

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal

Évaluation du programme V.I.P-Camps : programme de formation en intervention
psychoéducative offert aux moniteurs de camps d'été

Par

Audrey Leblanc

École de Psychoéducation

Faculté des Arts et des Sciences

Mémoire présenté à la Faculté des Études Supérieures

En vue de l'obtention du grade de

Maîtrise en psychoéducation (M.Sc.)

Mai, 2009

© Audrey Leblanc, 2009



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé
Évaluation du programme V.I.P-Camps : programme de formation en intervention
psychoéducative offert aux moniteurs de camps d'été

présenté par
Audrey Leblanc

a été évalué par un jury constitué des personnes suivantes

Monsieur Serge Larivée
Président-rapporteur

Monsieur Jacques C. Grégoire
Directeur de recherche

Monsieur Christian Dagenais
Co-directeur de recherche

Madame _____
Membre du jury

Résumé

Ce mémoire examine les effets du programme V.I.P.-Camps, programme de formation en intervention psychoéducative développé par l'entreprise Groupe Formation Intervention offert aux moniteurs de camps d'été. Le devis d'évaluation est structuré selon la séquence proposée par Kirkpatrick et Kirkpatrick et prévoit la collecte de données permettant de discuter plus spécifiquement la composante « temps » du programme. Cette évaluation a été conduite auprès de l'ensemble des animateurs de loisirs ayant bénéficié du programme dans la région de Montréal au cours de l'été 2007. Dans un premier temps, la mesure de la réaction des participants à l'aide d'un questionnaire maison au terme de chacune des formations a permis de conclure que V.I.P.-Camp propose un contenu pertinent, concret et qu'il suscite l'intérêt de la forte majorité de son public cible. Dans un deuxième temps, la mesure des connaissances en intervention transmises par le programme ont été mesurées par un devis après-seulement avec mesure répétée. L'observation de la variance des résultats aux deux temps de mesure a permis de constater qu'il y a maintien et même augmentation des connaissances en cours d'été. Des analyses de régression ont permis de conclure que plus les moniteurs ont de l'expérience en animation, moins bien ils performant à la deuxième mesure des connaissances en intervention. Cette même tendance inversement reliée entre les variables est remarquée pour l'ensemble des variables à l'exception de la variable *formation antérieure avec Groupe Formation Intervention*. Dans un troisième temps, les analyses de contenu d'entrevues réalisées avec les coordonnateurs de loisirs informent sur la perception de changement dans les pratiques des animateurs que le programme aurait permis. Enfin, ces résultats mettent en évidence la pertinence de conduire une seconde évaluation en considération des recommandations et relèvent l'importance des facteurs environnementaux dans l'efficacité des programmes de formation continue.

Mots-clés : évaluation de programme, camp d'été, formation, psychoéducation, intervention, VIP-Camps, Groupe Formation Intervention inc.

Abstract

This report considers the impact of V.I.P.-Camps, a training program on psycho-educational intervention for camp counsellors that was developed by the company Groupe Formation Intervention Inc. Evaluation guides are structured in line with the sequence proposed by Kirkpatrick and Kirkpatrick and provide for data collection that can be used for discussions that focus on the program's time component. This assessment was conducted among all recreational leaders in Greater Montreal who had taken the program over the summer of 2007. First, a questionnaire prepared by the company used at the end of each training program to measure participant reaction demonstrated that V.I.P.-Camp offers relevant and specific content and is of interest to the vast majority of its target audience. Secondly, post-test only assessment using repeated measurement served in evaluating the amount of information the program provided on the topic of intervention. The observed variation in results between two measuring periods demonstrated that knowledge acquired in summer classes was maintained. Regression analyses demonstrated that work experience could influence knowledge test results. Thirdly, analyses of the results of interviews conducted among recreational coordinators illustrated how the program may have changed perceptions about leader practices. These results ultimately illustrate the value of conducting a second assessment that would take recommendations into account and highlight the significance of environmental factors in the effectiveness of continuing education programs.

Key words : program evaluation, summer camp, training program, psychoeducation, intervention, VIP-Camps, Groupe Formation Intervention inc.

Table des matières

Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures	vii
Remerciements.....	viii
Introduction.....	9
Recension des écrits	10
<i>Transfert d'apprentissage</i>	10
<i>Exploration des approches déjà tentées</i>	12
Programme V.I.P.-Camps	13
Méthode	16
<i>Niveau 1 : Évaluation de la réaction des participants</i>	17
<i>Participants</i>	17
<i>Mesure et procédure</i>	17
<i>Niveau 2 : Évaluation des connaissances transmises</i>	18
<i>Participants</i>	18
<i>Mesure et procédure</i>	18
<i>Niveau 3 : Évaluation de la perception de changement dans les pratiques d'intervention</i>	18
Résultats.....	19
<i>Niveau 1 : Évaluation de la réaction des participants</i>	19
<i>Niveau 2 : Évaluation des connaissances transmises</i>	22
<i>Niveau 3 : Évaluation de la perception de changement dans les pratiques d'intervention</i>	25

Discussion.....	27
Limites et forces.....	30
Conclusion	32
Références.....	33
Annexes.....	36

Liste des tableaux

Tableau 1 : Nombre et pourcentage de réponse aux items du questionnaire visant à mesurer la réaction des participants au contenu, à la forme et aux mises en situation du programme V.I.P.-Camps (n=248)	19
Tableau 2 : Réponses obtenues aux différents items du questionnaire visant à mesurer la réaction des participants au temps alloué au programme V.I.P.-Camps (n=248).....	21
Tableau 3 : Pourcentage des réponses fournies au questionnaire de mesure des connaissances au deux temps de mesure (n=54).....	22
Tableau 4 : Analyse de l'influence de la variable « formation antérieure avec Groupe Formation Intervention » sur le score des participants à la deuxième mesure des connaissances en intervention (n=54).....	24
Tableau 5 : Analyse des régressions multiples visant à prédire le score des participants à la deuxième mesure des connaissances en intervention (n=54)	25

Liste des figures

Figure 1 : Les dix composantes de la structure d'ensemble du modèle de Gendreau (2001)	14
Figure 2 : Modèle d'évaluation de programme de Kirkpatrick et Krikpatrick (2005a,b)	16

Remerciements

Je ne pourrais passer outre le remerciement des gens à qui je dois la fin de cette réalisation. Tout d'abord, mes remerciements les plus sincères à Jacques C. Grégoire. Jacques, tu as cru en mon projet et en mes idées. Tu m'as pris sous ton aile. Tu as su être un directeur inspirant qui savait me recentrer sur les fondements de ma profession. Merci d'avoir eu confiance.

Christian Dagenais, ton expérience, ta rigueur et tes questions ont su me confronter aux bons moments. Merci d'avoir remis en question mes propos, mes idées, mes stratégies. Merci d'avoir douté et d'avoir créé l'opportunité chez moi de ne pas me contenter d'un simple effort.

Je tiens à remercier avec distinction l'École de Psychoéducation et spécialement Mesdames Lyse Turgeon et Sophie Parent qui ont su accueillir ma candidature in extrémiste et me supporter dans cette aventure de longue haleine.

Un merci plus que spécial à mon associée, ma collègue, mon amie Mélanie Martel. Merci d'avoir accepté de rêver d'une « *multinationale* » avec moi il y a 5 ans. « *Le mémoire, je voulais bien, mais encore fallait-il avoir le temps* »! Merci d'avoir continué à occuper mon quotidien de projets de grandeur. Cela a donné un sens au temps que je passais à tout compiler. N'aie crainte, le rêve se poursuit aujourd'hui avec la même passion, le même plaisir et la même envie de faire avancer les choses.

Je remercie mon homme, mon amour, Simon, pour ses encouragements et son réconfort. Merci de ta présence quotidienne.

Enfin, je dédie l'ensemble de mon œuvre à ma mère qui a toujours dit que « *l'avenir passait par les études* ». Merci papa, merci maman pour ce bel héritage qu'est la scolarisation, et sachez que je termine mon périple étudiant avec beaucoup plus qu'un papier. Merci de ces plus grands héritages que sont la persévérance, l'ambition, la confiance, la détermination. Dors tranquille maintenant maman, je ne suis plus étudiante... du moins... pour quelques années!

Introduction

D'année en année, le milieu de l'éducation se mobilise à la quête de ressources de soutien à l'élève. Alors que le milieu scolaire bénéficie de ressources pour soutenir les jeunes en difficulté, il n'en est pas de même pour les milieux de loisirs qui prennent la relève des écoles à l'arrivée de l'été. En effet, les milieux de sports et loisirs communautaires restent plus souvent démunis en ressources humaines et financières alors qu'ils ont, comme l'école, le mandat d'intégration et de préservation de la qualité de la vie sociale des jeunes. Au terme d'une démarche initiée à l'automne 1998, l'Association Québécoise du Loisir a dressé le bilan de l'intervention municipale en loisirs. Ce rapport a conclu à l'importance pour les milieux de loisir de se centrer sur la réponse aux besoins de la communauté, d'adapter ses services, et d'entretenir des liens étroits, de la complémentarité et de l'interdépendance avec les autres services sociaux publics. Toutefois, ces mandats apparaissent complexes pour les organisations de loisirs. Ayant peu de ressources humaines qualifiées, ces milieux s'attendent à ce que leurs travailleurs aient la compétence d'opérer efficacement sur plusieurs plans (Smith, 2002). Le moniteur doit agir en bon animateur, mais aussi en adulte responsable est capable de sécuriser tant les enfants que leurs parents tout en étant un intervenant de qualité auprès des enfants qui présentent des besoins particuliers. Rappelons ici que les animateurs de loisirs sont souvent à peine majeurs et à leur première expérience de travail. Comparativement aux intervenants du milieu scolaire, ils disposent de considérablement moins de compétences et d'expériences pour arriver à composer avec les dynamiques comportementales de leur clientèle. La précarité des emplois dans ce domaine rend en outre difficile l'embauche de personnel qualifié. Pour atteindre l'objectif de complémentarité des services à la jeunesse et l'élaboration d'actions rééducatives cohérentes d'un milieu à l'autre, les organisations de loisirs estivaux devront avoir recours à des stratégies de développement de leurs équipes.

Recension des écrits

Les lacunes au niveau des compétences observées chez les moniteurs suggèrent de s'attarder aux moyens de former ces équipes et invitent à porter une attention particulière à deux dimensions : la notion de transfert d'apprentissage et l'exploration des approches déjà tentées.

Transfert d'apprentissage

Même s'il existe une multitude de définitions de l'expression « transfert d'apprentissage », il est généralement accepté que le transfert implique l'application, la généralisation et le maintien des nouvelles connaissances (Ford & Weissbein, 1997). Le transfert d'apprentissage implique aussi la présence de différents facteurs. Baldwin et Ford (1988) ont été parmi les premiers chercheurs à présenter un modèle proposant trois catégories de facteurs affectant le transfert d'apprentissage : (a) les caractéristiques des participants incluant leurs habiletés, leur personnalité et leur motivation; (b) la structure du programme s'appuyant sur des fondements théoriques et un contenu approprié et (c) l'environnement de travail comprenant soutien et opportunité d'application. Des efforts considérables ont été investis dans l'identification des facteurs qui affectent ce transfert principalement en ce qui a trait à la structure d'un programme (Houle, 1980; Jarvis 1985,1997; Weil & Mc Gill, 1989). Tant au niveau de la recherche que dans les milieux de pratique, les nouvelles stratégies d'enseignement continu tendent à promouvoir les approches qui mettent l'accent sur l'expérimentation particulièrement sur l'expérimentation active et concrète du contenu, ce qui semble davantage adapté au style d'apprentissage des adultes (Norman, Van der Vleuten, & Newbel, 2002; Dehnbostel & Dybowski, 2001) Aussi, plusieurs modèles d'intervention post-formation se basent sur la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Brown, 2005). En adoptant cette perspective lors de formation, Wexley et Latham (1991) suggèrent que les habiletés des participants peuvent être augmentées si ces derniers sont (1) introduits au sujet; (2) ont la possibilité d'observer des modèles; (3) ont l'occasion de mettre en pratique de nouvelles habiletés, et (4) reçoivent une rétroaction immédiate sur les habiletés expérimentées. Les études qui se sont attardées à l'efficacité des programmes adoptant cette structure ont aussi fait la démonstration que l'entraînement des participants à anticiper et à gérer les

difficultés en utilisant le contenu théorique de la formation augmente le transfert d'apprentissage (Tziner & Haccoun, 1991). Dans le même ordre d'idée, Burke et McIntyre (1987) rappellent que les participants qui bénéficient à la fois de pratique et d'une rétroaction immédiate performant mieux au test des connaissances qui s'en suit. Pour leur part, Sulsky et Kline (2007) considèrent que le succès de l'apprentissage réside davantage dans l'intégration de modelling, c'est-à-dire par l'observation d'une personne compétente dans le cadre de sa pratique réelle.

Le modèle expérientiel de Kolb (1987) intègre ces notions en insistant sur l'importance de l'occasion réelle. L'apprentissage dépendra donc fortement des occasions d'application des connaissances qui suivront la formation pour en permettre la consolidation. L'auteur suggère que l'apprentissage nécessite la présence de quatre habiletés : expérimentation concrète, expérimentation *in vivo*, observation réfléchie et conceptualisation abstraite (Kolb & Fry, 1975). Enfin, il intègre à son modèle la notion de motivation puisque celle-ci est indispensable pour assurer l'efficacité du processus d'enseignement d'un atelier. Quoique ce modèle ait fait l'objet de plusieurs critiques quant à sa possibilité d'être généralisé, quant à sa faible considération du processus cognitif par lequel l'information est assimilée et quant au petit échantillon à partir duquel il a été élaboré, plusieurs auteurs estiment qu'il constitue un excellent plan de travail pour la planification d'ateliers d'enseignement, d'animation, de formation et qu'il reste parcimonieux et facilement opérationnel (Jarvis, 1987; Tennant, 1997).

Au-delà des principes théoriques orientant la structure des programmes de formation, plusieurs études ont porté sur les conditions de mise en œuvre favorisant le transfert d'apprentissage. Sans que les facteurs influents ne fassent l'objet de consensus, il semble que l'efficacité d'un programme soit grandement attribuable à sa durée. Kirkpatrick et Kirkpatrick (2005a,b) suggèrent une durée minimale de quatre journées pour qu'un transfert d'apprentissage soit possible. Les mêmes auteurs ajoutent que la présence du supérieur des gens formés est recommandée. D'autres accordent une grande importance à la définition d'objectifs individuels post-formation par les participants (Brown, 2005; Gist & Stevens, 1998; Richman-Hirsch, 2001). La tenue d'une intervention post-formation de courte durée (30 minutes) aurait aussi un large effet sur le transfert. Le seul fait de demander aux participants de se donner un objectif, d'en discuter

avec les formateurs et de l'écrire permettrait de produire une différence sur le maintien des acquis à condition que ces objectifs soient mesurables et atteignables dans un court terme (Brown, 2005).

Exploration des approches déjà tentées

Sauf erreur, il n'existe pas de littérature scientifique sur la formation des intervenants en contexte de loisirs. Par contre, un certain nombre d'études (Mims, Ponce, Moore, & Jones, 1999; Thurber, 2005; Westervelt, Johnson, Westervelt, & Murill, 1998) se sont attardées aux effets de différents programmes d'intervention auprès des jeunes en contexte de camps d'été. Ces programmes visent essentiellement une intervention sur le jeune en difficulté dans un contexte de réadaptation.

Toutefois, l'étude de Hewitt, Larson, Lakin, Sauer, O'Neill et Sedlekky (2004) appuie l'importance d'identifier les habiletés professionnelles nécessaires chez les intervenants communautaires de première ligne pour faciliter la formulation éventuelle de programmes permettant le développement de ces habiletés. Les auteurs se sont intéressés aux tâches de trois catégories d'emploi d'intervenants dans les milieux communautaires soit les agents de support direct, les superviseurs au support direct (qui supervisent les agents) et les responsables (qui supervisent les superviseurs). Menée auprès de 146 participants avec une méthode de « focus group », ils ont fait ressortir entre quatre et 26 compétences spécifiques jugées nécessaires à la bonne conduite des services. Au terme de cette étude, il ressort que le développement des compétences requises pour bien répondre aux usagers des services communautaires demanderait un support fréquent des superviseurs et des responsables ainsi qu'un accompagnement plus étroit. L'importance de développer et d'implanter des programmes de formation continue pour les différentes catégories d'emploi portant sur la connaissance et la gestion de la clientèle s'avère donc une recommandation prioritaire. Même si cette étude a été conduite auprès de travailleurs permanents, partiellement qualifiés au sein d'organisations bénéficiant davantage de mesures d'encadrement, leurs recommandations sont aussi importantes et recevables pour les travailleurs des camps d'été dont les besoins sont indéniables.

En fait, le temps et les ressources financières limitées ainsi que le travail saisonnier s'arriment difficilement à de longues heures de formation. L'organisation du

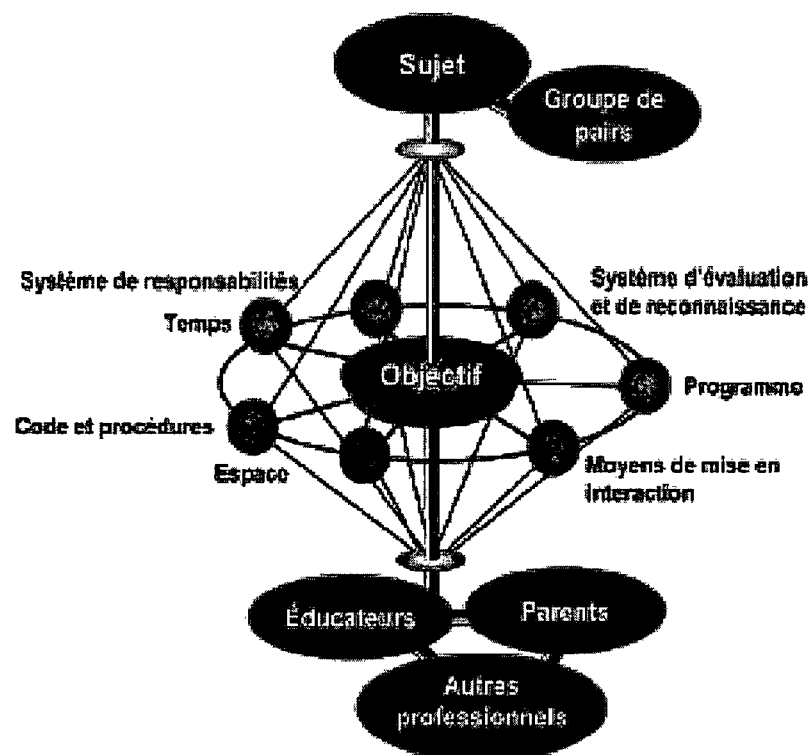
travail ne permet pas l'implantation de programmes rigoureux de développement des compétences. Velada, Caetano, Michel, Lyons et Kavanagh (2007) suggèrent tout de même la tenue d'activités de formation. Le défi consiste alors à utiliser la meilleure stratégie de transfert d'apprentissage en fonction des restrictions des milieux.

En tentant de répondre à la réalité précaire et saisonnière des milieux de loisirs estivaux, *Groupe Formation Intervention* a élaboré, en 2001, un programme de formation en intervention psychoéducative, le V.I.P.-Camps, s'adressant aux moniteurs de camps d'été. *Groupe Formation Intervention* est une compagnie privée spécialisée en intervention psychoéducative dont la mission est de former des agents multiplicateurs de l'intervention. Concrètement, le but de la compagnie, est de rendre l'intervention psychoéducative accessible aux divers intervenants de l'enfance pour lesquels l'intervention en contexte de vécu éducatif partagé ne fait pas partie de leur expertise initiale (parents, éducateurs en service de garde, surveillants du dîner du milieu scolaire, familles d'accueil, moniteurs de camps de jour, etc). Le programme V.I.P.-Camps a été élaboré en prenant en compte les principes d'apprentissage par expérimentation.

Programme V.I.P.-Camps

Le programme V.I.P.-camps est le premier projet mené par *Groupe Formation Intervention*. Ce programme s'est initialement inspiré des expériences d'animation en loisir des conceptrices et surtout de leur expertise en psychoéducation. V.I.P.-camps se fonde sur des principes psychoéducatifs amenant le participant à prioriser l'importance du vécu éducatif partagé, à se montrer congruent dans ses interventions et à adapter ses actions en fonction des sujets et du contexte d'intervention. Les dix composantes de la structure d'ensemble du modèle de Gendreau (2001) serviront à décrire le programme (voir figure 1).

Figure 1 : Les dix composantes de la structure d'ensemble du modèle de Gendreau (2001)



Nous distinguons deux *objectifs distaux* et deux *objectifs proximaux*. Le programme a pour objectifs distaux (1) d'améliorer la qualité de l'encadrement et de l'environnement éducatif des milieux de loisir et, (2) d'instaurer une cohérence d'intervention entre les milieux dans lesquels évoluent l'enfant. En ce qui concerne les objectifs proximaux, ils visent à (1) augmenter les connaissances en intervention et (2) augmenter la compétence en intervention des moniteurs de camps d'été. Mentionnons ici que seuls les objectifs proximaux sont mesurés dans le cadre de cette étude. Tel qu'énoncé précédemment, les moniteurs de camps d'été constituent les *sujets* du programme. V.I.P.-Camps est caractérisé par deux types d'*éducateurs* : les formateurs et les intervenants psychosociaux. Les formateurs au programme sont associés deux par deux. Ils ont obligatoirement une expérience antérieure en animation de loisir et ont minimalement complétés deux ans de baccalauréat en Psychoéducation. Les formateurs ont préalablement participé à une formation théorique de dix d'heures donnée par les

conceptrices du programme. Ils sont tenus à une reddition de compte aux responsables du programme au terme de chacune des formations. Ils doivent aussi participer à un accompagnement de groupe à raison de deux heures par mois. L'évaluation des compétences des formateurs est faite par observation directe bi-annuellement. Le deuxième type d'intervenant constitue une composante facultative du programme. Les intervenants psychosociaux sont aussi des formateurs au programme mais agissent comme agent de suivi au programme dans les milieux qui ont préalablement reçu la formation. Ils exercent un rôle conseil auprès des moniteurs en utilisant les notions enseignées lors de la formation.

Le contenu du *programme* comprend deux parties distinctes. D'abord le tronc commun du programme est obligatoire et comporte l'enseignement des techniques d'intervention psychoéducatives (thème : Initiation aux techniques d'intervention niveau 1 et 2). Puis, une partie personnalisée composée d'ateliers optionnels est proposée en fonction des besoins des milieux. Dix-sept thèmes différents sont alors offerts : connaître les enfants, un jeune dérange pourquoi, interventions à éviter, la médiation, répondre aux demandes, mes interventions, renforcement et conséquences, étapes et prévention de la désorganisation, intégrer l'enfant hyperactif sans s'essouffler, agir sans réagir à l'enfant qui s'oppose, le respect de la distance moniteur/jeune, l'enfant roi : faire face à son royaume, mon coffre à outil, problématique et intervention vs le groupe, la technique du deux choix, retour sur mes interventions, un jeune m'affecte pourquoi. Le temps limite toutefois les organisations qui doivent choisir trois ou quatre de ces thèmes par formation. Le programme privilégie des *moyens de mise en interaction* par expérimentation active du contenu théorique. Près de la moitié du temps de la formation est consacrée à des mises en situations jouées par l'un des formateurs. Une grande place est laissée aux exemples illustrant la théorie et aux interactions avec les participants. Chacun des participants reçoit un document écrit comprenant la théorie et les ateliers pratiques associés aux thèmes choisis. De plus, la présence du coordonnateur est fortement recommandée. L'*espace* est défini par l'endroit où est dispensé le programme. Les organisations de loisirs reçoivent les formateurs dans leurs propres locaux. Au niveau du *code et des procédures*, à chaque des étapes de la formation, les participants sont tenus au respect des commentaires émis par chacun, au respect des interventions ainsi qu'à la confidentialité du nom des enfants desquels ils peuvent vouloir discuter. Le programme

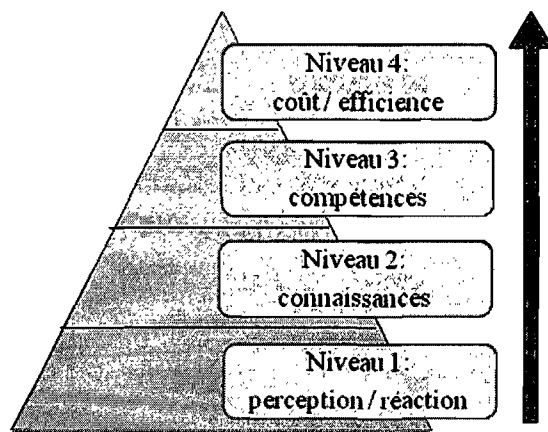
prévoit le nom fictif de « Bobby » pour inviter les participants à livrer leurs expériences. Aucun *système de renforcement et de reconnaissance* n'est prévu pour cette clientèle du programme. Un *système d'évaluation* par questionnaire auto-administré est prévu au terme de chacune des formations. Ce questionnaire mesure la réaction des participants au contenu et à la forme du programme ainsi que la qualité de l'animation.

La composante *temps* du programme est ici sujette à la critique. En effet, la durée de la formation n'est que de quatre heures : 45 minutes de théorie du tronc commun, 75 minutes d'ateliers optionnels et deux heures de mises en situation. Même si Kirkpatrick et Kirkpatrick (2005a,b) recommandent une durée de formation minimale de quatre jours pour que le transfert d'apprentissage puissent être possible, c'est tout le temps et toutes les sommes que les milieux de loisirs peuvent se permettre d'investir pour la formation de leurs employés.

Méthode

L'objectif de cette recherche est d'évaluer l'impact du programme V.I.P.-Camps dans le but de formuler des pistes d'amélioration. Les étapes d'évaluation du programme de formation respectent la séquence suggérée par le modèle de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2005 a,b). Ce modèle comporte quatre niveaux successifs (voir figure 2).

Figure 2 : Modèle d'évaluation de programme de formation de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2005a,b)



Le niveau 1 a trait à la mesure de la réaction des participants au programme. Le niveau 2 se centre sur la vérification de l'acquisition des connaissances. Le niveau 3 évalue le changement dans les pratiques associées aux connaissances transmises à la suite de la formation. Notons au passage qu'une évaluation centrée exclusivement sur ce niveau pourrait faire conclure à l'inefficacité du programme sans qu'aient été évaluées les conditions favorables au changement (motivation à adapter ses pratiques, savoir comment changer ses pratiques, climat favorable au changement, bonus, etc.). Le dernier niveau évalue les retombées à long terme du programme telles que l'augmentation de la demande de formation, l'augmentation du nombre de participants formés en cours d'année, la réduction de la fréquence des comportements problématiques chez les enfants ou la réduction du nombre d'expulsions de jeunes des camps d'été. Dans le cadre de ce programme, ce dernier niveau n'a pas été évalué.

Niveau 1 : Évaluation de la réaction des participants

Participants

Les participants du premier niveau sont tous les moniteurs de la région de Montréal qui ont participé au programme entre le 15 mai et le 1^{er} juillet 2007 (n=248). L'âge des participants varie entre 16 et 21 ans dont une majorité a 18 ou 19 ans. De ces moniteurs, 64,5% ont une expérience antérieure d'un à trois étés en animation, et 16,1% ont une expérience de plus de trois étés.

Mesure et procédure

Un questionnaire maison de 101 items a été administré aux 248 participants (annexe A). Les 25 premiers énoncés sont répondus par tous les participants. Les sept premiers permettent d'identifier les caractéristiques spécifiques des participants, et les énoncés huit à 23, cotés sur une échelle de type Likert à quatre niveaux (1 : totalement en désaccord, 4 : totalement en accord), visent à mesurer le niveau général de satisfaction du programme. Les items 24 et 25 invitent les participants à fournir une réponse plus personnalisée. Les items suivants évaluent le niveau de satisfaction aux thèmes optionnels du programme (n=19). Chaque thème est évalué à l'aide des quatre mêmes énoncés cotés sur la même échelle de type Likert à quatre niveaux. Les participants

répondent uniquement aux items des thèmes pour lesquels ils ont participé. Au terme de la formation, les participants ont été invités, sur une base volontaire, à compléter le questionnaire de façon anonyme. La compilation a été effectuée par une tierce personne employée de Groupe Formation Intervention.

Niveau 2 : Évaluation des connaissances transmises

Participants

Cette partie de l'évaluation cible 60 des 248 participants évalués au niveau 1 : ceux-ci ont été sélectionnés aléatoirement. Au total, seul 54 participants ont rempli les conditions nécessaires aux deux temps de mesure.

Mesure et procédure

Un questionnaire maison de vingt questions dont dix « vrai ou faux » et dix « choix de réponses » a été administré à deux reprises au cours de l'été (annexe B). La première mesure a eu lieu deux à quatre semaines après la formation et la seconde, quatre semaines plus tard, soit à la fin de la période estivale. Le questionnaire a préalablement fait l'objet d'une discussion de groupe avec les conceptrices et les formateurs dans le but de valider son contenu. Les questions portent essentiellement sur le contenu théorique du tronc commun (voir niveau 1).

Niveau 3 : Évaluation de la perception de changement dans les pratiques d'intervention

Ce dernier niveau de l'évaluation utilise une méthode descriptive de sondage par entrevue qui ne permet bien sûr qu'une évaluation partielle. En effet, seule la perception de changement est mesurée et non le changement en tant que tel.

Participants

L'ensemble des coordonnateurs (n=15) des milieux qui ont reçu la formation lors des niveaux 1 et 2 a été ciblé. Considérant la nature saisonnière de cet emploi et la difficulté à rejoindre les individus attitrés à ces fonctions une fois la période estivale terminée, seuls sept d'entre eux ont pu être sondés.

Mesure et procédure

À la suite d'un consentement verbal de chaque coordonnateur, une entrevue téléphonique d'une durée d'environ dix minutes a eu lieu auprès de ceux-ci. La grille d'entrevue couvre trois dimensions : l'appréciation de l'expérience de formation vécue par les participants, le changement observé dans les pratiques et l'atteinte des objectifs du programme (annexe C).

Résultats

Les résultats sont présentés en fonction de l'évaluation des trois niveaux.

Niveau 1 : Évaluation de la réaction des participants

Le tableau 1 présente le degré d'accord ou de désaccord avec les 11 énoncés du tronc commun (13 à 23) visant à mesurer la réaction des participants au contenu, à la forme et aux mises en situation.

Tableau 1 : Nombre et pourcentage de réponse aux items du questionnaire visant à mesurer la réaction des participants au contenu, à la forme et aux mises en situation du programme V.I.P.-Camps (n=248)

Items	Réponses possibles ^a							
	TED		ED		EA		TEA	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Contenu								
Je trouve que l'information transmise est pertinente	1	0,4	2	0,8	47	18,8	198	79,2
J'ai appris beaucoup	2	0,8	14	5,6	96	38,4	136	54,4
Les concepts et les exemples présentés sont clairs	0	0	2	0,8	54	21,8	192	77,4
J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir ^b	2	0,8	2	0,8	67	27,0	176	71,0

Pourcentage moyen relatif au contenu	0,5		2,0		26,5		70,5		
Forme									
Les présentatrices sont dynamiques	0	0	0	0	20	8,1	228	91,9	
Les présentatrices fournissent des réponses claires aux questions	1	0,4	1	0,4	63	25,4	183	73,8	
Les présentatrices tiennent compte des indices de fatigue, d'inattention et d'incompréhension des participants	4	1,6	14	5,7	84	33,8	146	58,9	
Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	0,4	4	1,6	59	23,8	184	74,2	
Pourcentage moyen relatif à la forme	0,6		1,9		22,8		74,7		
Mises en situation									
Les mises en situation sont réalistes	0	0	5	2,0	50	20,2	193	77,8	
Les mises en situation permettent de mieux comprendre les concepts	1	0,4	6	2,4	58	23,4	183	73,8	
Suite aux mises en situation, je me sens mieux préparé(e) à intervenir	0	0	11	4,4	85	34,3	152	61,3	
Pourcentage moyen relatif aux mises en situation	0		3,0		25,9		70,9		
Pourcentage moyen total	0,4		2,3		25,1		72,2		

^a : TED=Totallement en désaccord ; ED=En désaccord ; EA=En accord ; TEA=Totallement en accord

^b : Un participant n'a pas répondu à cet énoncé.

Au total, 97,3% des participants se disent en accord (EA) ou totalement en accord (TEA) avec la pertinence des éléments de la formation, ce qui évidemment dénote un taux de satisfaction très élevé. Le taux de satisfaction tant au niveau du contenu, de la forme et de la pertinence des mises en situation varie de 92,8% à 100%. Par rapport au contenu, 92,8% ont l'impression d'avoir appris et 98% ont l'intention d'utiliser la théorie présentée dans le cadre de leur pratique. En ce qui a trait à la perception générale de la forme du programme, 98% des sujets sont d'avis que les ateliers permettent de mieux comprendre les concepts. Le fort dynamisme des formateurs est souligné par la totalité des participants sondés. Les concepts et les exemples présentés tout comme les réponses données aux questions posées apparaissent clairs pour 99,2% des sujets. Pour 97,2% des moniteurs ayant participé au programme, les mises en situation permettent de mieux comprendre les concepts. À la suite des mises en situations, 95,6% ont le sentiment d'être mieux préparés à intervenir. Somme toute, les résultats se répartissent anormalement avec une forte concentration de scores très élevés.

Le tableau 2 présente le degré d'accord ou de désaccord avec les trois énoncés visant à mesurer la réaction des participants au temps alloué à la formation, à la théorie et aux mises en situation. Le taux de satisfaction pour les trois mesures est respectivement de 84,3%, 89,5% et 67,3%. Notons en outre que 30,7% auraient souhaité davantage de mises en situation.

Tableau 2 : Réponses obtenues aux différents items du questionnaire visant à mesurer la réaction des participants au temps alloué au programme V.I.P.-Camps (n=248)

Items	Réponses possibles ^a					
	PAL		SL		TL _a	
	N	%	N	%	N	%
Le temps alloué à la formation était :	25	10,1	209	84,3	14	5,6
Le temps alloué à la théorie était :	6	2,5	222	89,5	20	7,9
Le temps alloué aux mises en situation était :	76	30,6	167	67,3	5	2,0
Pourcentage moyen total		14,4		80,4		5,2

^a : PAL=Pas assez long ; SL=Suffisamment long ; TL=Trop long

Quant aux réactions au contenu et à la forme spécifique de chacun des ateliers optionnels, les résultats vont dans le même sens. Au-delà de 90% des réponses des participants demeurent positives tant par rapport au contenu qu'à la forme de tous les ateliers. Quelques exceptions sont tout de même à souligner. Les thèmes de « l'enfant roi » et « le respect de la distance moniteur/jeune » sont ceux qui présentent des résultats pour les moins surprenants. Même si le contenu de « l'enfant roi » apparaît pertinent dans 98,5% des cas et que 95,6% affirment avoir l'intention d'utiliser leur connaissance à cet égard dans leur pratique, 14,4% considèrent tout de même ne pas avoir appris et 13% jugent que le moyen pédagogique choisi ne permet pas de mieux comprendre le concept. La pertinence du contenu de « le respect de la distance moniteur/jeune » fait l'unanimité. Cependant, 33,3% des sujets ayant participé à cet atelier connaissait déjà le contenu abordé. Pour 10% d'entre eux, le moyen pédagogique ne permettait pas de mieux comprendre le contenu et ils n'avaient pas l'intention d'utiliser ces connaissances dans leurs pratiques en cours d'été.

Niveau 2 : Évaluation des connaissances transmises

L'évaluation des connaissances transmises s'est effectuée en deux étapes. Premièrement, nous avons calculé le pourcentage de réussites aux différents items aux deux temps de mesure. Deuxièmement, nous avons vérifié l'impact des variables susceptibles d'expliquer les résultats à l'aide de régressions multiples.

Tableau 3 : Pourcentage des réponses fournies au questionnaire de mesure des connaissances au deux temps de mesure ^a (n=54)

Questions	Temps 1		Temps 2		% Écart
	% Vrai	% Faux	% Vrai	% Faux	
1	9,5	90,5	6,8	93,2	+2,7
2	90,7	9,3	97,3	2,7	+6,6
3	48,8	51,2	35,9	64,4	+13,2
4	73,8	26,2	53,5	46,5	+20,3
5	44,2	55,8	60,2	39,8	-16,0

6	17,1	82,9	27,7	72,7	-10,2		
7	93,0	7,0	95,8	4,2	+2,8		
8	83,3	16,6	82,5	17,5	-0,8		
9	46,5	53,5	56,8	43,2	-10,3		
10	65,0	35,0	34,3	65,7	+30,7		
	A	B	C	A	B	C	
11	0	7,0	93,0	2,7	1,4	95,9	+2,9
12	7,0	0	93,0	6,9	2,8	90,4	-2,6
13	4,9	0	92,9	2,7	0	97,3	+4,4
14	9,3	86,0	4,7	4,3	83,2	12,6	-2,8
15	20,9	79,1	0	22,0	76,7	1,3	-2,4
16	7,0	0	93,0	0	2,8	97,2	+4,2
17	14,3	14,3	71,4	4,2	9,9	85,9	+14,5
18	100,0	0	0	100,0	0	0	0
19	2,3	0	97,7	0,0	0,0	100,0	+2,3
20	7,0	0	93,0	31,2	1,6	67,2	-25,7

^a Les chiffres ombragés constituent les bonnes réponses.

L'observation des résultats au temps 1 et au temps 2 permet de constater qu'il y a non seulement maintien des connaissances mais, une amélioration de la performance au test des connaissances en cours d'été. En effet, le pourcentage de réussite au temps 1 est de 72% et le pourcentage d'items réussis au temps 2 est de 80%. Alors que les taux de réussite varient particulièrement aux items « vrai ou faux », une plus grande stabilité des scores est observée aux items à « choix de réponse ». Sur 20 items, 11 ont connus une augmentation de leur taux de réussite dans une proportion de 9,5% (e.t.=9,2), huit ont diminué dans une proportion de 8,9% (e.t.=8,6) alors qu'un item est resté stable. Les résultats aux items cinq, six, huit, neuf, 12, 14, 15 et 20 démontrent une diminution des connaissances. Ces items questionnent la nécessité perçue par le moniteur de ne pas toujours justifier le pourquoi de ses réponses et de ses demandes aux enfants, de diminuer

ses exigences envers un enfant chez qui le défi de se comporter normalement serait trop grand, d'être en mesure de maintenir un encadrement avec confiance et sécurité. Il se peut que les réponses fournies soient davantage le reflet de leurs pratiques que de leurs connaissances étant donnée leur manque possible de distance et de recul dans leur vécu avec les enfants.

Deuxièmement, des régressions multiples ont permis d'examiner les liens entre les scores des participants à la seconde mesure des connaissances et l'expérience antérieure en animation (*expéanim*), la participation antérieure à des formations en intervention (*formant*), la participation antérieure à une formation de *Groupe Formation Intervention* (*formgfi*) et la poursuite d'études antérieures ou actuelles dans le domaine de l'intervention (*étudeint*). Comme il s'agit d'un devis après seulement, Cette mesure vise à vérifier si l'une ou l'autre de ces variables peut avoir influencé les résultats. L'hypothèse étant que la variable *formation antérieure avec Groupe Formation Intervention* est probablement la meilleure prédictrice du score au deuxième temps de mesure, elle a d'abord été observée indépendamment. Comme on peut le constater, le seuil de signification est nettement supérieur à 0,05.

Tableau 4 : Analyse de l'influence de la variable « formation antérieure avec Groupe Formation Intervention » sur le score des participants à la deuxième mesure des connaissances en intervention (n=54)

Modèle	Coefficients		Coefficients standardisés		
	β	e.t.	β	t	Sig.
(constant)	15,647	0,445		35,176	
formgfi	0,191	0,537	0,49	0,355	0,724

Les autres variables ont ensuite été ajoutées au modèle de prédiction (tableau 5). Les résultats montrent que *l'expérience antérieure en animation* permet de prédire le score des participants à la deuxième mesure des connaissances en intervention mais, pas dans le sens attendu ($\beta = -0,305$). Autrement dit, plus les moniteurs ont de l'expérience en animation, moins ils maîtrisent les connaissances en intervention tel que mesuré au

deuxième temps de mesure. On observe la même tendance pour les variables *étude dans le domaine de l'intervention* et *formation antérieure en intervention*. Seule la variable *formation antérieure avec Groupe Formation Intervention* présente une relation positive mais non-significative.

Tableau 5 : Analyse de régressions multiples visant à prédire le score des participants à la deuxième mesure des connaissances en intervention (n=54)

Modèle	Coefficients		Coefficients standardisés		
	β	e.t.	β	t	Sig.
(constant)	16,67	1,06		15,727	0,000
formgfi	0,751	0,602	0,194	1,248	0,218
expéanim	-0,441	0,222	-0,305	-1,982	0,053
étudeint	-0,785	0,559	-1,191	-1,404	0,167
formant	-0,281	1,09	-0,036	-0,258	0,797

Niveau 3 : Évaluation de la perception de changement dans les pratiques d'intervention

Les analyses de contenu des sept entrevues réalisées auprès des coordonnateurs avaient pour objectif d'évaluer leur perception du changement dans les pratiques d'intervention des moniteurs. À cet égard, cinq des répondants rapportent avoir observé des changements dans les pratiques d'intervention de leurs employés à la suite de la formation. Ces changements ont trait à l'utilisation des techniques d'intervention, aux notions de confidentialité et à la nécessité d'adopter une approche personnalisée auprès de la clientèle. Un des coordonnateurs rapporte même l'importance qu'accorde maintenant son équipe à la planification d'activités qui favorisent l'intégration et la participation de tous les enfants indépendamment de leur capacité.

Deux coordonnateurs ont des avis plus mitigés quant à l'influence de la formation sur les pratiques d'intervention. Un des répondants mentionne que les changements observés sont davantage attribuables aux habiletés que possédaient initialement les membres de son équipe, même s'il admet que la formation a probablement permis de réactualiser leurs connaissances pour permettre une reconsidération de l'intervention en contexte d'animation. L'autre affirme percevoir de moins en moins de changement dans les pratiques de ses moniteurs. En effet, ce milieu bénéficie du programme depuis déjà quatre ans et il justifie que les pratiques d'interventions sont déjà intégrées à leurs animations quotidiennes. Il attribue à la formation une certaine part d'influence sur le changement dans les pratiques de ses moniteurs, mais en associe une plus grande part à la présence d'un intervenant psychosocial disponible dans son arrondissement.

Les entrevues réalisées ont permis de documenter davantage la réaction des participants et des milieux à la suite de la formation et de recueillir des pistes d'amélioration du programme. Les entrevues ont en outre permis de faire ressortir un fort niveau de satisfaction. Alors que la plupart souligne que les mises en situation agissent comme une condition gagnante au programme, certains ciblent davantage les caractéristiques des formateurs. Les mises en situation, particulièrement pour les débutants, permettent en effet un meilleur transfert des connaissances parce que *« c'est plus facile pour eux de voir quelle pourrait être la réaction de l'enfant face à une situation [...] et laisse la chance au moniteur de reproduire les attitudes observées en formation »*. Pour la moitié des coordonnateurs interviewés, la compétence, le dynamisme (souvent défini par l'humour) et la complémentarité des formateurs constituent des éléments de succès du programme. Ce sont là des facteurs qui favorisent l'intérêt, l'écoute et l'apprentissage. Ces informations corroborent les données recueillies auprès des participants lors du niveau 1 de cette évaluation. De plus, les répondants considèrent que le programme permet l'acquisition de connaissances. La rétention d'informations a été perçue par les responsables des participants aux formations. En effet, 57% des répondants mentionnent que les moniteurs se souviennent du contenu de la formation et des exemples donnés. Les coordonnateurs sont en mesure de référer à certaines situations où les moniteurs ont verbalisé des éléments ou des exemples tirés de

la formation. Les faits cocasses racontés par les formateurs pour illustrer les différentes techniques d'intervention seraient particulièrement utiliser à cet égard.

Les réponses des coordonnateurs permettent aussi de constater que le programme rencontre en général ses objectifs sur les plans des savoirs et savoirs-faire. L'application des principes de confidentialité et d'individualisation de l'intervention, la plus grande importance qu'accordent les moniteurs à l'observation des comportements de l'enfant sont observés par les coordonnateurs. Les changements soulignés dans les pratiques correspondent au contenu de la formation. Toutefois, certains répondants évoquent la difficulté des moniteurs à entretenir à la fois un lien significatif avec les enfants et une distance professionnelle acceptable. Aucun ne fait allusion à quelques notions en lien avec les schèmes relationnels. Il apparaît que la structure actuelle du programme puisse difficilement actualiser des objectifs sur le plan du savoir-être.

Enfin, deux recommandations majeures ressortent des entrevues. Premièrement, l'ensemble des milieux souhaiterait une plus grande diversité de thèmes et d'ateliers centrés sur des réalités plus spécifiques à l'inadaptation (anxiété chez les enfants, racisme, intervention en contexte multi-ethnique, troubles envahissant du développement, abus sexuels). Deuxièmement, la majorité des interviewés aimerait bénéficier de moyens permettant d'assurer un meilleur suivi post-formation. Alors que près de la moitié envisage la tenue d'une courte séance de révision de deux heures en cours d'été, quelques-uns suggèrent d'emblée la présence d'un service d'intervention psychosociale en support aux moniteurs et qui proposerait une approche en lien avec la formation. Notons enfin qu'en aucun temps, ni les coûts, ni la durée et ni la structure du programme n'a fait l'objet de critiques.

Discussion

Le but de cette recherche est d'évaluer l'impact du programme de formation V.I.P.-Camps dans la perspective d'une éventuelle amélioration du programme. Pour ce faire, nous avons utilisé les trois premiers niveaux du modèle de Kirpatrick et Kirkpatrick (2005a, b). Le premier niveau mesure la réaction des participants à la formation. Sur la

base du taux de satisfaction très élevé tant pour le contenu (97%) que pour la forme (97,5%), on peut conclure que le programme est adapté à la clientèle ciblée

Le deuxième niveau mesure en deux temps l'acquisition des connaissances transmises. Dans un premier temps, nous avons mesuré la variation des réponses fournies au questionnaire de mesure des connaissances environ trois semaines puis sept semaines après la formation. Sur 20 items, 11 ont connus une augmentation de leur taux de réussite dans une proportion de 9,5% (e.t.=9,2), huit ont diminué dans une proportion de 8,9% (e.t.=8,6) et un est resté stable. Compte tenu de la durée de la formation, on aurait dû s'attendre à un taux de réussite beaucoup plus faible. Kirkpatrick et Kirkpatrick (2005a,b) ont en effet clairement montré que l'acquisition de connaissances nécessite un minimum de quatre journées de formation. Ces résultats sont relativement surprenants compte tenu du fait que les recherches (Kirkpatrick & Kripatrik, 2005a,b) montrent que l'acquisition de connaissances nécessite un minimum de quatre journées. Dans un deuxième temps, nous avons procédé à une analyse de régression multiple en vue de mesurer l'impact des variables relatives au bagage expérientiel et théorique antérieur des moniteurs. Les résultats mettent en évidence que plus les moniteurs ont de l'expérience en animation, moins ils performant à la deuxième mesure des connaissances en intervention. Rappelons que cette tendance inverse est présente pour l'ensemble des variables à l'exception de la variable *participation antérieure à une formation de Groupe Formation Intervention*. On peut penser ici que les participants qui ont de l'expérience en animation se considèrent probablement plus connaissants et, ce faisant, moins sensibles à acquérir de nouvelles connaissances en la matière. Dans cette perspective, la formation a pu être pour eux une occasion de se valider plutôt de confronter leurs connaissances et de s'ouvrir à de nouvelles façons de faire. D'autre part, il faut se souvenir que les *sujets* auxquels s'adresse le programme sont des jeunes de 16 à 21 ans dont certains rencontrent encore des défis au niveau de leur identité, de l'appropriation d'un rôle d'autorité et de leur capacité à différencier leurs besoins propres de ceux des jeunes dont ils doivent s'occuper.

Le dernier niveau avait pour objectif d'évaluer le changement dans les pratiques d'intervention des moniteurs à la suite de la formation. Rappelons ici que l'évaluation de ces changements est fondée sur la perception des coordonnateurs. Les données colligées

ne permettent évidemment pas de quantifier le changement perçu, mais elles le qualifient suffisamment pour affirmer que le programme rencontre minimalement ses objectifs proximaux et que les conditions mises en place sont bien adaptées aux milieux. Il se peut toutefois que l'appréciation positive du programme par les coordonnateurs ait pu biaiser leur perception des pratiques de leurs employés. L'utilisation de termes techniques de l'intervention psychoéducative tant par les coordonnateurs interviewés que leurs moniteurs peut toutefois être perçue comme un indice du transfert des connaissances acquises à la pratique.

De façon générale, plusieurs auteurs se sont intéressés au lien qui pouvait exister entre la satisfaction des participants vis-à-vis un contenu et le transfert d'apprentissage (Morgan & Casper, 2000; Ruona, Leimbach, Holton & Bates, 2002). Il semble que la réaction des participants puisse avoir un rôle indirect mais important sur les connaissances et le transfert. D'ailleurs, Morgan et Casper (2000) proposent que le jugement favorable de la pertinence d'un contenu constitue un prédicteur des performances au test des connaissances et de performance. La satisfaction des participants peut être influencée par la pertinence qu'ils attribuent au contenu et la personnalisation du contenu à leur réalité (Petridou & Spathis, 2001). Il est pertinent de s'intéresser aux facteurs influençant l'apprentissage. Sera retenue ici l'importance de la motivation dans l'apprentissage (Smith, 2002). La motivation étant souvent engendrée par le plaisir et l'intérêt associé à la pertinence, les moyens de mise en relation concrets et interactifs du programme peuvent peut-être susciter de cette façon une envie d'apprendre qui saurait agir comme modératrice de l'apprentissage. Aussi, tel que le démontre Morgan et Casper (2000) et de façon cohérente avec les conclusions des entrevues réalisées, l'importance du formateur dans le processus de transfert mérite une attention particulière. Les formateurs ayant à la fois une bonne connaissance du contenu, une bonne compréhension de l'approche du programme et de ses principes fondamentaux et ayant déjà expérimenté le contexte de loisirs à titre de moniteur ont probablement renforcé la capacité du programme à générer des acquis chez ses participants (Smith, 2002). On peut penser ici que la grande portion du programme réservée aux mises en situation ait pu modérer positivement le transfert de connaissances malgré les quatre heures allouées à la formation. En effet, le modèle expérientiel de Kolb (1984) considère

les différents styles d'apprentissage et est probablement en mesure d'offrir divers modes pédagogiques capables d'assurer la mise en relation des participants indépendamment de leur stratégie d'apprentissage (Riding & Sadler-Smith, 1997). Toujours en lien avec la transmission de nouveaux apprentissages, deux composantes du programme méritent une attention particulière. La composante *temps* du programme semble correspondre aux attentes et besoins des milieux. Malgré que cette dernière fasse l'objet de critiques sur le plan théorique, il reste possible que la structure théorique sur laquelle s'appuie le programme, le choix de fonder le programme sur un modèle d'apprentissage par expérimentation, ait pallié au peu de temps de formation prévu par le programme.

Limites et forces

Cette recherche comporte au moins six limites. Premièrement, la mesure des connaissances a été réalisée à l'aide d'un devis après seulement. Même si la courte durée des camps d'été rend difficile l'adoption d'un devis avant-après, l'ajout d'une mesure des connaissances pré-implantation du programme aurait mieux vérifié l'impact du programme.

Deuxièmement, le questionnaire servant à mesurer les connaissances transmises n'a pas fait l'objet d'une validation préalable. Il s'agissait d'un questionnaire maison bâti à partir de l'expérience des conceptrices échelonnée sur quatre ans. L'absence de mesure standardisée introduit la possibilité de biais liés à la mesure. L'utilisation de certaines échelles traduites du *Learning Transfer System Inventory (LSTI)* telle que « validité de contenu (*perceive content validity*) » et « moyens de mise en relation (*transfer design*) » voir même « motivation de transfert des apprentissages (*motivation to transfer*) », « perception positive du changement (*positive personal outcomes*) » et « renforcement par le superviseur (*supervisor support*) » aurait ajouté à la rigueur de la démarche (Devos, Dumay, Bonami, Bates & Holton, 2007). Cet article, publié en 2007 a été découvert après la cueillette des données mais serait certainement utile lors d'une seconde évaluation du programme.

Troisièmement, l'analyse des résultats est effectuée par les conceptrices elles-mêmes, ce qui augmente le risque de biais positif. Quatrièmement, il faut aussi garder en tête qu'évaluer, c'est intervenir (Dagenais, 2009). En effet, comme la présence d'une évaluation a habituellement l'objectif de dresser le portrait des forces et des limites des interventions, elle a souvent pour conséquence d'inciter les intervenants ou les chefs d'équipe à effectuer des changements leur permettant d'améliorer leurs pratiques. Dans le cas présent, la présence des évaluateurs à la fin de chacune des formations et la sollicitation à trois reprises des milieux en cours d'été auront probablement joué en faveur du programme. L'évaluateur peut avoir agi comme élément de suivi du programme, avoir permis indirectement le rappel du contenu de la formation et avoir même renforcé l'importance d'appliquer le contenu de la formation tel que recommandé.

Cinquièmement, en ce qui concerne les processus d'évaluation de programme, le modèle de Kirkpatrick propose différents niveaux d'évaluation. Malgré l'interrelation des niveaux, il est préférable selon Bamberger, Rugh et Mabry (2006) que les résultats soient livrés au terme de chacune des étapes d'un processus d'évaluation. Une organisation dont les besoins de révision des interventions, d'amélioration des services ou de restructuration seraient urgents profiterait davantage d'une rétroaction continue. Même des données partielles permettraient d'orienter certaines décisions. Sixièmement, les composantes *temps* et *sujets* du programme ont probablement limité la transmission de schèmes relationnels.

Par ailleurs, trois forces méritent une attention particulière. La première concerne les caractéristiques des formateurs. Tant les moniteurs que les coordonnateurs ont souligné avec insistance leur dynamisme, leurs qualités relationnelles et leurs compétences théoriques. Ces trois qualités ont favorisé la transmission de connaissances et le changement dans les pratiques des moniteurs dans la mesure où les formateurs ont agi comme des modèles. Les responsables du programme ont intérêt à maintenir un processus rigoureux de sélection et de formation des formateurs.

Deuxièmement, cette étude met en lumière la responsabilité des milieux dans l'efficacité des programmes. Tant la mobilisation des supérieurs que les conditions de suivi post-formation ou que l'environnement de travail sont des facteurs de réussite d'un

programme dont l'importance demeure souvent négligée (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2005a,b).

Troisièmement, c'est en considérant la réalité des milieux dans la planification de formations continues que les connaissances issues de la recherche pourront profiter aux intervenants psychosociaux. Les milieux de pratique ont souvent de grandes réserves face aux approches qu'ils jugent trop théoriques. Une responsabilité appartient à la recherche de fournir des pistes d'améliorations en fonction des réalités. La réalisation de ce projet permet de valoriser d'une certaine façon les programmes de courte durée considérés par certains comme inefficaces. Bien sûr, la poursuite de ce type de recherche est nécessaire pour confirmer la pertinence de concevoir de ce type de programme. Il pourrait être une solution envisageable pour les conceptrices de prévoir le développement de séances de rappel échelonnées à moyen terme et long terme pour les organismes dont les activités ne sont pas saisonnières.

Conclusion

Nonobstant les critiques que l'on peut formuler à l'égard de sa durée, il ressort que les effets du programme V.I.P.-Camps demeurent encourageants. Les améliorations formulées concernent principalement le suivi post-formation. Les résultats à la mesure des connaissances informent sur la nécessité d'envisager des moyens de mise en relation facilitant d'adhésion au contenu des sujets plus expérimentés. Les recommandations émises par Petridou et Spathis (2001) à l'effet que, auprès d'une clientèle plus âgée et formée, il faudrait axer davantage sur le développement d'habiletés relationnelles (savoir-être) plutôt que sur la transmission de nouvelles habiletés techniques devraient alors être considérées lors des ajustements. Le programme V.I.P.-Camps pourrait être offert plus facilement à d'autres clientèles plus spécialisées. Aussi, il pourrait être justifié d'introduire à même leur questionnaire d'évaluation post-formation, des items du *Learning Transfer System Inventory (LTSY)* de façon à pouvoir plus facilement supporter une démarche d'évaluation plus rigoureuse. Enfin, soulignons la pertinence qu'un évaluateur externe, non impliqué dans le programme puisse conduire une seconde évaluation à l'aide d'un devis avec groupe contrôle. Ce projet d'évaluation permet de

constater qu'il est difficile d'évaluer un programme sans considérer l'ensemble des facteurs qui influencent la qualité de la mise en œuvre et qui ont une incidence directe sur son l'efficacité.

Références

- Association québécoise du loisirs municipal. (2000). *La voix unifiée du loisir municipal*.
- Balwin, T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: a review and directions for future research, *Personnel Psychology*, *41*, 63-105.
- Bamberger, M., Rugh, J. & Mabry, L. (2006). *Real world evaluation: working under budget, time, data and political constraints*. Thousand Oaks: Sage Publications inc.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Brown, T. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: a field experiment, *Human Resource Development Quarterly*, *16*(3), 369-387.
- Dagenais, C. (2009). *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Devos, C.; Dumay, X.; Bonami, M.; Bates, R., & Holton, E. (2007). The Learning Transfer System Inventory (LTSI) translated into French: internal structure and predictive validity, *International Journal of Training and Development*, *11*(3), 181-199.
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: an update review and analysis, *Performance Improvement Quarterly*, *10*, 22-41.
- Gendreau, G. (2001). *Jeunes en difficulté et intervention psychoéducative*. Montréal : Éditions Sciences et culture.
- Houle, C. (1980). *Continuing learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Corm Helm.
- Jarvis, P. (1995). *Adult and continuing education. Theory and Practice*. London: Routledge.
- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. D. (2005a). *Transferring learning to behavior: using the four levels to improve performance*. Williston: Berrett-Koehler Publishers.

- Kirkpatrick, D. & Kirkpatrick, J. D. (2005b). *Evaluating training program: the four levels*. Williston: Berrett-Koehler Publishers.
- Kontoghiorghes, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model, *International Journal of Training and Development*, 8(3), 210-221.
- Hewitt, A. S.; Larson, S. A.; Lakin, C.; Sauer, J.; O'Neill, S., & Sedlekky, L. (2004). Role and essential competencies of frontline supervisors of direct support professionals in community services, *Mental Retardation*, 42 (2), 122-135.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs, NJ: Pentice Hall, 256 pages.
- Kolb, D. A. & Fry (1975). *Toward and applies theory of experiential learning*. London: Wiley.
- Mims, S., Ponce, A., Moore, S., & Jones, K. (1999). *The academic summer camp: a demonstration of the school as a center of expertise, The accelerated School*. California State University, Los Angeles.
- Morgan, R. B., & Casper, W. J. (2000). Examining the factor structure of participant reactions to training: a Multidimensional Approach, *Human Resource Development Quaterly*, 11(3), 301-317.
- Petridou, E. N., & Spathis, C. (2001). Designing training interventions: human or technical skills training?, *International Journal of Training and Development*, 5(3), 185-195.
- Redl, F. & Wineman, D. (1964). *L'enfant agressif tome 2: méthode de rééducation*. Paris : Fleurus.
- Richman-Hirsch, W. L. (2001). Posttraining interventions to enhance transfer: the moderating effects of work environments, *Human Resource Development Quaterly*, 12(2), 105-120.
- Riding, R. J., & Sadley-Smith, E. (1997). Cognitive style and learning strategies: some implications for training design, *International Journal of Training and Development*, 1(3), 199-208.
- Salas, E., & Cannon-Browsers, J. A. (2001). The science of training: a decade of progress, *Annual Review of Psychology*, 52, 471-449.
- Skule, S. (2004). Learning conditions at work: a framework to understand and assess informal learning in workplace, *International Journal of Training and Development*, 8(1), 8-20.
- Smith, E. (2002). The relationship between organizational context and novice workers' learning, *International Journal of Training and Development*, 6(4), 254-262.

- Sulsky, A. M., & Kline, T. J. B. (2007). Understanding frame-of-reference training success: a social learning theory perspective, *International Journal of Training and Development*, 11(2), 121-131.
- Tennant, M. (1997). *Psychology and adult learning*. London: Routledge.
- Thurber, C. A. (2005). Multimodal homesickness prevention in boys spending 2 weeks at a residential summer camp, *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(5), 555-560.
- Tziner, A., & Haccoun, R. R. (1991). Personal and situational characteristics influencing the effectiveness of transfer of training improvement strategies, *Journal of Occupational Psychology*, 64(2), 167-177.
- Velada, R.; Caetano, E.; Michel, J. W. ; Lyons, B. D. ; & Kavanagh, M. J. (2007). The effect of training design, individual characteristics and work environment on transfer of training, *International Journal of Training and Development*, 11(4), 282-294.
- Weil, S. W. & McGill, I. (1989). *Making sense of experiential learning. Diversity in theory and practice*. Milton Keynes: Open University Press.
- Westervelt, V., Johnson, D., Westervelt, M., & Murill, S. (1998). Changes in self-concept and academic skills during a multimodal summer camp program, *Annals of dyslexia*, 48, 191-212.

Annexe A

Évaluation du programme VIP-Camps :

Questionnaire d'évaluation de la réaction des participants

Consignes

1. Ce questionnaire est réservé à l'intention des participants ayant consentis à l'évaluation de la formation.
2. Lire attentivement les énoncés et y répondre le plus honnêtement possible. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.
3. Toutes les réponses que vous donnerez demeureront strictement confidentielles. Un numéro est inscrit sur chacune des feuilles pour nous permettre d'associer les différentes réponses à un même participant sans toutefois connaître l'identité de ce répondant.

Informations générales

- | | | |
|---|---|---|
| 1. Sexe | <input type="checkbox"/> Masculin | <input type="checkbox"/> Féminin |
| 2. Présentement, je suis âgé(e) de: | <input type="checkbox"/> 16-17 ans
<input type="checkbox"/> 18-19 ans
<input type="checkbox"/> 20-21 ans | <input type="checkbox"/> 22-23 ans
<input type="checkbox"/> 24-25 ans
<input type="checkbox"/> Plus de 25 ans |
| 3. Avant cet été, j'ai une expérience en animation de camps d'été (camps de jour et camps de vacances) de : | <input type="checkbox"/> aucun
<input type="checkbox"/> 1 été
<input type="checkbox"/> 2 étés
<input type="checkbox"/> 3 étés
<input type="checkbox"/> 4 étés | <input type="checkbox"/> 5 étés
<input type="checkbox"/> 6 étés
<input type="checkbox"/> Plus de 6 étés |
| 4. J'étudie dans le domaine de l'intervention (ex. éducation spécialisée, intervention en loisirs, psychoéducation, travail social, etc.) | <input type="checkbox"/> Oui
Lequel : _____ | <input type="checkbox"/> Non |

5. Avant aujourd'hui, j'ai déjà eu une formation en lien avec l'intervention : Oui Non

6. J'ai déjà eu une formation qui abordait le même contenu que celle-ci : Oui Non

7. Prochainement, est-ce que je veux assister à une autre formation de Groupe Formation Intervention ? Oui Non

Conditions temps et nombre de participants

	Le matin	L'après-midi	Le soir
8. La formation s'est déroulée :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas assez long	Suffisant	Trop long
9. Le temps alloué à la formation était :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas assez long	Suffisant	Trop long
10. Le temps alloué à la théorie était :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas assez long	Suffisant	Trop long
11. Le temps alloué aux mises en situation était :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Pas assez nombreux	Suffisant	Trop nombreux
12. Le nombre de participant(e)s était :	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour les énoncés # 13 à 23 ci-bas, indiquez, sur une échelle de 1 à 4 (1= totalement en désaccord, 2= en désaccord, 3= en accord, 4= totalement en accord), jusqu'à quel point vous êtes en accord.

Contenu

	<i>totalement</i>		<i>totalement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
13. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
14. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
15. Les concepts et les exemples présentés sont clairs.	1	2	3	4
16. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Forme

17. Les présentatrices sont dynamiques.	1	2	3	4
18. Les présentatrices fournissent des réponses claires aux questions.	1	2	3	4
19. Les présentatrices tiennent compte des indices de fatigue, d'inattention et d'incompréhension des participant(e)s.	1	2	3	4
20. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4

Mise en situation

21. Les mises en situation sont réalistes.	1	2	3	4
22. Les mises en situation permettent de mieux comprendre les concepts.	1	2	3	4
23. Suite aux mises en situation, je me sens mieux préparé(e) à intervenir.	1	2	3	4

24. Pour l'énoncé suivant ordonnez, par ordre de préférence (1= ce que vous avez le plus aimé, 7= ce que vous avez le moins aimé), les items suivants.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Exercices papier/crayon | <input type="checkbox"/> Regarder les mises en situation |
| <input type="checkbox"/> Contenu théorique donné de façon magistrale | <input type="checkbox"/> Intervenir dans les mises en situation |
| <input type="checkbox"/> Exemples des formatrices tirés de la réalité | <input type="checkbox"/> Discussions de groupe |
| <input type="checkbox"/> Document (guide du participant) | |

25. Ce que j'aurais aimé que la formation aborde et qui n'a pas été présenté :

Toujours sur une échelle de 1 à 4 (1= totalement en désaccord, 2= en désaccord, 3= en accord, 4= totalement en accord), indiquez jusqu'à quel point vous êtes en accord avec les énoncés suivants. Référez-vous au cahier du participant au besoin, pour vous souvenir de l'atelier dont il est question.

Initiation aux techniques d'intervention (niveau 1 TRONC COMMUN)

	<i>totalemment</i>		<i>totalemment</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
26. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
27. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
28. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
29. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Intervention à éviter

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
30. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
31. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
32. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
33. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir.	1	2	3	4

Mes interventions

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
34. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
35. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
36. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
37. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Connaître les enfants

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
38. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
39. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
40. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
41. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Un jeune dérange ... pourquoi?

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
42. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
43. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
44. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
45. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Répondre aux demandes

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
46. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
47. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
48. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
49. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Renforcements et conséquences

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
50. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
51. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
52. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
53. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Étapes et prévention de la désorganisation

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
54. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
55. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
56. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
57. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Intégrer l'enfant hyperactif sans s'essouffler

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
58. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
59. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
60. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
61. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Agir sans réagir à l'enfant qui s'oppose

	<i>totalelement</i>		<i>totalelement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
62. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
63. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
64. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
65. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

L'enfant roi : faire face à son royaume

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
66. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
67. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
68. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
99. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Mon coffre à outils

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
70. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
71. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
72. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
73. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Problématiques et interventions vs le groupe

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
74. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
75. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
76. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
77. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Techniques d'intervention pour les mordus (niveau 2 TRONC COMMUN)

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
78. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
79. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
80. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
81. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Retour sur mes interventions

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
82. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
83. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
84. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
85. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Un jeune m'affecte ... pourquoi?

	<i>totalement en désaccord</i>		<i>totalement en accord</i>	
86. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
87. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
88. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
89. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Le respect de la distance moniteur/jeune

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
90. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
91. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
92. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
93. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

La technique du deux choix

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
94. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
95. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
96. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
97. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

La médiation

	<i>totallement</i>		<i>totallement</i>	
	<i>en désaccord</i>		<i>en accord</i>	
98. Je trouve que l'information transmise est pertinente.	1	2	3	4
99. J'ai appris beaucoup.	1	2	3	4
100. Les ateliers pratiques permettent de mieux comprendre les concepts	1	2	3	4
101. J'ai l'intention d'utiliser mes nouvelles connaissances en intervention dans mon animation au cours de l'été à venir	1	2	3	4

Annexe B

Évaluation du programme VIP-Camps :

Questionnaire d'évaluation des connaissances transmises

S.V.P. Écrire en lettres moulées

Nom de camps (*exemple : SPOUTNIK*) : _____

Numéro : _____

Organisme : _____

(*exemple : Loisirs Ville d'Anjou*)

Consignes

1. Lire attentivement les énoncés et y répondre le plus honnêtement possible.
2. L'utilisation de documents théoriques (guide de participant) est interdite.
3. Toutes les réponses que vous donnerez demeureront strictement confidentielles. Votre nom de camps est associé à un numéro pour nous permettre d'associer les différentes réponses à un même participant sans toutefois connaître votre identité par la suite.

Informations générales

a. Sexe

Masculin

Féminin

b. Présentement, je suis âgé(e) de:

16-17 ans

22-23 ans

18-19 ans

24-25 ans

20-21 ans

Plus de 25 ans

c. Avant cet été, j'ai une expérience en animation de camps d'été (camps de jour et camps de vacances) de :

aucun

5 étés

1 été

6 étés

2 étés

Plus de 6 étés

3 étés

4 étés

d. J'étudie dans le domaine de l'intervention (ex. éducation spécialisée, intervention en loisirs, psychoéducation, travail social, etc.)

Oui

Non

Lequel : _____

e. Avant aujourd'hui, j'ai déjà eu une formation en lien avec l'intervention :

Oui

Non

f. Avant aujourd'hui, j'ai déjà eu une formation de Groupe Formation Intervention:

Oui

Non

Vrai ou Faux ?

1. L'ignorance intentionnelle est une technique qu'un moniteur peut utiliser dans toutes les circonstances.

vrai

faux

2. Il est sécurisant pour un enfant de connaître les limites de son moniteur.

vrai

faux

3. Il est recommandé de ne pas hésiter à réutiliser le contrat avec un jeune qui ne l'aurait pas respecté une première fois pour lui permettre de se reprendre et de vivre une réussite.

Vrai

faux

4. La décontamination de la tension par l'humour est souhaitable dans le cas où un moniteur souhaite créer un lien avec le jeune qu'il ne connaît pas beaucoup tout en intervenant sur une attitude répréhensible.

vrai

faux

5. Quand un moniteur refuse une demande d'un enfant, il se doit toujours de lui justifier le « pourquoi » de sa décision. vrai faux
6. Seul le coordonnateur et/ou le responsable de camp peut intervenir physiquement sur un jeune. vrai faux
7. Le renforcement positif (ex.dire bravo) est plus efficace que la punition pour observer des changements de comportement chez un enfant. vrai faux
8. La technique « proposer une solution temporaire » suppose de tenir compte des difficultés de l'enfant, d'accepter d'adapter une demande qui serait habituellement plus élevée. vrai faux
9. Une rencontre individuelle demande un minimum de 5 minutes. vrai faux
10. Toucher l'épaule d'un enfant au point de faire une crise de colère permet de le rassurer, de le calmer et de lui souligner que nous comprenons sa rage. vrai faux

Questions à choix de réponses

11. Intervenir par un signe discret c'est...
- A. indiquer discrètement à un ami d'avertir celui qui dérange.
 - B. utiliser un signe connu de tous les enfants pour intervenir au lieu d'avoir à crier.
 - C. utiliser un signe, préalablement convenu avec un jeune plus problématique, pour lui indiquer la désapprobation d'un comportement, pour lui signaler un changement d'attitude.
12. Interdiction formelle c'est...
- A. une règle qu'on ne peut enfreindre parce qu'elle est supportée par une loi.
 - B. une interdiction qui vient du coordonateur/responsable.
 - C. un « non » sans équivoque formulé à un jeune.
13. La loi te permet d'intervenir physiquement sur un jeune si minimalement...
- A. il menace de fuguer alors qu'il est sous la responsabilité du camp.
 - B. il lance des objets.
 - C. il se met en danger de mort.

14. Le rappel des règles et des conséquences permet surtout ...
- A. de dissuader un jeune en trouble du comportement de ne pas respecter les règles.
 - B. de s'assurer que l'ensemble du groupe connaît les limites.
 - C. de rappeler aux enfants que vous êtes la personne en autorité dans le groupe.
15. Ne pas répondre au contenu signifie ...
- A. Ignorer une demande de l'enfant.
 - B. Répondre à un enfant en se centrant sur l'objectif de l'intervention et non sur les propos mêmes de l'enfant, qui sont souvent déplacés, impolis.
 - C. Référer la plainte d'un parent au coordonnateur en position de le gérer.
16. Tu as été invité à utiliser le nom « Bobby » pour raconter les faits sur un jeune de ton groupe en difficultés. Pourquoi?
- A. Pour garder une distance émotionnelle en parlant d'un jeune qui me fait réagir.
 - B. Parce que « Bobby » est l'emblème de la formation et que l'utilisation de ce nom me permet en même temps de me souvenir de ce que j'ai appris en formation.
 - C. Pour préserver la confidentialité alors que d'autres personnes non concernées pourraient entendre.

- A. Rapidement utilisé avec un jeune opposant qui teste mes limites.
17. Il est recommandé que le temps de retrait soit...
- B. À l'écart complètement du groupe, de sorte que le jeune ne puisse me voir ou m'entendre pour bien réfléchir.
- C. Suivi d'une rencontre individuelle.
- A. souligner un comportement pour le voir se reproduire plus souvent
18. Le renforcement positif c'est...
- B. augmenter, au fil des fois, le temps de retrait de l'enfant pour renforcer la conséquence
- C. ajouter un moniteur et/ou un aide moniteur dans un groupe où plusieurs difficultés sont observées chez les enfants
- A. d'informer le coordonnateur des difficultés rencontrées avec un jeune
19. La rencontre individuelle permet ...
- B. de me questionner sur mes forces et mes limites en intervention
- C. d'effectuer un retour avec un jeune

Mise en situation

20. Alors que tu intervies sur un jeune suite à un non respect des règles au soccer, il t'injure sans gêne.

Qu'est-il recommandé de faire pour l'intervention qui s'en suit ?

Comme la politesse et le respect sont une règle très importante au camp, je me dois d'intervenir sur son injure et de le réprimander immédiatement pour cela.

Je poursuis mon intervention sur la situation du soccer en adoptant un ton quelque peu injurieux aussi pour lui refléter son impolitesse.

Je poursuis mon intervention sur la situation du soccer et, une fois cette situation réglée, je reviens sur son langage injurieux en mentionnant les règles du camp à cet effet.

Annexe C

Évaluation du programme VIP-Camps :

Grille d'entrevue structurée pour mesurer de la perception de changement dans les pratiques d'intervention des participants

Selon vous, quel est le niveau de satisfaction de vos employés vis-à-vis la formation reçue?
Que semble-t-il avoir été le plus apprécié par les moniteurs ?
Depuis cette formation, avez-vous observé des changements dans les pratiques d'intervention des moniteurs? (<i>laisser discourir</i>)
Concrètement, qu'est-ce qui a changé (attitudes, comportements)? À quels signes reconnaît-on cette différence?
Que font-ils de différemment d'avant ?
À quoi attribuez-vous ce changement?
Est-ce que des choses étaient présentes avant et ne surviennent plus depuis?
Que pensez-vous qui devrait changer? Est-ce qu'il reste des choses à changer et qui pourrait être modifiées par une éventuelle formation ? (<i>permettra de voir si les objectifs visés par le programme ont été atteints ou non (question indirecte)</i>)