous déjà été sensibilisés à la communication en relation d'aide. Roger Mucchielli²⁰ parle d'écoute aidante, Jacques Salomé²¹ d'écoute active, Solange Cormier²² d'écoute empathique et compréhensive et Michel Plante²³ de pacification.

Le **FORMATEUR** souligne que les intervenants se perçoivent souvent, à tort, comme des *pros* de l'écoute. Il affiche la citation de Solange Cormier également présentée dans le **cahier du participant à la page 32**



n° 23 – Citation de Solange Cormier

Les individus ont généralement de la difficulté à évaluer correctement leurs comportements d'écoute. Le comportement d'écoute ne correspond pas à une habileté naturelle comme celle de parler; c'est une habileté qui exige discipline et rigueur²⁴.

Solange Cormier

²⁰ Roger MUCCHIELLI, *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF Éditeur, 2011, 172 pages.

²¹ Jacques SALOMÉ, *Relation d'aide et formation à l'entretien*. Lille, Presses Universitaires du Septentrion, collection Communication, 2003, 249 pages.

²² Solange CORMIER, *La communication et la gestion*, Presses de l'Université du Québec, 2006, 247 pages.

²³ Michel PLANTE, *Pacification des états de crise aiguë*, Formation Oméga, ASSTSAS, 1998.

²⁴ Solange CORMIER, *La communication et la gestion*, Presses de l'université du Québec, 2006, 247 pages.

Le **FORMATEUR** précise que, dans cette section de la formation, il sera question de l'écoute empathique et de certaines techniques qui y sont rattachées.

L'écoute empathique permet à l'intervenant :

- d'être à l'écoute des émotions de son client au-delà du comportement démontré;
- d'accompagner le client dans l'expression des demandes en lien avec ses besoins. De par son mandat, son rôle, mais aussi comme personne, l'intervenant doit aussi exprimer des demandes en lien avec ses besoins (de sécurité, de respect, de confiance, etc.).

Cette communication où l'on retrouve l'écoute empathique et l'expression mutuelle de besoins sous forme de demandes a été créée par Marshall B. Rosenberg, psychologue clinicien et élève de Carl Rogers. Rosenberg a nommé cette approche CNV, soit, la communication non violente.

Cette citation de Thomas d'Ansembourg, élève de Rosenberg, illustre ce lien entre la communication et l'expression des besoins.

Le **FORMATEUR** présente la diapositive suivante :



n° 24 – Citation de Thomas d'Ansembourg (2)

*Nos besoins ont plus besoin d'être reconnus que satisfaits.
Écouter le besoin de l'autre le soulage de sa frustration et ne nous rend pas pour autant responsable de le satisfaire²⁵.*

Thomas d'Ansembourg

Le **FORMATEUR** souligne qu'être à l'écoute des besoins de l'autre demande une attention toute particulière. Il n'est pas question d'une écoute du bout de l'oreille. Il s'agit d'être complètement dévoué à la situation ici et maintenant. Le **FORMATEUR** ajoute qu'il y a heureusement des techniques pour y arriver. Avant de parler de ces techniques, il est important de bien saisir que certaines d'entre elles auront un impact positif sur la sécurité de l'intervenant si elles s'inscrivent dans le cadre d'une intervention d'écoute empathique.

Pour bien comprendre ce qu'est l'écoute empathique ou l'écoute compréhensive, comme les nomme Solange Cormier, le **FORMATEUR** propose aux participants de prendre connaissance des différentes formes d'écoute déficiente²⁶ qui reposent sur des attitudes d'inattention, de retrait, de fermeture ou de supériorité (**cahier du participant, page 32**). Il demande à quelques participants de lire les différentes formes d'écoute déficiente.

L'écoute hostile : la personne se tait pour éviter la chicane, pour fuir une discussion redoutée.

²⁵ Thomas D'ANSEMBOURG, *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2001, pages 149 et 151.

²⁶ Solange CORMIER, *La communication et la gestion*, Presses de l'Université du Québec, 2006, 247 pages.

L'écoute condescendante ou que d'autres auteurs nomment l'écoute autoritaire : la personne écoute tout en étant convaincue de savoir déjà ce que l'autre veut dire et, parfois de le savoir mieux que lui.

L'écoute partielle ou sélective : la personne ne porte attention qu'à ce qui l'intéresse dans le propos de l'autre, ignore le reste et interprète les propos entendus en fonction de ses intérêts.

L'écoute anxieuse : la personne écoute avec anxiété, car elle trop touchée émotionnellement pour entendre l'autre avec justesse. Les émotions altèrent la perception de ce qui est exprimé. C'est l'écoute anxieuse qui amène la personne à se hâter de rassurer l'autre, à la consoler, à atténuer l'intensité des sentiments et à banaliser l'expérience vécue par l'autre afin de diminuer l'intensité de ses propres réactions émotives.

L'écoute simulée : la personne semble attentive, mais elle est préoccupée par quelque chose qui lui semble plus important que ce que son interlocuteur lui dit.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Et vous, comment écoutez-vous dans votre vie personnelle? Dans votre vie professionnelle? Est-ce que la forme d'écoute que vous privilégiez aide ou nuit au maintien de votre sécurité?*

Il invite les participants à y réfléchir, à conserver cette question en tête au cours des prochains jours, des prochaines semaines et à porter attention à leur façon d'écouter.

Le **FORMATEUR** précise que ce qui sera appelé communication empathique ou non violente est cette forme de communication qui est à l'opposé de la communication déficiente qui, elle, risque de faire naître de la violence.



Pour illustrer son propos, le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *En vous reportant à la liste de techniques d'intervention présentée à la page 31 de votre cahier du participant, pourriez-vous nommer des techniques d'intervention qui favorisent l'écoute empathique?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes :

- le silence;
- les commentaires brefs;
- le reflet;
- la reformulation.

Sans juger de la qualité des autres techniques énumérées par les participants, le **FORMATEUR** présente la diapositive et précise que parmi celles-ci, trois d'entre elles ont démontré leur efficacité en ce qui concerne la sécurité de l'intervenant. Ces techniques sont accessibles à tous.



n° 25 – Les trois techniques qui favorisent l'écoute empathique

Il s'agit du silence, des commentaires brefs et du reflet.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Qu'entend-on par un commentaire bref? Pouvez-vous m'en faire une démonstration?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes :

- des *OK*;
- des hochements de tête;
- des *hmmm*.

Le **FORMATEUR** précise qu'il s'agit de tous les signes visuels et verbaux qui montrent l'intérêt de l'écouter ou de l'intervenant, ce que des auteurs nomment des réactions facilitatrices²⁷ puisqu'autant le silence que les commentaires brefs permettent à l'intervenant de faire une synthèse rapide de la situation de travail, c'est-à-dire d'évaluer s'il est dans des conditions propices pour écouter et de se dédier à l'écoute comme moyen d'assurer sa sécurité.

L'intervenant peut alors se consacrer aux exigences de l'écoute empathique²⁸ qui, dans un premier temps, sont les suivantes (**page 34 du cahier du participant**) :

- se concentrer attentivement sur ce qui est dit par l'émetteur et maintenir sa concentration;
- contrôler sa pensée, faire silence intérieurement et mettre entre parenthèses ses propres idées ou opinions.

Le **FORMATEUR** précise que le *je comprends*, verbalisé par certains intervenants peut porter le client à confusion, car il est souvent utilisé en début d'écoute alors que l'intervenant n'a pas encore compris le sens du propos et que le client peut encore éprouver des difficultés à être compréhensible s'il est émotionnellement fragile ou émotif. À cette étape, le *je comprends* reflète généralement plus l'*anxiété* de l'intervenant que sa réelle compréhension.

Le *je comprends* est avantageusement remplacé par le silence ou des hochements de tête, car à ce stade le client ne veut pas nécessairement être compris, mais bien être écouté. De plus, en évitant le *je*, l'intervenant demeure en zone neutre et a moins de risque de devenir la cible de l'agressivité d'un client en crise.

Le **FORMATEUR** précise qu'il est en fait difficile pour l'intervenant d'utiliser efficacement et à bon escient ces deux techniques, le silence et les commentaires brefs.

Lorsqu'il est question de la troisième technique à privilégier, le reflet, le **FORMATEUR** souligne que tous les auteurs s'entendent pour dire qu'il s'agit de refléter les émotions, les sentiments et les besoins de l'autre. Il est question ici de la seconde étape de l'écoute empathique

²⁷ Stephen ROLLNICK, William R. MILLER et Christopher C. BUTLER, *Pratique de l'entretien motivationnel, communiquer avec le patient en consultation*, Paris, InterEditions, 2009, 256 pages.

²⁸ Solange CORMIER, *La communication et la gestion*, Presses de l'Université du Québec, 2006, 247 pages.

qui doit être utilisée à la suite du silence et des commentaires brefs (réactions facilitatrices). Une fois la communication bien établie, il y aura alternance entre les techniques utilisées.

Le **FORMATEUR** rappelle aux participants qu'il ne faut pas se hâter d'offrir des reflets au client, puisque pour parvenir à refléter avec justesse ce qui se passe, ce qui est présent, il faut tout d'abord avoir réellement écouté ce que le client verbalise. Le rôle du reflet est de favoriser, tant pour le client que pour l'intervenant, la compréhension des émotions et des besoins sous-jacents, ce qui permet de diminuer les risques pour la sécurité de l'intervenant dans une situation explosive.

Le **FORMATEUR** présente la diapositive suivante et invite des participants à lire les différents énoncés à la **page 34 de leur cahier du participant**.



n° 26 – Refléter

- Prendre le temps de saisir ce que le client peut ressentir (par exemple, de la peur mêlée de tristesse et de colère).
- Éviter de faire des demandes à la personne en crise, sauf si cela doit être fait pour assurer sa sécurité.
- Ne pas interpréter, mais paraphraser, redire dans d'autres mots pour tenter de prendre conscience des sentiments et des besoins du client.
- Refléter, reformuler les besoins de l'autre ne veut pas dire les approuver, ni à fortiori, être prêt à les satisfaire²⁹.

Le **FORMATEUR** souligne ce qui suit :



Les reflets en écoute empathique et en communication non violente :

- *sont courts et non interprétatifs;*
- *sont des lignes lancées à la mer pour favoriser l'expression du client;*
- *ne sont surtout pas des hypothèses cliniques ou une recherche de compréhension. Il n'y a pas d'agenda ni d'objectifs. Cela viendra à une étape ultérieure, lorsque la communication sera rétablie, lorsque la poussière sera retombée.*

(Cahier du participant, p. 34)

Le **FORMATEUR** insiste sur le message-clé en ajoutant que les intervenants tombent souvent dans le piège de l'interprétation. Il ajoute qu'il n'est pas indispensable d'être tombé pile sur la bonne émotion, sur le bon besoin pour que le reflet ait un impact. En reflétant les sentiments et les besoins, l'intervenant tend une perche au client.

²⁹ Thomas D'ANSEMBOURG, *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2001, page 137.

Le **FORMATEUR** explique aux participants qu'ils trouveront dans leur **cahier du participant aux pages 34 et 35** des exemples de reflets d'émotions qui peuvent être faits à un parent ou à un jeune par un intervenant. Il les invite à les consulter, au besoin, pour valider leur formulation de reflets.

Exemples de reflets d'émotions faits à un parent.

- Vous vous sentez débordé.
- Vous êtes découragé.
- Vous vous sentez impuissant.
- Vous êtes inquiet.

Exemples de reflets de besoins faits à un jeune.

- Tu as besoin de choisir par toi-même.
- Tu as besoin de faire confiance.
- Tu as besoin de temps.
- Tu as besoin de savoir où la situation s'en va.
- Tu as besoin de dire ton point de vue.
- Tu as besoin de te sentir respecté.
- Tu as besoin de sentir que ce qui se passe est juste.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Qu'est-ce qui, selon vous, serait un obstacle à l'écoute empathique?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre ceci :

Le manque de temps, le manque de disponibilité intérieure, la présence d'un groupe, l'incapacité à se concentrer, si la personne se met en danger ou met l'intervenant en danger, si la personne est désorientée, sous l'emprise de l'alcool ou de la drogue.

Le **FORMATEUR** conclut sur le fait que la communication non violente ou empathique requiert tout un travail, particulièrement en situation difficile ou de crise, mais que les occasions de la vie personnelle et professionnelle permettent de s'exercer en ce sens.

Le **FORMATEUR** propose aux participants de prendre une pause et, au retour, d'effectuer un exercice pour s'initier à la communication non violente, particulièrement à l'aspect de la formulation d'une demande dans des conditions où l'intervenant ne peut plus miser sur l'écoute empathique pour maintenir la collaboration avec le sujet et demeurer en sécurité ou encore parce que son sentiment de sécurité est fragilisé.

PAUSE : 14 h 35 – 14 h 50
(15 minutes)



Durée : 14 h 50 – 15 h 15 (25 minutes)

2.2.2 Formuler une demande, demeurer en sécurité

Le **FORMATEUR** explique aux participants que, pour maintenir sa sécurité, un intervenant doit toujours être sensible à ce qui se déroule autour de lui ainsi qu'à l'état émotif des clients³⁰.

Il propose aux participants de regarder certains éléments liés au client que l'intervenant doit avoir en tête et qui peuvent constituer un risque potentiel pour l'intervenant. Ces signaux devraient alerter l'intervenant et l'amener à anticiper certaines réactions possiblement agressives de la part du client. C'est dans ce type de contexte que l'intervenant doit réagir promptement afin d'éviter que la situation n'empire et ne dégénère. Les participants retrouveront ce contenu à la **page 36 de leur cahier du participant**.



n° 27 – Objectif prioritaire : la protection de l'intervenant

Porter attention à toute personne :

- qui présente un historique de violence (ce qui augmente le risque d'un épisode de violence);
- qui change brusquement de comportement (par exemple, qui devient soudainement très coopératif alors qu'il était très résistant quelques instants plus tôt) ou qui a un comportement inhabituel;

Par exemple : lors d'une rencontre familiale, un adolescent très en colère exprime être injustement accusé par ses parents d'être responsable d'une altercation physique avec son frère. Il crie, il sacre, il dit qu'il est écœuré d'être pointé du doigt, il respire fort, il serre les poings. L'intervenant qui lui demande de se calmer observe un changement soudain chez l'adolescent. Il se tait, devient docile.

Ce changement de comportement ne signifie pas nécessairement que le jeune a saisi le message ou qu'il est soucieux d'écouter le point de vue de l'autre. Il faut demeurer vigilant. Il y a un risque de repli, de fermeture à la communication et d'accumulation de frustrations qui ne trouveront d'autres moyens d'expression que par des comportements de confrontation ou d'évitement (se lever, quitter les lieux). Il peut aussi venir de trouver une solution à son problème, c'est-à-dire que ce calme apparent cache une réaction agressive qui viendra plus tard (pousser, lancer des objets, agresser).

- dont l'activité motrice augmente soudainement (bouge sur sa chaise, marche de long en large, tape du pied, croise et décroise les bras, respire fort);
- qui semble inconfortable, instable, insatisfaite.

³⁰ Marshall B. ROSENBERG, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) Initiation à la communication non violente*, Jouvence, 2005, 226 pages.

Évitez le plus possible les contacts physiques avec une personne agressive. Amenez-le plutôt à collaborer avec vous grâce à une approche de communication respectueuse et qui favorise sa responsabilité.

Ce qui apparaît comme un comportement imprévisible et soudain ne l'est souvent pas tant que cela. Les signes non verbaux sont des indices auxquels l'intervenant doit être attentif en tout temps, particulièrement lorsqu'il y a de la tension dans l'air.

Le **FORMATEUR** souligne que malgré sa vigilance, l'intervenant doit dans certaines situations formuler une demande au client pour maintenir sa sécurité dans un contexte de crise ou dans une situation potentiellement dangereuse pour lui-même ou pour autrui.

Le **FORMATEUR** souligne ce qui suit :



Lorsque les conditions ne sont plus propices, que le sentiment de sécurité de l'intervenant est compromis, qu'il se trouve dans une situation où il se sent intimidé, menacé ou qu'il a besoin d'alerter ses collègues, il ne peut plus miser sur l'écoute empathique pour maintenir sa sécurité. L'intervenant doit alors formuler une demande claire au client pour maximiser la collaboration de ce dernier sans utiliser le reproche, le jugement et la critique afin d'éviter l'escalade du conflit.

(Cahier du participant, p. 37)

Le **FORMATEUR** propose aux participants de prendre connaissance des étapes à suivre dans un contexte de crise ou dans une situation potentiellement dangereuse pour s'assurer de faire une demande claire pour le client, qui ne risque pas de faire empirer les choses, mais qui diminue les risques pour la sécurité de l'intervenant. Les participants sont invités à ouvrir leur **cahier du participant à la page 37**. La diapositive suivante leur est présentée.



n° 28 – Les étapes de la formulation d'une demande

- La communication des observations.
- L'expression des sentiments de l'intervenant.
- L'expression des besoins de l'intervenant.
- La formulation de la demande.

Le **FORMATEUR** propose aux participants de reprendre chacune de ses étapes, de les définir et d'utiliser un exemple pour illustrer comment ces étapes s'appliquent à l'intervention. L'exemple ainsi que les différentes étapes sont présentés en détail à partir de la **page 37 de leur cahier du participant**.

Le **FORMATEUR** lit la mise en situation :

Un intervenant est au domicile d'une famille. La rencontre dure depuis trente minutes et le père manifeste des attitudes et des comportements qui dénotent une agitation et une augmentation de l'impatience et de la colère. Entre autres, il utilise de plus en plus de sacres.

Note au formateur

Le **FORMATEUR** est invité à mettre en scène les réactions possibles de l'intervenant en utilisant un ton de voix et des gestes qui illustrent bien son propos, plutôt que de les lire sur un ton neutre. Le ton et l'attitude du **FORMATEUR** doivent être le plus près possible de la réalité pour avoir un impact plus grand sur les participants.

Le **FORMATEUR** présente la première étape de la démarche de formulation de la demande qui consiste pour l'intervenant à communiquer ses observations au client.

n° 29 – 1^e étape : la communication des observations

L'intervenant décrit ce qu'il observe et ce qui nuit à son bien-être, sans juger, ni interpréter :

- *Qu'est-ce que je vois et qu'est-ce que j'entends qui nuit à mon bien-être?*

Comportement observé : le père utilise des sacres à répétition.

L'intervenant peut communiquer ses observations de différentes manières dans la mise en situation.

- *Monsieur, vous essayez de m'intimider.* (interprétation)
- *Monsieur, vous sacrez et vous haussez le ton.* (observation)

Le **FORMATEUR** précise que :

- l'observation concerne ce que l'intervenant voit et entend. Il ne s'agit donc pas de porter des intentions au sujet;
- ses observations doivent être sans équivoque, c'est-à-dire que toutes les personnes présentes pourraient confirmer ces mêmes observations (collègues, partenaires, clients, proches);
- de plus, en transmettant ses observations au client, l'intervenant peut aussi alerter les autres acteurs présents (des collègues, d'autres jeunes, etc.) dans l'intervention et leur faire réaliser que la situation actuelle est tendue, risquée, etc.

Le **FORMATEUR** présente la deuxième étape de la démarche de formulation de la demande qui consiste pour l'intervenant à s'interroger sur les sentiments que la situation lui fait vivre et à les transmettre au client.

n° 30 – 2^e étape : l'expression des sentiments de l'intervenant

L'intervenant repère les sentiments qu'il éprouve et les préoccupations qui l'habitent à la suite de ses observations.

- *Qu'est-ce que je ressens en ce moment?* (ses émotions, ses sensations et non ses pensées)

L'intervenant peut communiquer ses sentiments de différentes manières dans la mise en situation :

- Quand vous sacrez, je sens que vous cherchez à m'intimider. (prêt d'intention)
- Quand vous sacrez, je me sens incommodé. (expression des sentiments)

Le **FORMATEUR** précise que le je sens ne devrait pouvoir être remplacé par je crois ou je pense, mais uniquement par je ressens. Cette piste aidera l'intervenant à démêler les sentiments de l'interprétation d'un comportement et donc permettra de ne pas prêter d'intention au client.

Les préoccupations nommées par l'intervenant peuvent être liées, selon le contexte, aux conséquences de l'escalade de l'agressivité et de la détérioration du climat sur les personnes présentes (un enfant, un parent, l'intervenant, les autres personnes présentes, le groupe, etc.).

L'intervenant n'a pas à se mettre à nu, à révéler l'intensité ultime de son sentiment ou de sa préoccupation. Par exemple, l'intervenant qui a extrêmement peur n'a pas davantage à dire Je suis terrorisé en ce moment. L'important est que l'intervenant exprime avec honnêteté et respect l'émotion qu'il ressent, le sentiment qui l'habite.

Le **FORMATEUR** présente la troisième étape de la démarche de formulation de la demande : l'expression des besoins de l'intervenant.

n° 31 – 3^e étape : l'expression des besoins de l'intervenant

L'intervenant repère les besoins qui découlent de ses sentiments et de ses préoccupations.

- *Quel est mon besoin en ce moment?*

Le besoin peut être lié à une attente, à un désir, à une valeur qui tient à cœur à l'intervenant. Le besoin est ce qui justifiera la formulation d'une demande.

L'intervenant peut communiquer ses besoins de différentes manières dans la mise en situation.

- Je veux être attentive à ce que vous dites.
- J'ai besoin de sentir qu'on se respecte.
- Je souhaite qu'on se comprenne et c'est difficile pour moi quand vous sacrez.

Le **FORMATEUR** ajoute que, comme Rosenberg le précise dans la citation présentée dans le **cahier du participant à la page 39** :

Plus nous sommes capables d'associer nos sentiments à nos besoins, plus il est facile pour les autres d'y répondre avec empathie.³¹

Le **FORMATEUR** présente la dernière étape de la démarche de formulation de la demande.

n° 32 – 4^e étape : la formulation de la demande

L'intervenant formule une demande concrète, réaliste, positive et négociable.

- *Qu'est-ce qui doit se produire concrètement? Qu'est-ce que je veux que le client fasse?*

Exemple de demande pouvant être formulée par l'intervenant dans la mise en situation.

- Pourriez-vous baisser le ton et utiliser moins de sacres?



Le **FORMATEUR** laisse la diapositive affichée à l'écran et demande aux participants :

- *En quoi cette demande vous paraît-elle concrète, réaliste, positive et négociable?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre les réponses suivantes :

- la demande est concrète, car elle entraînera une action de la part du père; elle est réaliste, car l'intervenant ne demande pas au client de cesser de sacrer considérant que; les sacres font partie intégrante du langage courant de certaines personnes, même lorsqu'elles sont de bonne humeur;
- la demande est positive, car elle dit ce qui est attendu : baissez le ton, utilisez moins de sacres;
- elle est négociable, car l'intervenant accepte d'emblée de donner une marge de manœuvre au père, et ce, même si utiliser moins de sacres ne constitue pas la situation idéale pour l'intervenant.

³¹ Marshall B. ROSENBERG, *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) Initiation à la communication non violente*, Jouvence, 2005, 226 pages.



Plus le client est envahi par des émotions fortes et plus la tension est présente, plus l'intervenant doit tenir des propos clairs et concis. Ce n'est pas le moment de faire de grands discours. La formulation de la demande demeure un appel à la collaboration et le ton doit demeurer empathique.

(Cahier du participant, p. 39)

Le **FORMATEUR** dit aux participants que c'est maintenant à leur tour de faire face à des clients. Les circonstances présentées nécessiteront qu'un intervenant formule une demande pour faire diminuer la tension présente ou contrer l'escalade possible de l'agressivité qui pourrait mettre en péril la sécurité de l'intervenant si la situation n'est pas dénouée.



Durée : 15 h 15 – 16 h (45 minutes)

Exercice n° 3 (🔑 n° 33)

Titre

Lorsque les difficultés surgissent : formuler une demande et maintenir sa sécurité

Durée de l'exercice

45 minutes (**5 minutes** pour lire les consignes en grand groupe; **5 minutes** pour remettre les consignes et la description détaillée des rôles aux participants-acteurs et qu'ils en prennent connaissance; **35 minutes** pour jouer les deux mises en situation devant le groupe, permettre aux participants de formuler individuellement les quatre étapes de leur demande au client, puis effectuer le retour sur les réponses des participants en grand groupe)

Matériel requis

- consignes, déroulement de l'exercice et mises en situation (**cahier du participant, page 40**)
- les deux mises en situation, les consignes et la description détaillée des rôles joués par les deux participants-acteurs (tiré à part n° 1)

Objectifs de cet exercice

Permettre aux participants de comprendre l'importance d'utiliser certaines techniques d'intervention et de privilégier l'adoption de certaines attitudes afin de maintenir leur sécurité au moment d'effectuer l'intervention comportant un risque potentiel.

Permettre aux participants d'appliquer les quatre étapes de la formulation d'une demande.

Consignes et déroulement de cet exercice

Le **FORMATEUR** invite deux participants à venir le retrouver à l'avant de la salle. Il demande au groupe d'ouvrir leur **cahier du participant à la page 40** pour prendre connaissance des consignes et du déroulement de l'exercice n° 3.

Le **FORMATEUR** lit les consignes suivantes présentées dans le cahier du participant :

- Deux situations risquées pour la sécurité de l'intervenant mettant en scène deux clients vous seront présentées l'une à la suite de l'autre. La première mise en situation mettra en scène un parent et un intervenant, et la seconde un jeune et un intervenant. Les clients seront joués par nos deux participants-acteurs et l'intervenant par le **FORMATEUR**.
- Avant chaque présentation, le **FORMATEUR** vous expliquera le contexte dans lequel l'intervenant se trouve.
- Après la présentation de la première mise en situation devant le groupe, vous aurez cinq minutes individuellement pour déterminer ce que vous diriez à ce parent si vous étiez l'intervenant, en respectant les quatre étapes de formulation d'une demande (observation, sentiment, besoin puis demande concrète, réaliste positive et négociable). Vous devrez inscrire votre réponse à la **page 41** de votre cahier du participant.
- Lorsque le temps alloué sera écoulé, le **FORMATEUR** et le participant-acteur rejoueront la scène. Puis, trois participants volontaires seront invités à formuler leur demande au participant-acteur, et ce, à tour de rôle. Le participant-acteur ne réagira pas et sera en mode écoute.
- Un retour sera effectué sur les réponses des participants volontaires. Le participant-acteur sera invité à expliquer comment il s'est senti lorsque les participants volontaires lui ont formulé leur demande respective.
- Le **FORMATEUR** proposera ensuite un exemple de formulation appropriée pour cette mise en situation (observation, sentiments, besoins puis demande concrète, réaliste positive et négociable). Vous serez invités à évaluer votre réponse.
- La deuxième mise en situation sera ensuite présentée et les étapes 2 à 6 se dérouleront de la même manière. Vous devrez inscrire votre réponse à la **page 42** de votre cahier du participant.

Après avoir lu les consignes en grand groupe, le **FORMATEUR** demande aux deux participants-acteurs de l'accompagner à l'extérieur de la salle pour leur transmettre de l'information détaillée sur la mise en situation. Il invite les autres participants à relire les quatre étapes de la formulation d'une demande pour se préparer à l'exercice aux **pages 37 à 39 de leur cahier du participant**.

Le **FORMATEUR** remet aux deux participants-acteurs la description de l'état de leur personnage au moment de la rencontre ainsi que ce qu'ils devront énoncer au cours de la courte mise en scène jouée avec le **FORMATEUR** (tiré à part n° 1). Il invite les participants-acteurs à demeurer le plus possible dans l'état d'esprit de leur personnage pendant que les sous-groupes travailleront à formuler leur demande. De plus, le **FORMATEUR** leur demande d'être attentifs à leur état d'esprit et à leurs émotions lorsque les trois participants volontaires viendront formuler leur demande.

Avant de mettre en scène la première mise en situation, le **FORMATEUR** situe le groupe quant à la scène qui va se jouer devant eux. Les participants ont également accès à cette information à la **page 41 de leur cahier du participant** :

Je jouerai le rôle d'un éducateur qui travaille en foyer de groupe pour jeunes en difficulté (de six ans à douze ans) et qui encadre la visite d'un parent auprès de son fils de sept ans. L'heure de la visite est terminée et je dois informer le parent que le moment est venu pour lui de quitter le foyer de groupe.

Contenu de la mise en situation n° 1 remis au participant-acteur (tiré à part n° 1) et servant de guide au **FORMATEUR** pour jouer l'intervenant.

Mise en situation n° 1

Vous êtes un parent en visite au foyer de groupe où demeure votre enfant de sept ans. La visite est maintenant terminée et l'éducateur vous demande de quitter le foyer. Vous refusez, car vous avez de la peine de vous séparer de votre fils. Vous vous sentez incompris et vous trouvez que l'éducateur est insensible à la douleur que vous avez de devoir vous séparer de votre enfant encore une fois.

Consignes

- L'éducateur vous informe que l'heure des visites se terminera dans quelques minutes et que vous devez maintenant vous préparer à partir.
- Vous demandez à l'éducateur s'il serait possible d'avoir une petite demi-heure de plus étant donné que vous ne pourrez pas venir la semaine prochaine (ton suppliant).
- L'éducateur vous dit qu'il n'est pas en mesure, du moins pour l'instant, de modifier les modalités de la visite. Il vous invite à en parler avec la travailleuse sociale.
- Vous répondez que vous commencez à en avoir marre que les intervenants vous disent quoi faire, que votre fils a besoin de vous et que vu le peu de visites auquel vous avez droit, vous devriez avoir au moins le temps d'en profiter au maximum (ton où la colère monte).
- L'éducateur insiste pour que vous respectiez votre engagement. Il répète qu'il est temps que vous quittiez le foyer et qu'il est désolé de ne pas pouvoir répondre à votre demande.
- Vous vous approchez de l'éducateur, les poings fermés, en criant qu'il se fout bien de ce que vous vivez et que vous en avez assez.
- La mise en situation s'arrête ici.

Animation du retour en grand groupe

Au cours du retour en grand groupe, le **FORMATEUR** s'assure que les demandes formulées par les trois participants volontaires correspondent aux critères de formulation d'une bonne demande pour chacune des étapes. Il s'appuie sur le contenu présenté antérieurement dans la section 2.2.2 pour animer le retour. Il demande au participant-acteur comment il s'est senti lorsque les demandes lui ont été faites. Avait-il envie d'obtempérer? Pour quelles raisons?

Note au formateur

Il est fort possible que des participants volontaires utilisent de longues formulations pour exprimer leur demande aux deux mises en situation. Le **FORMATEUR** doit faire ressortir que si la tension est grande et si la sécurité et le bien-être de quelqu'un sont compromis, les phrases doivent être courtes et précises, car l'objectif est de susciter le plus rapidement possible une modification de comportement. La personne interpellée doit donc comprendre vite et bien ce qui est attendu d'elle.

Il est aussi probable qu'à la deuxième étape (expression des sentiments), certains participants volontaires reflètent plutôt les sentiments du client que ceux de l'intervenant, par exemple *je vous sens très en colère et déçu*. Cette phrase est tout à fait acceptable, car elle ne fera pas empirer les choses. C'est un reflet d'émotions qui, s'il était arrivé un peu plus tôt, aurait peut-être pu résoudre à lui seul la tension actuelle. Ce reflet pourrait aussi être exprimé tout de suite après la demande. Cependant, l'intervenant confronté à quelqu'un qui, par son comportement, porte atteinte à son bien-être (sacres, insultes, menaces) ou met en péril la sécurité de personnes présentes est peu enclin psychologiquement à mener une telle écoute empathique.

L'intervenant souhaite donc communiquer à la personne le moyen le plus rapide et efficace de susciter une modification de comportement et ainsi lui donner des clés de collaboration, puisque la personne en colère est parfois trop tendue pour réfléchir seule aux possibilités qui s'offrent à elle.

Ainsi, plus la tension est forte, plus l'intervention doit viser dans un premier temps à diminuer le risque pour l'intervenant et non à s'engager dans une écoute empathique qui a de fortes chances d'être une écoute anxieuse. Si la collaboration du client est maintenue, qu'il répond positivement à la demande de l'intervenant et que la communication peut être rapidement rétablie, il sera toujours temps de mettre en avant les techniques d'écoute empathique.

Voici le message qui doit être transmis aux participants si la situation le requiert.

Après la formulation des demandes des trois participants volontaires, le **FORMATEUR** utilise la diapositive suivante pour présenter un exemple de formulation possible de demande pour cette mise en situation :



n° 34 – La formulation d’une demande : mise en situation n° 1

Observation : Monsieur (Madame), vous avancez vers moi avec les points fermés et vous parlez fort.

Sentiment : Je ne me sens pas à l’aise.

Besoin : J’ai besoin qu’on se parle calmement.

Demande : Reculez S.V.P. et desserrez les poings qu’on puisse se parler calmement.

Pendant la lecture de la diapositive, le **FORMATEUR** utilise un ton empathique, mais sans équivoque. Il fait remarquer aux participants que les phrases présentées sont courtes, directes et claires sans pour autant être empreintes de jugement ou de critiques. De plus, si un collègue se trouvait à proximité, il comprendrait que l’intervenant a besoin d’un coup de main.

Avant de passer à la seconde mise en situation, le **FORMATEUR** explique au groupe la scène qui va se jouer devant eux (**cahier du participant à la page 42**) :

Je jouerai le rôle d’une intervenante en CLSC qui travaille dans une école polyvalente. La situation est la suivante. Le directeur de l’école, assisté du professeur d’éducation physique, vient d’effectuer la fouille du casier d’un étudiant de 4^e secondaire, Charlie, à la suite de doutes émis par certains professeurs selon lesquels il vendrait de la drogue à l’école. Une petite quantité de cannabis a été trouvée dans son casier. Charlie était présent lors de cette fouille. Comme je connais ce jeune depuis un certain temps (je lui ai déjà offert mes services par le passé), le directeur m’a demandé de demeurer dans son bureau avec Charlie le temps de prévenir les parents, ce qui est la procédure habituelle.

Contenu de la mise en situation n° 2 remis au participant-acteur (tiré à part n° 1) et servant de guide au **FORMATEUR** pour jouer l’intervenante.

Mise en situation n° 2

Tu t’appelles Charlie. Tu es un élève en 4^e secondaire et tu as 16 ans. On vient tout juste de fouiller ton casier en ta présence, car on te soupçonne de vendre de la drogue à l’école. On y a trouvé du cannabis. Le directeur t’a ramené à son bureau et t’a dit qu’il allait contacter tes parents. Tu sais aussi que, dans un tel cas, les policiers pourraient être appelés. Le directeur a proposé que l’intervenante sociale de l’école reste à tes côtés le temps qu’il effectue l’appel. Tu as accepté, car elle t’a déjà aidé par le passé. Tu crois qu’elle pourrait t’aider à convaincre le directeur de ne pas te renvoyer. Tu es paniqué, car ton père t’a menacé de te mettre à la porte si tu te « mettais encore dans le trouble ». Tu es anxieux, tu marches de long en large dans le bureau.

Consignes

- Tu dis à l'intervenante que tu ne peux pas te faire suspendre, que ton père va te tuer, que tu ne voulais pas t'attirer des ennuis et que c'était pour dépanner un ami que tu as gardé la « dope » dans ton casier (ton paniqué).
- L'intervenante te répond que tu pourras dire cela au directeur quand il reviendra et que tu pourras aussi l'expliquer à tes parents.
- Tu supplies l'intervenante de convaincre le directeur de te donner une chance, tu dis que tu es prêt à faire tout ce qu'il veut s'il ne téléphone pas à tes parents.
- Elle te répond que pour le moment la marche à suivre dans un tel cas est claire, qu'elle est même écrite dans l'agenda lorsqu'il est question de drogue trouvée à l'école et qu'elle, l'intervenante, n'a pas vraiment de pouvoir là-dessus. Elle te dit qu'elle voit bien que tout cela te stresse énormément et elle propose de te soutenir dans la discussion à venir avec tes parents.
- Tu cries «Tu es bouchée, c'est pas ça que je te demande. Ce n'est pas ça qui va m'aider. Tu te fous de moi ou quoi? Laisse-moi tout seul!» (ton où la colère monte) Tu prends une chaise que tu remues dans tous les sens (forte respiration).
- La mise en situation s'arrête.

Lors du retour en grand groupe sur la seconde mise en situation, après la formulation des demandes des trois participants volontaires et du témoignage du participant-acteur, le **FORMATEUR** utilise la diapositive suivante pour présenter un exemple de formulation possible de demande pour cette mise en situation :



n° 35 – La formulation d'une demande : mise en situation n° 2

Observation : Charlie, tu as une chaise dans les mains.

Sentiment : J'ai peur que tu te blesses ou que tu me blesses.

Besoin : Je dois me sentir en sécurité pour t'aider.

Demande : Pose la chaise sur ses quatre pattes.

Le **FORMATEUR** rappelle que :

- si le client ou le sujet exécute la demande, c'est qu'il y a une recherche de collaboration;
- si l'intervenant après une ou deux répétitions constate l'absence de collaboration du client, il ne lui reste qu'à mettre fin temporairement à l'intervention soit pour aller chercher de l'aide, soit pour attendre un moment ou un contexte plus propice et pouvoir poursuivre l'intervention;
- dans un moment de crise, ce n'est ni le moment de porter des jugements, de poser un diagnostic ou de résoudre le problème du client, ni le moment de mettre sa sécurité à l'avant-plan et de s'éloigner de la situation dangereuse; décider de quitter les lieux pour aller

chercher de l'aide et pouvoir poursuivre l'intervention fait aussi partie d'une pratique professionnelle sûre;

- dans le cas où l'intervenant est pris au piège, il doit prendre les moyens dont il dispose pour se protéger : cela s'appelle de la légitime défense;
- des formations complémentaires en gestion de crise et en intervention en situation d'agressivité sont sans doute données dans leur centre intégré ou dans leur région. Le **FORMATEUR** invite les participants à se renseigner auprès du responsable de l'encadrement clinique ou de leur gestionnaire.

Le **FORMATEUR** remet aux participants l'aide-mémoire intitulé *Préserver ma sécurité* où ils trouveront, au recto, une synthèse des étapes de la formulation d'une demande. Il invite les participants à le relire régulièrement et à en parler avec des collègues ainsi qu'avec le responsable de l'encadrement clinique. Il n'y a rien de tel que d'expliquer à autrui quelque chose qu'on vient d'apprendre pour mieux intégrer son contenu et pouvoir l'utiliser dans la pratique!

Le **FORMATEUR** ajoute que les participants trouveront à la **page 43 de leur cahier du participant** une liste de questions qu'un intervenant peut se poser pour analyser une situation de travail après une intervention et ainsi anticiper le déroulement de la prochaine intervention pour assurer sa sécurité de façon efficace. Il les invite à la consulter ultérieurement.

- L'espace était-il approprié à une écoute empathique?
- Ma situation de travail me permettait-elle de me consacrer à l'écoute?
- Lorsque j'ai donné une consigne ou émis une directive, me suis-je assuré que mon client en avait bien compris le sens?
- Mon client m'a-t-il donné des indices auxquels je n'ai pas été attentif, a-t-il manifesté un changement de comportement avant de se mettre en colère?
- Mes demandes étaient-elles claires, appropriées, mesurées, réalistes?
- Ai-je été attentif au client, à l'expression de ses sentiments et de ses besoins?
- Ai-je été capable de comprendre ce que signifiait le comportement de mon client?
- Ai-je privilégié des interventions qui laissaient une liberté résiduelle à mon client?
- Ai-je laissé un espace à mon client pour qu'il puisse se responsabiliser, prendre une décision?
- Au cours de cette rencontre, avons-nous maintenu le cap sur l'objectif poursuivi ou en avons-nous dévié? Pourquoi?
- Aurait-il été souhaitable de demander le soutien d'un collègue ou d'un supérieur immédiat?



Durée : 16 h – 16 h 20 (20 minutes)

2.3 PRATIQUE RÉFLEXIVE ET SÉCURITÉ : APPRENDRE DE SON EXPÉRIENCE, PARTAGER SON VÉCU, DEMANDER DE L'AIDE

Le **FORMATEUR** souligne que l'exercice n° 3 montre que l'intervenant, qu'il soit un jeune professionnel ou un professionnel expérimenté, n'est pas à l'abri d'événements pouvant affecter sa sécurité et son sentiment de sécurité. Certains événements ou certaines situations sont plus à même de l'affecter à court, moyen ou long terme.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Quelles situations peuvent avoir des répercussions importantes sur le plan physique, psychologique ou moral pour l'intervenant?*

Le **FORMATEUR** pourrait entendre ce qui suit :

- lorsque l'intervenant reçoit des menaces;
- lorsqu'il se fait agresser physiquement;
- lorsqu'il se fait insulter, dénigrer;
- lorsqu'un collègue le met en danger en l'envoyant gérer une situation explosive;
- lorsqu'une intervention tourne mal et que l'intervenant se sent impuissant ou incompetent;
- lorsque quelqu'un est blessé, etc.

Le **FORMATEUR** ajoute qu'un événement perturbateur, une intervention insatisfaisante, le sentiment d'avoir vu son intégrité menacée, un événement potentiellement traumatique ou tout autre événement qui soulève de l'anxiété, un questionnement ou des préoccupations devrait être l'occasion d'une réflexion pour l'intervenant. Cette réflexion invite l'intervenant à faire une analyse post-intervention qui consiste, dans un premier temps, à effectuer un retour sur la situation de travail.

Le **FORMATEUR** précise aux participants que la liste de questions présentée à la **page 43 de leur cahier du participant** fait partie des outils que l'intervenant peut utiliser pour effectuer cette analyse post-intervention.

Le **FORMATEUR** ajoute que l'analyse de la situation de travail exige que l'intervenant porte un regard sur lui-même après une intervention qui a peut-être mis en péril sa sécurité. Cette analyse doit l'aider à conserver sa capacité d'agir au cours des interventions futures auprès du client ou dans un contexte similaire. Il insiste sur le fait que le but n'est pas de s'auto blâmer, mais d'apprendre de ses expériences.

Le **FORMATEUR** invite les participants à ouvrir leur **cahier du participant à la page 43** et à amorcer leur réflexion en prenant le temps de bien écouter chaque question énoncée et en tentant d’y répondre par eux-mêmes. Il explique aux participants qu’ils trouveront une copie de cette page au verso de l’aide-mémoire *Préserver ma sécurité*. Les participants sont invités à relire régulièrement ces questions de manière à réfléchir et à maintenir leur sécurité dans leur pratique professionnelle. Il projette la diapositive à l’écran et lit chacune de questions en laissant un temps d’arrêt de quelques secondes entre chacune d’elles.



n^{os} 36 et 37 – Pratique réflexive : préserver ma sécurité

- Est-ce que je me comporte de façon à ce que l’autre me perçoive comme étant digne de confiance, sûre et conséquente avec mes principes et mes actions?
- Puis-je communiquer sans ambiguïté la personne que je suis?
- Suis-je capable d’adopter des attitudes positives envers l’autre : chaleur, attention, affection, intérêt, respect?
- Suis-je assez sûr de moi pour permettre à l’autre d’être indépendant, de ne pas devoir se conformer à mes attentes en tout temps, en toute circonstance?
- Puis-je entrer complètement dans l’univers des sentiments d’autrui et de ses conceptions personnelles?
- Suis-je capable d’agir avec assez de sensibilité dans ma relation d’aide pour que mon comportement ne soit pas perçu comme une menace?
- Suis-je capable de voir cet autre comme une personne qui est en devenir, qui a le potentiel de changer, de se mobiliser ou suis-je obnubilé par son passé et par le mien?

Le **FORMATEUR** ajoute que la réponse à ces questions est l’histoire de toute une vie professionnelle. Les réponses évolueront et les situations vécues viendront alimenter la réflexion de l’intervenant.

Le **FORMATEUR** met l’accent sur le fait que l’intervenant doit pouvoir tirer profit de toutes les occasions et de tout le soutien qui lui sont offerts pour parfaire son intervention et la rendre aussi sécuritaire que possible pour tous. Le chef d’équipe, les collègues, les partenaires, les moments de supervision formelle et informelle, les services d’aide aux employés, les ressources du milieu ou les ressources externes sont autant d’éléments protecteurs pour l’intervenant. La personne responsable de l’encadrement clinique est une ressource que les intervenants doivent utiliser sans retenue lorsqu’ils ont besoin de soutien à la suite d’une intervention ayant constitué un défi pour l’intervenant.

Le **FORMATEUR** explique que même si cette affirmation est répétée régulièrement, trop d’intervenants hésitent encore à demander de l’aide ou du soutien pour faire l’analyse post-intervention d’une situation de travail et pouvoir ainsi anticiper le déroulement de la prochaine intervention tout en assurant leur sécurité de façon efficace.



Le **FORMATEUR** demande aux participants :

- *Comment expliquez-vous cette retenue? De quoi les intervenants ont-ils besoin pour s'autoriser à faire une demande d'aide ou de soutien?*

Le **FORMATEUR** laisse savoir aux participants que leurs réponses seront transmises aux gestionnaires et aux personnes responsables de l'encadrement clinique au cours de la formation du PEC. Il prend en note les réponses des participants. Il insiste sur le fait que maintenir la sécurité de l'intervenant est une responsabilité collective, qu'en ce sens ils ont droit de recevoir le soutien dont ils ont besoin et le devoir de le solliciter lorsque la situation le requiert.

Note au formateur

Le **FORMATEUR** insère la feuille sur laquelle il a noté les commentaires des participants dans l'enveloppe de retour des formulaires d'évaluation de la formation.

Le **FORMATEUR** conclut la formation en revenant sur les passions ou les loisirs que les participants ont mentionné avoir en dehors du travail au moment de l'accueil, en matinée. Il ajoute qu'une vie personnelle épanouie contribue au développement d'une pratique professionnelle sécuritaire dans la mesure où l'intervenant qui a une vie saine peut renouveler son énergie et préserver sa santé mentale.

Évaluation de la formation



Durée : 16 h 20 – 16 h 30 (10 minutes)

En dernier lieu, le **FORMATEUR** demande aux participants de bien vouloir remplir le formulaire d'évaluation de la formation. Il insiste sur l'importance accordée à leurs commentaires et à leurs suggestions. Une enveloppe est laissée à la disposition des participants pour qu'ils y déposent leur évaluation dûment remplie. Le **FORMATEUR** se met en retrait au cours de cette activité.

Le **FORMATEUR** remercie les participants et les salue.

Bibliographie

ARTICLES

BANDURA, Albert et WOOD, Robert E. « Effect of perceived controllability and performance standards on self-regulation of complex decision-making », *Journal of Personality and Social Psychology*, numéro 56, 1989, pages 805 à 814.

RAINVILLE, Suzanne et VOYER, Carole. *L'intervention post-traumatique en centre jeunesse: une histoire, des engagements*, ASSTSAS, février 2011, 2 pages.

LIVRES

BANDURA, Albert. *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ. : Prentice-Hall, 1986, 544 pages.

BERNSTEIN, Albert J. *Ces gens qui explosent de colère, de peur ou de tristesse*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2005, 384 pages.

BRILLON, Pascale. *Comment aider les victimes souffrant de stress post-traumatique; guide à l'intention des thérapeutes*, Montréal, Éditions Quebecor, 2004, 447 pages.

BRILLON, Pascale. *Se relever d'un traumatisme. Réapprendre à vivre et à faire confiance*, Montréal, Éditions Quebecor, 2004, 277 pages.

CAPUL, Maurice, et Michel LEMAY. *De l'éducation spécialisée*, France, Éditions Erès, 1996, 456 pages.

CORMIER, Solange. *La communication et la gestion*, Presses de l'Université du Québec, 2006, 247 pages.

D'ANSEBOURG, Thomas. *Cessez d'être gentil soyez vrai*, Montréal, Éditions de l'Homme, 2001, 256 pages.

DE SHAZER, Steve, et Yvonne DOLAN. *Au-delà des miracles, un état des lieux de la thérapie brève solutionniste*, 2007, Bruxelles, Satas, 236 pages.

DE VILLERS, Marie-Eva. *Multi dictionnaire de la langue française 3^e édition*, Montréal : Québec Amérique, 1999, 1533 pages.

GENDREAU, Gilles et collaborateurs. *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, Montréal, Sciences et culture, 2001, 361 pages.

GENDREAU, Gilles. *L'intervention psycho-éducative solution ou défi?*, Paris, Éditions Fleurus, 1978, 308 pages.

GUAY, Stéphane, et André MARCHAND. *Les troubles liés aux événements traumatiques, dépistage, évaluation et traitement*, Montréal, Les presses de l'Université de Montréal, 2006, 387 pages.

LE BLANC, Marc, Jacques DIONNE, Jean PROULX, Jacques C. GRÉGOIRE et Pierrette TRUDEAU-LEBLANC. *Intervenir autrement : Un modèle différentiel pour les adolescents en difficulté*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1998, 318 pages.

MUCCHIELLI, Roger. *L'entretien de face à face dans la relation d'aide*, ESF Éditeur, 2011, 172 pages.

PINEAULT, Raynald et Carole DAVELUY. *La planification de la santé : concepts, méthodes et stratégies*, Montréal, Éditions d'AC, 1986, 333 pages.

REDL, Fritz et David WINEMAN. *Children who hate*, New York, The Fress Press, 1951, 253 pages.

RENOU, Marcel. *Psycho-éducation une conception une méthode*, Montréal, Béliveau Éditeur, 2005, 416 pages.

ROGERS, Carl. *Le développement de la personne*, Paris, Éditions Dunod, 2005, 270 pages.

ROGERS, Carl et Marian G. KINGET. *Psychothérapie et relations humaines*, volume 1, Paris, Publications universitaires de Louvain, 1962, 320 pages.

ROLLNICK, Stephen, William R. MILLER et Christopher C. BUTLER. *Pratique de l'entretien motivationnel. Communiquer avec le patient en consultation*, Paris, InterEditions, 2009, 256 pages.

ROSENBERG, Marshall B. *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs) Initiation à la communication non violente*, Jouvence, 2005, 226 pages.

SALOMÉ, Jacques. *Relation d'aide et formation à l'entretien*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, collection Communication, 2003, 249 pages.

DOCUMENTS ÉLECTRONIQUES PUBLIÉS SUR LE WEB

ASSOCIATION PARITAIRE POUR LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DU TRAVAIL DU SECTEUR AFFAIRES SOCIALES. [En ligne].

[http://www.asstsas.qc.ca/Documents/Publications/Repertoire%20de%20nos%20publications/Autres/FT4-crise_violence.pdf] (Consulté le 6 janvier 2012).

CENTRE CANADIEN D'HYGIÈNE ET DE SÉCURITÉ AU TRAVAIL. *Violence au travail – Signes précurseurs*, 2006, [En ligne]. [http://www.cchst.ca/oshanswers/psychosocial/violence_warning_signs.html] (Consulté le 22 mars 2011).

COMITÉ INTERSECTORIEL SUR LA SÉCURITÉ DANS LES MILIEUX DE VIE. [En ligne], 1999. [securitepublique.gouv.qc.ca/police/publications-statistiques-police/guide-municipal/2167.html] (Consulté le 5 janvier 2012).

MEHRABIAN, Albert. *Entrevue avec Albert Mehrabian*, [En ligne]. [<http://www.presentationworks.me/index.php/2009/11/mehrabian-on-the-myth/>] (Consulté le 22 novembre 2011).

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Prévention du suicide – Guide de bonnes pratiques à l'intention des intervenants des centres de santé et de services sociaux*, [En ligne], Québec. [publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2010/10-247-03F.pdf] (Consulté le 9 janvier 2012).

MINISTÈRE DE LA SÉCURITÉ PULIQUE. *La sécurité dans les milieux de vie : guide à l'intention des municipalités du Québec*, gouvernement du Québec, 1999, [En ligne]. [<http://securitepublique.gouv.qc.ca/police/publications-statistiques-police.htm>] (Consulté le 22 mars 2011).

MUSKADIA. [En ligne]. [http://www.muskadia.com/avions/avions_securite1.asp] (Consulté le 5 janvier 2012).

SALOMÉ, Jacques. [En ligne]. [<http://www.youtube.com/watch?v=PLpsv3jFFJo>] (Consulté le 26 août 2011).

DOCUMENTS NON PUBLIÉS

ASSOCIATION PARITAIRE POUR LA SANTÉ ET LA SÉCURITÉ DU TRAVAIL DU SECTEUR AFFAIRES SOCIALES. Formation aux travailleurs, Oméga de base et Oméga dans la communauté, *Apprendre à gérer des crises de violence*, Montréal, ASSTSAS.

BOSCOVILLE 2000. Figure Les opérations professionnelles du modèle psychoéducatif et la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif.

LEBLANC, Claudette. *La mobilisation au changement dans un contexte d'intervention sous contrainte en protection de la jeunesse*, CJM-IU, 2010.

PLANTE, Michel. *Pacification des états de crise aiguë*, Formation Oméga ASSTSAS, 1998.

PROGRAMME NATIONAL DE FORMATION. *Manuel du formateur, Compétences spécifiques, La gestion du risque en protection de la jeunesse*, 2008, 106 pages.

PUBLICATIONS OFFICIELLES

MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX. *Cahier du participant, Intervention de réadaptation dans une unité d'encadrement intensif*, Montréal, 2009, 140 pages.

TEXTES LÉGISLATIFS – LOIS

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. *Loi sur la santé et la sécurité du travail*, 2011, [En ligne]. [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/S_2_1/S2_1.html] (Consulté le 18 février 2011).

- Annexe n° 1**
- L'analyse de la situation de travail de l'intervenant
 - Les définitions des treize composantes
 - La structure d'ensemble du modèle psychoéducatif
 - Tableau n° 1 – Facteurs de risque et facteurs de protection pouvant avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant

ANNEXE N° 1

L'analyse de la situation de travail de l'intervenant

LES DÉFINITIONS DES TREIZE COMPOSANTES³²

1^{re} composante : le sujet

- Il s'agit généralement du client ou de toute personne qui risque d'avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant, dans un contexte donné. Cette personne interagit avec l'intervenant dans l'exercice de ses fonctions et le place en situation d'intervention.

2^e composante : les objectifs d'intervention

- Quel est le but de l'intervention, de la rencontre à laquelle se prépare l'intervenant? Quels sont les résultats attendus au terme de cette intervention, de cette rencontre? Il s'agit de ce qui sera visé par l'intervenant pour, à la fois, accomplir la tâche qui lui a été confiée et répondre aux besoins du client dans le cadre de son mandat.

3^e composante : l'intervenant

- Il s'agit de l'intervenant lui-même, celui qui s'apprête à conduire une intervention qu'il souhaite la plus sécuritaire et la plus efficace possible. Cette composante convie l'intervenant à un exercice de conscience réflexive par rapport à l'intervention qu'il va mettre en œuvre. Dans quel état d'esprit aborde-t-il l'intervention à mener? Quelles sont ses appréhensions? Comment se sent-il par rapport au but à poursuivre, aux messages à communiquer, aux différentes composantes de l'intervention qu'il va conduire? Quels sont ses forces et les défis à relever dans le cadre de l'intervention?

4^e composante : le groupe de pairs

- Il représente l'ensemble des autres jeunes qui peuvent exercer une influence sur le sujet dans le déroulement de l'intervention en raison de l'ascendant qu'ils ont sur ce dernier et des réactions que cela peut susciter chez lui.

5^e composante : les parents ou les proches

- Il s'agit de toute personne présente au moment de l'intervention qui peut avoir un impact sur le déroulement de celle-ci et sur le comportement du client en raison de son ascendant sur ce dernier.

6^e composante : les autres professionnels et les partenaires

- Il s'agit de toutes les personnes qui peuvent être appelées ponctuellement ou régulièrement à collaborer avec l'intervenant dans l'exercice de son mandat auprès du sujet (collègues, responsable de l'encadrement clinique, enseignant, médecin, policiers, intervenants dans la communauté).

7^e composante : le temps

- Il s'agit du contexte temporel de l'intervention, dans sa dimension objective et subjective, pour le sujet (le client) et l'intervenant.

8^e composante : l'espace

- Il s'agit de l'environnement plus général (le quartier, le domicile du client, l'unité de vie) ou d'un espace en particulier dans lequel l'intervenant est appelé à travailler (le bureau de l'intervenant, la cuisine de la famille, la chambre du jeune). C'est aussi tout ce qui se trouve dans cet espace en dehors des personnes (le mobilier, les accessoires et l'équipement, le chien de la famille, les issues, etc.).

³² Gilles GENDREAU et collaborateurs, *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*, Montréal, Sciences et culture, 2001, 361 pages.

9^e composante : les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs

- Il s'agit de tout ce qui est mis en place pour favoriser l'atteinte des objectifs : des moyens établis au plan d'intervention en passant par les activités particulières (ateliers de gestion de la colère, de développement d'habiletés parentales), l'accompagnement individuel et l'ensemble des moments de vie partagés entre l'intervenant et le client (par exemple, les repas en hébergement).

10^e composante : les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés

- Il s'agit des diverses techniques d'intervention utilisées par l'intervenant pour atteindre ses objectifs auprès du client et de tous les outils qui vont lui permettre d'établir une communication claire et efficace avec le client, les parents, ses collègues ainsi qu'avec toute autre personne concernée de près ou de loin par la situation.

11^e composante : les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention

- Qui relève de qui? Et qui fait quoi? Il est d'abord question de toutes les responsabilités qui incombent à l'intervenant dans le cadre de son mandat et qui peuvent avoir un impact sur sa sécurité et sur celle des autres personnes concernées. Mais il est également question de certaines responsabilités qui pourraient relever du client lui-même, des parents, ou de toute autre personne concernée de près ou de loin par la situation.

12^e composante : Code et procédures

- Le Code fait référence aux valeurs qui sous-tendent l'existence même du milieu d'intervention alors que les procédures précisent la manière dont ces valeurs vont se traduire dans l'action. Les procédures englobent l'ensemble des protocoles, des politiques, des règlements, des codes d'éthique et de déontologie qui viennent baliser, encadrer et soutenir l'intervenant dans son rôle et son mandat.

13^e composante : les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client

- Il s'agit de l'ensemble des moyens mis en place pour évaluer la situation et situer l'évolution du sujet par rapport à l'atteinte de ses objectifs. Il permet aussi d'apprécier la conduite du sujet, d'évaluer si elle correspond ou non aux valeurs véhiculées dans son milieu de vie et de reconnaître ce qui fonctionne bien.

La structure d'ensemble du modèle psychoéducatif

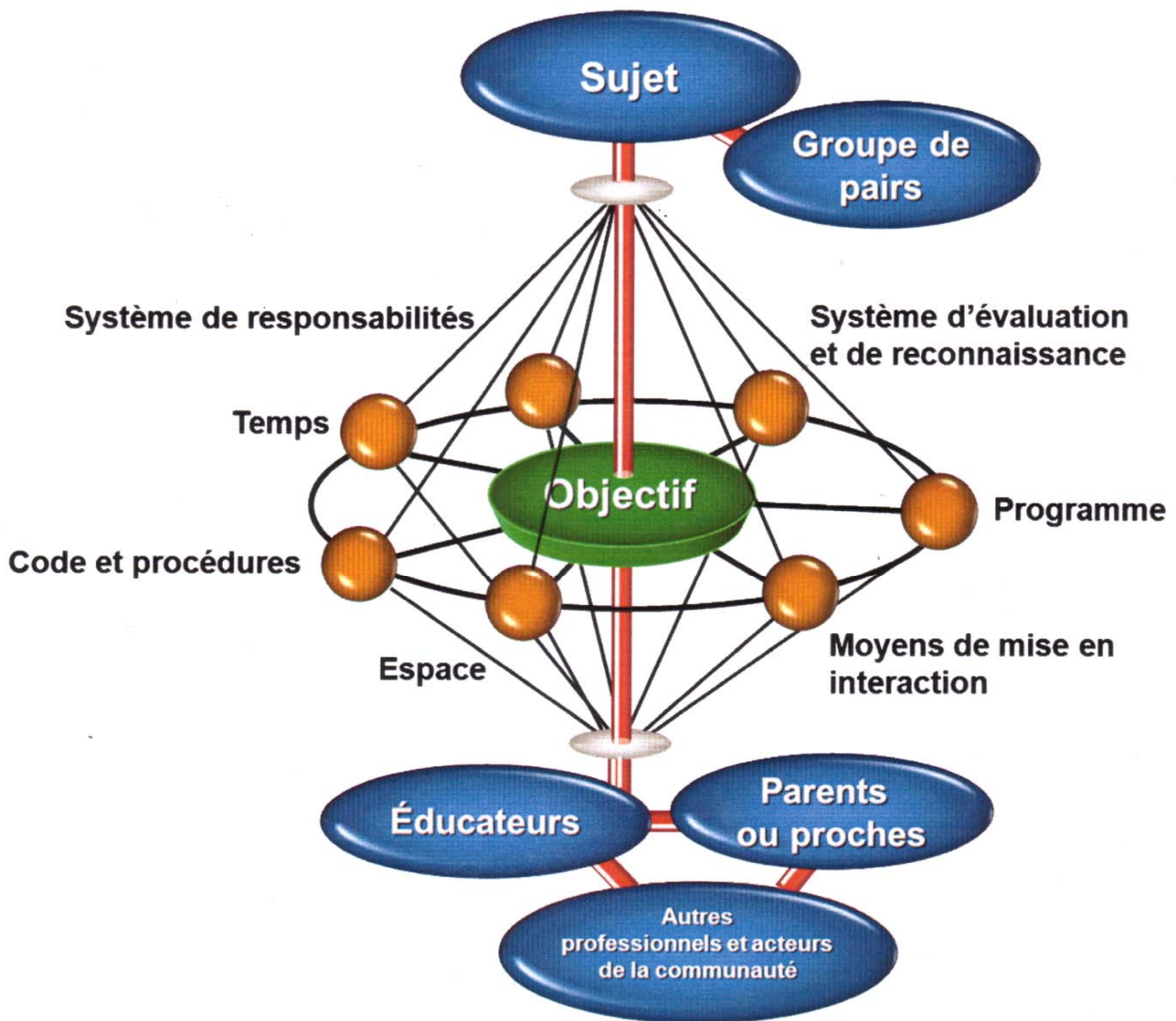


TABLEAU N° 1 : FACTEURS DE RISQUE ET FACTEURS DE PROTECTION POUVANT AVOIR UN IMPACT SUR LA SÉCURITÉ DE L'INTERVENANT³³

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>1^{re} composante : le sujet</p> <p>Il s'agit généralement du client ou de toute personne qui risque d'avoir un impact sur la sécurité de l'intervenant, dans un contexte donné. Cette personne interagit avec l'intervenant dans l'exercice de ses fonctions et le place en situation d'intervention.</p>	<p>Un sujet qui a des problèmes de santé mentale ou de toxicomanie.</p> <p>Un sujet qui a déjà commis des agressions.</p> <p>Un sujet qui a des difficultés de communication : ne pas être compris par autrui peut faire naître de l'agressivité.</p> <p>Un sujet nerveux et agité, menaçant ou dénigrant.</p> <p>Les enfants sont souvent plus enclins à se mettre en colère et à se montrer imprévisibles que les adolescents.</p>	<p>Un sujet qui a des valeurs morales intégrées.</p> <p>Un sujet qui a un bon contrôle personnel.</p> <p>Un sujet qui comprend le sens de l'intervention et qui est en accord avec l'intervention préconisée.</p> <p>Un intervenant qui a une bonne relation avec le sujet. Toutefois, par rapport à un sujet qui a une grande impulsivité et une faible tolérance à la frustration, il n'y a aucune garantie qu'une bonne relation fera contreponds aux facteurs de risque.</p>

³³ Si le titre d'une composante diffère de celui attribué à cette composante dans la structure d'ensemble du modèle psychoéducatif, alors le titre donné dans la structure d'ensemble de Gendreau sera précisé en italique et entre parenthèses.

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>2^e composante : les objectifs d'intervention (objectifs)</p> <p>Quel est le but de l'intervention, de la rencontre à laquelle se prépare l'intervenant? Quels sont les résultats attendus au terme de cette intervention, de cette rencontre? Il s'agit de ce qui sera visé par l'intervenant pour, à la fois, accomplir la tâche qui lui a été confiée et répondre aux besoins du client dans le cadre de son mandat.</p>	<p>Un objectif qui ne répond pas au besoin du client, mais à celui de l'intervenant : il risque d'entraîner de la frustration. C'est la même chose pour un objectif irréaliste ou que le client ne se sent pas capable d'atteindre.</p> <p>En situation difficile ou en situation de crise, un intervenant qui demeure centré sur les objectifs de son PI au lieu de viser l'atteinte d'objectifs ponctuels court un risque. Les objectifs seront centrés sur la situation présente, c'est-à-dire « <i>ici et maintenant</i> », pour prévenir l'escalade d'agressivité et sauvegarder l'intégrité physique et psychologique et la sécurité de l'intervenant et du client.</p>	<p>Un objectif qui est rédigé avec le client : il constitue un facteur de protection pour l'intervenant puisque le client reconnaît un sens à l'objectif et se sent valorisé à titre de première personne responsable du changement.</p> <p>Un objectif qui mobilise le client : il favorise l'acceptation de l'intervention.</p> <p>Un objectif qui fait l'unanimité entre toutes les personnes concernées, le jeune, ses parents et les enseignants prévient les interventions isolées.</p> <p>Un intervenant qui est capable de se décentrer de ses objectifs de départ et de tenir compte de la situation qui se déroule au moment de son intervention est en mesure de gérer une situation potentiellement dangereuse de manière sûre.</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>3^e composante : l'intervenant</p> <p>Il s'agit de l'intervenant lui-même, celui qui s'apprête à conduire une intervention qu'il souhaite la plus sécuritaire et la plus efficace possible. Cette composante convie l'intervenant à un exercice de conscience réflexive par rapport à l'intervention qu'il va mettre en œuvre. Dans quel état d'esprit aborde-t-il l'intervention à mener? Quelles sont ses appréhensions? Comment se sent-il par rapport au but à poursuivre, aux messages à communiquer, aux différentes composantes de l'intervention qu'il va conduire? Quels sont ses forces et les défis à relever dans le cadre de l'intervention?</p>	<p>Certains types de clients peuvent faire perdre leurs moyens à un intervenant, par exemple, les clients qui tentent de prendre l'intervenant en défaut ou les jeunes enfants avec qui il est difficile de conserver une distance psychologique. Les clients qui se victimisent constamment, qui ne reconnaissent pas leur part de responsabilité dans la situation peuvent susciter de la colère et de l'impatience chez l'intervenant qui peut réagir en se montrant moins enclin à analyser sa situation de travail.</p> <p>L'expérience de l'intervenant : un manque d'expérience ou une trop grande assurance peut nuire à l'intervenant qui n'est pas conscient ou soucieux des risques encourus par l'intervention.</p>	<p>Un savoir-être empathique et respectueux et de bonnes aptitudes relationnelles aident l'intervenant à établir un climat de confiance entre le jeune, sa famille et lui ainsi qu'à gérer les situations de crise.</p> <p>L'intervenant qui a une bonne capacité d'adaptation et qui se connaît bien arrive plus aisément à poser un regard juste sur lui-même et à anticiper certaines de ses réactions.</p> <p>Un intervenant à l'écoute de ses émotions est en meilleure position pour reconnaître certains signes qui soulignent un malaise ou la présence d'une situation potentiellement risquée.</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>4^e composante : le groupe de pairs</p> <p>Il représente l'ensemble des autres jeunes qui peuvent exercer une influence sur le sujet dans le déroulement de l'intervention en raison de l'ascendant qu'ils ont sur ce dernier et des réactions que cela peut susciter chez lui.</p>	<p>Le comportement d'un jeune ou d'un client qui est associé à un groupe marginal ou criminalisé (gang de rue, groupe religieux ultraconservateur, groupe d'extrême droite, groupe de motards délinquants) : ce jeune pourra être influencé par les valeurs de son groupe, que des membres de ce groupe soient physiquement présents ou non au moment de l'intervention.</p> <p>En hébergement : l'intervenant doit tenir compte du groupe de pairs, car ils peuvent avoir une influence dans des moments de tension.</p> <p>En garde fermée avec de jeunes contrevenants : le groupe tient un rôle très important, car il est plus facile de défier un adulte en <i>gang</i> que seul.</p>	<p>Un intervenant qui a établi une relation de confiance avec plusieurs jeunes à l'intérieur d'un groupe peut voir ceux-ci appuyer son intervention dans certains cas et diminuer le risque d'une escalade de conflit.</p> <p>Un intervenant qui travaille en milieu scolaire et qui est conscient que le jeune sera plus collaboratif si les discussions ont lieu en privé (être suivi par un intervenant scolaire est souvent un stigmata pour les jeunes).</p> <p>La connaissance du niveau de fonctionnement du groupe et du rôle exercé par chacun des jeunes dans le groupe est un élément important dont l'intervenant en unité d'hébergement doit tenir compte lorsqu'il doit intervenir auprès d'un jeune.</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>5^e composante : les parents ou les proches</p> <p>Il s'agit de toute personne présente au moment de l'intervention qui peut avoir un impact sur le déroulement de celle-ci et sur le comportement du client en raison de son ascendant sur ce dernier.</p> <p>Par exemple : une amie de la famille présente au moment de la visite à domicile, le parent d'une famille d'accueil, le parrain du jeune, un ex-conjoint.</p>	<p>Lorsque les parents ne se perçoivent pas comme des alliés, des partenaires à part entière de l'intervenant : ils peuvent s'opposer aux mesures prises, boycotter et résister davantage aux interventions.</p> <p>Un parent qui a un problème important de santé mentale, de violence, de toxicomanie : il peut menacer la sécurité de l'intervenant.</p>	<p>Lorsque les parents ou les proches sont les demandeurs de l'intervention : cela augmente la mobilisation et diminue les résistances.</p> <p>La présence d'adultes significatifs pour le jeune, autres que les parents : ceux-ci encouragent le jeune dans sa démarche de changement et le soutiennent, ce qui a un effet bénéfique sur sa mobilisation.</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>6^e composante : les autres professionnels et les partenaires</p> <p>Il s'agit de toutes les personnes qui peuvent être appelées ponctuellement ou régulièrement à collaborer avec l'intervenant dans l'exercice de son mandat auprès du sujet (collègues, responsable de l'encadrement clinique, enseignant, médecin, policiers, intervenants dans la communauté).</p> <p>Pour un intervenant en CPEJ ou en CRJDA, il peut s'agir de la travailleuse sociale du jeune, d'un bénévole, d'un psychologue, d'un médecin, d'un conseiller clinique, d'un interprète, d'un enseignant, d'un agent d'intervention, etc.</p> <p>Pour un intervenant en CLSC, il peut être question de l'enseignant, de l'entraîneur de hockey, d'un intervenant de la DPJ, d'un agent de probation, des policiers, etc.</p>	<p>Faire partie d'une équipe, mais ne pas travailler en équipe : un intervenant peut faire partie d'une équipe sans pour autant travailler en équipe. Par exemple, un intervenant qui contredit ou dénigre l'intervention d'un collègue devant les jeunes constitue un facteur de risque, car il mine l'autorité de son collègue auprès du groupe.</p> <p>Certains intervenants abusent de leur autorité, ce qui fait naître de la colère chez les clients. Cette attitude met les autres intervenants en danger, car certains jeunes ont tendance à la généraliser : « tous les adultes sont des dictateurs ».</p>	<p>Si les intervenants travaillent en complémentarité, que chacun prend ses responsabilités professionnelles et accomplit ses fonctions de manière à répondre adéquatement aux besoins des clients, cela constitue un facteur de protection tant pour le jeune, sa famille que pour l'intervenant, car la mobilisation et l'engagement de tous sont favorisés.</p> <p>Lorsque l'intervenant rencontre un client potentiellement violent au bureau, c'est un facteur de protection de savoir que ses confrères sont prêts à intervenir.</p> <p>Travailler avec un intervenant expérimenté et compétent qui peut servir de modèle et qui favorise l'adoption de techniques et d'attitudes propices au maintien de sa sécurité.</p> <p>La cointervention lors d'une situation difficile peut permettre à l'intervenant de maintenir sa confiance en lui et son sentiment de compétence, ce qui constitue un facteur de protection.</p>

<p>6^e composante : les autres professionnels et les partenaires</p>	<p>Si les intervenants ne travaillent pas en collaboration et en partenariat les uns avec les autres, qu'ils ne partagent pas leurs objectifs, qu'ils n'ont pas de visée commune et qu'ils ne tiennent pas compte de l'expertise de chacun ou encore qu'ils se contredisent auprès du client, cela constitue des facteurs de risque, car l'intervenant doit gérer seul les incidences de ce manque de collaboration dans ses interventions auprès du jeune et de sa famille.</p>	<p>En hébergement : lorsque les membres d'une équipe prennent le temps d'accueillir un nouvel intervenant et lui transmettent de l'information importante à retenir ou des interventions à éviter, ceci constitue un facteur de protection.</p>
---	---	--

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>7^e composante : le temps</p> <p>Il s'agit du contexte temporel de l'intervention, dans sa dimension objective et subjective, pour le sujet (le client) et l'intervenant.</p>	<p>Le moment dans le mois : la fin du mois est difficile pour certains clients qui manquent d'argent, donc ils peuvent être plus agressifs, plus sensibles aux commentaires, plus nerveux; en début de mois, les clients toxicomanes recevant des prestations de la sécurité du revenu ont plus de chance d'être sous l'emprise de l'alcool ou de la drogue.</p> <p>La saison : l'été, les voisins risquent d'être davantage à l'extérieur et de voir l'intervenant arriver chez le client. L'insécurité peut être plus grande, car l'intervenant peut avoir le sentiment d'être épié.</p> <p>La période de la réception d'un bulletin : il y a un risque de crise si les notes de l'élève sont faibles, car tous les membres de la famille peuvent être tendus.</p>	<p>La saison : l'été, les fenêtres sont ouvertes et l'intervenant peut se sentir plus en sécurité si la situation dégénère puisqu'il peut crier à l'aide ou sortir par cette issue.</p> <p>Le temps pris par l'intervenant pour bien écouter le client facilite la poursuite de l'intervention. Ce n'est donc pas du temps perdu.</p> <p>La durée d'une rencontre (dimension subjective du temps) : une rencontre peut être très longue pour un enfant qui s'impatiente, mais très courte pour le parent qui se sent bousculé par l'intervenant. L'intervenant qui est attentif au temps alloué à une rencontre diminue le risque pour sa sécurité.</p> <p>La planification de l'intervention : un intervenant qui prend le temps de planifier son intervention, de lire le dossier où sont inscrits les renseignements importants (par exemple que le père a un historique de violence) diminue les risques pour sa sécurité.</p>

<p>7^e composante : le temps</p>	<p>Le moment de la journée : une rencontre en soirée au bureau lorsque peu de personnes sont encore présentes peut amener l'intervenant à se sentir moins en sécurité; Si le sujet doit annuler sa participation à une activité qu'il aime particulièrement pour participer à la rencontre, il peut se montrer contrarié.</p> <p>La planification de l'intervention : lorsque l'intervenant a plusieurs urgences à gérer en même temps ou qu'il tente de tout régler en même temps, il peut être moins sensible aux aspects liés à sa propre sécurité et agir promptement avec moins de recul qu'à l'habitude ou sans prendre le temps d'observer ou d'analyser sa situation de travail en étant, par exemple, trop centré sur ses tâches et pas assez sur les besoins du client.</p>	
---	--	--

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>8^e composante : l'espace</p> <p>Il s'agit de l'environnement plus général (le quartier, le domicile du client, l'unité de vie) ou d'un espace en particulier dans lequel l'intervenant est appelé à travailler (le bureau de l'intervenant, la cuisine de la famille, la chambre du jeune). C'est aussi tout ce qui se trouve dans cet espace en dehors des personnes (le mobilier, les accessoires et l'équipement, le chien de la famille, les issues, etc.).</p>	<p>À domicile : l'intervenant est souvent invité à s'asseoir dans la cuisine où il y a plusieurs objets qui peuvent devenir des armes potentielles; l'intervenant peut se sentir pris au piège même s'il y a une porte dans la cuisine qui mène à l'extérieur, par exemple si le balcon arrière est rarement déneigé l'hiver.</p> <p>Le quartier : si l'intervenant doit rendre visite à des clients dans un secteur et où il y a beaucoup d'activités criminelles, il peut se ressentir de l'insécurité.</p> <p>En région rurale : rendre visite à une famille qui vit dans un lieu isolé, dont le voisin le plus proche est à quatre kilomètres, peut être inquiétant, surtout lorsque le temps n'est pas clément.</p> <p>Au bureau : les stationnements près des installations du CISSS ne sont pas toujours bien éclairés la nuit.</p>	<p>À domicile : dans la cuisine, la table crée une certaine distance physique entre l'intervenant et le client, comme au bureau, ce qui peut mettre l'intervenant plus à l'aise.</p> <p>Au bureau : - le fait d'avoir une salle de rencontre sécurisée où aucun ameublement ne peut être déplacé est rassurant. - certaines installations du CISSS ont un système d'alarme pour le bâtiment et un bouton d'urgence sous le bureau de chaque intervenant.</p> <p>Un téléphone cellulaire est parfois fourni aux intervenants, ce qui facilite la capacité d'appeler à l'aide peu importe le contexte spatial dans lequel l'intervenant se trouve. L'idée de programmer un numéro à appeler en cas d'urgence en appuyant sur une seule touche du téléphone peut s'avérer utile.</p>

8^e composante : l'espace	<p>En milieu scolaire : il arrive que l'intervenant scolaire qui est présent une journée ou deux par semaine doive intervenir dans un local qui est peu ou pas aménagé pour créer un climat calme et apaisant (voire un local faisant office de bureau où sont entassés des boîtes, car l'espace sert avant tout pour le rangement).</p> <p>L'origine culturelle du client : certaines communautés culturelles ne sont pas à l'aise avec le contact physique. Un intervenant qui n'est pas sensible à cette caractéristique peut provoquer des réactions défensives, voire agressives s'il ne respecte pas l'espace privé, la « bulle » de ce client.</p>	<p>En hébergement : une unité de vie où les intervenants ont aménagé des coins douilletts et tranquilles répondant aux besoins des enfants d'être apaisés et sécurisés, créé une ambiance calme et détendue.</p>
--	---	---

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>9^e composante : les moyens et les activités favorisant l'atteinte des objectifs <i>(le programme, le contenu)</i></p> <p>Il s'agit de tout ce qui est mis en place pour favoriser l'atteinte des objectifs : des moyens établis au plan d'intervention en passant par les activités particulières (ateliers de gestion de la colère, de développement d'habiletés parentales), l'accompagnement individuel et l'ensemble des moments de vie partagés entre l'intervenant et le client (par exemple, les repas en hébergement).</p>	<p>L'absence de moyens et d'activités ou l'improvisation de l'intervention : cela peut devenir un facteur de risque pour l'intervenant si celui-ci n'a rien à proposer pour que le client atteigne un mieux-être.</p> <p>Le contenu d'un plan d'intervention ou l'application d'un programme qui ne permet pas concrètement d'atteindre les objectifs fixés ou qui ne fait pas consensus chez tous les acteurs concernés, a moins de chance de mobiliser les personnes visées.</p>	<p>Tout comme pour les objectifs, des moyens et des activités qui répondent aux besoins du client et qui sont adaptés à ses caractéristiques (son âge, ses difficultés, ses forces) augmentent les chances que le client s'y engage et y participe activement (s'y oppose moins).</p> <p>Un programme qui s'appuie sur les meilleures pratiques a plus de chance d'être efficace, d'atteindre les objectifs fixés et donc de permettre des changements positifs qui satisferont davantage le client.</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>10^e composante : les techniques d'intervention employées et les outils de communication utilisés (les moyens de mise en interaction)</p> <p>Il s'agit des diverses techniques d'intervention utilisées par l'intervenant pour atteindre ses objectifs auprès du client et de tous les outils qui vont lui permettre d'établir une communication claire et efficace avec le client, les parents, ses collègues ainsi qu'avec toute autre personne concernée de près ou de loin par la situation.</p> <p>Les techniques d'intervention sont, entre autres : - l'écoute, l'intervention physique, la dédramatisation par l'humour, la reformulation, le recadrage, le reflet, l'aide opportune ou spontanée, la rétroaction, le conseil, la directive et les consignes, la négociation, la confrontation, le délai, la mise en garde, la mise à l'écart, la trêve, la conséquence, le retrait, le toucher, la proximité physique; - la transmission d'information, la valorisation, l'encouragement, les techniques de récompense et de renforcement, l'attribution de responsabilités.</p>	<p>En situation de crise ou en situation difficile lorsque la sécurité d'un intervenant est compromise : l'intervenant qui privilégie des techniques d'intervention qui favorisent l'escalade du conflit ou qui empêchent le dénouement de la crise (par exemple, la confrontation) court un risque.</p> <p>La non-accessibilité à un cellulaire ou la difficulté d'accès à un téléphone.</p> <p>Ne pas porter le bouton d'alerte fourni par certaines unités d'hébergement.</p> <p>L'intervenant qui n'a pas en tout temps, à portée de la main, les numéros de téléphone à composer en cas d'urgence (par exemple, le numéro d'un cadre disponible au moment des quarts de travail de soir en CLSC) pourrait être en difficulté s'il doit demander rapidement du soutien.</p>	<p>L'intervenant qui complète la feuille de route où il doit noter ses rendez-vous, son itinéraire, les endroits où il se trouvera au cours de la journée et l'heure prévue de son retour au bureau, s'il y a lieu, facilite l'intervention en cas de besoin.</p> <p>Utiliser des outils de communication à jour au sein des équipes (cahier de bord).</p> <p>En hébergement : la présence de caméra de surveillance dans certains endroits plus risqués (la réception, le gymnase).</p> <p>Toutes les techniques d'intervention qui favorisent l'entente mutuelle et la communication sont à privilégier (par exemple, l'écoute empathique, le reflet, la négociation, la valorisation, etc.).</p>

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>11^e composante : les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention <i>(le système de responsabilités)</i></p> <p>Qui relève de qui? Et qui fait quoi? Il est d'abord question de toutes les responsabilités qui incombent à l'intervenant dans le cadre de son mandat et qui peuvent avoir un impact sur sa sécurité et sur celle des autres personnes concernées. Mais il est également question de certaines responsabilités qui pourraient relever du client lui-même, des parents, ou de toute autre personne concernée de près ou de loin par la situation.</p>	<p>Avoir la responsabilité d'annoncer une mauvaise nouvelle à un jeune peut constituer un risque pour l'intervenant :</p> <ul style="list-style-type: none"> - annoncer à un jeune qu'il sera déplacé d'une unité régulière à une unité d'encadrement intensif; - annoncer à un parent et à son enfant suivis en vertu de la LSSSS qu'un signalement à la DPJ sera fait. <p>L'intervenant du CLSC qui travaille en milieu scolaire et qui ne s'est pas soucié de connaître les procédures en vigueur dans l'école en ce qui a trait au partage de l'information et à la gestion de la confidentialité peut faire un faux pas qui pourrait avoir de grandes répercussions en situation de crise ou d'urgence ainsi que sur la relation qu'il entretient avec le jeune.</p>	<p>L'intervenant (toutes missions) qui lit le dossier d'un nouveau jeune à qui il offrira des services aura une meilleure connaissance du contenu des différentes évaluations précédentes, de son histoire, de sa situation de santé physique et mentale, de ses besoins, des services qui lui ont été rendus par le passé, des résultats des interventions antérieures, etc. Mieux il connaîtra le jeune et sa famille, plus il sera en mesure d'assurer sa sécurité.</p> <p>En hébergement : l'intervenant qui lit le cahier de bord sait quels éléments il faut avoir en tête au moment de son quart de travail et pour s'assurer d'une continuité dans l'intervention (par exemple, les médicaments à donner, les sorties à autoriser ou non). Il est sécurisant pour le client de savoir que l'information a été transmise d'un intervenant à l'autre. Cela évite bien des conflits et des frustrations.</p>

<p>11^e composante : les responsabilités inhérentes au mandat d'intervention <i>(le système de responsabilités)</i></p>	<p>Certains intervenants de la DPJ doivent, dans le cadre de leurs fonctions, faire des visites à domicile sans prévenir les familles au préalable. Il s'agit là d'une intervention plus risquée pour l'intervenant.</p> <p>L'intervenant qui prendrait des mesures à l'endroit d'un jeune qui incombent généralement aux parents risque de soulever la colère du parent.</p>	<p>L'intervenant (toutes missions) qui rédige ses notes chronologiques régulièrement et qui informe les gens concernés (partenaires, confrères) si un client a des comportements potentiellement risqués pour leur sécurité personnelle remplit sa tâche et aide au maintien de la sécurité de tous.</p>
---	--	---

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>12^e composante : Code et procédures</p> <p>Le Code fait référence aux valeurs qui sous-tendent l'existence même du milieu d'intervention alors que les procédures précisent la manière dont ces valeurs vont se traduire dans l'action. Les procédures englobent l'ensemble des protocoles, des politiques, des règlements, des codes d'éthique et de déontologie qui viennent baliser, encadrer et soutenir l'intervenant dans son rôle et son mandat.</p>	<p>Les codes de vie en hébergement : un code de vie nébuleux, trop compliqué, rigide ou, à l'opposé, trop souple peut constituer un facteur de risque pour la sécurité de l'intervenant.</p> <p>La méconnaissance ou une mauvaise application des protocoles mis en place et des procédures qui en découlent : par exemple, ne pas connaître les procédures particulières mises en place pour des clients difficiles ou qui ont posé des gestes répréhensibles par le passé peut constituer un danger pour l'intervenant (par exemple, un parent présentant des problèmes de santé mentale et ayant menacé un intervenant à l'accueil du CLSC, un jeune ayant agressé une éducatrice en encadrement intensif).</p>	<p>Les différents services de plaintes : les clients peuvent exprimer leur désaccord et leurs insatisfactions. Ceci peut enlever de la pression à l'intervenant puisqu'il peut confirmer au client son droit de porter plainte et le soutenir, par exemple, en lui remettant le formulaire.</p> <p>Les guides de rédaction et les outils cliniques : ils donnent des points de repère clairs à l'intervenant et lui évitent de commettre des erreurs cliniques.</p> <p>Les guides d'application des lois : ils encadrent la pratique de l'intervenant (LSSS, LPJ, LSJPA).</p> <p>Les protocoles d'intervention sur le suicide : par exemple, le guide pour les intervenants publié par le MSSS qui s'intitule <i>Prévention du suicide – Guides de bonnes pratiques à l'intention des intervenants des centres de santé et de services sociaux</i>³⁴.</p>

³⁴ MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Prévention du suicide – Guide de bonnes pratiques à l'intention des intervenants des centres de santé et de services sociaux*, [En ligne], Québec. [publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2010/10-247-03F.pdf] (Consulté le 9 janvier 2012).

12^e composante : Code et procédures		La politique de non-violence envers les employés. Les ententes avec les policiers du quartier.
---	--	---

COMPOSANTES DE LA SITUATION DE TRAVAIL DE L'INTERVENANT	FACTEURS DE RISQUE	FACTEURS DE PROTECTION
<p>13^e composante : les moyens mis en place pour évaluer la situation et reconnaître l'évolution du client <i>(le système d'évaluation et de reconnaissance)</i></p> <p>Il s'agit de l'ensemble des moyens mis en place pour évaluer la situation et situer l'évolution du sujet par rapport à l'atteinte de ses objectifs. Il permet aussi d'apprécier la conduite du sujet, d'évaluer si elle correspond ou non aux valeurs véhiculées dans son milieu de vie et de reconnaître ce qui fonctionne bien.</p>	<p>Intervenir seulement sur les comportements problématiques du sujet et ne jamais faire ressortir ses capacités et ses forces constitue un facteur de risque pour l'intervenant parce que cela entretient l'opposition et la méfiance.</p> <p>La non-utilisation d'outils d'évaluation validés pour comprendre le client et le sens de ses comportements (évaluation psychologique, capacités intellectuelles, type d'attachement, etc.) constitue un facteur de risque puisque l'intervenant qui ne comprend pas bien la dynamique, les besoins et les capacités du client intervient de façon moins efficace, concertée et sécuritaire.</p>	<p>Lorsque le plan d'intervention ou d'action est clair, compris et convenu avec le client, c'est un facteur de protection pour l'intervenant, car celui-ci peut rappeler au client les ententes prises si ce dernier ne les respecte pas.</p> <p>Lorsque le client voit que sa situation évolue et qu'il reconnaît avoir le pouvoir de faire changer les choses, cela constitue un facteur de protection pour l'intervenant, car le client est plus enclin à collaborer.</p>