

Évaluation du Programme national de formation



Analyse des 3 modalités de formation

Daniel Turcotte ■■

Geneviève Lamonde ■■

André Beaudoin ■■

Septembre 2006

Évaluation du Programme national de formation
Analyse des 3 modalités de formation

Avant-propos

Ce projet de recherche a été réalisé grâce au soutien financier du ministère de la Santé et des Services sociaux et de l'Association des centres jeunesse du Québec.

Plusieurs personnes ont contribué à la réalisation de ce document. Tout d'abord, nous remercions chaleureusement Ginette Sarrazin, qui par ses réflexions et sa grande disponibilité, a permis d'enrichir le contenu du rapport. Il faut également mentionner la contribution des agents de liaison qui ont accepté d'administrer avec rigueur et assiduité les questionnaires d'évaluation. Nous tenons aussi à souligner l'apport des membres des comités suivants : le comité de pilotage, les conseillers des différents secteurs, les formateurs et le comité conseil. Enfin, nous voulons souligner le travail de saisie des données effectué par Mélissa Verreault, auxiliaire de recherche.

Nos remerciements vont également à tous les participants aux modules de formation qui ont accepté de prendre quelques minutes de leur temps pour répondre aux questionnaires d'évaluation.

Table des matières

	PAGE
Avant-propos	<i>ii</i>
Liste des tableaux	<i>ix</i>
Liste des figures	<i>xiii</i>
Introduction	1
 Chapitre 1 – Les fondements de l’évaluation.....	 3
1.1 La préparation à l’intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté	3
1.2 L’option des programmes de formation.....	4
1.3 Le <i>Programme national de formation</i>	6
1.4 L’évaluation des programmes de formation en emploi	9
1.5 Le cadre de référence	11
1.6 Les objectifs de la recherche	13
 Chapitre 2 – Méthodologie	 15
2.1 Population à l’étude	15
2.2 Construction de l’instrument.....	15
2.2.1 Appréciation de la formation.....	16
2.2.2 Connaissances en intervention auprès des familles en difficulté	17
2.2.3 Sentiment de compétence.....	17
2.2.4 Niveau de stress au travail.....	17
2.2.5 Satisfaction au travail.....	17
2.2.6 Perception de la collaboration entre organismes.....	18
2.2.7 Comportements en intervention	18
2.2.8 Données sociodémographiques	19
2.3 Collecte des données	19
2.4 Stratégie d’appariement des questionnaires	20
2.5 Analyses statistiques	20

Chapitre 3 – Résultats de l’évaluation du <i>condensé clinique</i>	23
3.1 Le profil des répondants.....	23
3.2 Le profil en début de formation	27
3.2.1 Les résultats en fonction des caractéristiques des répondants.....	31
3.3 La réponse aux questions de recherche.....	34
3.3.1 L’appréciation de la formation.....	35
3.3.2 Les bénéfices attribués au <i>condensé clinique</i>	37
3.3.3 L’évolution des connaissances, attitudes et comportements.....	40
3.3.3.1 Les connaissances	43
3.3.3.2 Les comportements en intervention	44
3.4 Les facteurs associés aux résultats du programme.....	47
3.5 Synthèse	48
 Chapitre 4 – Résultats de l’évaluation de la <i>formation générique</i> (modules 100-104)	 51
4.1 Le profil des répondants.....	51
4.1.2 La représentativité de l’échantillon	56
4.2 Le profil en début de formation	57
4.2.1 Les résultats en fonction des caractéristiques des répondants.....	61
4.3 La réponse aux questions de recherche.....	65
4.3.1 L’appréciation de la formation.....	67
4.3.2 Les bénéfices attribués à la <i>formation générique</i>	69
4.3.3 L’évolution des connaissances, attitudes et comportements.....	71
4.3.3.1 Les connaissances	74
4.3.3.2 Les comportements en intervention	77
4.4 Les facteurs associés aux résultats du programme.....	79
4.5 Synthèse	82
 Chapitre 5 – Résultats de l’évaluation du <i>tronc commun réseau</i>	 85
5.1 Le profil des répondants.....	85
5.1.2 La représentativité de l’échantillon.....	89
5.2 Le profil en début de formation	90

5.2.1	Les résultats en fonction des caractéristiques des répondants.....	94
5.3	La réponse aux questions de recherche.....	98
5.3.1	L'appréciation de la formation.....	98
5.3.2	Les bénéfices attribués au <i>tronc commun réseau</i>	101
5.3.3	L'évolution des connaissances, attitudes et comportements.....	103
5.3.3.1	Les connaissances	105
5.3.3.2	Les comportements en intervention	107
5.4	Les facteurs associés aux résultats du programme.....	109
5.5	Synthèse	115
Chapitre 6 – Comparaison des trois modalités de formation.....		117
6.1	Le profil des participants à chaque modalité	118
6.2	Les résultats des trois modalités de formation	120
Discussion et conclusion.....		129
Références bibliographiques		139
Annexe 1		145
Annexe 2		165
Annexe 3		173
Annexe 4.....		181

Liste des tableaux

TABLEAUX	PAGE
1.1 Thèmes des modules de formation pour les gestionnaires.....	7
1.2 Thèmes des modules de formation pour les intervenants (<i>formation générique</i>).....	8
1.3 Thèmes du <i>condensé clinique</i> pour les intervenants	8
2.1 Analyse factorielle de l'échelle d'appréciation de la formation	16
2.2 Analyse factorielle des énoncés de perception de la collaboration entre organismes.....	18
2.3 Analyse factorielle des comportements en intervention	19
2.4 Nombre de répondants en PRÉ, en POST et pourcentage d'appariement	20
3.1 Établissement et région de provenance des répondants	24
3.2 Scores aux échelles de mesure en PRÉ.....	28
3.3 Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ.....	28
3.4 Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ.....	30
3.5 Corrélations entre les échelles de mesure au début de la formation	31
3.6 Comparaison des scores aux échelles de mesure pour deux cohortes de répondants	35
3.7 Scores moyens aux sous-échelles d'appréciation de la formation.....	36
3.8 Analyses de variance à l'échelle d'appréciation de la formation.....	37
3.9 Distribution de fréquences des réponses à la question « Décrivez trois situations de pratique dans laquelle la formation PNF vous a été utile »	38
3.10 Caractéristiques des répondants en lien avec les bénéfices mentionnés	39
3.11 Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation	42
3.12 Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissance.....	43
3.13 Évolution des scores aux comportements en intervention entre le début et la fin de la formation	45

3.14 Analyses de variance à l'évolution des scores pour les comportements en intervention	48
4.1 Établissement et région de provenance des répondants	53
4.2 Comparaison entre les scores moyens en PRÉ de l'échantillon et des répondants non rejoints en POST	56
4.3 Scores aux échelles de mesure en PRÉ.....	58
4.4 Scores aux échelles de mesure des connaissances en PRÉ.....	58
4.5 Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ	59
4.6 Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ.....	60
4.7 Corrélations entre les échelles de mesure au début de la formation	61
4.8 Comparaison des scores en PRÉ aux échelles de mesure pour deux cohortes de répondants	66
4.9 Comparaison des scores en PRÉ à l'échelle de perception de la collaboration entre organismes pour les répondants des centres jeunesse	66
4.10 Scores moyens aux sous-échelles d'appréciation de la formation	68
4.11 Analyses de variance à l'échelle d'appréciation de la formation.....	68
4.12 Distribution de fréquences des réponses à la question suivante « Décrivez trois situations de pratique dans laquelle la formation PNF vous a été utile »	69
4.13 Caractéristiques des répondants en lien avec les bénéfices mentionnés	70
4.14 Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation	74
4.15 Comparaison PRÉ / POST aux questions de connaissance	75
4.16 Comparaison PRÉ / POST aux questions de connaissance par module	76
4.17 Évolution des scores aux comportements en intervention entre le début et la fin de la formation	77
4.18 Analyses de variance à l'évolution des scores pour les comportements en intervention	81
5.1Comparaison entre les scores moyens en PRÉ de l'échantillon et des répondants non appariés.....	89
5.2 Scores aux échelles de mesure en PRÉ.....	91
5.3 Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ.....	91
5.4 Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ.....	93
5.5 Corrélations entre les scores aux échelles de mesure en début de formation	94

5.6	Scores moyens aux sous-échelles d'appréciation de la formation.....	99
5.7	Analyses de variance à l'échelle d'appréciation de la formation.....	100
5.8	Distribution de fréquences à la question « Décrivez deux situations de pratique dans lesquelles la formation PNF vous a été utile »	101
5.9	Caractéristiques des répondants en lien avec les bénéfices mentionnés.....	102
5.10	Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation .	105
5.11	Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissances.....	106
5.12	Évolution des scores aux comportements en intervention entre le début et la fin de la formation	108
5.13	Analyses de variance à l'évolution des scores pour les comportements en intervention	114
6.1	Particularité de chaque modalité de formation	118
6.2	Provenance régionale des participants aux trois modalités de formation	118
6.3	Profil des participants aux trois modalités de formation.....	119
6.4	Effets attribués à la participation au PNF	121
6.5	Description de l'évolution des résultats selon la modalité de formation	123

Annexes

1	Profil des répondants (n= 211).....	165
2	Profil professionnel des répondants (n= 211)	166
3	Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation.....	167
4	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence	168
5	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail.....	169
6	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail.....	170
7	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la perception de la collaboration entre organismes	171
8	Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances.....	172
9	Profil des répondants (n= 404).....	173
10	Profil professionnel des répondants (n= 404)	174
11	Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation.....	175
12	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence	176
13	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail.....	177

14	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail.....	178
15	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la perception de la collaboration entre organismes	179
16	Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances.....	180
17	Profil des répondants (n= 884).....	181
18	Profil professionnel des répondants (n= 884)	182
19	Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation.....	183
20	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence	184
21	Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail.....	185
22	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail.....	186
23	Analyses de variance à l'évolution des scores pour la perception de la collaboration entre organismes	187
24	Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances.....	188

Liste des figures

FIGURES	PAGE
1.1 Modèle d'évaluation	12
3.1 Distribution de la population et de l'échantillon par région administrative.....	24
3.2 Sexe des répondants en PRÉ.....	25
3.3 Âge des répondants en PRÉ.....	25
3.4 Degré de scolarité des répondants en PRÉ	25
3.5 Discipline de formation des répondants en PRÉ	25
3.6 Années d'expérience professionnelle des répondants.....	26
3.7 Secteurs de pratique des répondants en PRÉ.....	27
3.8 Espoirs professionnels des répondants en PRÉ	27
3.9 Résultats en pourcentage aux échelles de mesure en PRÉ	27
3.10 Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques	32
3.11 Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques.....	32
3.12 Scores à l'échelle de satisfaction au travail selon les caractéristiques.....	33
3.13 Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat selon les caractéristiques	33
3.14 Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les organismes selon les caractéristiques.....	34
3.15 Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques	34
3.16 Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation	36
3.17 Évolution des scores sur les connaissances.....	40
3.18 Évolution des scores sur le sentiment de compétence	40
3.19 Évolution des scores sur le stress au travail.....	41
3.20 Évolution des scores sur la satisfaction au travail.....	41
3.21 Évolution des scores sur la perception de la collaboration entre organismes.....	41
3.22 Écart PRÉ / POST aux comportements en intervention	46

3.23	Évolution des scores aux comportements en intervention	46
3.24	Évolution des scores de perception de la collaboration entre organismes selon le degré de scolarité	47
4.1	Distribution de la population et de l'échantillon par région administrative	52
4.2	Sexe des répondants en PRÉ.....	54
4.3	Âge des répondants en PRÉ.....	54
4.4	Degré de scolarité des répondants en PRÉ	54
4.5	Discipline de formation des répondants en PRÉ	54
4.6	Années d'expérience professionnelle des répondants.....	55
4.7	Secteurs de pratique des répondants en PRÉ.....	55
4.8	Espoirs professionnels des répondants en PRÉ	55
4.9	Résultats en pourcentage aux échelles de mesure.....	57
4.10	Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques	62
4.11	Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques	62
4.12	Scores à l'échelle de satisfaction au travail selon les caractéristiques.....	63
4.13	Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les organismes selon les caractéristiques.....	63
4.14	Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat selon les caractéristiques	64
4.15	Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques	64
4.16	Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation	67
4.17	Évolution des scores sur les connaissances.....	72
4.18	Évolution des scores sur le sentiment de compétence	72
4.19	Évolution des scores sur le stress au travail.....	73
4.20	Évolution des scores sur la satisfaction au travail.....	73
4.21	Évolution des scores sur la collaboration entre organismes	73
4.22	Écart PRÉ / POST aux comportements en intervention	78
4.23	Évolution des scores aux sous-échelles de comportements en intervention	79
4.24	Évolution des scores de connaissance selon le sexe	79
4.25	Évolution des scores de connaissance selon le degré de scolarité	80
4.26	Évolution des scores de connaissance selon les groupes d'âge	80

5.1	Distribution de la population et de l'échantillon par région administrative	86
5.2	Sexe des répondants en PRÉ.....	87
5.3	Âge des répondants en PRÉ.....	87
5.4	Degré de scolarité des répondants en PRÉ	87
5.5	Discipline de formation des répondants en PRÉ	87
5.6	Années d'expérience professionnelle des répondants.....	88
5.7	Secteurs de pratique des répondants en PRÉ	88
5.8	Espoirs professionnels des répondants en PRÉ	88
5.9	Résultats en pourcentage aux échelles de mesure en PRÉ	90
5.10	Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques	95
5.11	Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques	95
5.12	Scores à l'échelle de satisfaction au travail selon les caractéristiques.....	96
5.13	Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les organismes selon les caractéristiques.....	96
5.14	Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat selon les caractéristiques.....	97
5.15	Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques.....	99
5.16	Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation	99
5.17	Évolution des scores sur les connaissances.....	103
5.18	Évolution des scores sur le sentiment de compétence	103
5.19	Évolution des scores sur le stress au travail.....	104
5.20	Évolution des scores sur la satisfaction au travail.....	104
5.21	Évolution des scores sur la collaboration entre organismes	104
5.22	Écart PRÉ / POST aux comportements en intervention	108
5.23	Évolution des scores aux sous-échelles de comportements en intervention.....	109
5.24	Évolution des scores de sentiment de compétence selon l'établissement.....	110
5.25	Évolution des scores de sentiment de compétence selon le sexe	110
5.26	Évolution des scores de sentiment de compétence selon les groupes d'âge.....	111
5.27	Évolution des scores de sentiment de compétence selon la discipline de formation	111
5.28	Évolution des scores de sentiment de compétence selon le secteur de pratique.....	111
5.29	Évolution des scores de satisfaction au travail selon la discipline de formation	112

5.30 Évolution des scores de perception de la collaboration entre organismes selon le sexe.....	112
5.31 Évolution des scores de perception de la collaboration entre organismes selon les groupes d'âge.....	112
6.1 Appréciation de la formation selon la modalité	121
6.2 Évolution des scores à l'échelle du sentiment de compétence selon les modalités de formation	124
6.3 Évolution des scores à l'échelle de satisfaction au travail selon les modalités de formation	124
6.4 Évolution des scores à l'échelle de perception de la collaboration entre organismes selon les modalités de formation	124
6.5 Évolution du pourcentage de réussite aux questions de connaissance selon les modalités de formation.....	125
6.6 Évolution des comportements d'intervention auprès de la famille selon les modalités de formation.....	125
6.7 Évolution des comportements de recours au partenariat selon les modalités de formation	125
6.8 Ampleur des changements (<i>d</i> de Cohen) selon les modalités de formation	126
6.9 Corrélations entre l'appréciation de la formation et la différence PRÉ / POST aux autres variables (n= 390).....	133

Introduction

La protection de l'enfance et de la jeunesse est généralement considérée comme un champ de pratique parmi les plus stressants et les plus difficiles. Les intervenants qui travaillent auprès des jeunes et des familles en difficulté œuvrent dans des conditions difficiles : intervenir auprès de familles hostiles, d'enfants abusés, négligés ou maltraités, évaluer les besoins des clients et prendre des décisions les concernant sont des situations particulièrement stressantes. D'ailleurs, ces intervenants ont tendance à considérer leur tâche comme très lourde et plusieurs s'interrogent sur leur compétence à l'assumer adéquatement. Pour répondre à leur mission, les organismes d'aide à l'enfance et à la jeunesse doivent pouvoir compter sur une main-d'œuvre bien formée et entraînée. Aux États-Unis, plusieurs établissements ont mis sur pied des programmes de formation pour accroître les compétences et les connaissances des intervenants et des gestionnaires travaillant en protection de l'enfance et de la jeunesse.

Au Québec, au cours des dernières années, l'Association des centres jeunesse a développé une stratégie de développement des pratiques professionnelles qui comporte trois volets, dont la formation du personnel. Ce dernier volet a pris forme par le *Programme national de formation* (PNF), qui fait partie d'une stratégie de développement continu des pratiques et qui vise à ce que les gestionnaires et les intervenants qui œuvrent dans le domaine des services à l'enfance et à la jeunesse (centres jeunesse et CLSC¹) aient une formation adéquate.

Afin de vérifier la pertinence de ce programme eu égard aux besoins de la pratique, une démarche d'évaluation a été mise en place. Cette démarche vise quatre principaux objectifs, qui s'appuient chacun sur un type particulier d'information : 1- Mesurer la réaction des intervenants face au programme de formation ; 2- Déterminer les connaissances acquises par les intervenants dans le cadre de leur participation au programme ; 3- Établir si la participation au programme de formation est associée à une modification des attitudes face à la tâche et 4- Identifier dans quelle mesure la participation au programme est associée à une modification des comportements en intervention.

¹ Depuis juin 2004, les CLSC font partie d'un nouvel établissement appelé centre de santé et de services sociaux (CSSS). Dans ce rapport, nous avons conservé l'appellation CLSC étant donné que l'évaluation a débuté en 2002 pour se terminer en 2006.

Ce rapport, divisé en six chapitres, présente les résultats de l'évaluation de trois modalités de formation du PNF, soit le *condensé clinique*, la *formation générique* et le *tronc commun réseau*. Le premier chapitre traite des fondements de l'évaluation ; on y trouve une recension des écrits sur la préparation des intervenants à l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté et une recension de quelques programmes de formation. Ce chapitre contient également la description du *Programme national de formation* ; sa nature, son historique et son déploiement, de même que le cadre de référence choisi pour l'évaluation et les objectifs de la recherche. Le deuxième chapitre décrit la méthodologie. Les thèmes abordés sont la population à l'étude, la construction de l'instrument, la collecte des données, la stratégie d'appariement des questionnaires et les analyses statistiques.

Le chapitre 3 présente les résultats de l'évaluation du *condensé clinique*, le chapitre 4 ceux de l'évaluation de la *formation générique* et le chapitre 5, ceux de l'évaluation du *tronc commun réseau*. Ces trois chapitres sont structurés de la même manière ; dans un premier temps, le profil des répondants est dressé, ensuite les réponses aux questions de recherche sont présentées. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements en intervention font partie de cette section de même que les facteurs qui sont associés aux résultats du programme.

Le sixième et dernier chapitre porte sur l'évaluation des trois modalités de formation. Enfin, une section de discussion / conclusion propose une réflexion sur l'évaluation des programmes de formation et sur le modèle de Kirkpatrick et reprend les principaux résultats de l'étude, en y dégageant quelques recommandations.

Chapitre 1 – Les fondements de l'évaluation

1.1. La préparation à l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté

La protection de l'enfance et de la jeunesse est généralement considérée comme un champ de pratique parmi les plus stressants (Koeske et Koeske, 1989) et les plus difficiles (Fryer, Poland, Broos et Krugman, 1988). Cette situation est attribuable, entre autres, au fait que les intervenants qui travaillent dans ce domaine sont confrontés à des situations familiales de plus en plus complexes. Pauvreté, abus de drogues, problèmes au plan de la santé mentale, violence intrafamiliale, abus sexuels, instabilité conjugale, voilà autant de phénomènes avec lesquels ces intervenants doivent composer. En outre, la pratique sociale dans le domaine de la protection de l'enfance et de la jeunesse est régulièrement critiquée par l'opinion publique et par un certain nombre de professionnels, tant en ce qui a trait aux responsabilités des intervenants, qu'à propos de leur formation et leurs qualifications (Biggerstaff, Wood et Fountain, 1998 ; Jones et Okamura, 2000 ; Miller et Dore, 1991 ; Conseil permanent de la jeunesse, 2005). En fait, l'intervention auprès des enfants et des familles constitue un domaine de pratique vaste et complexe qui exige des intervenants un large éventail de compétences (Drake, 1996). Les intervenants en protection de l'enfance et de la jeunesse œuvrent dans des conditions difficiles : intervenir auprès de familles hostiles, d'enfants abusés, négligés ou maltraités, évaluer les besoins des clients et prendre des décisions les concernant sont des situations particulièrement stressantes (Vinokur-Kaplan, 1986). D'ailleurs, ces intervenants ont tendance à considérer leur tâche comme très lourde et plusieurs s'interrogent sur leur compétence à l'assumer adéquatement (Turcotte et Pouliot, 2001). En fait, une pratique efficace auprès de cette clientèle exige la maîtrise d'une multitude de connaissances et d'habiletés (Saunders et Anderson, 2000 ; Vinokur-Kaplan et Hartman, 1986). En effet, pour répondre à leur mission, les organismes de protection doivent pouvoir compter sur une main-d'œuvre bien formée et entraînée (Hancok et coll., 2003 ; Siu et Hogan, 1989 ; Terpestra, 1992). Or, selon plusieurs observateurs, la formation initiale des intervenants sociaux ne répond pas à ces exigences (Miller et Dore, 1991 ; Nunno, 1999).

Selon Abramczyk et Lieberman (1994), pendant que les agences de protection de l'enfance et de la jeunesse approchent d'un état de crise par la difficulté qu'ils ont à procurer des services adéquats aux enfants et aux familles présentant des problèmes complexes, la qualification des personnes employées a tendance à diminuer, phénomène que l'auteur nomme la « déprofessionnalisation ». Des chercheurs américains (Jones, Stevenson, Leung et Cheung, 1995) ont constaté que plusieurs intervenants, au moment de leur engagement dans un organisme de protection de la jeunesse, ne sont pas préparés adéquatement à l'intervention auprès des

familles et des enfants vulnérables. Au Québec, ce point de vue est partagé par plusieurs gestionnaires qui voient le curriculum des milieux de formation comme incomplet au regard des besoins de formation en protection de la jeunesse (voir notamment Groupe de travail pour les jeunes, 1991 ; ACJQ, 1998 ; 2001 ; Cliche, 1998 ; Groupe d'experts en organisation clinique en matière jeunesse, 1998 ; 2001).

D'une part, cette situation tient aux écarts quant au niveau de formation des intervenants ; si certains possèdent une formation universitaire de premier ou de deuxième cycle, d'autres ont seulement une formation technique. D'autre part, les intervenants œuvrant dans les organismes d'aide à l'enfance et à la jeunesse sont formés dans des disciplines diverses, ce qui donne lieu à une hétérogénéité des connaissances de base (Birmingham, Berry et Bussey, 1996). Par ailleurs, selon Gleeson (1992), les connaissances acquises par la formation académique initiale ont tendance à s'atténuer avec le temps ; l'expérience, qui est présentée comme une combinaison de l'auto-apprentissage et de l'intégration des conseils des pairs, devient alors la principale sinon la seule source d'acquisition de connaissances. Cependant, dans le domaine de la protection, il est périlleux de compter sur l'expérience professionnelle comme source de développement des compétences, en raison de la grande mobilité du personnel qu'on y retrouve. Jones et Okamura (2000) relèvent plusieurs facteurs qui expliquent la difficulté des organismes de protection à retenir leur personnel : image publique controversée, faible statut professionnel des intervenants, lourdeur de la charge de travail, supervision inadéquate, bureaucratie excessive, environnement de travail stressant. Cette vision de la pratique en protection fait en sorte que les intervenants qui s'y retrouvent sont souvent moins expérimentés que dans d'autres organismes.

L'absence de préparation adéquate des intervenants n'est pas sans conséquence sur la qualité des actes professionnels. Dans un contexte où la charge de travail est souvent considérable et où les actions doivent être posées rapidement, il arrive à des intervenants, en raison de la faiblesse de leurs connaissances ou de leur manque d'expérience, de prendre des décisions ou de poser des gestes qui ne sont pas toujours adéquats pour le bien-être de l'enfant et de la famille. Ces décisions, en raison de la vulnérabilité particulière des clients référés aux services d'aide à l'enfance et à la jeunesse, ont très souvent un impact direct et à long terme sur la vie des enfants et de leurs familles. Abramczyk et Lieberman (1994) mentionnent que les coûts reliés à des services dispensés par des intervenants mal formés sont majeurs, d'où l'importance d'investir dans la formation puisque le développement de hauts standards de pratique passe notamment par la qualité de la formation du personnel (Sullivan et Needell, 1994).

1.2. L'option des programmes de formation

Aux États-Unis, plusieurs établissements ont mis sur pied des programmes de formation pour accroître les compétences et les connaissances des intervenants et des gestionnaires travaillant en

protection de l'enfance et de la jeunesse (Miller et Dore, 1991). Parmi les travaux qui ont influencé les programmes de formation, il y a l'étude de Gleeson (1992 ; Gleeson et Doboïs, 1990 ; Gleeson et Smith, 1987) qui porte sur les modes d'acquisition des connaissances des intervenants sociaux en protection de la jeunesse. Pour cette étude, les chercheurs ont développé une liste de 77 connaissances et habiletés essentielles dans ce domaine de pratique en s'inspirant des recherches menées à l'Université du Tennessee (Bremseth et Green, 1981) et des travaux de Pecora, Dodson, Teather et Whittaker (1983). À partir de cette liste, ils ont interrogé 115 intervenants en leur demandant d'apprécier l'importance de chacune de ces compétences pour leur travail, d'évaluer leur propre niveau de compétence et de préciser jusqu'à quel point les diverses modalités d'apprentissage (formation académique, éducation continue, stage en milieu de travail, supervision, formation de l'employeur, expérience de vie) avaient contribué au développement de chacune de ces compétences. Leurs données indiquent que plus les intervenants acquièrent de l'expérience professionnelle, moins ils attribuent l'acquisition de leurs compétences à la formation académique (éducation formelle). Ces chercheurs en arrivent à la conclusion que l'acquisition des compétences pour l'intervention en protection de la jeunesse doit passer par diverses modalités : « *the study (...) must be multi-faceted and must include informal as well as formal learning methods* » (p.23).

Au Québec, au cours des dernières années, le réseau des services à la jeunesse, à l'enfance et à la famille a traversé une période de crise qui a fait ressortir certaines lacunes relativement à la formation des intervenants, à la normalisation des pratiques et à la formalisation des modes d'intervention (ACJQ, 2001). Cette situation est en partie expliquée par le fait que les centres jeunesse et les CLSC embauchent régulièrement de nouveaux intervenants, ce qui entraîne une mobilité des ressources humaines qui fait obstacle au développement d'une véritable expertise. Pour combler ces lacunes, l'Association des centres jeunesse a développé une stratégie de développement des pratiques professionnelles qui comporte trois volets : (1) le développement de standards de pratiques, (2) la promotion de l'usage d'outils cliniques par les intervenants et (3) la formation du personnel. En ce qui concerne le dernier volet, l'Association des centres jeunesse, de concert avec le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec, a mis sur pied un programme de formation (PNF) s'adressant aux gestionnaires et aux intervenants des centres jeunesse et des CLSC du Québec.

Ce programme de formation s'appuie sur le « *Comprehensive Competency-Based Inservice Training* » (CCBIT), développé en Ohio par l'Institute for Human Services. La qualité principale de ce programme, qui est en usage dans plus de vingt États américains, cinq provinces et trois territoires canadiens, est la cohérence entre les principes qui l'animent, les pratiques qu'il recommande et la formation qu'il offre aux intervenants et aux gestionnaires (ACJQ, 2001). Entre autres caractéristiques, il vise l'amélioration de l'ensemble du fonctionnement

organisationnel, il s'appuie sur une définition précise des compétences nécessaires en protection de la jeunesse et il propose un curriculum de formation standardisé dont les contenus sont ancrés dans la pratique. Il est présenté comme un « modèle systémique de formation en cours d'emploi » axé sur le développement des compétences de gestion et d'intervention nécessaires pour répondre aux besoins des enfants et des familles (American Humane Association, 2000).

1.3. Le Programme national de formation

Le *Programme national de formation*, qui est inscrit dans une stratégie de développement continu des pratiques, vise à ce que les gestionnaires et les intervenants œuvrant dans le domaine des services à l'enfance et à la jeunesse aient une formation adéquate et que cette formation soit mise à jour de façon continue. Ce programme a été instauré dans les centres jeunesse en 1999 dans le but de qualifier les gestionnaires et les intervenants, et de soutenir l'offre de services de qualité. Il s'agit essentiellement d'un modèle systémique de formation en cours d'emploi axé sur le développement des compétences. Centré sur les besoins des familles, des enfants et des jeunes desservis par les centres jeunesse et les CLSC, le PNF se fait promoteur du développement des organisations et de l'amélioration continue des pratiques cliniques et de gestion. Son but premier est d'assurer à la bonne personne, la bonne formation au bon moment, afin de la rendre apte à accomplir ses tâches avec efficacité et efficience. Cette démarche s'inscrit dans une approche systématique, planifiée et organisée du développement et de la gestion de la formation (ACJQ, 2003).

Le PNF s'appuie sur les principes et les indicateurs des « meilleures pratiques » identifiées dans la recherche et il vise à développer les compétences nécessaires à leur réalisation. Il fournit des « parcours de construction de compétences »² individualisés à l'intérieur desquels certains passages se veulent communs et obligés. Il permet, dans le cadre de ses activités de formation, la préparation et l'entraînement à la mise en application des nouvelles connaissances, habiletés et attitudes à la situation de travail, là où se construit la compétence. Ainsi, en se voulant intégré aux processus de gestion, notamment la gestion de la contribution, le PNF veut exercer un effet de levier pour l'amorce d'un développement organisationnel ou la restructuration d'une organisation. Bref, à long terme, le PNF vise à apporter des changements au sein du système organisationnel.

Il s'agit d'un programme qui s'appuie sur une importante documentation écrite, qui mise sur du matériel pédagogique développé spécifiquement pour les fins du programme et qui est dispensé par des intervenants d'expérience qui agissent comme formateurs (Rycus et Hugues, 2005).

² Terme emprunté à Le Boterf dans Goulet Denis C. (1998). *Le rôle des régions régionales dans le développement des compétences*. Compte rendu d'une journée de réflexion et d'échange avec Guy Le Boterf.

Au fil du temps, le PNF a évolué dans son contenu et dans ses modalités. L'année 1999-2000 a été consacrée à l'adhésion du réseau des centres jeunesse au projet du développement d'un programme de formation, à la mise sur pied du comité provincial de pilotage du projet et à l'adaptation de l'univers des compétences. Cette année a également été consacrée à la préparation du projet pilote. Pour la deuxième année, soit 2000-2001, l'expérimentation de la *formation générique* pour les gestionnaires et les intervenants en protection de l'enfance et de la jeunesse a été réalisée dans quatre sites pilotes, soit Bas St-Laurent, Batshaw, Chaudière-Appalaches et Lanaudière. En 2001-2002, six autres centres jeunesse se sont greffés au PNF, pour un total de dix régions. Bon nombre de gestionnaires et d'intervenants ont reçu la formation, suite à quelques ajustements venant d'une évaluation de la pertinence et du fonctionnement du programme. C'est également à l'automne 2002 qu'a débuté l'évaluation du *Programme national de formation*. En 2002-2003, deux autres centres jeunesse ainsi que le réseau des CLSC ont adhéré aux activités de formation.

La structure du PNF prévoit que tous les gestionnaires passent à travers le processus de formation préalablement à la formation aux intervenants. La *formation générique* pour les gestionnaires est dispensée sur 16 jours et comprend cinq modules. Cette formation met notamment l'accent sur le rôle-clé des gestionnaires dans le développement continu des compétences de leur personnel. Les thèmes des modules pour gestionnaires sont présentés dans le tableau suivant.

Tableau 1.1. – Thèmes des modules de formation pour les gestionnaires

N°	Thèmes	Nombre de jours
501	<i>La gestion stratégique dans un réseau intégré de services à la jeunesse et à la famille : leadership, gestion et amélioration de la performance</i>	3 jours
502	<i>Gérer les différences individuelles au travail</i>	3 jours
503	<i>Transfert d'apprentissage : Rôle du gestionnaire dans le développement de la compétence du personnel</i>	3 jours
504	<i>Supervision et gestion du rendement collectif : La mise en place d'équipes de travail productives</i>	3 jours
Condensé	<i>Condensé de la formation reçue par les intervenants, soit les modules 100 à 104</i>	4 jours

La formation destinée aux intervenants s'est transformée avec le temps. Initialement, il était prévu d'offrir un « volet générique » de 16 jours à tous les intervenants de la protection de la jeunesse. Cette formation, structurée en cinq modules (100 à 104), couvrait cinq grands thèmes (voir tableau 1.2).

Tableau 1.2. – Thèmes des modules de formation pour les intervenants (*formation générique*)

N°	Thèmes	Nombre de jours
100	<i>Intervention centrée sur la famille dans les services d'aide à la famille, à l'enfance et à la jeunesse</i>	3 jours
101	<i>Processus clinique d'intervention selon une approche centrée sur la famille</i>	4 jours
102	<i>Les aspects juridiques de la protection de l'enfance et de la jeunesse centrée sur la famille</i>	3 jours
103	<i>Les effets de la négligence et des mauvais traitements sur le développement de l'enfant</i>	3 jours
104	<i>Séparation, placement et réunification dans les services de protection de la jeunesse</i>	3 jours

En cours d'expérimentation, un *condensé clinique* de six jours a été développé pour répondre aux besoins particuliers des intervenants possédant plus de six années d'expérience professionnelle dans le domaine de la protection ou dans le secteur famille / enfance / jeunesse. Cette formation a débuté au mois de mars 2003 suite à l'évaluation de la phase pilote. Le *condensé clinique* est divisé en deux parties de trois jours, dont les thèmes sont présentés dans le tableau 1.3. Essentiellement, le contenu reprend de façon succincte les éléments abordés dans les modules 100, 101, 103 et 104. Seul le contenu du module 102, qui porte sur les aspects juridiques, ne fait pas partie de cette formation.

Tableau 1.3. – Thèmes du *condensé clinique* pour les intervenants

	Thèmes	Nombre de jours
Partie 1	<i>Intervention centrée sur la famille dans les services d'aide à la famille, à l'enfance et à la jeunesse</i> <i>Processus clinique d'intervention selon une approche centrée sur la famille</i>	3 jours
Partie 2	<i>Les effets de la négligence et des mauvais traitements sur le développement de l'enfant</i> <i>Séparation, placement et réunification dans les services de protection de la jeunesse</i>	3 jours

Par ailleurs, une réflexion entreprise en 2002-2003 a permis de réaliser la pertinence de développer un corpus de connaissances et d'habiletés essentielles, fondamentales et universelles s'adressant à tous les intervenants susceptibles d'intervenir auprès d'une même famille et d'un même enfant, que ce soit en centre jeunesse ou en CLSC. Ainsi, une formation sur les compétences génériques pour intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté et s'adressant tant aux intervenants en centre jeunesse qu'en CLSC a été développée et déployée en septembre 2004. Cette formation de six jours, appelée le « *tronc commun réseau (TCR)* », est une version condensée et abrégée des informations abordées dans les modules 100-104. Il était prévu que le TCR remplacerait graduellement le *condensé clinique* et la *formation générique* offerte

dans le cadre des modules 100 à 104. Suite à cette formation de six jours, les intervenants ont la possibilité de développer les compétences spécifiques propres à leur mission respective par des formations spécialisées.

1.4. L'évaluation des programmes de formation en emploi

D'une façon générale, les recherches évaluatives sur les programmes de formation en emploi sont très limitées (Winfred, Winston, Edens et Bell, 2003) et la situation n'est pas différente dans le domaine de la protection de la jeunesse. Comme le mentionnent Miller et Dore (1991), l'évaluation est très souvent le dernier aspect qui est pris en compte dans le développement d'un programme de formation, même si de telles évaluations sont essentielles pour en démontrer le bien-fondé. Par ailleurs, les évaluations qui sont réalisées se limitent souvent à la satisfaction des participants, même s'il est reconnu que l'association entre la satisfaction et l'impact réel sur les pratiques est faible.

« However, there is very little reason to believe that how trainees feel about or whether they like a training program tells researchers much, if anything, about (a) how much they learned from the program (learning criteria), (b) changes in their job-related behaviours or performance (behavioural criteria), or (c) the utility of the program to the organization (results criteria). (...) For instance, in the American Society of Training and Development 2002 State-of-the-Industry Report, 78 % of the benchmarking organizations surveyed reported using reaction measures, compared with 32 %, 9 % et 7 % for learning, behavioural, and results, respectively ». (Winfred et al., 2003 ; 235).

Quelques travaux ont porté sur les apprentissages faits par les intervenants dans le cadre de programmes de formation. Ainsi, une étude longitudinale ayant comme objectif d'évaluer les impacts du programme de formation *Child Protective Service Training (CPST)* sur la performance au travail ainsi que sur la compétence et les attitudes des intervenants a été menée à Houston au Texas (Leung et Cheung, 1998). Le *CPST* est une formation d'une durée de trois mois portant sur le travail en protection de la jeunesse, les types de mauvais traitements, l'évaluation, le placement d'enfants, le travail avec les familles, les aspects légaux, etc. Divers aspects ont été mesurés : l'appréciation de la formation, les compétences en intervention et l'aisance pour travailler avec une clientèle multiculturelle. Les mesures ont été prises à trois moments : pendant la période de probation (6 à 9 mois), à la fin de la première année de travail et après deux ans. Les scores des participants ont été comparés avec ceux d'un groupe de comparaison. Bien que certains écarts soient notés, les chercheurs n'ont pas constaté de différences significatives entre le groupe expérimental et le groupe de comparaison sur le plan des compétences. Cette formation n'en est pas moins décrite comme essentielle à une bonne

préparation des intervenants puisqu'ils peuvent y acquérir des habiletés et des connaissances en lien direct avec leur travail.

Freeman et Morris (1999) ont évalué une formation de six heures ayant pour but d'augmenter les connaissances des intervenants et de les outiller pour qu'ils adoptent des comportements adéquats lors des entrevues avec les enfants victimes d'abus. Douze intervenants en protection de la jeunesse ont répondu à un questionnaire d'évaluation des connaissances composé de 27 items sur les pratiques d'entretien avec les enfants. Ils ont également participé à un entretien simulé pour évaluer leurs comportements. Une première mesure a été prise avant la formation, une deuxième immédiatement après la formation et une dernière trois mois plus tard. Les résultats suggèrent que les connaissances des intervenants sur les sujets et les techniques d'entretien s'améliorent suite à la formation et que les changements se maintiennent trois mois après. Cependant, la formation n'a pas contribué à des modifications sur certains aspects tels que la nature des questions posées et la longueur des entretiens.

La recherche de Jones et Okamura (2000) a porté sur le *Title IVE Training Program*. Cette formation a été offerte à tous les intervenants engagés entre 1994 et 1997 dans une agence de protection de la jeunesse. Les concepteurs de ce programme ont émis l'hypothèse que suite à cette formation, les intervenants seront davantage en mesure de répondre aux besoins des enfants et de gérer le stress associé au travail en protection de la jeunesse. Pour mesurer les effets du programme, un groupe expérimental composé de 39 intervenants fut comparé à un groupe de comparaison de 227 intervenants. Des données ont été recueillies sur les connaissances, le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et le stress au travail des intervenants œuvrant en protection de la jeunesse. Les résultats indiquent que les intervenants qui ont reçu la formation affichent des scores plus élevés que les autres au test de connaissances (75,6 % comparativement à 68,9 %, $p = 0,02$) et affirment se sentir davantage confiants à performer dans les tâches reliées à leur travail (moy. = 3,50 comparativement à 3,21, $p \leq 0,01$). Par ailleurs, les mesures de satisfaction au travail ainsi que le niveau de stress des deux groupes d'intervenants ne sont pas différents. Cependant, ceux qui ont reçu la formation sont demeurés plus longtemps dans les agences pour lesquelles ils travaillent, situation qui serait attribuable au fait que la formation leur donne accès à un meilleur statut dans l'organisme.

Berdie et ses collaborateurs (2000) ont réalisé une étude sur un programme de formation offert aux intervenants en protection de la jeunesse, le *Pennsylvania Competency-Based Training and Certification Program*. Ils ont utilisé une méthode à plusieurs volets (entrevues, groupes de discussion, questionnaire postal) qui leur a permis de rejoindre 128 superviseurs, 84 formateurs et 133 intervenants. Leurs résultats les amènent à la conclusion qu'il s'agit d'un programme hautement sophistiqué et productif qui se situe parmi les meilleurs programmes de formation

dans le domaine des services à l'enfance aux États-Unis. Les principales forces de ce programme font référence à la participation de tous les groupes d'acteurs impliqués dans les organismes de services, à la coordination du programme par une structure centrale, aux modalités mises en place pour développer, réviser et mettre à jour le contenu du programme de formation, aux mécanismes de sélection et de soutien des formateurs et à l'intérêt porté à des dimensions centrales de la formation en milieu de travail, soit l'étude des besoins, le transfert des connaissances et l'évaluation des effets de la formation. Cette évaluation s'appuie cependant sur l'appréciation des participants et sur une analyse de la structure du programme et non sur une mesure des effets.

Essentiellement, les résultats des recherches sur les programmes de formation indiquent que si ces programmes sont efficaces pour développer les connaissances des participants et augmenter le sentiment de compétence, leur effet sur le plan des pratiques en intervention est plus limité. Ces résultats indiquent surtout que différentes dimensions doivent être prises en compte dans l'évaluation d'un programme de formation, d'où l'importance de prendre appui sur un cadre de référence multidimensionnel.

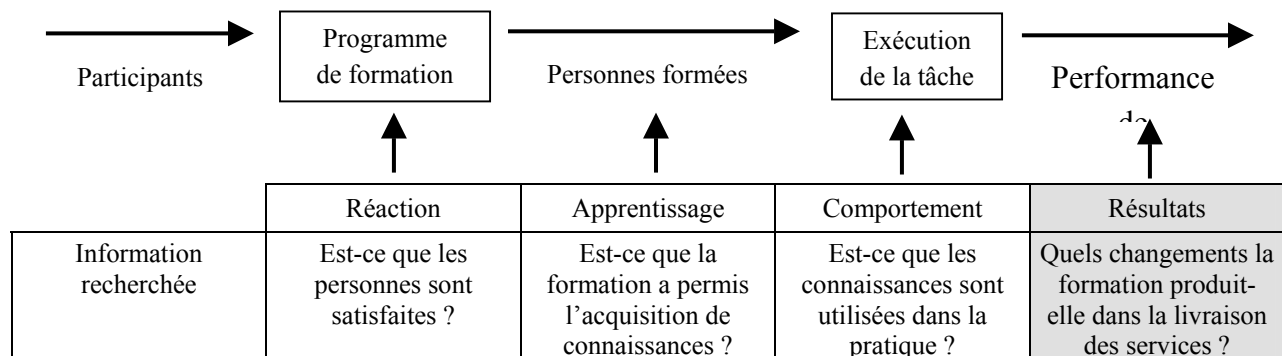
1.5. Le cadre de référence

Bien qu'il fasse l'objet de certaines critiques (Bates, 2004 ; Holton, 1996a ; 1996b), l'un des cadres de référence les plus utilisés en matière d'évaluation de programmes de formation en emploi est le modèle de Kirkpatrick (1959 ; 1977 ; 1979 ; 1996). Selon ce modèle, le processus d'évaluation de ces programmes peut se découper selon quatre niveaux d'informations : (1) la réaction, (2) l'apprentissage, (3) le comportement et (4) les résultats (Krein et Weldon, 1994 ; Nunno, 1999 ; Winfred et al., 2003). Ainsi, l'évaluation passe d'une perspective axée sur l'apprentissage fait par le groupe de participants et sur sa satisfaction face au programme, à une perspective axée sur la performance individuelle (Nunno, 1999). L'encadré suivant présente des exemples de questions relatives à chacun de ces niveaux. On constate que la démarche d'évaluation gagne en complexité d'une étape à l'autre ; s'il est relativement facile de mesurer la réaction des participants, il en est autrement de la mesure des résultats : « *it is extremely difficult if not impossible to evaluate certain kinds of program in terms of results* » (Kirkpatrick, 1979 : 89).

Réaction	<i>Jusqu'à quel point les participants sont satisfaits du programme ?</i>
Apprentissage	<i>Jusqu'à quel point les participants ont fait l'apprentissage des connaissances et des habiletés enseignées dans le programme ? Jusqu'à quel point leurs attitudes ont changé ?</i>
Comportement	<i>Jusqu'à quel point leur comportement au travail a changé suite à leur participation au programme de formation ?</i>
Résultats	<i>Jusqu'à quel point les services fournis par l'organisation se sont améliorés suite à la participation des employés au programme de formation ?</i>

S’inspirant de ce cadre, Brethower et Rummler (1979) proposent un modèle d’évaluation distinguant quatre types d’informations à prendre en considération dans l’élaboration du devis d’évaluation. La figure suivante présente une adaptation de ce modèle qui a servi de cadre de référence à l’évaluation du PNF.

Figure 1.1. – Modèle d’évaluation



Adapté de Brethower et Rummler (1979)

Les *réactions* au programme sont habituellement obtenues à l’aide de mesures auto-rapportées qui traduisent la position affective des participants face au programme et aux formateurs. L’*apprentissage* fait référence aux connaissances acquises dans le cadre du programme. Ce volet est généralement mesuré par des questionnaires papier-crayon et par des tests de performance. Selon Tannenbaum et Yukl (1992), si l’apprentissage de connaissances est un pré-requis aux changements de comportement, il n’en constitue pas en soi une condition suffisante. Par ailleurs, les comportements font référence à la performance au travail et ils peuvent être utilisés pour identifier les effets de la formation sur la façon de faire son travail. La mesure des *comportements* s’appuie soit sur l’évaluation du superviseur ou sur des indicateurs objectifs. Même si théoriquement les connaissances et les comportements devraient être étroitement reliés, les données empiriques ne supportent pas nécessairement cette assertion (Bates, 2004 ; Winfred et al., 2003). Parmi les raisons avancées pour expliquer cette situation, il y a le fait que plusieurs variables environnementales influencent le transfert des connaissances et l’utilisation au quotidien de nouvelles habiletés ou de nouvelles façons de faire. Finalement, les *résultats* sont des éléments plus généraux et souvent d’ordre macro ; par exemple, l’efficacité, la qualité des actions, la productivité, etc. Ils sont donc particulièrement difficiles à mesurer et leur attribution aux seuls effets d’un programme de formation est pour le moins hasardeuse.

1.6. Les objectifs de la recherche

Sur la base de ce cadre de référence et en tenant compte du contexte particulier dans lequel s'inscrit le PNF, la présente démarche d'évaluation vise à répondre à quatre questions, qui s'appuient chacune sur un type particulier d'information :

- (1) Quelle est la **réaction** des intervenants face au programme de formation portant sur les compétences génériques pour intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté ?
- (2) Est-ce que le programme permet l'acquisition de **connaissances** ?
- (3) Est-ce que la participation au programme de formation est associée à une modification des **attitudes** face à la tâche ?
- (4) Dans quelle mesure la participation au programme est-elle associée à une modification des **comportements** professionnels des intervenants ?

Pour répondre à ces questions, une démarche d'évaluation s'appuyant sur un devis avec mesures PRÉ / POST a été retenue. Ainsi, deux moments de mesure ont été prévus : (1) immédiatement avant le début de la formation (PRÉ), et (2) immédiatement après (POST).

Chapitre 2 – Méthodologie

2.1. Population à l'étude

L'évaluation du *Programme national de formation* a débuté au mois de septembre 2002. L'étude a été menée auprès de tous les intervenants qui ont reçu une de ces formations : « *condensé clinique* (CC) », « *formation générique* (FG) » ou « *tronc commun réseau* (TCR) » de septembre 2004 à février 2006. Ces intervenants proviennent de 15 centres jeunesse et de plusieurs CLSC du Québec.

2.2 Construction de l'instrument

Les données ont été collectées à l'aide d'un questionnaire auto-administré (voir annexe 1). Comme il n'existait pas d'instrument adapté aux besoins de cette étude, un questionnaire a été développé par l'équipe de recherche en s'inspirant d'outils élaborés par Jones et Okamura (2000), Gleeson (1992) et Kirkpatrick (1979), et des commentaires de Morrel-Samuels (2002) concernant la construction des questionnaires administrés en milieu de travail. Le questionnaire PRÉ comporte 90 questions ainsi qu'une section sur les données sociodémographiques. Le questionnaire POST comporte 95 questions à choix de réponses ainsi que trois questions ouvertes où les répondants indiquent des situations de pratique pour lesquelles la formation leur a été utile. On trouve dans le questionnaire POST les mêmes questions que dans le questionnaire PRÉ, auxquelles s'ajoutent des questions sur l'appréciation de la formation et les situations de pratique. Pour l'évaluation du *tronc commun réseau*, le questionnaire d'évaluation a été légèrement modifié afin que le contenu soit en lien avec la réalité du personnel œuvrant en centre jeunesse (psychosocial et réadaptation) et en CLSC. En PRÉ, il comporte 87 questions et en POST, 92 questions. Les principaux changements se trouvent dans la section sur les connaissances (voir annexe 1).

La construction du questionnaire a été réalisée en plusieurs étapes à partir du manuel du formateur. Une première version élaborée par l'équipe de recherche a été soumise aux formateurs pour examen de la correspondance des questions avec les sujets abordés dans la formation. Cette version a été testée auprès de deux groupes d'intervenants (40 personnes) pour vérifier si les questions étaient bien comprises, pertinentes et pour évaluer le temps pour y répondre. Suite à cet exercice, certaines questions ont été enlevées et d'autres modifiées. De plus, comme le temps de réponse dépassait 30 minutes, certaines sections ont été raccourcies. Cette deuxième version a également été pré-testée, ce qui a entraîné quelques ajustements supplémentaires.

Le questionnaire aborde plusieurs aspects, soit l'appréciation de la formation, les connaissances en lien avec des notions sur la protection de la jeunesse et sur l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté, le sentiment de compétence de l'intervenant, le niveau de stress au travail, la satisfaction au travail, la perception de la collaboration entre les organismes dans la prestation des services, les comportements en intervention et certaines données sociodémographiques. Les paragraphes suivants précisent la mesure des différents aspects du questionnaire.

2.2.1. Appréciation de la formation

La réaction des participants au programme est examinée sous deux aspects : la satisfaction face au déroulement du programme et face à son utilité. Les questions utilisées pour mesurer la réaction au programme sont tirées de l'évaluation américaine du programme de formation sur les compétences en protection de la jeunesse (American Humane Association, 2000) et du « formulaire d'évaluation du module de formation » développé pour le PNF (ACJQ, 2001). Cette échelle de 12 énoncés se trouve uniquement dans le questionnaire POST ; elle vise à connaître le niveau d'accord (1= en désaccord ; 7= tout à fait d'accord) des intervenants au regard d'énoncés sur l'appréciation du programme.

Une analyse factorielle des énoncés de l'échelle a conduit à l'extraction de deux composantes : 1- l'appréciation du déroulement (3 énoncés), 2- l'appréciation de l'utilité (9 énoncés). Les items qui forment chaque composante sont décrits dans le tableau suivant. Les coefficients de cohérence interne (alphas de Cronbach) sont également inscrits dans ce tableau.

Tableau 2.1. – Analyse factorielle de l'échelle d'appréciation de la formation

Composantes	Alpha de Cronbach	Items
Appréciation du déroulement	,56 à ,68	<i>Les modules du PNF sont espacés dans le temps de manière à favoriser l'acquisition des connaissances.</i> <i>Le matériel utilisé par les formateurs permet une bonne compréhension des notions.</i> <i>L'organisation générale de la formation est adéquate.</i>
Appréciation de l'utilité	,89 à ,92	<i>Le PNF répond aux besoins de formation des intervenants, peu importe leurs connaissances de base et leur niveau de formation.</i> <i>Le PNF répond particulièrement à mes besoins de formation.</i> <i>Le PNF couvre les compétences dont les intervenants en protection ou en famille / enfance / jeunesse ont besoin pour l'intervention.</i> <i>Les thèmes des modules de formation sont reliés à mon travail en protection de la jeunesse ou en famille / enfance / jeunesse.</i> <i>Je suis mieux préparée(e) pour performer au travail suite à cette formation.</i> <i>J'utilise généralement ce que j'ai appris en formation dans mon travail.</i> <i>J'ai l'impression d'avoir augmenté mes connaissances suite à cette formation.</i> <i>J'ai l'impression d'avoir augmenté mes compétences suite à cette formation.</i> <i>Le PNF m'a permis d'augmenter ma confiance en moi dans mon rôle d'intervenant(e) en protection de la jeunesse ou en f/e / j.</i>

2.2.2. Connaissances en intervention auprès des familles en difficulté

Pour l'évaluation du *condensé clinique* et de la *formation générique*, une section de 39 questions vise à mesurer les connaissances des intervenants face à divers aspects de la pratique auprès des jeunes et des familles en difficulté. Pour les 29 premières questions, les répondants peuvent indiquer s'ils croient que l'énoncé est vrai (V), faux (F) ou s'ils sont incertains (I). Les dix autres questions sont basées sur des choix multiples. Les questions ont été formulées à partir du manuel du formateur du PNF, dans lequel se retrouve l'ensemble du contenu de la formation dispensée aux intervenants. Ces questions ont préalablement été validées par des formateurs du PNF et elles ont été formulées avec le souci de couvrir l'ensemble du contenu de la formation. Pour l'évaluation du *tronc commun réseau*, il s'agit de 41 questions (31 vrai ou faux et 10 questions à choix multiples).

2.2.3. Sentiment de compétence

La mesure du sentiment de compétence a été réalisée avec une échelle composée de 15 items (12 items pour l'évaluation du TCR) qui invite les répondants à situer leur niveau de compétence (1= pas du tout ; 7= tout à fait) au regard de différents aspects de la pratique en protection de la jeunesse. Ces questions sont tirées d'un instrument de Gleeson (1992) qui comporte 77 énoncés. Par exemple, une des questions est formulée comme suit : *Jusqu'à quel point estimez-vous être préparé(e) pour « évaluer les besoins de placement de l'enfant ? »*. À cette échelle, l'alpha de Cronbach varie entre ,84 et ,90.

2.2.4. Niveau de stress au travail

Le stress relié au travail en protection de la jeunesse a été évalué à l'aide de l'instrument développé par Tracy, Bean, Gwatkin et Hill (1992) et adapté par Jones et Okamura (2000). Il s'agit de huit énoncés (six énoncés pour l'évaluation du TCR) face auxquels les répondants sont invités à indiquer si ces situations sont stressantes pour eux, en utilisant une échelle de type Likert à sept niveaux (1= pas du tout ; 7= énormément). L'alpha de Cronbach pour cette échelle varie entre ,76 et ,83. Un exemple d'énoncé est : *« Indiquez votre niveau de stress à effectuer des visites à domicile dans une famille où un client a un passé de violence »*.

2.2.5. Satisfaction au travail

Une échelle de cinq questions mesure la satisfaction des intervenants face à leur travail. Les questions sont tirées du questionnaire sur la satisfaction au travail de Blais, Vallerand, Pelletier et Brière (1989). Les répondants ont la possibilité d'indiquer leur degré d'accord (1= en désaccord ; 7= tout à fait d'accord) face à ces énoncés. Un exemple d'énoncé est : *« En général, mon travail*

correspond de près à mes idéaux ». Cette échelle présente un coefficient alpha de Cronbach variant entre ,86 et ,89.

2.2.6. Perception de la collaboration entre organismes

Cinq questions portent sur la perception de la collaboration entre l'établissement dans lequel travaille le répondant et les autres organismes. Un exemple de question est : « *Dans mon travail, je préfère limiter ma collaboration avec d'autres organismes* ». Les répondants ont la possibilité de situer leur degré d'accord sur une échelle de type Likert à sept niveaux (1=en désaccord ; 7= tout à fait d'accord).

Une analyse factorielle des cinq énoncés utilisés pour évaluer l'appréciation des répondants sur les liens de collaboration entre les organismes impliqués dans la dispensation des soins à la famille a conduit à en retenir trois. Ces derniers composent l'échelle de perception de la collaboration ; ils sont décrits dans le tableau suivant.

Tableau 2.2. –Analyse factorielle des énoncés de perception de collaboration entre organismes

Composantes	Alpha de Cronbach	Items
Perception de la collaboration	,66 à ,69	<i>Dans mon travail, la collaboration CLSC / CJ se fait facilement.</i> <i>Les intervenants des autres organismes ont des attentes réalistes concernant le mandat de la protection de la jeunesse.</i> <i>Les intervenants de CLSC font une évaluation positive des services offerts par la protection de la jeunesse.</i>

2.2.7. Comportements en intervention

Cette section du questionnaire aborde la façon dont les intervenants indiquent se comporter dans certains contextes particuliers de l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté. Conformément à une suggestion de Morrel-Samuels (2002), la mesure des comportements est basée sur la fréquence d'utilisation de certaines façons de faire. La formulation des onze questions a été inspirée de l'outil développé par Jones et Okamura (2000). Les répondants doivent indiquer dans combien de cas sur 10 ils agissent de la façon mentionnée. Par exemple, une des questions se lit comme suit : « *Dans combien de cas sur 10 je fais un plan d'intervention sans la présence du client ?* ». Une attention particulière a été accordée à la formulation des questions afin d'éviter qu'elles reflètent avec évidence les bonnes façons de faire.

Une analyse factorielle des énoncés sur les comportements en intervention a conduit à l'extraction de deux composantes : 1- pratiques d'intervention avec la famille (quatre énoncés portant sur différents aspects de l'intervention auprès des familles) et 2- pratiques de recours au

partenariat (trois énoncés qui concernent le maintien des dimensions de collaboration ou de liens entre la famille et les intervenants). Même si la cohérence interne est faible (alpha de Cronbach faible) pour chacune des composantes, nous les avons conservées pour faciliter l'analyse mais nous présentons également le score à chacun des comportements. Les énoncés qui se trouvent sous chaque composante sont décrits dans le tableau suivant.

Tableau 2.3. – Analyse factorielle des comportements en intervention

Composantes	Alpha de Cronbach	Items
Pratiques d'intervention avec la famille	,53 à ,74	<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve.</i> <i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants.</i> <i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention.</i> <i>Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille.</i>
Pratiques de recours au partenariat	,58 à ,65	<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention.</i> <i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse.</i> <i>Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre.</i>

2.2.8. Données sociodémographiques

Des informations au sujet des répondants ont été recueillies sur les aspects suivants : établissement (CJ ou CLSC), région administrative, sexe, mois et année de naissance, situation conjugale, nombre d'enfants, degré et discipline de formation, secteur de pratique, statut d'emploi, espoirs professionnels et années d'expérience professionnelle dans le domaine des services sociaux, de la protection de la jeunesse ou famille / enfance / jeunesse et au poste actuel. Les trois derniers chiffres du numéro d'assurance sociale ont également été demandés dans cette section pour apparier les questionnaires remplis par un même répondant aux deux temps de mesure (PRÉ et POST). Ces questions sont présentées à la fin du questionnaire.

2.3. Collecte des données

Le questionnaire PRÉ a été administré le premier matin du début de la formation et le questionnaire POST à la toute fin de la formation. Les données ont été recueillies de façon continue en fonction de la réalisation des activités de formation. Les questionnaires ont été envoyés quelques jours avant la formation à l'agent de liaison des centres jeunesse participants. Des directives pour l'administration du questionnaire ainsi qu'une feuille visant à recueillir quelques informations sur le déroulement de la collecte (heure de passation, nombre de participants, numéro du groupe, etc.) ont également été ajoutées à l'envoi. L'agent de liaison du

centre jeunesse de la région où avait lieu la formation a assumé la responsabilité de l'administration du questionnaire.

Les agents de liaison se sont rendus sur le lieu de la formation afin d'administrer le questionnaire PRÉ et le questionnaire POST. Aussitôt les questionnaires remplis, ils les ont retournés à l'équipe de recherche dans l'enveloppe pré-adressée. Pour s'assurer d'une uniformité dans la procédure, tous les responsables ont été préalablement informés des consignes à transmettre aux répondants et ont reçu des informations sur la façon d'assurer l'anonymat et la confidentialité des réponses. Des mesures ont également été prises pour éviter une contamination des réponses, qui aurait pu se produire si des intervenants avaient discuté de leurs réponses, s'ils avaient consulté leur cahier de notes ou s'ils s'étaient regroupés pour remplir le questionnaire.

2.4. Stratégie d'appariement des questionnaires

La mesure des effets du programme s'appuie sur la comparaison des réponses fournies en PRÉ et en POST par chaque répondant. Pour être en mesure d'associer les questionnaires remplis par la même personne aux deux temps de la collecte des données (PRÉ et POST), un code a été établi pour chaque répondant. Ce code est composé de onze chiffres qui sont associés aux variables suivantes : établissement (1 pour CJ, 2 pour CLSC) sexe (1 pour féminin, 2 pour masculin), région administrative (ex. 03 pour Québec), mois de naissance (de 01 à 12), année de naissance (deux derniers chiffres) et trois derniers chiffres du numéro d'assurance sociale. Le tableau 2.4 présente le pourcentage d'appariement pour chacune des modalités de formation. Les différences entre le nombre en PRÉ et le nombre de questionnaires appariés s'expliquent par l'absence d'une des informations permettant l'appariement des questionnaires, ou par l'absence du participant au moment de l'administration de l'un ou l'autre des questionnaires. Le pourcentage d'appariement des questionnaires avec ceux remplis à la mesure POST varie entre 80,0 % et 94,6 %, ce qui s'avère excellent comme pourcentage d'appariement.

Tableau 2.4. – Nombre de répondants en PRÉ, en POST et pourcentage d'appariement

	N en PRÉ	N en POST	N appariés	% d'appariement nombre PRÉ	% d'appariement nombre POST
<i>Condensé clinique</i>	245	223	211	86,1	94,6
<i>Formation générique</i>	699	505	404	57,8	80,0
<i>Tronc commun réseau</i>	1069	945	884	82,7	93,5
Total	2013	1673	1499		

2.5. Analyses statistiques

Les données provenant des questionnaires ont été saisies et analysées à l'aide du logiciel SPSS 11.5 pour Windows. Des analyses de cohérence interne ont été effectuées sur les principales échelles de mesure (sentiment de compétence, stress au travail, appréciation de la formation, perception de la collaboration entre organismes et connaissances) afin d'établir la pertinence de procéder à un score global. Les énoncés sur les comportements en intervention ont été analysés un à un. Pour certaines échelles, des analyses factorielles ont été effectuées pour déceler la présence de certaines structures dans les énoncés et déterminer les éléments « inclus » dans chaque facteur. L'étape suivante a consisté en un calcul de score pour chaque facteur en additionnant les valeurs de chaque question faisant partie du facteur.

Pour les différentes échelles, lorsque moins de 10 % des questions de l'échelle avaient une réponse manquante, les questions comportant des codes de non-réponse ont été imputées avant le calcul du résultat global. Les valeurs ont été imputées sur la base de la moyenne des autres questions selon la formule suivante : $\text{Total} = (\text{score moyen} / \text{nombre de réponses valides}) \times \text{nombre de questions de l'échelle}$. Les données ont tout d'abord fait l'objet d'analyses descriptives visant à tracer le profil des répondants. Ensuite, des analyses de corrélations ont été réalisées pour les différentes échelles de mesure ainsi que des analyses de variance à ces échelles pour plusieurs variables. Ces analyses permettent de savoir qui obtient les scores les plus faibles et les plus élevés aux différentes mesures.

Pour répondre à une des questions de recherche, qui est de connaître la réaction des participants au programme de formation, les scores moyens aux échelles d'appréciation de la formation ont été présentés et analysés en fonction des variables. Les analyses par variables permettent de savoir qui apprécie le plus et le moins la formation.

Afin de vérifier si certains événements extérieurs au PNF auraient pu contribuer à l'évolution des scores entre le début et la fin de la formation, trois groupes de taille semblable ont été constitués et les résultats aux échelles de mesure ont été comparés pour les deux groupes dont les dates d'administration sont les plus espacées. Comme aucune différence significative entre les groupes n'est notée, il est possible de conclure que l'évolution des scores n'est pas attribuable à des événements extérieurs. Des analyses sur les questionnaires appariés ont été réalisées ; des *tests t* sur échantillons appariés permettent d'observer l'évolution des scores aux échelles de mesure et aux comportements en intervention entre le début et la fin de la formation. En calculant la différence entre les résultats PRÉ / POST, une variable d'écart (moyenne des différences appariées) a été créée pour les différents aspects considérés pour l'évaluation des effets du programme. Ces variables ont par la suite fait l'objet d'une analyse de corrélation pour examiner la relation dans le changement constaté sur chacun des aspects. Des analyses de variance

(ANOVA) ont également été effectuées pour cerner l'influence des caractéristiques des répondants sur l'évolution des résultats. Les analyses de corrélation permettent de connaître s'il existe des différences significatives entre différentes mesures et les analyses de variance permettent d'indiquer quelles sont les variables qui ont une influence sur les éléments mesurés. Enfin, des tests *a posteriori* permettent de savoir où se situent les différences entre les scores. Le chapitre suivant présente les résultats de l'évaluation du *condensé clinique* de six jours.

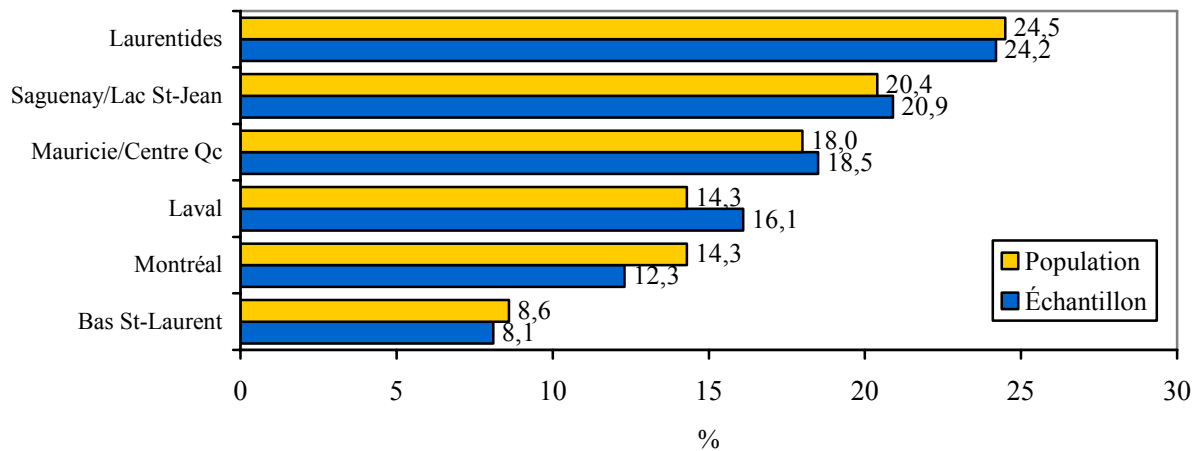
Chapitre 3 – Résultats de l'évaluation du condensé clinique

Ce troisième chapitre présente les résultats de l'évaluation du *condensé clinique* de six jours s'adressant aux intervenants comptant plus de six années d'expérience. Dans un premier temps, le profil des répondants est dressé, ensuite les réponses aux questions de recherche sont présentées. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements en intervention fait partie de cette section de même que les facteurs qui sont associés aux résultats du programme.

3.1. Le profil des répondants

L'administration des questionnaires d'évaluation du *condensé clinique* a débuté le 25 mars 2003 et s'est terminée le 27 mai 2004. Un total de quatorze groupes provenant de six régions du Québec ont pris part aux formations de type *condensé clinique* de six jours. Le nombre de répondants qui ont rempli le questionnaire PRÉ est de 245 et pour le questionnaire POST, il est de 223. Les figures et tableaux suivants présentent le profil des répondants qui ont rempli le questionnaire en PRÉ, en POST et de ceux qui ont été appariés. Les données indiquent que les questionnaires appariés sont représentatifs de l'ensemble des participants au programme. En fait, les trois groupes présentent des profils très semblables sur l'ensemble des variables.

La figure suivante permet d'avoir une idée du pourcentage total de répondants en PRÉ et du pourcentage de questionnaires ayant pu être appariés selon la région administrative. Il y a peu d'écart dans le profil de répondants aux deux temps de mesure.

**Figure 3.1 - Distribution de la population et de l'échantillon
par région administrative**

Le profil des répondants en PRÉ³ indique que 78,2 % proviennent des centres jeunesse et 21,8 % des CLSC de six régions du Québec. La région des Laurentides (24,2 %) est celle qui a formé le plus d'intervenants par le *condensé clinique*, suivie du Saguenay-Lac St-Jean (20,9 %) et de la Mauricie / Centre du Québec (18,5 %). Ces résultats sont présentés au tableau suivant.

Tableau 3.1. – Établissement et région de provenance des répondants ⁴

Variables		PRÉ (n=245)		POST (n=223)	APPARIÉS (n=211)
		n	%	%	%
Établissement	CJ	189	77,1	78,0	78,2
	CLSC	56	22,9	22,0	21,8
Région administrative	Laurentides	60	24,5	24,7	24,2
	Saguenay / Lac St-Jean	50	20,4	19,7	20,9
	Mauricie / Centre Québec	44	18,0	18,4	18,5
	Laval	35	14,3	16,1	16,1
	Montréal	35	14,3	12,1	12,3
	Bas St-Laurent	21	8,6	9,0	8,1

³ Considérant la similitude du profil des trois groupes, seules les données des questionnaires appariés sont présentées dans le texte. Pour plus de détails sur les pourcentages en PRÉ et en POST, voir tableau 1 à l'annexe 2.

⁴ Aucune différence significative ($p > ,05$) à partir des tests de χ^2 entre PRÉ / POST / APPARIÉS

Tel qu'illustré dans les figures suivantes, plus de trois répondants sur quatre sont de sexe féminin (77,3 %). C'est dans le groupe des 40-49 ans qu'on trouve la plus grande proportion (40,8 %) alors que seulement 7,8 % sont âgés de moins de 30 ans. L'âge moyen est de 44 ans, avec un écart type de 8,2. La majorité des répondants (80,5 %) ont fait des études universitaires ; 11,4 % ont complété une maîtrise, 62,9 % un baccalauréat et 6,2 % un certificat. Près de deux répondants sur dix (19,5 %) ont décroché un diplôme d'études collégiales.

La moitié a obtenu un diplôme en service / travail social (50,0 %), un peu plus du quart en psychoéducation / éducation spécialisée (26,0 %) et 10,1 % en psychologie ou criminologie. La catégorie « autre » (13,9 %) regroupe des personnes qui ont étudié en sciences infirmières, en éducation, en sociologie ou en droit.

Figure 3.2 - Sexe des répondants en PRÉ

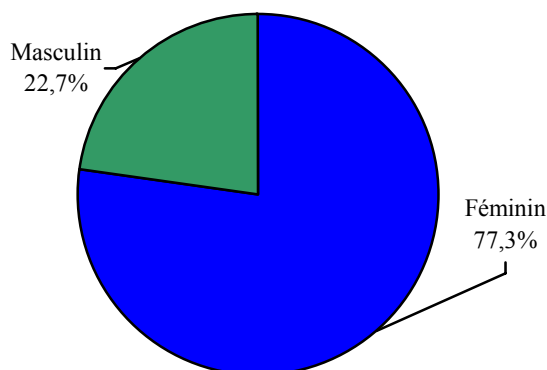


Figure 3.3 - Âge des répondants en PRÉ

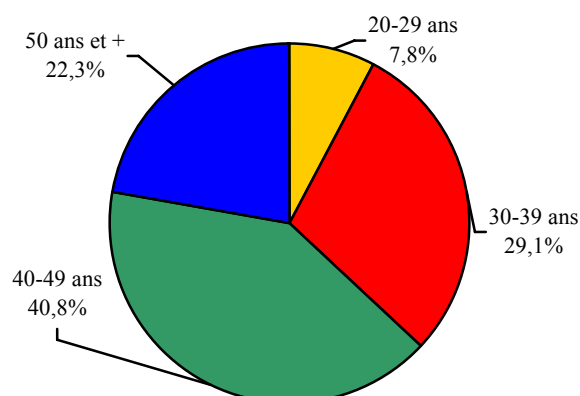


Figure 3.4 - Degré de scolarité des répondants en PRÉ

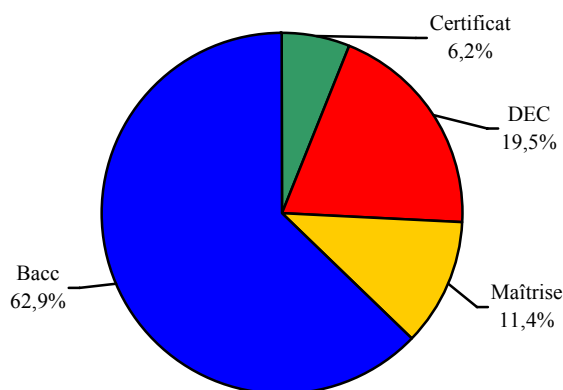
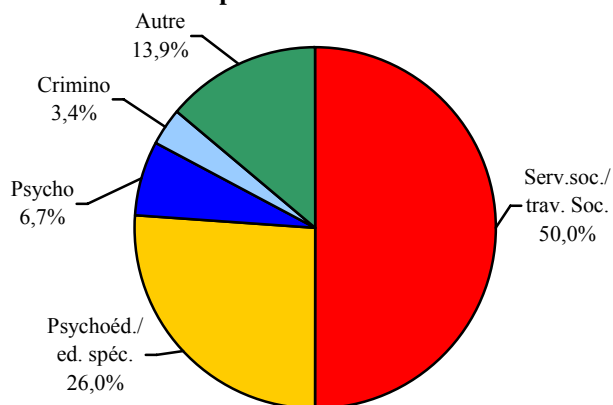
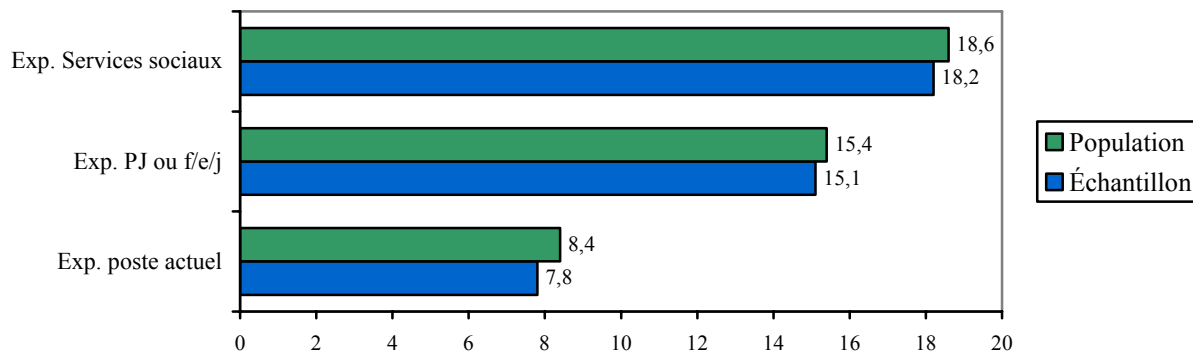


Figure 3.5 - Discipline de formation des répondants en PRÉ



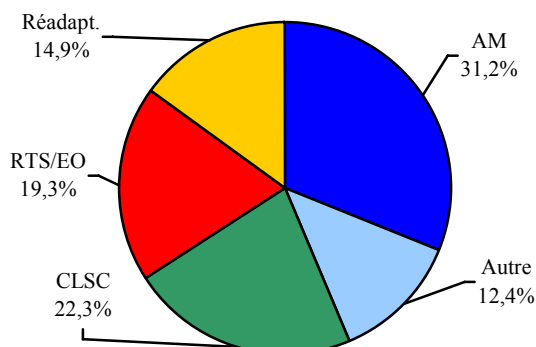
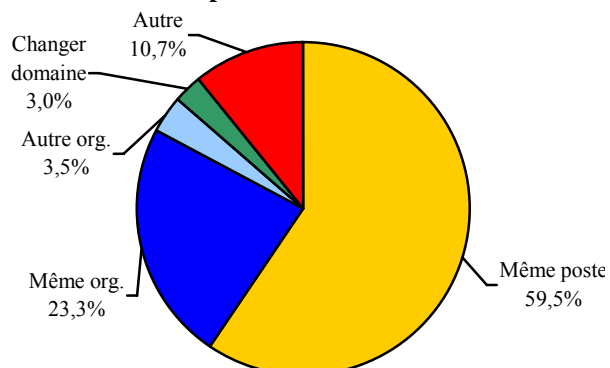
La figure 3.6 présente le nombre moyen d'années d'expérience professionnelle des intervenants dans le domaine des services sociaux, en protection de la jeunesse (ou famille / enfance / jeunesse) et à leur poste actuel. Ces informations ont été collectées dans le questionnaire PRÉ. Les répondants comptent en moyenne 18,2 années d'expérience dans les services sociaux et 15,1 années en protection de la jeunesse dont 7,8 dans leur poste actuel.

Figure 3.6 - Années d'expérience professionnelle des répondants



Les figures 3.7 et 3.8 présentent le secteur de pratique et les espoirs professionnels des répondants. Le secteur de pratique pour lequel on trouve la plus grande proportion de répondants en centre jeunesse est l'application des mesures (31,2 %), suivie de RTS / EO (19,3 %) et de réadaptation (14,9 %). Pour les CLSC, le pourcentage est de 22,3. Neuf répondants sur dix (90,0 %) détiennent un poste à temps complet à l'intérieur de leur organisme (voir tableau 2 à l'annexe 2).

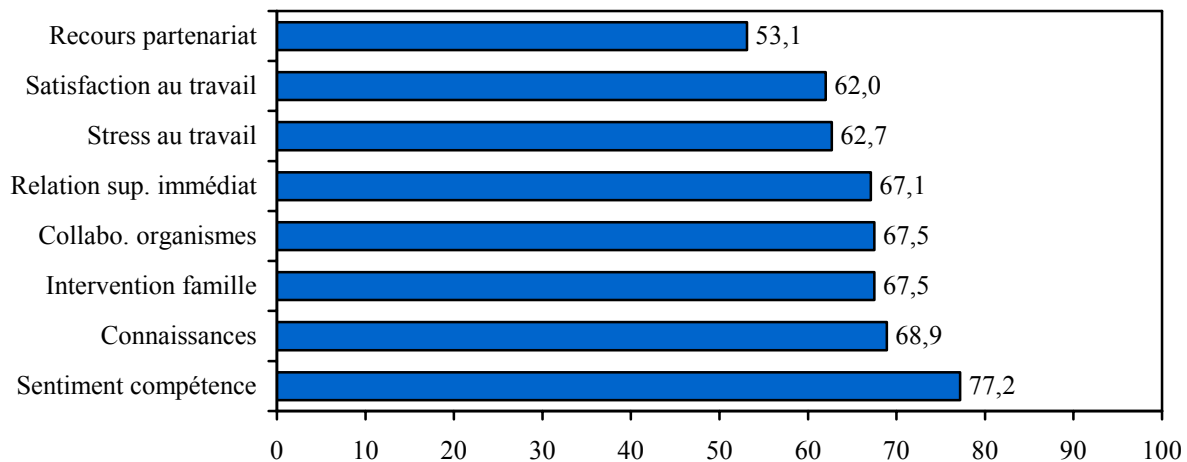
Un peu plus de huit personnes sur dix (82,7 %) désirent demeurer au sein de leur organisme pour les cinq prochaines années, soit en conservant le même poste (59,4 %), en obtenant un poste différent en intervention (13,7 %) ou en obtenant un poste de gestion (9,6 %). Une faible proportion de répondants (3,5 %) a coché la catégorie « autre », en spécifiant qu'elle désirait retourner aux études, arrêter de travailler ou prendre sa retraite.

Figure 3.7 - Secteur de pratique des répondants en PRÉ**Figure 3.8 - Espoirs professionnels des répondants en PRÉ**

3.2. Le profil en début de formation

Suite au profil des répondants, cette section présente les scores moyens (et écart-type) aux différentes échelles de mesure au début de la formation. Ensuite, des analyses de corrélation sont effectuées pour déceler la présence de relations entre les différentes mesures. Enfin, des analyses de variance permettent de comparer les scores aux échelles de mesures selon certaines caractéristiques tels l'endroit de travail, le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique du répondant.

La figure 3.9 présente les résultats aux échelles de mesure en PRÉ. Pour fin de comparaison, tous les résultats ont été reportés sur une échelle dont le maximum théorique est 100. L'échelle de pratiques de recours au partenariat est celle qui obtient le pourcentage le plus faible (53,1 %) et l'échelle de sentiment de compétence le pourcentage le plus élevé (77,2 %).

Figure 3.9 - Résultats en pourcentage aux échelles de mesure en PRÉ
(n= 211)

Le tableau 3.2 présente les scores réels à ces mêmes échelles de mesure, avec le score minimum, le score maximum et l'écart type.

Tableau 3.2. – Scores aux échelles de mesure en PRÉ

Échelles de mesure	n	Min.	Max.	Moyenne	ET
Sentiment de compétence	228	15,0	105,0	81,1	11,4
Stress au travail	219	8,0	56,0	35,1	9,2
Satisfaction au travail	242	6,0	35,0	21,7	5,9
Relation supérieur immédiat	208	13,0	49,0	32,9	8,6
Connaissances	213	35,5	87,1	68,9	10,2
Collaboration entre organismes	197	3,0	19,0	11,6	3,5
Pratiques d'intervention avec la famille	133	1	10	6,7	2,0
Pratiques de recours au partenariat	202	0	10	5,3	2,4

Les taux de réussite aux questions de connaissance, présentés au tableau suivant, varient entre 11,2 % et 95,2 %. Toutes ces questions sont en lien avec le contenu abordé lors de la formation. Globalement, les résultats indiquent que plusieurs informations étaient déjà maîtrisées par les répondants avant de commencer leur formation ; seulement six questions ont donné lieu à une mauvaise réponse chez plus de la moitié des répondants.

Tableaux 3.3. – Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ (n = 211)

Questions	%
Lorsque l'intervenant réussit « à briser » la résistance d'une famille, il ne devrait plus y avoir de problèmes.	95,2
La connaissance approfondie des problèmes de l'enfant influence généralement de façon négative la personne responsable de l'enfant.	94,7
La théorie de l'évaluation de risque suppose qu'il existe des facteurs dans l'environnement familial qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent les probabilités de blessure pour l'enfant par suite d'abus ou de négligence.	89,9
Les personnes qui vivent dans la pauvreté subissent un stress constant qui peut affecter leurs façons d'exercer leurs rôles parentaux.	87,1
Affirmer que les droits des enfants sont absolus signifie que chaque enfant a ces droits simplement du fait de sa naissance, indépendamment de sa classe, son ethnie, sa culture, son sexe, sa religion.	82,3
La recommandation faite par les parents d'une ressource de placement dans la famille élargie ne constitue pas un bon milieu de placement pour la plupart des enfants.	78,6
Selon la théorie de la crise, lorsque des problèmes ou des événements (agents stressants) se produisent et mènent à un bouleversement de cet état émotif stable, les gens adoptent une série de comportements (adaptation) pour résoudre leurs problèmes et restaurer l'équilibre.	85,7
Les enfants qui ne peuvent compter sur un attachement sécurisant sont davantage autonomes que ceux qui vivent un attachement fort étant donné qu'ils ont appris tôt à se débrouiller seuls.	85,7
Les effets d'un environnement difficile ne peuvent être atténués, même si l'enfant possède des forces intérieures lui permettant de s'adapter à la situation.	82,4
Dans la majorité des cas d'abus chez les enfants, il n'existe pas de signes visibles qui peuvent être décelés par un intervenant observateur et compétent.	81,9
La résistance conduit à bloquer la communication et à éviter de s'engager dans la relation et les activités relatives à l'intervention.	81,3
Bon nombre d'enfants victimes de négligence compensent le manque d'attention dont ils sont l'objet à la maison en s'adaptant bien à l'école.	80,5
L'attachement est le lien instantané qui se tisse entre la mère et son enfant à la naissance.	79,0
La pratique centrée sur la famille suppose que l'intervenant doit préserver l'intégrité de la famille à tout prix.	77,6
La Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents peuvent trouver leur application simultanément ; l'application de la LSJPA ne constitue pas en soi un critère de non-rétention en LPJ.	77,4
Selon la LPJ, la DPJ doit assumer un rôle de parent substitut.	77,1
La planification en vue de la permanence est une démarche complète de planification destinée à assurer à l'enfant un foyer stable et permanent.	76,3
Selon la pratique de la philosophie centrée sur la famille, lorsqu'un enfant est placé, les services ne sont plus « centrés sur la famille naturelle » mais « centrés sur l'enfant ».	75,1

Questions	%
Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements destructeurs ; elle implique la présence de comportements qui favorisent un développement sain et la protection contre les mauvais traitements.	70,7
Les visites régulières dans la famille naturelle aident l'enfant et le parent à mieux vivre le placement.	69,9
L'identité et l'estime de soi se développent généralement au tout début de la vie.	67,9
Une valeur exprime la perception d'un groupe par rapport à ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses membres.	65,0
Un enfant normal se développe de façon uniforme dans les quatre aspects du développement (physique, cognitif, social et affectif).	60,6
Lorsqu'un cas lui donne des difficultés, l'intervenant devrait demander une demande de révision officielle.	55,5
L'évaluation du risque de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant permet de prédire avec beaucoup de certitude si un enfant risque d'être blessé.	44,5
L'intervenant doit rappeler au client résistant l'autorité dont il est investi et lui suggérer de collaborer afin d'éviter des problèmes supplémentaires.	34,4
Les services de protection de la jeunesse ont plus de responsabilités vis-à-vis l'enfant que vis-à-vis les familles dans la dispensation des services.	32,4
L'intervenant ne peut mettre en œuvre un plan de traitement approprié à l'intention d'un adolescent victime de mauvais traitements sans avoir en main toutes les données sur son stade de développement.	29,2
La divulgation à une famille d'accueil de renseignements qui vont au-delà des renseignements de base sur les antécédents d'un enfant constitue un manquement à la confidentialité.	24,9
Un intervenant à la D.P.J. peut divulguer de l'information « confidentielle » sans aucun consentement afin que l'enfant puisse bénéficier de l'IVAC (indemnisation aux victimes d'actes criminels).	11,2

Un score global des onze comportements en intervention a été calculé ; en PRÉ, il est de 5,8 sur 10. Pour les comportements d'intervention avec la famille (F), le score moyen est de 6,7 sur 10. Les actions axées sur le partenariat (P) varient de 3,9 à 6,0 sur 10, pour un score moyen de 5,1. Selon les résultats présentés au tableau 3.4, il apparaît que les répondants sont moins enclins à avoir recours au partenariat dans leurs interventions.

Tableau 3.4. – Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ (n = 211)

Comportements en intervention	Score sur 10
Je fais un plan d'intervention sans la présence du client *	3,0
Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client	5,7
Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (F)	6,6
J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (F)	7,1

Comportements en intervention	Score sur 10
Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (P)	3,9
J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (F)	6,7
Je prépare la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution du problème	7,4
J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (F)	6,5
Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (P)	6,0
J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes *	5,7
Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention (P)	5,6
Score global	5,8

* Le score à ces énoncés a été inversé ($10 - \text{score}$) pour le calcul du score global.

Les analyses de corrélation présentées au tableau suivant révèlent plusieurs relations significatives positives, bien que faibles ($r < ,300$), entre les variables. Deux relations positives significatives supérieures à ,300 sont notées :

- la relation avec le supérieur immédiat et la satisfaction au travail ($r = ,387$) ;
- les comportements de recours au partenariat et les comportements d'intervention avec la famille ($r = ,470$).

Donc, les répondants qui décrivent de façon plus positive la relation avec leur supérieur immédiat sont plus satisfaits de leur travail. Par ailleurs, les répondants qui mentionnent une plus grande fréquence d'utilisation des comportements souhaités au regard de l'intervention avec la famille ont tendance à faire appel plus fréquemment à leurs partenaires.

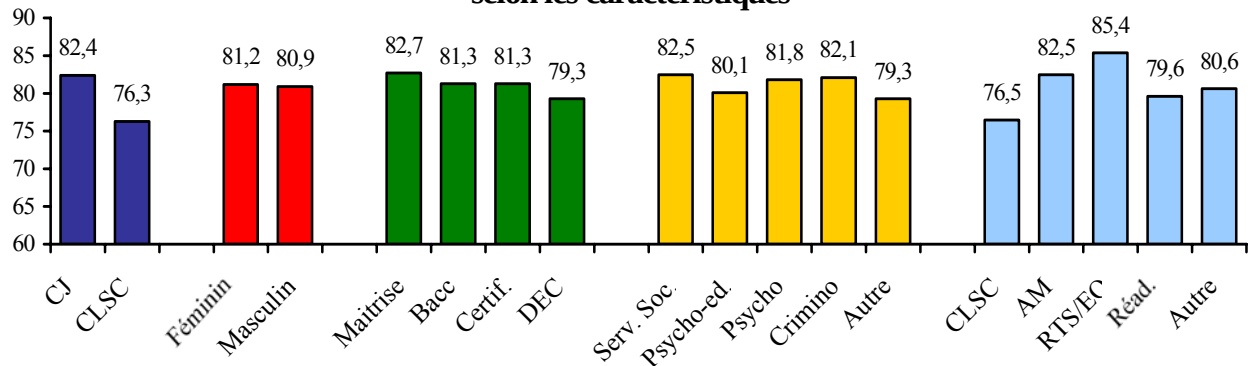
Tableau 3.5. – Corrélations entre les échelles de mesure au début de la formation (n=211)

	Sentiment comp.	Stress	Satisf. travail	Connaissances	Collaboration	Relation sup. imm.	Interv. famille	Recours parten.
Sentiment comp.	---	---	---	---	---	---	---	---
Stress	-,017	---	---	---	---	---	---	---
Satisf. travail	,119	-,122	---	---	---	---	---	---
Connaissances	,139	,004	,028	---	---	---	---	---
Collaboration	,028	,030	,182*	,012	---	---	---	---
Relation sup. imm.	,243*	-,064	,387*	,023	,209*	---	---	---
Interv. famille	,291*	,008	,145	,180*	,148	,235*	---	---
Recours parten.	,209*	,012	,051	,025	,095	,217*	,470*	---

* $p \leq ,05$ **3.2.1. Les résultats en fonction des caractéristiques des répondants**

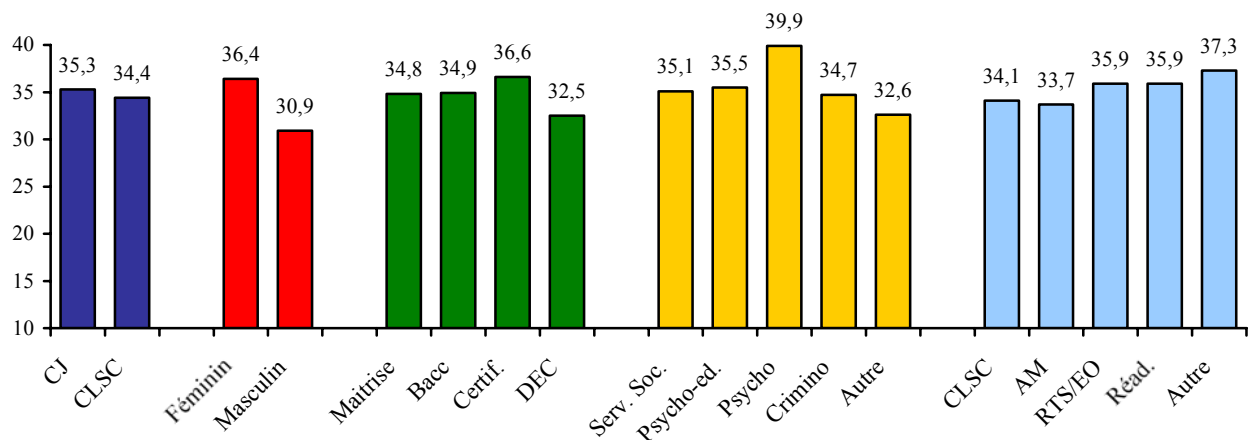
Les figures 3.10 à 3.15 présentent les analyses de variance aux scores obtenus aux différentes échelles de mesure au début de la formation selon certaines variables. Les analyses détaillées sont présentées au tableau 3 de l'annexe 2. Pour le sentiment de compétence, les résultats révèlent que les répondants des centres jeunesse indiquent se sentir davantage compétents (82,4) que ceux des CLSC (76,3) pour intervenir auprès des familles en grande difficulté [$t(197) = 2,816, p = ,005$]. Cette tendance est plus marquée chez les répondants des secteurs « application des mesures » (82,5) et « RTS / EO » (85,4). Des analyses de variance indiquent que les années d'expérience en protection de la jeunesse ou en famille / enfance / jeunesse n'ont pas d'influence sur les scores aux échelles de mesure.

Figure 3.10 - Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques



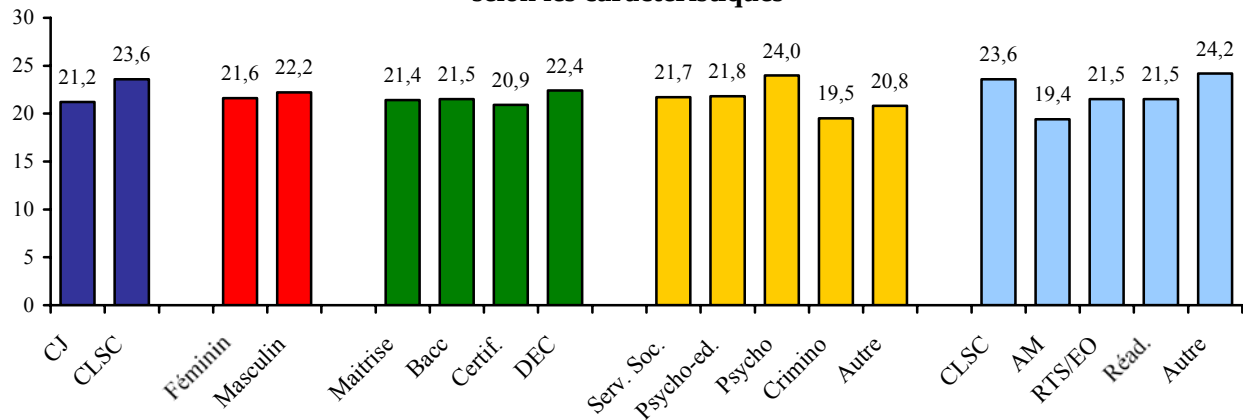
À l'échelle de mesure du stress, une seule variable a une influence sur le score. Il s'agit du sexe du répondant [$t(187) = 2,584, p = ,011$]. Les femmes obtiennent un score plus élevé (36,4) que les hommes (30,9), donc se disent davantage stressées au travail.

Figure 3.11 - Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques



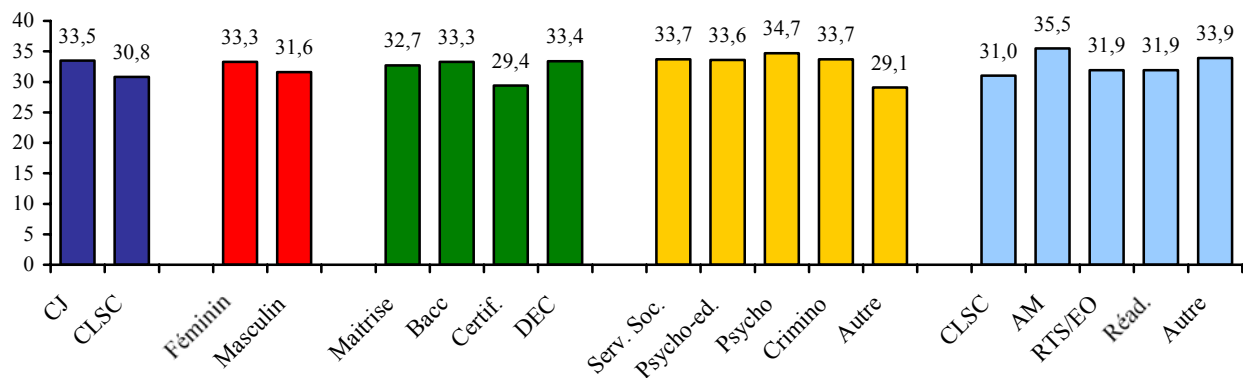
La figure 3.12 illustre que les répondants des CLSC (23,6) sont davantage satisfaits au travail que ceux des centres jeunesse (21,2) [$t(206) = -3,025, p = ,003$]. Les analyses *a posteriori* selon le secteur de pratique indiquent que ce sont les répondants du secteur « application des mesures » qui ont le score le plus bas (19,4) sur cet aspect.

**Figure 3.12 - Scores à l'échelle de satisfaction au travail
selon les caractéristiques**



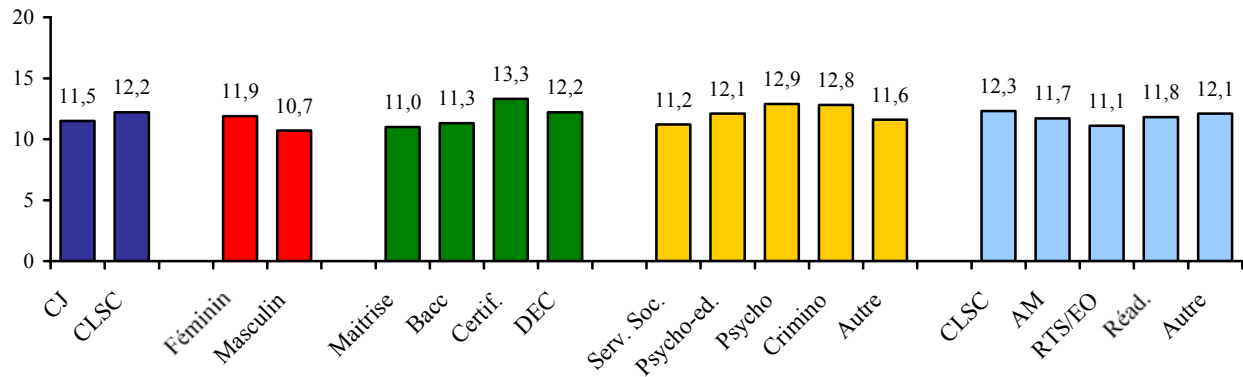
Tel que présenté à la figure 3.13, aucune variable n'a une relation significative avec le score de relation avec le supérieur immédiat à la mesure PRÉ.

**Figure 3.13 - Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat
selon les caractéristiques**



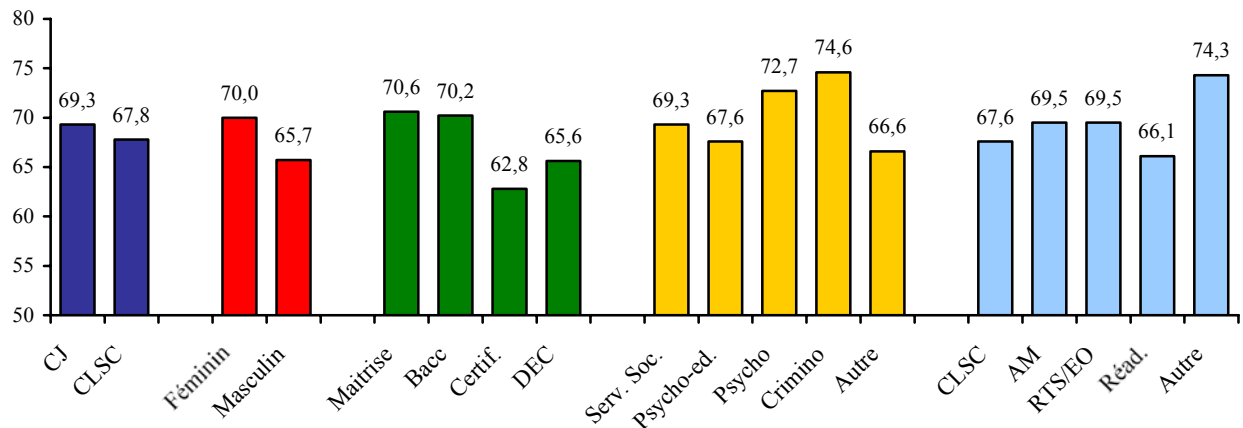
À l'échelle de perception de la collaboration entre organismes, une seule caractéristique a une influence sur les scores. Il s'agit du sexe du répondant [$t(168) = 2,301, p = ,023$] ; les femmes (11,9) obtiennent un score significativement plus élevé que les hommes (10,7) ; elles estiment donc que la collaboration avec les autres organismes dans le cadre de leur travail est plus facile.

Figure 3.14 - Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les organismes selon les caractéristiques



Aux questions sur les connaissances, les femmes obtiennent un score supérieur (70,0) à celui des répondants de sexe masculin (65,7) [$t(183)=2,546, p=.012$]. Les analyses révèlent également que le degré de scolarité a une influence sur les scores à l'échelle de connaissances [$F(3, 180)=3,446, p=.018$]; les répondants qui ont une maîtrise (70,6) ou un baccalauréat (70,2) se distinguent des deux autres groupes, avec des scores plus élevés. Le secteur de pratique a aussi une influence sur le score de connaissances [$F(4, 173)=2,667, p=.034$]; les répondants du secteur de pratique « autre » (74,3) ont un score plus élevé que ceux du secteur « réadaptation » (66,1).

Figure 3.15 - Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques



3.3. La réponse aux questions de recherche

Considérant l'absence de groupe contrôle, pour vérifier si certains événements extérieurs au PNF auraient pu contribuer à l'évolution des scores sur les aspects mesurés, nous avons examiné les scores des répondants en tenant compte de la date d'administration du questionnaire. Pour les fins de cette analyse, trois groupes ont été constitués en fonction de deux préoccupations : 1- avoir des

groupes de taille sensiblement égale et 2- avoir dans chaque groupe un nombre suffisant de répondants pour permettre l'usage de tests statistiques. La taille de chacun de ces groupes et la période d'administration du questionnaire se présentent ainsi :

- Groupe 1 (n= 96) : 25 mars au 4 novembre 2003
- Groupe 2 (n= 75) : 19 novembre au 9 décembre 2003
- Groupe 3 (n= 74) : 13 janvier au 4 mai 2004

Pour cerner l'effet d'événements extérieurs sur la nature des réponses, les deux groupes dont la date d'administration présente l'écart le plus prononcé ont été comparés quant à leurs scores respectifs sur cinq aspects : sentiment de compétence, stress au travail, satisfaction au travail, connaissances en protection de la jeunesse ou en famille / enfance / jeunesse et perception de la collaboration entre organismes.

Comme l'indique le tableau 3.6, les résultats aux échelles indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les deux groupes, ce qui laisse croire que l'écart entre les questionnaires PRÉ et POST n'est pas attribuable à des événements extérieurs qui auraient influencé les réponses des répondants.

Tableau 3.6. – Comparaison des scores aux échelles de mesure pour deux cohortes de répondants

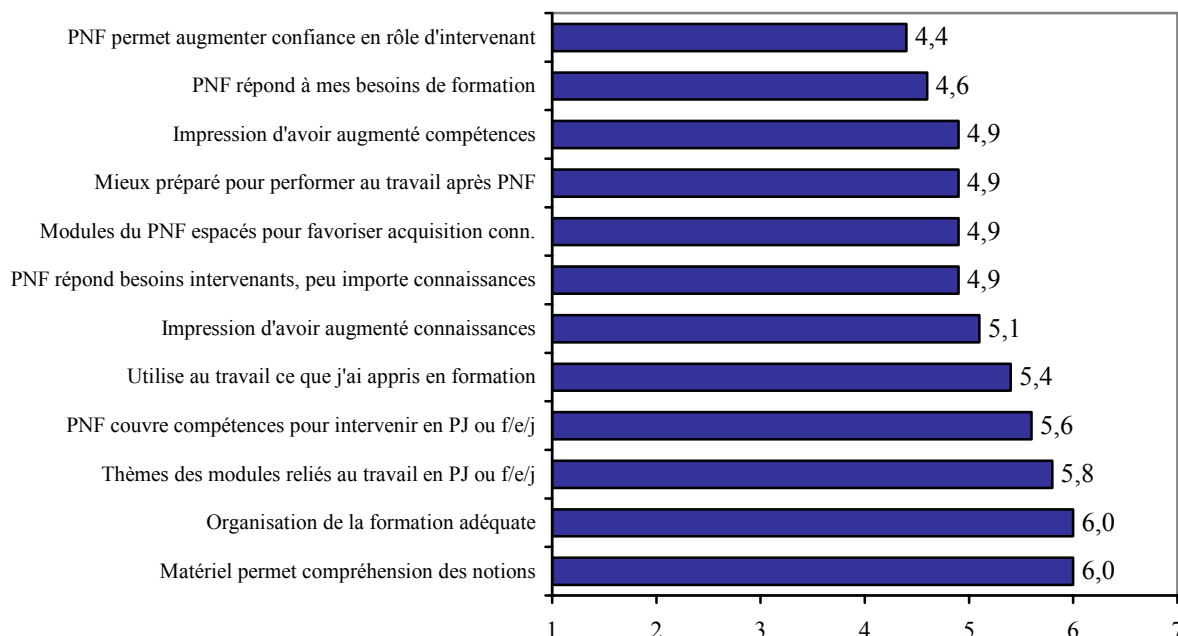
Échelles	Groupe 1 (n= 96)		Groupe 3 (n= 74)		<i>t</i>	<i>p</i>
	n	score	n	score		
Connaissances	85	67,5 (± 9,9)	66	69,8 (± 9,6)	-1,420	,158
Sentiment compétence	91	82,5 (± 10,8)	66	79,9 (± 10,9)	1,513	,132
Stress au travail	83	35,3 (± 10,1)	65	35,3 (± 9,5)	-,026	,979
Satisfaction au travail	95	21,7 (± 5,9)	74	22,4 (± 5,7)	-,847	,398
Collaboration entre organismes	78	11,7 (± 3,7)	55	11,7 (± 3,5)	,082	,935

3.3.1. L'appréciation de la formation

La première question à laquelle cette étude voulait apporter une réponse se formule ainsi : *Quelle est la réaction des intervenants face au programme de formation portant sur les compétences génériques pour intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté ?* En réponse à cette question, les données indiquent que les intervenants sont généralement satisfaits du contenu et du déroulement du *condensé clinique*. Tel qu'indiqué à la figure 3.16, les scores aux énoncés varient

entre 4,4 et 6,0 sur une échelle de 1 à 7. Les aspects pour lesquels les répondants sont le plus satisfaits touchent *l'organisation générale de la formation* (6,0) et *le matériel utilisé par les formateurs* (6,0). Ce qui est évalué le moins positivement est *la cohérence du condensé clinique avec les besoins de formation des participants* (4,6) et *l'augmentation de la confiance comme intervenant suite à la formation* (4,4).

Figure 3.16 - Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation



Le tableau 3.7 présente les scores aux deux sous-échelles construites à partir des questions sur l'appréciation du programme ; les scores peuvent varier entre 1 et 7. Les données indiquent que les participants apprécient davantage le déroulement de la formation (5,6) que son utilité (5,1).

Tableau 3.7. – Scores moyens aux sous-échelles d'appréciation de la formation (n=211)

Sous-échelles	n	Min.	Max.	Moy.	É-T.
Appréciation du déroulement (3 questions)	201	3,7	7	5,6	0,8
Appréciation de l'utilité (9 questions)	197	2,4	7	5,1	1,1

L'addition des réponses aux 12 énoncés a conduit à établir un score d'appréciation pouvant varier théoriquement entre 12 et 84 (score moyen = $62,4 \pm 11,6$). Tel qu'indiqué au tableau 3.8, les répondants des centres jeunesse (63,4) sont davantage satisfaits du *condensé clinique* que ceux des CLSC (58,8). En centre jeunesse, ce sont les répondants du secteur « réadaptation » qui ont le

score le plus élevé (66,2). Aucune différence significative n'est notée entre les scores selon le sexe, le degré de scolarité et la discipline de formation.

Une analyse de corrélation entre les années d'expérience en protection de la jeunesse ou en famille / enfance / jeunesse et l'appréciation de la formation ne révèle aucune différence significative ; l'appréciation du *condensé clinique* n'est donc pas influencée par les années d'expérience.

Tableau 3.8. – Analyses de variance à l'échelle d'appréciation de la formation

Variables	N	POST	t ou F	p
Établissement				
CJ	165	63,4 (± 11,3)	2,444	,015
CLSC	46	58,8 (± 11,7)		
Sexe				
Féminin	165	62,3 (± 11,6)	-,257	,798
Masculin	46	62,8 (± 11,4)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	22	63,6 (± 11,0)	1,502	,215
Baccalauréat	132	62,5 (± 11,5)		
Certificat	12	56,1 (± 10,8)		
DEC	44	63,7 (± 11,5)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	106	62,3 (± 11,8)	,813	,518
Psychoéd. / ed. spécialisée	57	64,0 (± 11,2)		
Psychologie	13	64,1 (± 12,8)		
Criminologie	7	58,8 (± 10,1)		
Autre	25	59,8 (± 11,5)		
Secteur de pratique				
CLSC	46	58,8 (± 11,7)	2,417	,050*
AM	68	63,1 (± 11,8)		
RTS / EO	36	60,6 (± 11,2)		
Réadaptation	30	66,2 (± 9,3)		
Autre	24	64,6 (± 11,7)		

* CLSC < réadaptation et autre

3.3.2. Les bénéfices attribués au *condensé clinique*

À la mesure POST, les répondants étaient invités à décrire des situations de pratique pour lesquelles la formation PNF leur avait été particulièrement utile. Le tableau 3.9 présente l'éventail des situations relatées et la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées. Il s'en dégage que près de huit répondants sur dix (78,2 %) indiquent qu'ils ont tiré profit des informations sur *l'identification des stades de développement de l'enfant*. Le deuxième thème le

plus fréquemment mentionné concerne le placement de l'enfant (46,7 %), suivi de la gestion / évaluation du risque (38,6 %) et de la rédaction de PI / PSI ou autres rapports (29,1 %).

Tableau 3.9. – Distribution de fréquences des réponses à la question suivante
« Décrivez trois situations de pratique dans lesquelles la formation PNF vous a été utile »

Catégories de réponses	%
1- Identification des stades de développement de l'enfant	78,2
2- Placement de l'enfant	46,7
3- Gestion / évaluation du risque	38,6
4- Rédaction de PI / PSI / rapports	29,1
5- Syndrome d'alcoolisation fœtale	22,1
6- Valeurs / émotions / attitudes de l'intervenant	20,6
7- Lien attachement parent / enfant	18,9
8- Impact rupture / placement / séparation	18,8
9- Étapes / processus du deuil	17,5
10- Collaboration / partenariat / compréhension rôle autres établissements	12,4
11- Évaluation de la famille	10,5
12- Sensibilisation aux différences culturelles	9,5
13- Notion de permanence pour l'enfant	9,4
14- Rafraîchissement de notions	9,2
15- Connaissances de diverses problématiques	7,6
16- Planification de l'intervention	4,3
17- Résistance des clients	3,3
18- Comparution au Tribunal	3,2
19- Situation de crise	2,2
20- Vision / langage commun	2,2
21- Implication des parents dans l'intervention	2,1
22- Modèle écosystémique	1,1

Des tests du khi carré ont été effectués sur les six énoncés les plus souvent mentionnés (plus de 20 %) par les répondants en fonction des variables « type d'établissement », « sexe », « groupe d'âge », « secteur de pratique », « degré de scolarité » et « discipline de formation ». Il s'en dégage que les répondants œuvrant en CLSC sont plus nombreux que ceux des centres jeunesse à mentionner que la participation au programme leur a apporté des bénéfices sur le plan de la gestion et de l'évaluation du risque [$\chi^2(1) = 13,787, p = ,000$]. Également, les intervenants âgés

entre 30 et 39 ans sont ceux qui ont le plus profité des informations sur les « stades de développement de l'enfant » [$\chi^2(3) = 10,081, p = ,018$] et sur « le syndrome d'alcoolisation fœtale » [$\chi^2(3) = 8,077, p = ,044$]. Les répondants qui ont obtenu un diplôme de maîtrise sont ceux qui ont le plus noté que les notions sur « les stades de développement de l'enfant » leur ont été utiles dans la pratique, comparativement aux répondants qui ont fait un DEC [$\chi^2(3) = 8,620, p = ,035$]. Quant à la discipline de formation, il apparaît que les personnes qui ont étudié en psychologie et dans une discipline « autre » ont été davantage interpellées par les notions sur « la rédaction de PI, PSI et autres rapports » [$\chi^2(4) = 11,130, p = ,025$]. Enfin, les intervenants des secteurs CLSC et application des mesures disent plus souvent avoir tiré profit des éléments sur « la gestion et l'évaluation du risque » [$\chi^2(4) = 13,992, p = ,007$]. Les résultats révèlent que le sexe n'a pas d'influence sur les bénéfices retirés de la formation. Ces résultats sont détaillés dans le tableau 3.10.

Tableau 3.10. – Caractéristiques des répondants en lien⁵ avec les bénéfices mentionnés

Bénéfices	Endroit de travail	Groupes d'âge	Degré de scolarité	Discipline formation	Secteur de pratique
Stades de développement de l'enfant	---	20-29 : 66,7 % 30-39 : 91,7 % 40-49 : 79,6 % 50 et + : 59,3 %	Maîtrise : 92,9 % Bacc : 77,0 % Certif : 44,4 % DEC : 85,2 %	---	---
Placement de l'enfant	---	---	---	---	---
Gestion / évaluation risque	CJ : 28,6 % CLSC : 70,8 %	---	---	---	CLSC : 69,6 % RTS / EO : 25,9 % AM : 43,8 % Réad : 31,3 % Autre : 16,7 %
Rédaction PI / PSI / rapports	---	---	---	Serv. soc. : 20,9 % Psychoéd. : 26,3 % Psycho : 42,9 % Crimino : 0 % Autre : 66,7 %	---
Syndrome alcoolisation fœtale	---	20-29 : 0 % 30-39 : 39,3 % 40-49 : 20,6 % 50 et + : 13,0 %	---	---	---
Valeurs + attitudes intervenant	---	---	---	---	---

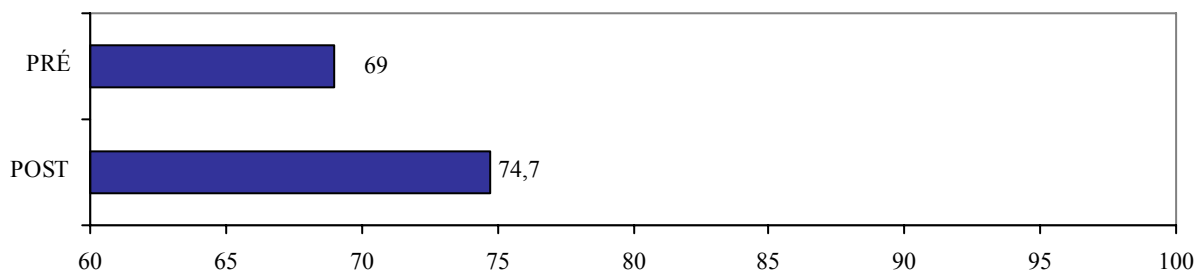
⁵ $p \leq ,05$ au test du khi carré.

3.3.3. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements

Les trois autres questions de recherche portent sur l'influence de la participation au PNF sur différents aspects de la réalité des intervenants sociaux : connaissances, attitudes, comportements en intervention. Les figures 3.17 à 3.21 illustrent l'évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation, pour la mesure des connaissances, du sentiment de compétence, du stress au travail, de la satisfaction au travail et de l'appréciation de la collaboration entre organismes.

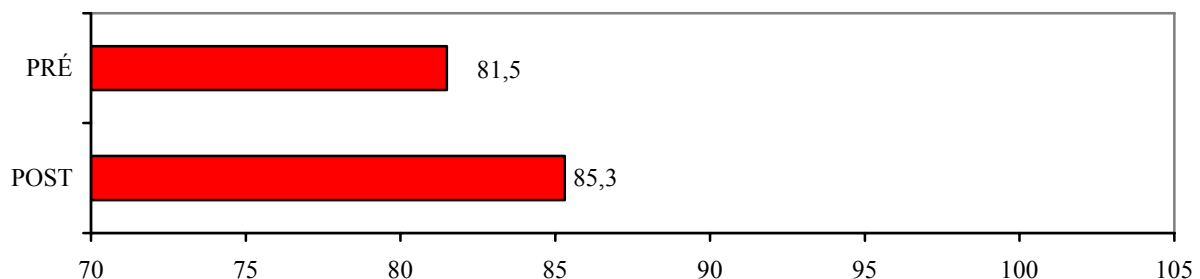
Le tableau suivant indique que suite à la formation, les répondants obtiennent un score plus élevé à la mesure des connaissances, donc ont augmenté leur niveau de connaissance sur des aspects de l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté [$t(157) = -6,807, p < ,001$].

Figure 3.17 - Évolution des scores sur les connaissances (%)



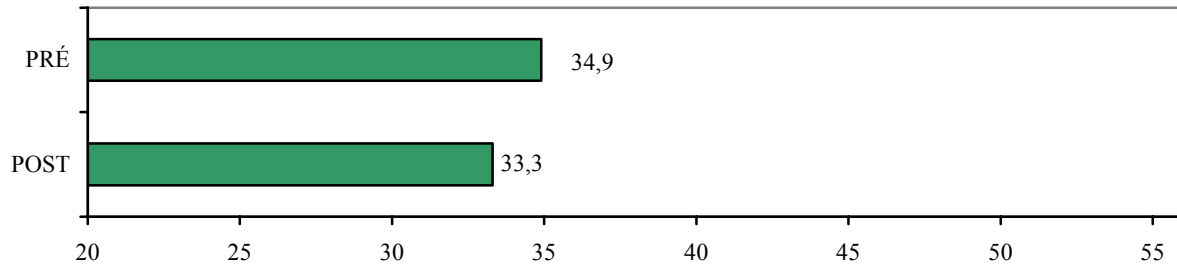
Le tableau 3.18 illustre que suite à la formation, les répondants indiquent se sentir davantage compétents qu'au début de celle-ci. Ainsi, le sentiment de compétence des intervenants est plus élevé à la fin de la formation [$t(183) = -5,345, p < ,001$].

Figure 3.18 - Évolution des scores sur le sentiment de compétence (max=105)



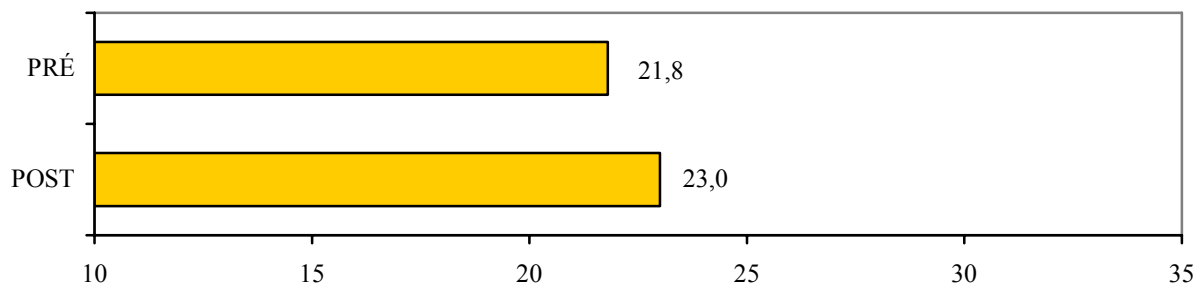
Les résultats du tableau 3.19 indiquent que le stress relié au travail diminue entre le début et la fin de la formation. [$t(176) = 2,377, p = ,019$].

Figure 3.19 - Évolution des scores sur le stress au travail (max=56)



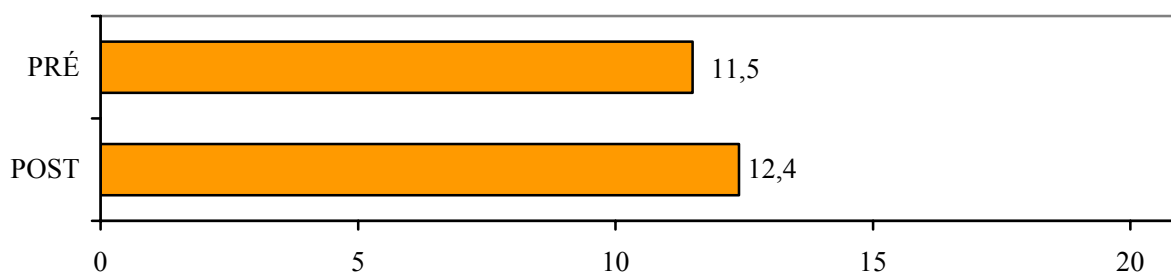
Tel que présenté à la figure suivante, la satisfaction au travail a augmenté entre le début et la fin de la formation travail [$t(205) = -4,164, p < ,001$].

Figure 3.20 - Évolution des scores sur la satisfaction au travail (max=35)



La figure 3.21, qui présente l'évolution du score à l'échelle de perception de la collaboration entre organismes, révèle que cette mesure est plus élevée à la mesure POST ; ainsi, la perception des répondants a augmenté [$t(166) = -4,186, p < ,001$].

Figure 3.21 - Évolution des scores sur la perception de la collaboration entre organismes (max=21)



Les données du tableau 3.11 présentent l'évolution des résultats selon les analyses des questionnaires appariés, donc remplis par une même personne aux deux temps de mesure. La moyenne des différences appariées⁶ (MDA) avec son écart type et la corrélation entre la mesure PRÉ et la mesure POST sont également présentés dans ce tableau. Selon ces données, il est possible de conclure que, statistiquement, la différence entre la mesure PRÉ et la mesure POST est différente de zéro ; donc, la participation au *condensé clinique* produit un changement chez les participants. Par ailleurs, pour établir l'importance de l'écart entre les deux mesures et permettre la comparaison de résultats basés sur des échelles ayant des étendues différentes, diverses stratégies sont suggérées dans les écrits sur l'évaluation de programmes. La procédure retenue s'appuie sur la mesure de la grandeur d'effet (*effect size*) et est basée sur le *d* de Cohen (1988). Cet indice tient compte de la moyenne et de l'écart type des mesures PRÉ et POST, selon la formule suivante : $d = \text{POST} - \text{PRÉ} / \sqrt{[\sigma_1^2 + \sigma_2^2 / 2]}$. Pour interpréter la grandeur d'effet, Cohen (1988) suggère les balises suivantes : faible si $d < 0,50$, moyen si $d \geq ,50$ et $< ,80$ et élevé si $d \geq ,80$.

Donc, selon ces balises, l'effet peut être considéré moyen pour l'évolution des connaissances et faible pour l'évolution du sentiment de compétence, du stress au travail, de la satisfaction au travail et de la perception de la collaboration entre organismes.

⁶ Le calcul pour obtenir la moyenne des différences appariées est : MDA= moyenne (score POST – score PRÉ).

Tableau 3.11. – Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation

Éléments mesurés	n	PRÉ	POST	MDA	t	p	d de Cohen
Connaissances (max =100)	158	69,0 (± 10,8)	74,7 (± 8,8)	5,7 (± 10,6)	-6,807	,000	0,58
Sentiment compétence (max =105)	184	81,5 (± 11,2)	85,3 (± 9,7)	3,7 (± 9,5)	-5,345	,000	0,36
Stress au travail (max =56)	177	34,9 (± 9,1)	33,3 (± 9,4)	-1,6 (± 9,0)	2,300	,023	0,17
Satisfaction au travail (max =35)	206	21,8 (± 5,8)	23,0 (± 5,2)	1,2 (± 4,3)	-4,164	,000	0,23
Collaboration entre organismes (max =21)	167	11,5 (± 3,4)	12,4 (± 3,2)	0,9 (± 2,9)	-4,186	,000	0,28

3.3.3.1. Les connaissances

Les questions sur les connaissances ont été analysées une à une par un test non paramétrique (McNemar) ; les résultats sont présentés au tableau 3.12. Pour 14 questions sur 30, le pourcentage de réussite a augmenté de façon significative. Par contre, pour trois questions (no 8, 21 et 25), le score de réussite a légèrement diminué. Enfin, pour les autres questions, la différence entre les scores PRÉ et POST n'est pas significative.

Tableaux 3.12. – Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissances

Questions	PRÉ	POST	χ^2	p
1- Lorsque l'intervenant réussit « à briser » la résistance d'une famille, il ne devrait plus y avoir de problèmes.	95,2	91,9	---	---
2- La connaissance approfondie des problèmes de l'enfant influence généralement de façon négative la personne responsable de l'enfant.	94,7	99,1	---	---
3- La théorie de l'évaluation de risque suppose qu'il existe des facteurs dans l'environnement familial qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent les probabilités de blessure pour l'enfant par suite d'abus ou de négligence.	89,9	95,7	4,321	,038
4- Les personnes qui vivent dans la pauvreté subissent un stress constant qui peut affecter leurs façons d'exercer leurs rôles parentaux.	87,1	80,9	3,692	,055
5- Affirmer que les droits des enfants sont absolus signifie que chaque enfant a ces droits simplement du fait de sa naissance, indépendamment de sa classe, son ethnie, sa culture, son sexe, sa religion.	82,3	91,9	10,618	,001
6- La recommandation faite par les parents d'une ressource de placement dans la famille élargie ne constitue pas un bon milieu de placement pour la plupart des enfants.	78,6	91,9	14,019	,000
7- Selon la théorie de la crise, lorsque des problèmes ou des événements (agents stressants) se produisent et mènent à un bouleversement de cet état émotif stable, les gens adoptent une série de comportements (adaptation) pour résoudre leurs problèmes et restaurer l'équilibre.	85,7	93,8	6,250	,012

Questions	PRÉ	POST	χ^2	<i>p</i>
8- Les enfants qui ne peuvent compter sur un attachement sécurisant sont davantage autonomes que ceux qui vivent un attachement fort étant donné qu'ils ont appris tôt à se débrouiller seuls.	85,7	75,6	9,302	,002
9- Les effets d'un environnement difficile ne peuvent être atténués, même si l'enfant possède des forces intérieures lui permettant de s'adapter à la situation.	82,4	83,4	,078	,779
10- Dans la majorité des cas d'abus chez les enfants, il n'existe pas de signes visibles qui peuvent être décelés par un intervenant observateur et compétent.	81,9	86,6	2,250	,134
11- La résistance conduit à bloquer la communication et à éviter de s'engager dans la relation et les activités relatives à l'intervention.	81,3	81,9	,025	,874
12- Bon nombre d'enfants victimes de négligence compensent le manque d'attention dont ils sont l'objet à la maison en s'adaptant bien à l'école.	80,5	80,5	0,0	1,0
13- L'attachement est le lien instantané qui se tisse entre la mère et son enfant à la naissance.	79,0	82,9	1,488	,222
14- La pratique centrée sur la famille suppose que l'intervenant doit préserver l'intégrité de la famille à tout prix.	77,6	84,8	4,688	,030
15- La Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents peuvent trouver leur application simultanément ; l'application de la LSJPA ne constitue pas en soi un critère de non-rétention en LPJ.	77,4	83,5	3,030	,082
16- Selon la LPJ, la DPJ doit assumer un rôle de parent substitut.	77,1	81,4	1,730	,188
17- La planification en vue de la permanence est une démarche complète de planification destinée à assurer à l'enfant un foyer stable et permanent.	76,3	97,2	34,588	,000
18- Selon la pratique de la philosophie centrée sur la famille, lorsqu'un enfant est placé, les services ne sont plus « centrés sur la famille naturelle » mais « centrés sur l'enfant ».	75,1	90,0	16,364	,000
19- Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements destructeurs ; elle implique la présence de comportements qui favorisent un développement sain et la protection contre les mauvais traitements.	70,7	81,8	9,188	,002
20- Les visites régulières dans la famille naturelle aident l'enfant et le parent à mieux vivre le placement.	69,9	96,8	34,388	,000
21- L'identité et l'estime de soi se développent généralement au tout début de la vie.	67,9	59,0	4,516	,034
22- Une valeur exprime la perception d'un groupe par rapport à ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses membres.	65,0	74,9	7,273	,007
23- Un enfant normal se développe de façon uniforme dans les cinq aspects du développement (physique, cognitif, social affectif et psychosexuel).	60,6	58,1	,145	,703
24- Lorsqu'un cas lui donne des difficultés, l'intervenant devrait demander une demande de révision officielle.	55,5	58,9	1,049	,306
25- L'évaluation du risque de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant permet de prédire avec beaucoup de certitude si un enfant risque d'être blessé.	44,5	35,4	5,470	,019
26- L'intervenant doit rappeler au client résistant l'autorité dont il est investi et lui suggérer de collaborer afin d'éviter des problèmes supplémentaires.	34,4	45,2	8,481	,004
27- Les services de protection de la jeunesse ont plus de responsabilités vis-à-vis l'enfant que vis-à-vis les familles dans la dispensation des services.	32,4	47,1	9,924	,002

Questions	PRÉ	POST	χ^2	<i>p</i>
28- L'intervenant ne peut mettre en œuvre un plan de traitement approprié à l'intention d'un adolescent victime de mauvais traitements sans avoir en main toutes les données sur son stade de développement.	29,2	78,6	85,008	,000
29- La divulgation à une famille d'accueil de renseignements qui vont au-delà des renseignements de base sur les antécédents d'un enfant constitue un manquement à la confidentialité.	24,9	43,3	20,338	,000
30- Un intervenant à la D.P.J. peut divulguer de l'information « confidentielle » sans aucun consentement afin que l'enfant puisse bénéficier de l'IVAC (indemnisation aux victimes d'actes criminels).	11,2	16,9	3,361	,067

3.3.3.2. Les comportements en intervention

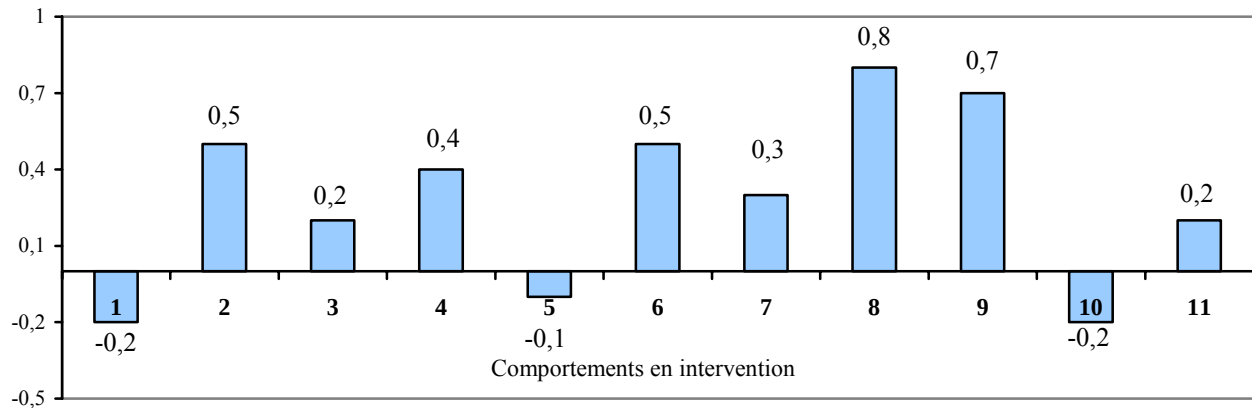
Le tableau suivant présente les résultats en ce qui a trait à l'évolution des comportements adoptés en intervention, selon ce que rapportent les répondants. Les données indiquent des différences significatives dans la direction attendue pour six comportements sur onze. À la fin de la formation, les intervenants sont davantage enclins à consulter un autre professionnel avant de prendre une décision. Également, ils indiquent plus fréquemment qu'ils évaluent les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention, qu'ils analysent les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve, qu'ils ont recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants et qu'ils discutent avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre. De plus, huit fois sur dix, les intervenants préparent la famille pour l'amener à divulguer de l'information pour la résolution de ses difficultés.

Par ailleurs, la fréquence de cinq comportements ne varie pas ($p > ,05$) entre le début et la fin de la formation, soit « *Je fais un plan d'intervention sans la présence du client* », « *Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille* », « *Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / CJ* », « *J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes* » et « *Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* ».

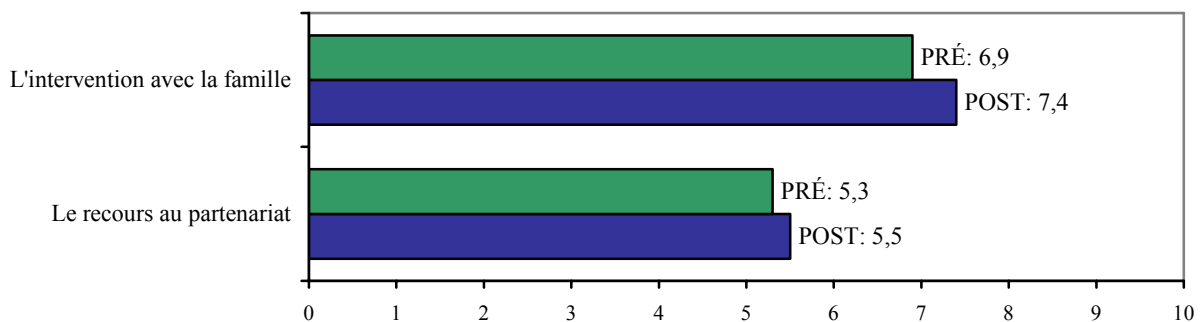
**Tableau 3.13. – Évolution des scores aux comportements en intervention
entre le début et la fin de la formation**

Comportements en intervention	PRÉ	POST	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Je fais un plan d'intervention sans la présence du client (1)</i>	2,8 (± 2,9)	2,6 (± 3,0)	,716	,475
<i>Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client (2)</i>	5,7 (± 2,8)	6,2 (± 2,7)	-2,745	,007
<i>Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (3)</i>	6,6 (± 2,9)	6,8 (± 2,8)	-1,635	,104
<i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (4)</i>	7,2 (± 2,4)	7,6 (± 2,3)	-2,450	,015
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (5)</i>	3,8 (± 2,5)	3,7 (± 2,6)	,290	,772
<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (6)</i>	6,8 (± 2,6)	7,3 (± 2,4)	-2,577	,011
<i>Je prépare la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution de problèmes (7)</i>	7,4 (± 2,2)	7,9 (± 2,0)	-3,049	,003
<i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (8)</i>	6,6 (± 2,8)	7,4 (± 2,5)	-3,889	,000
<i>Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (9)</i>	6,0 (± 3,1)	6,7 (± 2,8)	-2,700	,008
<i>J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes (10)</i>	5,7 (± 2,8)	5,5 (± 3,0)	,919	,359
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention (11)</i>	5,5 (± 2,5)	5,7 (± 2,7)	-1,110	,269

La figure 3.22 illustre les écarts PRÉ / POST aux comportements en intervention. Les écarts les plus prononcés sont notés pour les comportements 8 et 9, soit « *J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* » et « *Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre* ».

Figure 3.22 - Écart PRÉ / POST aux comportements en intervention

La figure 3.23 présente l'évolution des scores PRÉ / POST aux deux sous-échelles des comportements en intervention, soit l'intervention avec la famille (4 énoncés) et le recours au partenariat (3 énoncés) (ces deux facteurs ont été extraits à l'aide d'une analyse factorielle). Les scores peuvent varier de 0 à 10. Les analyses révèlent une différence significative PRÉ / POST pour le score d'intervention avec la famille [$t(115) = -3,592, p = ,000$] mais pas pour le score de recours au partenariat [$t(113) = -1,568, p = ,119$].

Figure 3.23 - Évolution des scores aux comportements en intervention

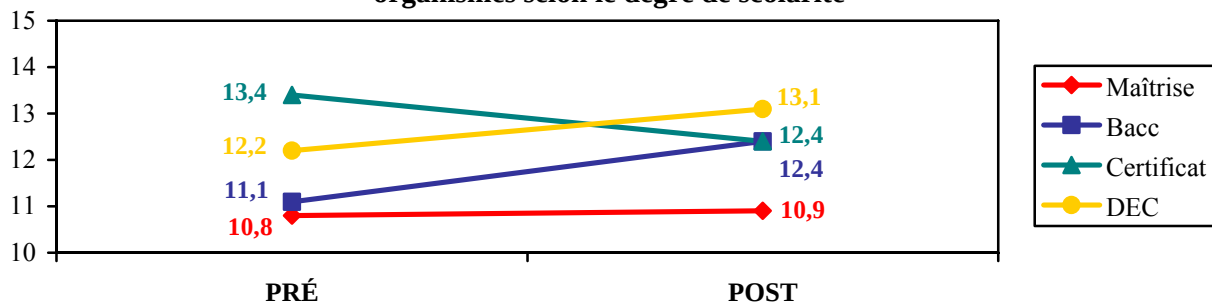
Donc, en référence aux questions auxquelles cette étude veut répondre, les résultats indiquent que la participation au *condensé clinique* contribue à l'acquisition de connaissances sur l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté. Également, la participation au programme est associée à une baisse du stress face à la tâche, à une augmentation du sentiment de compétence et de la satisfaction au travail et à une amélioration de la perception de la collaboration entre organismes. Par ailleurs, bien que les différences soient significatives, les calculs de grandeur d'effet et de gain moyen normalisé permettent de conclure que ces différences ne sont pas très grandes. Enfin, la participation au programme se traduit par la modification de certains

comportements, notamment en ce qui a trait à l'évaluation de la situation des familles en difficulté et à l'évaluation des risques pour l'enfant.

3.4. Les facteurs associés aux résultats du programme

Ayant établi la différence entre les résultats PRÉ et POST, nous avons cherché à établir si certaines caractéristiques des répondants étaient en lien avec l'évolution des résultats. Tel que présenté aux tableaux 4 à 8 (voir annexe 2), l'analyse de l'évolution des résultats en fonction de certaines caractéristiques des répondants (établissement, sexe, degré de scolarité, discipline de formation, secteur de pratique et années d'expérience) ne révèle aucune différence statistiquement significative entre les groupes en ce qui a trait au sentiment de compétence, au stress, à la satisfaction au travail et aux connaissances. Pour la perception de la collaboration entre organismes, une seule différence significative est notée entre les groupes. L'évolution du score à cette échelle indique que les répondants qui possèdent un certificat (-1,7) ont une perception plus positive de la collaboration avec d'autres organismes suite à la formation, comparativement aux répondants qui ont un baccalauréat (1,3) ou un DEC (0,9) (voir figure 3.24).

Figure 3.24 - Évolution des scores de perception de collaboration entre organismes selon le degré de scolarité



Les analyses de variance aux écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention révèlent quelques différences significatives (voir tableau 3.12). Ainsi, alors que les hommes progressent davantage quant au fait de « *consulter un autre professionnel avant de prendre une décision* », les femmes indiquent moins fréquemment qu'elles « *encouragent la famille à se tourner vers les intervenants pour gérer ses problèmes* ». Les intervenants qui travaillent dans un centre jeunesse indiquent plus fréquemment que ceux de CLSC que leur « *plan d'intervention implique une collaboration CLSC / centre jeunesse* ». Ces mêmes répondants indiquent aussi « *collaborer plus fréquemment avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* ». Finalement, l'écart PRÉ / POST chez les intervenants du secteur « *application des mesures* » est plus élevé que chez ceux des secteurs « *autre* » et « *CLSC* » à l'énoncé « *Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / CJ* ».

**Tableau 3.14. – Analyses de variance à l'évolution des scores
pour les comportements en intervention**

Comportements en intervention	Variables	Écart pré/post	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>	Test <i>a posteriori</i>
<i>Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client</i>	Féminin Masculin	0,3 1,2	-2,270	,024	M > F
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse</i>	CJ	0,3	3,195	,002	CJ > CLSC
	CLSC	-1,2			
	CLSC	-1,0	2,812	,028	AM > autre, CLSC
	RTS / EO	-0,2			
	AM	0,7			
	Réadapt.	0,5			
	Autre	-1,1			
<i>J'encourage la famille à se tourner vers les intervenants pour gérer ses problèmes</i>	Féminin Masculin	-0,4 0,6	-2,383	,018	M > F
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention</i>	CJ	0,4	2,061	0,41	CJ > CLSC
	CLSC	-0,4			

Des analyses de corrélation entre les écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention et les années d'expérience en protection de la jeunesse ou dans le secteur famille / enfance / jeunesse ont permis de noter deux relations positives significatives, bien que faibles, entre les années d'expérience et l'augmentation du comportement « *Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille* » [$r = ,164$, $p = ,028$] et du comportement « *J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes* » [$r = ,148$, $p = ,049$].

3.5. Synthèse

Le présent chapitre porte sur l'évaluation des effets d'une composante du PNF, soit le *condensé clinique* de six jours qui s'adresse aux intervenants possédant plus de six années d'expérience professionnelle au sein des services à l'enfance et à la jeunesse. Les répondants proviennent en majorité des centres jeunesse (78,2 %) ; les autres oeuvrent au sein des CLSC (21,8 %) de six régions du Québec. Plus du trois quart des participants sont de sexe féminin et quatre sur dix se situent dans la tranche d'âge « 40-49 ans ». Ces personnes ont un niveau de scolarité variable ; la majorité est titulaire d'un baccalauréat (62,9 %), dans différentes disciplines de formation. Conformément à la clientèle cible de ce programme, les répondants sont des intervenants d'expérience ; le nombre moyen d'années d'expérience des répondants dans les services sociaux est de 18,2 ans.

Quatre grandes questions étaient ciblées ; la première portait sur l'appréciation des participants au regard du contenu et du déroulement du programme de formation. Selon les résultats présentés, il apparaît que les répondants sont satisfaits de la plupart des éléments de la formation, particulièrement l'organisation générale et le matériel reçu. L'aspect qui semble le moins apprécié concerne la cohérence entre les besoins de formation et le contenu. Certains répondants ont l'impression que le contenu est trop de base, qu'ils connaissent déjà la matière et que la formation ne va pas assez en profondeur sur certains thèmes. Ce constat n'est pas étonnant en soi si l'on tient compte du profil des répondants au regard de leur formation et de leur expérience professionnelle.

La deuxième question visait à savoir si le PNF permet aux participants d'augmenter leurs connaissances par rapport à des aspects de l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté. Les analyses aux questions portant sur les connaissances révèlent une augmentation significative à la mesure POST. Les répondants acquièrent donc un certain bagage de connaissances ; le score moyen est passé de 69,0 en PRÉ à 74,7 en POST, sur un maximum de 100. Cette donnée est d'autant plus intéressante que les intervenants rejoints sont très expérimentés.

Cette étude voulait également vérifier si la participation au *condensé clinique* est associée à une modification des attitudes face à la tâche. Pour répondre à cette question, des mesures du stress au travail, de la satisfaction au travail et de la perception de la collaboration entre organismes ont été prises. À l'échelle de mesure du stress, le score en POST est significativement plus faible qu'en PRÉ, indiquant une baisse du niveau de stress ; le score passe de 34,9 à 33,3 (sur un maximum de 56). Par ailleurs, la satisfaction au travail augmente légèrement suite à la formation. Le score passe de 21,8 à 23,0 sur une échelle allant jusqu'à 35. Avant la formation, les résultats indiquent que le personnel des CLSC est davantage satisfait au travail que celui des centres jeunesse. Pour la perception de la collaboration entre organismes, on observe une différence significative ; le score à cette échelle est plus élevé à la fin qu'au début de la formation. Il semble donc que le fait d'assister à une formation avec des intervenants provenant d'un autre organisme permet une meilleure compréhension des rôles de chacun ainsi qu'un rapprochement qui résultent en une meilleure perception de la collaboration.

La dernière question visait à savoir si la participation à la formation permet une modification des comportements professionnels des intervenants. Pour plus de la moitié des comportements énoncés dans le questionnaire, on note, en fin de formation, une différence significative dans la direction voulue. Les analyses de variance sur l'évolution des scores aux échelles de mesure (sentiment de compétence, stress au travail, satisfaction au travail, collaboration entre organismes et connaissances) n'ont pas permis de noter de différences significatives en fonction des

caractéristiques des répondants. Pour tous les aspects mesurés, la grandeur d'effet est faible ou moyenne, ce qui signifie que bien que les différences soient significatives, elles sont plutôt modestes.

Dans l'ensemble, les résultats indiquent que la participation au *condensé clinique* contribue à réduire le stress au travail, à augmenter le sentiment de compétence et à développer les connaissances, bien que l'ampleur des effets soit plutôt modeste. Cette conclusion est d'autant plus intéressante que le délai entre l'administration des questionnaires en PRÉ et en POST est très court ; il varie entre 16 et 65 jours, pour une durée moyenne de 32 jours. En outre, la mesure POST est prise à la fin de la seconde session de formation. Ces particularités méthodologiques soulèvent la possibilité que le programme n'ait pas produit tous ses effets lors de la mesure POST. En effet, il peut être moins évident de mettre en application ce que l'on a appris dans un court laps de temps. Par ailleurs, le fait de réaliser la mesure POST immédiatement après la fin du programme ne permet pas de statuer sur l'évolution et le maintien des changements observés. La mesure de relance prévue au cours des prochains mois permettra de vérifier si d'autres modifications auront lieu au plan des connaissances, attitudes et comportements et si ces modifications se maintiennent avec le temps.

Chapitre 4 – Résultats de l'évaluation de la formation générique (modules 100-104)

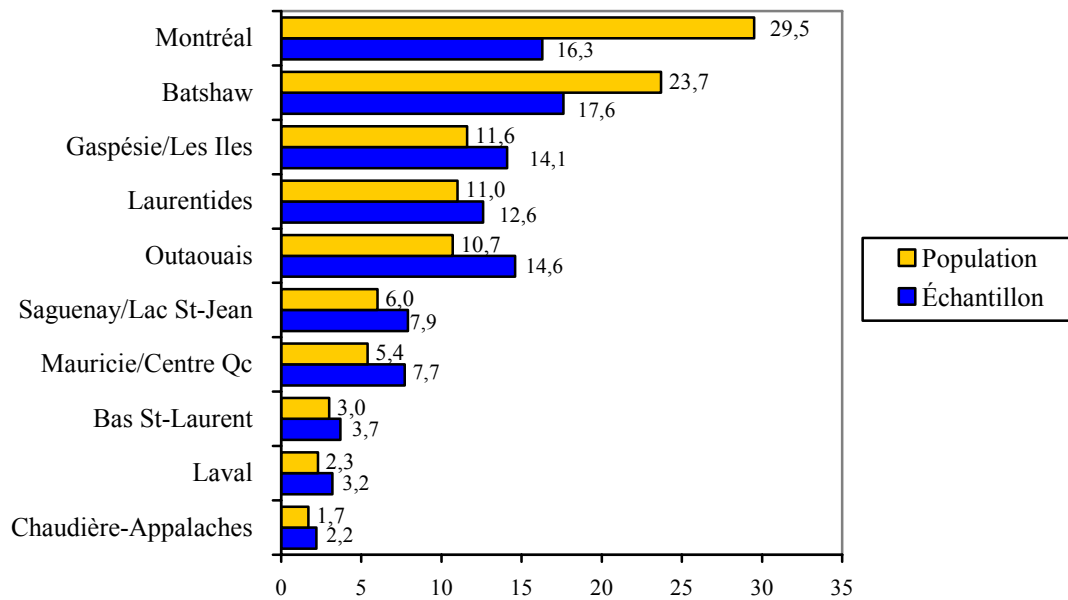
Ce quatrième chapitre présente les résultats de l'évaluation de la *formation générique*. Dans un premier temps, le profil des répondants est dressé, ensuite les réponses aux questions de recherche sont présentées. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements en intervention fait partie de cette section de même que les facteurs qui sont associés aux résultats du programme.

4.1. Le profil des répondants

L'étude a été menée auprès de tous les intervenants qui ont reçu la *formation générique* (modules 100 à 104) entre le mois de septembre 2002 et juin 2005. Ces intervenants proviennent de centres jeunesse et de CLSC du Québec. Au total, 37 groupes de 10 régions du Québec ont pris part à la *formation générique* de 16 jours destinée aux intervenants œuvrant auprès des enfants et des familles en difficulté. Le délai moyen entre le premier et le dernier module est de 9,9 mois ($\pm 2,4$). Le nombre total de personnes qui ont répondu au questionnaire PRÉ est de 699. Le nombre de répondants au questionnaire POST est 505, et 404 questionnaires ont été appariés, c'est-à-dire qu'ils ont été remplis par le même répondant aux deux temps de mesure. Ce dernier groupe constitue l'échantillon sur lequel porte l'évaluation.

Les figures et tableaux suivants présentent le profil des répondants qui ont rempli le questionnaire en PRÉ et en POST ainsi que le profil de l'échantillon. Selon le tableau 4.1, on constate que Montréal (29,5 %) et Batshaw (23,7 %) sont les deux sites où le plus grand nombre d'intervenants ont débuté la formation. Cependant, dans ces deux sites, il y a une sous-représentation de répondants dans l'échantillon constitué des questionnaires qui ont été appariés, puisqu'ils en représentent respectivement 16,3 % et 17,6 %. Cette situation s'expliquerait essentiellement par trois phénomènes plus fréquents dans ces deux régions : le taux d'abandon du programme, l'absence d'information permettant d'apparier les questionnaires et le fait que quelques groupes n'avaient pas encore complété leur formation, donc rempli le questionnaire POST, au moment de l'analyse des données.

Figure 4.1 - Distribution de la population et de l'échantillon par région administrative



Au cours d'une période de 2 ans et 9 mois, 37 groupes d'intervenants de dix régions du Québec ont suivi la formation générique de seize jours ; 699 personnes ont rempli le questionnaire en PRÉ, 505 en POST et 404 questionnaires ont été appariés (échantillon). La différence entre le nombre de répondants en PRÉ et POST s'explique par le fait qu'au moment de produire ce rapport, quelques groupes n'avaient pas terminé l'ensemble des modules de formation, dont le module 104 où les répondants remplissent le questionnaire POST. Une autre explication à la diminution du nombre de questionnaires en POST est que les groupes sont moins nombreux à la fin de la formation. Ensuite, la diminution du nombre de répondants dont les questionnaires sont appariés s'explique par le manque de certaines informations sociodémographiques permettant l'association des questionnaires remplis par une même personne aux deux temps de mesure.

Le tableau 4.1 révèle que la majorité des répondants en PRÉ proviennent des centres jeunesse (89,5 %) ; les autres proviennent des CLSC (10,5 %). Cette proportion est sensiblement identique pour l'échantillon.

Tableau 4.1. – Établissement et région de provenance des répondants

Variable		PRÉ (n = 699)		POST (n = 505)		Échantillon (n = 404)	
		n	%	n	%	n	%
Établissement ⁷	CJ	616	89,5	442	88,6	350	87,7
	CLSC	72	10,5	57	11,4	49	12,3
Région administrative	Montréal	171	29,5	85	16,8	66	16,3
	Batshaw	166	23,7	104	20,6	71	17,6
	Gaspésie / Les Iles	81	11,6	65	12,9	57	14,1
	Laurentides	77	11,0	63	12,5	51	12,6
	Outaouais	75	10,7	71	14,1	59	14,6
	Saguenay / Lac St-Jean	42	6,0	33	6,5	32	7,9
	Mauricie / Centre Québec	38	5,4	38	7,5	31	7,7
	Bas St-Laurent	21	3,0	17	3,4	15	3,7
	Laval	16	2,3	16	3,2	13	3,2
	Chaudière-Appalaches	12	1,7	13	2,6	9	2,2

Les graphiques suivants présentent le profil de l'échantillon. On constate qu'un peu plus de huit répondants sur dix (81,8 %) sont de sexe féminin. La plus grande proportion se situe dans le groupe des 20-29 ans (38,2 %), suivie par le groupe des 30-39 ans (32,3 %). L'âge moyen est de 34,8 ans, avec un écart type de 9,5. Au départ, cette formation était prévue pour des intervenants qui possèdent moins de sept années d'expérience professionnelle en protection de la jeunesse ou en famille / enfance / jeunesse, ce qui explique que la plus forte proportion de répondants soit âgée de moins de 30 ans.

La majorité des répondants ont fait des études universitaires : 14,9 % ont complété une maîtrise, 60,8 % un baccalauréat et 2,5 % un certificat. Plus de deux répondants sur dix (21,6 %) ont décroché un diplôme d'études collégiales. Près de six personnes sur dix (57,1 %) ont obtenu leur diplôme en service social ou en travail social, et près de deux sur dix (16,0 %) en psychoéducation ou éducation spécialisée. Le dernier quart des répondants a soit un diplôme en criminologie (11,7 %), en psychologie (8,1 %) ou dans une autre discipline (7,1 %), comme éducation, sciences infirmières, droit, sociologie, etc.

Pour toutes ces variables, le profil de l'échantillon ne présente aucune différence statistiquement significative avec le profil des répondants en PRÉ ; donc, on peut affirmer qu'il est représentatif de l'ensemble des participants au PNF (voir tableau 9 à l'annexe 3). Par ailleurs, presque tous les

⁷ Aucune différence significative ($p > ,05$) à partir des tests de χ^2 entre PRÉ / POST / ÉCHANTILLON (appariés).

répondants formant l'échantillon (94,3 %) ont participé à cinq modules de formation. Seulement 4,8 % des répondants ont participé à quatre modules sur cinq et 0,4 à trois modules sur cinq.

Figure 4.2 - Sexe des répondants en PRÉ (n=404)

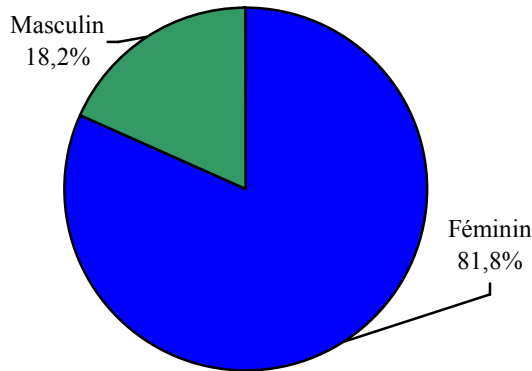


Figure 4.3 - Âge des répondants en PRÉ (n=404)

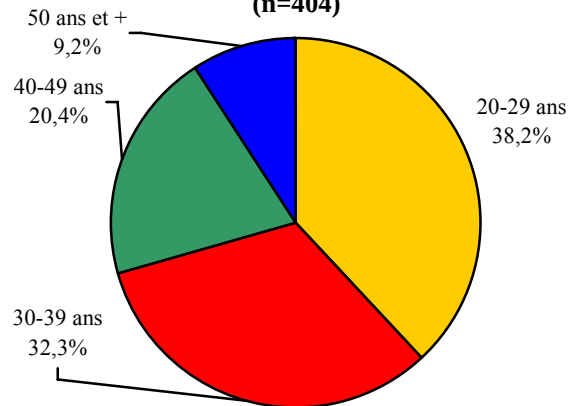


Figure 4.4 - Degré de scolarité des répondants en PRÉ (n=404)

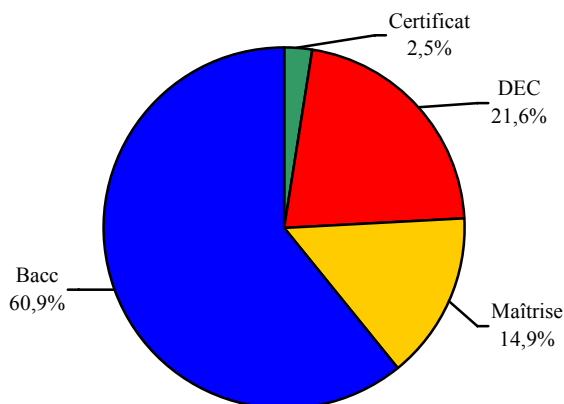
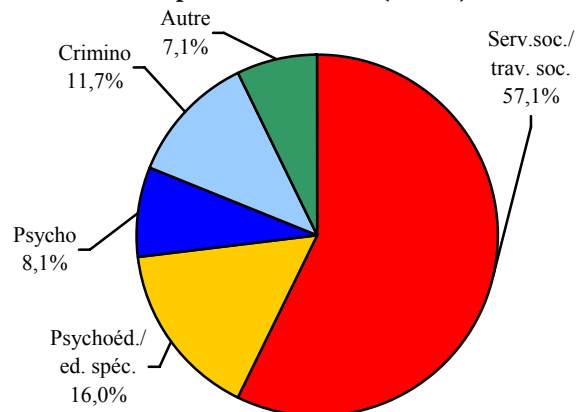
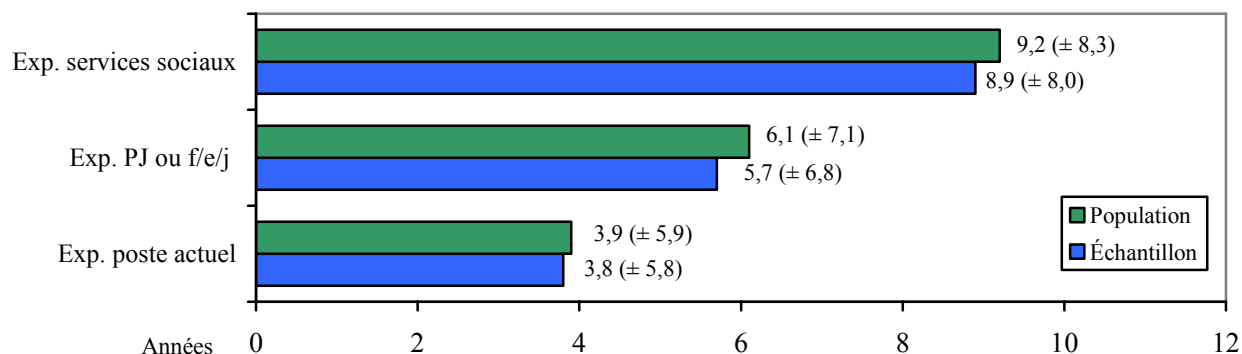


Figure 4.5 - Discipline de formation des répondants en PRÉ (n=404)

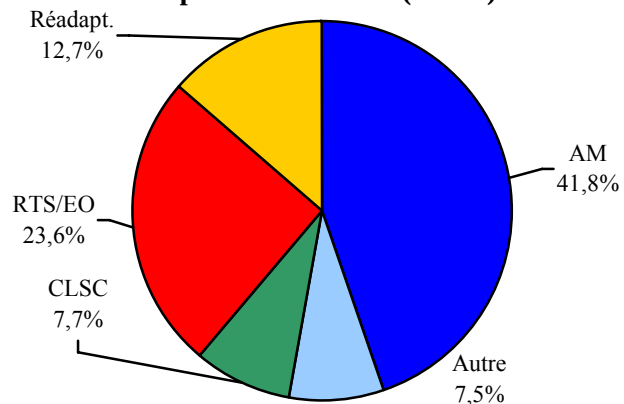
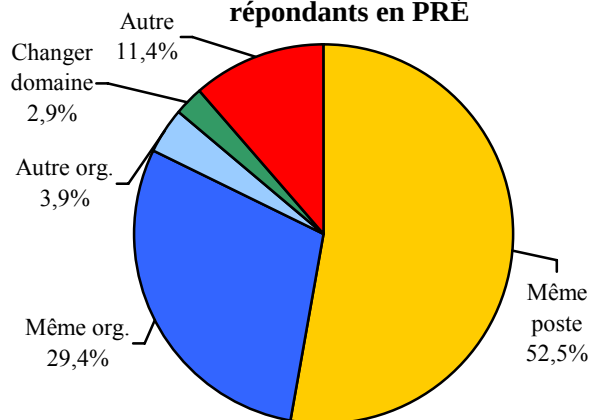


La figure suivante illustre le nombre d'années d'expérience qu'ont les répondants dans le domaine des services sociaux, de la protection de la jeunesse (ou secteur famille / enfance / jeunesse) et à leur poste actuel. Ces informations ont été collectées dans le questionnaire PRÉ. Les répondants de l'échantillon comptent en moyenne 8,9 années d'expérience dans les services sociaux et 5,7 années d'expérience en protection de la jeunesse, dont 3,8 dans leur poste actuel. Ce profil ne diffère pas de celui de l'ensemble des participants à la *formation générique*.

Figure 4.6 - Années d'expérience professionnelle des répondants

La figure 4.7 fait ressortir que le secteur de pratique où l'on trouve la plus grande proportion de répondants est l'application des mesures (41,8 %), suivi de RTS / EO (23,6 %) et de la réadaptation (12,7 %). Les autres secteurs comptent chacun moins de 10 % de répondants. Un peu plus de la moitié de l'échantillon détient un poste à temps complet (51,6 %), le tiers est sur appel / contractuel (35,3 %) et les autres travaillent à temps partiel (8,8 %).

Lorsqu'on les questionne à propos de leurs désirs au plan professionnel au cours des cinq prochaines années, plus de la moitié des répondants (52,5 %) indiquent vouloir conserver le même poste. Près du quart (29,4 %) désire demeurer au sein du même organisme, mais changer de poste (23,4 %) alors que moins de 10 % aspirent à un poste de gestion (6,0 %). Certains ont coché le choix de réponse « autre » (11,4 %) et ont justifié cette réponse par un retour aux études, un départ à la retraite ou un arrêt de travail pour des projets personnels. Les résultats détaillés sont présentés au tableau 10 de l'annexe 3.

Figure 4.7 - Secteur de pratique des répondants en PRÉ (n=404)**Figure 4.8 - Espoirs professionnels des répondants en PRÉ**

4.1.2. La représentativité de l'échantillon

Avant d'examiner l'évolution des résultats entre le début (PRÉ) et la fin (POST) de la participation au programme sur la *formation générique*, nous avons d'abord tenté d'établir dans quelle mesure l'échantillon présente un profil semblable à l'ensemble de la population à l'étude sur les variables mesurées. Nous savons déjà que l'échantillon est identique sur l'ensemble des variables sociodémographiques, sauf pour la région administrative. Comme nous avons l'information sur les mesures prises en PRÉ, il nous apparaissait intéressant de comparer le profil des sujets de l'échantillon avec celui des sujets qui n'ont pu être appariés, pour les variables relatives aux effets du programme. Le tableau suivant présente les résultats de cette comparaison. Il s'en dégage que la seule différence entre les répondants de l'échantillon et ceux qui ont complété le questionnaire en PRÉ, mais qui ne se retrouvent pas dans l'échantillon final, est la satisfaction au travail. Ainsi, les intervenants qui étaient moins satisfaits de leur travail au moment où ils ont commencé la formation ont eu moins tendance à la terminer, donc à remplir le questionnaire administré en POST. Sauf pour cet aspect, on peut en conclure que l'échantillon est tout à fait représentatif de l'ensemble des intervenants qui ont participé à la *formation générique*.

Tableau 4.2 - Comparaison entre les scores moyens en PRÉ de l'échantillon et des répondants non rejoints en POST

Échelle de mesure	Échantillon (n = 404)		Non appariés (n = 295)		<i>t</i>	<i>p</i>
	n	moy.	n	moy.		
Sentiment de compétence	382	76,0 (± 9,7)	275	76,9 (± 10,5)	-1,208	,227
Stress au travail	364	34,1 (± 7,3)	257	34,5 (± 8,3)	-,605	,546
Relation supérieur immédiat	397	34,4 (± 8,6)	285	34,7 (± 8,7)	-,471	,638
Satisfaction au travail	286 ⁸	22,2 (± 5,6)	233	20,1 (± 5,8)	4,185	,000
Perception de la collaboration entre organismes	395	11,2 (± 3,6)	281	11,1 (± 3,8)	,331	,741
Connaissances (tous modules)	246 ⁹	64,0 (± 10,3)	176	64,2 (± 10,0)	-,227	,821

⁸ Le nombre de répondants est moins élevé pour l'échelle de satisfaction parce que cette échelle a été ajoutée au questionnaire en cours d'expérimentation.

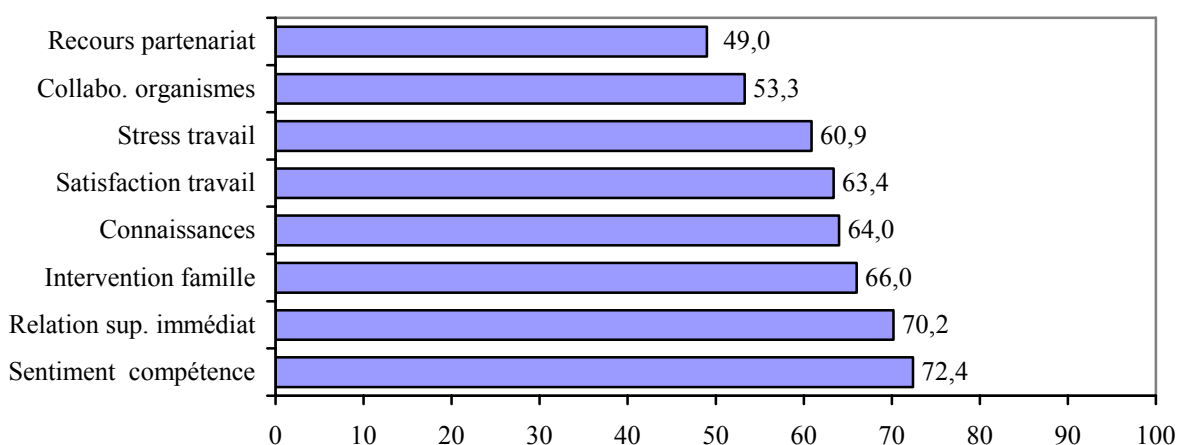
⁹ Le nombre de répondants pour les modules 100, 101, 103 et 104 est moins élevé parce qu'une version modifiée du questionnaire a été construite en cours d'évaluation.

4.2. Le profil en début de formation

Cette section présente les scores en PRÉ aux principales échelles de mesures et aux questions sur les connaissances, séparées par modules, pour l'échantillon. Ensuite, des tableaux de corrélation sont présentés afin de déceler la présence de relations entre les différentes mesures. Des analyses de variance permettent de comparer les scores aux échelles de mesure selon différentes caractéristiques telles le lieu de travail, le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique du répondant. Enfin, une dernière section établit un profil comparatif entre la population et l'échantillon sur ces variables.

Le tableau 4.3 présente les scores aux échelles de mesure : sentiment de compétence, stress au travail, satisfaction au travail, perception de la collaboration entre organismes et relation avec le supérieur immédiat. Pour fins de comparaison, tous les résultats ont été ramenés sur une échelle de 0 à 100 (voir figure 4.9). Ainsi, le score moyen à l'échelle du sentiment de compétence est de 76,0 sur 105. Si on transforme ce score en pourcentage, on obtient 72,4 %. Le score de relation avec le supérieur immédiat est de 34,4 sur 49, soit un pourcentage de 70,2 %. Pour l'échelle de stress au travail, le score est de 34,1 sur 56, soit 60,9 %. À la mesure de la satisfaction au travail, le score moyen obtenu est de 22,2 sur 35, soit 63,4 %. Le score le plus faible est à l'échelle de perception de la collaboration avec les organismes partenaires ; ce score est de 11,2 sur 21, soit 53,3 %.

Figure 4.9 - Résultats en pourcentage aux échelles de mesure en PRÉ



Une analyse plus détaillée des résultats est présentée au tableau 4.4. On y trouve les scores minimum et maximum pour chaque variable, ainsi que le score moyen et l'écart-type.

Tableau 4.3. - Scores aux échelles de mesure en PRÉ (n = 404)

Échelles de mesure	n	Min.	Max.	Moy.	ET
Sentiment de compétence (max= 105)	382	45	103	76,0	9,7
Stress au travail (max= 56)	364	15	53	34,1	8,6
Relation supérieur immédiat (max = 49)	397	7	49	34,4	7,3
Satisfaction au travail (max = 35)	286	7	34	22,2	5,6
Perception de la collaboration (max = 21)	395	3	21	11,2	3,6
Pratiques d'intervention avec la famille (max = 10)	284	1	10	6,6	1,8
Pratiques de recours au partenariat (max = 10)	267	1	10	4,9	2,1

Les résultats aux questions sur les connaissances révèlent que les éléments pour lesquels les répondants obtiennent le meilleur score (73,0 %) portent sur « la séparation, le placement et la réunification dans les services de protection de la jeunesse » (module 104). Les éléments de connaissance sur « les aspects juridiques de la protection de l'enfance et de la jeunesse » (module 102) sont par ailleurs moins bien maîtrisés avec un taux de réussite de 48,9 %. Le pourcentage moyen de réussite pour tous les modules réunis est 64,0 %. Ces résultats sont présentés au tableau 4.5.

Tableau 4.4. – Scores aux échelles de mesure des connaissances en PRÉ (n = 404)

Mesure des connaissances	n	Min.	Max.	Moyenne %	ET
Module 100	272	23,1	100	67,5	15,5
Module 101	284	0	100	66,8	19,5
Module 102	361	0	100	48,9	17,5
Module 103	288	0	100	65,1	20,8
Module 104	285	28,6	100	73,0	17,2
Connaissances tous modules	246	30,8	87,2	64,0	10,3

Le tableau 4.5 présente les scores de réussite (en pourcentage) pour chacune des questions portant sur les connaissances en début de formation (questions vrai ou faux). Les taux de réussite varient entre 7,6 % et 94,8 %. Seulement six questions ont un taux de réussite inférieur à 50 %.

Tableaux 4.5. – Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ (n = 404)

Questions	%
Lorsque l'intervenant réussit « à briser » la résistance d'une famille, il ne devrait plus y avoir de problèmes.	94,8
La connaissance approfondie des problèmes de l'enfant influence généralement de façon négative la personne responsable de l'enfant.	92,0
Affirmer que les droits des enfants sont absolus signifie que chaque enfant a ces droits simplement du fait de sa naissance, indépendamment de sa classe, son ethnie, sa culture, son sexe, sa religion.	91,1
La recommandation faite par les parents d'une ressource de placement dans la famille élargie ne constitue pas un bon milieu de placement pour la plupart des enfants.	86,6
Selon la théorie de la crise, lorsque des problèmes ou des événements (agents stressseurs) se produisent et mènent à un bouleversement de cet état émotif stable, les gens adoptent une série de comportements (adaptation) pour résoudre leurs problèmes et restaurer l'équilibre.	85,1
Les personnes qui vivent dans la pauvreté subissent un stress constant qui peut affecter leurs façons d'exercer leurs rôles parentaux.	83,6
La théorie de l'évaluation de risque suppose qu'il existe des facteurs dans l'environnement familial qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent les probabilités de blessure pour l'enfant par suite d'abus ou de négligence.	82,1
Bon nombre d'enfants victimes de négligence compensent le manque d'attention dont ils sont l'objet à la maison en s'adaptant bien à l'école.	81,4
La résistance conduit à bloquer la communication et à éviter de s'engager dans la relation et les activités relatives à l'intervention.	80,7
Selon la pratique de la philosophie centrée sur la famille, lorsqu'un enfant est placé, les services ne sont plus « centrés sur la famille naturelle » mais « centrés sur l'enfant ».	80,1
Les enfants qui ne peuvent compter sur un attachement sécurisant sont davantage autonomes que ceux qui vivent un attachement fort étant donné qu'ils ont appris tôt à se débrouiller seuls.	79,4
La planification en vue de la permanence est une démarche complète de planification destinée à assurer à l'enfant un foyer stable et permanent.	76,5
La Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents peuvent trouver leur application simultanément ; l'application de la LSJPA ne constitue pas en soi un critère de non-rétention en LPJ.	75,9
Dans la majorité des cas d'abus chez les enfants, il n'existe pas de signes visibles qui peuvent être décelés par un intervenant observateur et compétent.	75,2
Selon la LPJ, la DPJ doit assumer un rôle de parent substitut.	75,2
L'attachement est le lien instantané qui se tisse entre la mère et son enfant à la naissance.	72,8
Les effets d'un environnement difficile ne peuvent être atténués, même si l'enfant possède des forces intérieures lui permettant de s'adapter à la situation.	72,7
L'identité et l'estime de soi se développent généralement au tout début de la vie.	71,2
Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements destructeurs ; elle implique la présence de comportements qui favorisent un développement sain et la protection contre les mauvais traitements.	68,2
La pratique centrée sur la famille suppose que l'intervenant doit préserver l'intégrité de la famille à tout prix.	64,8
Une valeur exprime la perception d'un groupe par rapport à ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses membres.	60,8

Questions	%
Les visites régulières dans la famille naturelle aident l'enfant et le parent à mieux vivre le placement.	56,9
Un enfant normal se développe de façon uniforme dans les quatre aspects du développement (physique, cognitif, social et affectif).	53,3
Lorsqu'un cas lui donne des difficultés, l'intervenant devrait demander une demande de révision officielle.	51,6
L'évaluation du risque de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant permet de prédire avec beaucoup de certitude si un enfant risque d'être blessé.	43,9
L'intervenant ne peut mettre en œuvre un plan de traitement approprié à l'intention d'un adolescent victime de mauvais traitements sans avoir en main toutes les données sur son stade de développement.	43,0
Les services de protection de la jeunesse ont plus de responsabilités vis-à-vis l'enfant que vis-à-vis les familles dans la dispensation des services.	39,9
L'intervenant doit rappeler au client résistant l'autorité dont il est investi et lui suggérer de collaborer afin d'éviter des problèmes supplémentaires.	27,7
La divulgation à une famille d'accueil de renseignements qui vont au-delà des renseignements de base sur les antécédents d'un enfant constitue un manquement à la confidentialité.	25,1
Un intervenant à la D.P.J. peut divulguer de l'information « confidentielle » sans aucun consentement afin que l'enfant puisse bénéficier de l'IVAC (indemnisation aux victimes d'actes criminels).	7,6

En ce qui a trait aux questions sur les comportements en intervention, qui sont présentées au tableau suivant, la fréquence d'utilisation des comportements souhaités avec la famille (F) varie de 5,8 à 7,0 sur 10. Le score moyen est de 6,6. Les actions axées sur le partenariat (P) varient de 3,6 à 5,8 sur 10, pour un score moyen de 4,9 (voir tableau 4.6).

Tableau 4.6. – Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ (n = 404)

Comportements en intervention	Score sur 10
Je fais un plan d'intervention sans la présence du client *	2,9
Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client	6,4
Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (F)	5,8
J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (F)	7,0
Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (P)	3,6
J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (F)	6,8
Je prépare la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution du problème	7,1
J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (F)	6,8
Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (P)	5,8
J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes *	5,7
Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention (P)	5,1

* Le score à ces énoncés a été inversé (10 – score) pour le calcul du score global.

Le modèle d'analyse sous-jacent à l'évaluation présume d'une certaine relation entre les connaissances, les attitudes et les comportements. Pour vérifier ce postulat, des analyses de corrélation ont été effectuées. Les résultats présentés au tableau 4.7 révèlent plusieurs relations positives significatives entre les variables ; par contre, la plupart sont faibles. Les quatre relations positives les plus importantes ($r > ,300$) sont :

- le sentiment de compétence et l'intervention avec la famille ($r = ,336$) ;
- la satisfaction au travail et la relation avec le supérieur immédiat ($r = ,385$) ;
- la satisfaction au travail et la perception de la collaboration avec les partenaires ($r = ,331$) ;
- l'intervention auprès de la famille et le recours au partenariat ($r = ,550$).

Tableau 4.7. – Corrélations entre les échelles de mesure au début de la formation (n = 404)

	Sentiment compé- tence	Stress	Satis- faction au travail	Connais- sances	Collabo- ration	Relation sup. immédiat	Interven- tion avec la famille	Recours au parte- nariat
Sentiment de compétence	---	---	---	---	---	---	---	---
Stress	-,101	---	---	---	---	---	---	---
Satisfaction au travail	,205	-,075	---	---	---	---	---	---
Connaissances	,022	-,111	-,037	---	---	---	---	---
Collaboration	,087	,002	,331*	-,023	---	---	---	---
Relation sup. immédiat	,213*	-,022	,385*	,078	,284*	---	---	---
Intervention avec la famille	,336*	-,043	,130	-,065	,113	,215*	---	---
Recours au partenariat	,197	,068	,169	,020	,016	,162*	,550*	---

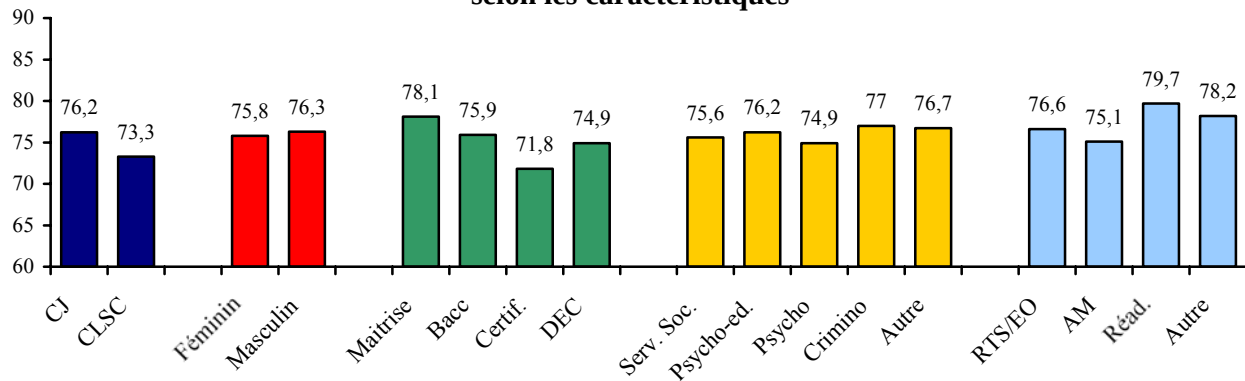
* $p \leq ,05$

4.2.1. Les résultats en fonction des caractéristiques des répondants

Les figures 4.10 à 4.15 et le tableau 11 de l'annexe 3 présentent les analyses de variance aux scores obtenus aux différentes échelles de mesure en début de formation selon certaines variables. Les résultats révèlent qu'une seule variable est en lien avec le sentiment de compétence, soit le secteur de pratique. Ainsi, les répondants œuvrant dans les secteurs « RTS / EO » (76,6) « réadaptation » (79,7) et « autre » (78,2) obtiennent des scores

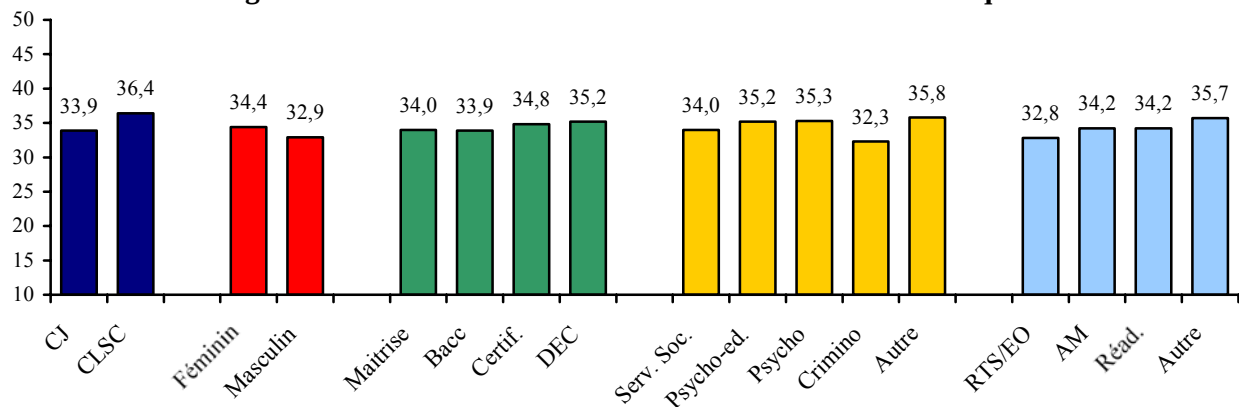
significativement plus élevés que ceux du secteur « application des mesures » (75,3) [$F(3, 320) = 3,048, p = ,029$].

Figure 4.10 - Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques



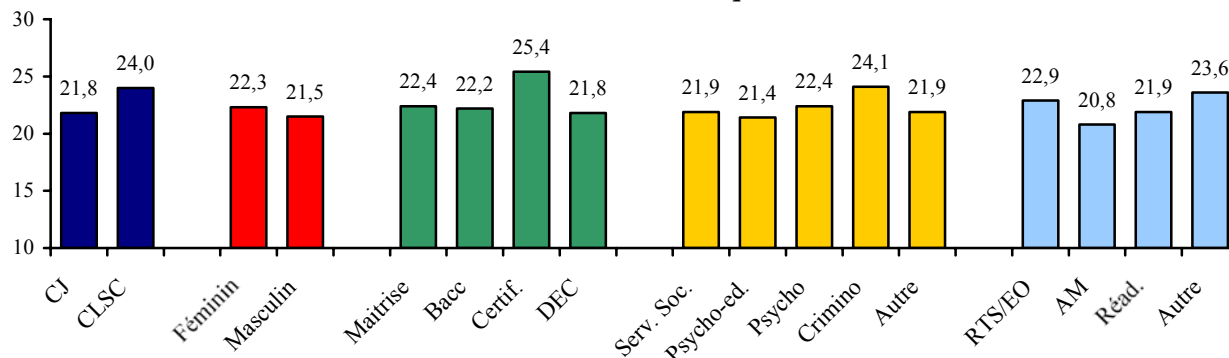
Les résultats présentés à la figure 4.11 révèlent une différence significative aux scores à l'échelle de stress. La seule variable ayant une relation avec le stress est l'établissement dans lequel travaille le répondant. Les intervenants des CLSC (36,4) obtiennent un score plus élevé que ceux des centres jeunesse (33,9), donc sont davantage stressés face à l'éventualité d'effectuer certaines interventions auprès des enfants et des familles en difficulté [$t(357) = -1,997, p = ,047$].

Figure 4.11 - Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques



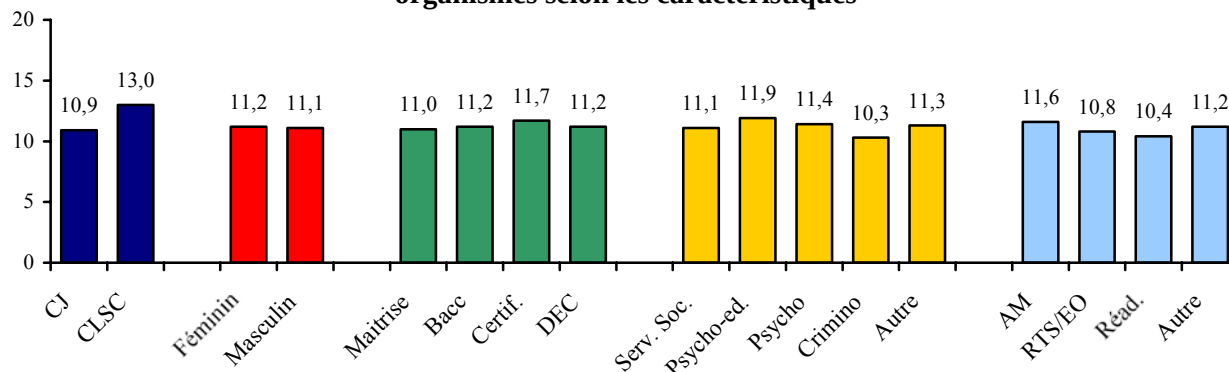
Tel qu'illustré à la figure 4.12, les scores de satisfaction au travail varient selon l'établissement et selon le secteur de pratique. Les répondants des CLSC (24,0) obtiennent un score de satisfaction plus élevé que ceux des centres jeunesse (21,8) [$t(280) = -2,369, p = ,019$] et les intervenants du secteur de pratique « application des mesures » (20,8) sont moins satisfaits au travail que ceux des autres secteurs [$F(3, 229) = 2,825, p = ,039$].

**Figure 4.12 - Scores à l'échelle de satisfaction au travail
selon les caractéristiques**



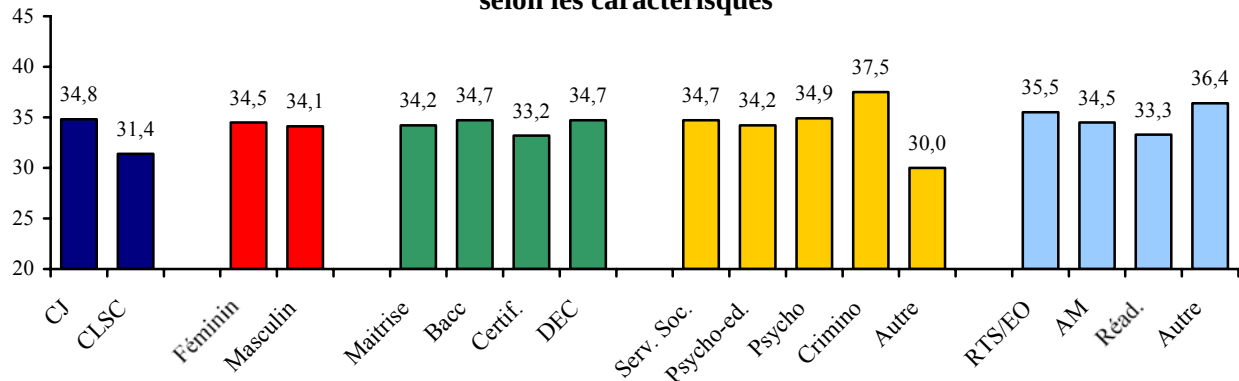
L'établissement de provenance est également en relation avec la perception de la collaboration entre organismes. Les répondants des CLSC (13,0) formulent une appréciation plus positive de la collaboration entre organismes que ceux des centres jeunesse (10,9) [$t(388) = -3,915, p = ,000$].

**Figure 4.13 - Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les
organismes selon les caractéristiques**



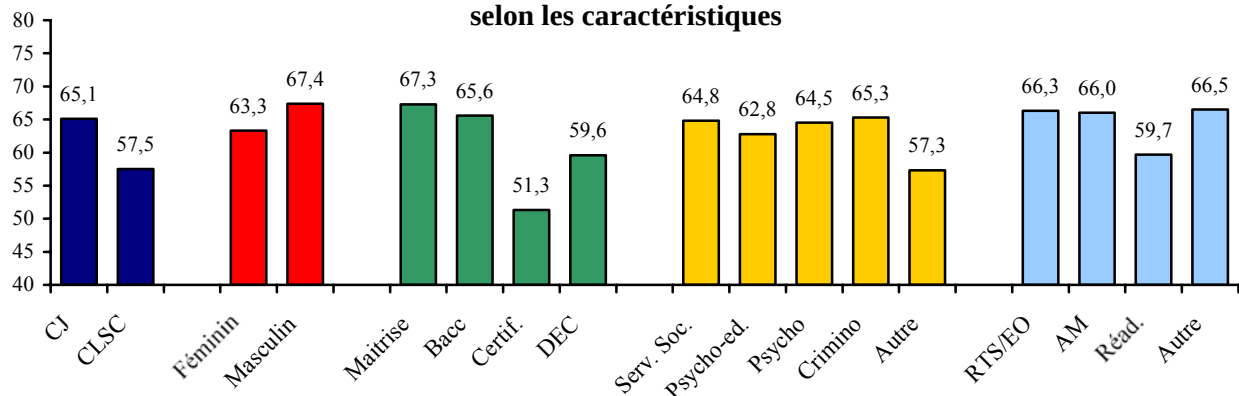
Tel que présenté à la figure 4.14, la relation avec leur supérieur immédiat est évaluée plus positivement par les répondants des centres jeunesse (34,8) que par ceux des CLSC (31,4) [$t(391) = 2,595, p = ,010$].

Figure 4.14 - Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat selon les caractéristiques



Les scores aux questions de connaissance varient selon toutes les variables, excepté pour la discipline de formation. En effet, les répondants des centres jeunesse (65,1) obtiennent un score de connaissance plus élevé que ceux des CLSC (57,5) [$t(240) = 4,048, p < ,001$] et les hommes (67,4) obtiennent un score plus élevé que les femmes (63,3) [$t(242) = -2,480, p = ,014$]. Les répondants qui ont complété une maîtrise (67,3) ou un baccalauréat (65,6) obtiennent un score supérieur à ceux qui ont complété un DEC (59,6) ou un certificat (51,3) [$F(3, 239) = 9,448, p < ,001$]. Finalement, les répondants à « l'application des mesures » (66,0), au secteur « RTS / EO » (66,3) et au secteur « autre » (66,5) ont un score plus élevé à la mesure des connaissances que ceux du secteur « réadaptation » (59,7) [$F(3, 199) = 4,141, p = ,007$]. Les détails de ces analyses sont présentés au tableau 12 à 16 de l'annexe 3.

Figure 4.15 - Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques



Les analyses de variance révèlent qu'en début de formation :

- Les intervenants des CLSC expriment un plus fort degré de stress que ceux des centres jeunesse. En même temps, il y a une plus grande satisfaction au travail et une meilleure perception de la collaboration entre organismes en CLSC qu'en centre jeunesse. Toutefois, la relation avec le supérieur immédiat est plus positive en centre jeunesse qu'en CLSC.*
- Le sexe et le degré de scolarité ont une influence sur les connaissances.*
- La discipline de formation n'a pas d'influence sur les échelles de mesure.*
- Le secteur de pratique est en lien avec les scores sur le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et les connaissances.*

4.3. La réponse aux questions de recherche

Devant l'impossibilité de recourir à un groupe contrôle, pour vérifier si certains événements extérieurs au PNF auraient pu contribuer à l'évolution des scores sur les aspects mesurés, nous avons examiné les scores des répondants en tenant compte de la date d'administration du questionnaire. Pour les fins de cette analyse, quatre groupes ont été constitués en fonction de deux préoccupations : 1- avoir des groupes de taille sensiblement égale et 2- avoir dans chaque groupe un nombre suffisant de répondants pour permettre l'usage de tests statistiques. La taille de chacun de ces groupes et la période d'administration du questionnaire se présentent ainsi :

- Groupe 1 (n = 92) : 24 septembre 2002 au 30 octobre 2002
- Groupe 2 (n = 113) : 5 novembre 2002 au 11 février 2003
- Groupe 3 (n = 104) : 18 février 2003 au 13 janvier 2004
- Groupe 4 (n = 95) : 27 janvier 2004 au 9 novembre 2004

Les deux groupes dont la date d'administration présente l'écart le plus prononcé¹⁰ (groupes 1 et 4) ont été comparés quant à leurs scores respectifs sur cinq aspects : sentiment de compétence, stress au travail, satisfaction au travail, connaissances et perception de la collaboration entre les organismes. Tel que l'indique le tableau 4.8, les résultats aux échelles indiquent trois différences significatives. Ainsi, les intervenants qui ont rempli le questionnaire après janvier 2004 forment une appréciation plus positive de leur supérieur immédiat, sont plus satisfaits de leur travail et jugent plus positivement la collaboration entre organismes que ceux qui l'ont rempli avant le 18 février 2003.

¹⁰ Dans le cas des connaissances et de la satisfaction au travail, les groupes 2 et 4 ont été comparés car ces variables n'ont pas été mesurées dans le groupe 1; elles ont été modifiées en cours de réalisation du projet.

**Tableau 4.8. – Comparaison des scores en PRÉ aux échelles de mesure
pour deux cohortes de répondants**

Échelles	Groupe 1 (n = 92)	Groupe 2 (n = 113)	Groupe 4 (n = 95)	<i>t</i>	<i>p</i>
Connaissances	---	64,6 (± 10,1)	62,4 (± 10,2)	1,389	,167
Sentiment de compétence	74,7 (± 7,0)	---	75,7 (± 10,8)	-,755	,451
Stress au travail	33,6 (± 7,5)	---	33,5 (± 7,5)	,119	,906
Relation avec supérieur immédiat	33,1 (± 7,1)	---	38,9 (± 7,6)	-5,294	,000
Satisfaction au travail	---	20,7 (± 5,2)	23,5 (± 5,5)	-3,577	,000
Collaboration entre organismes	10,6 (± 3,1)	---	11,7 (± 3,8)	-2,100	,037

Comme ces trois aspects sont associés au type d'établissement, une analyse supplémentaire a été effectuée pour vérifier si les écarts observés pouvaient être attribuables à la composition des groupes en ce qui a trait à l'établissement de provenance. Cette analyse a révélé que les groupes 2 et 4 ne sont pas différents quant au type d'établissement ; on y trouve respectivement 13,4 % et 12,9 % de répondants qui proviennent des CLSC, donc 86,6 % et 87,1 % qui œuvrent en centre jeunesse. Par contre, les groupes 1 et 4 sont différents avec respectivement 3,3 % et 12,9 % des répondants qui proviennent des CLSC. Une analyse selon chaque type d'établissement indique que la différence ne s'explique pas par la composition des groupes car l'écart demeure significatif même si l'on considère seulement les répondants des centres jeunesse (voir tableau 4.9).

**Tableau 4.9. – Comparaison des scores en PRÉ à l'échelle de perception de la collaboration
entre organismes pour les répondants des centres jeunesse**

Échelles	Groupe 1 (n = 87)		Groupe 4 (n = 76)	<i>t</i>	<i>p</i>
Collaboration entre organismes	10,5 (± 3,0)	---	11,5 (± 3,8)	-2,003	,047

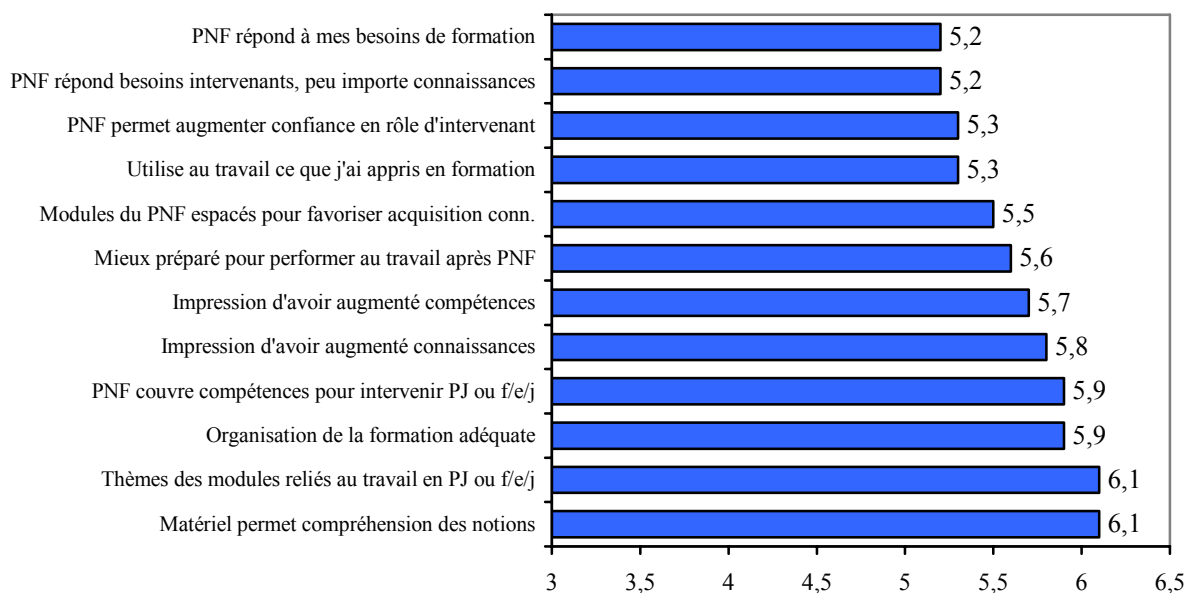
Donc, selon les résultats entre 2002 et 2004, il y a eu une amélioration de la perception des intervenants de la relation avec leur supérieur immédiat, de leur satisfaction au travail et de leur perception de la collaboration entre organismes, pour des motifs qui sont extérieurs à la participation au programme de formation. Une explication possible à ces changements pourrait

être la participation des gestionnaires au PNF, en presumant que cette participation s'est traduite par des changements dans leurs pratiques de gestion. Mais il est impossible de vérifier cette hypothèse sur la base des données disponibles. Quoiqu'il en soit, cette évolution devra être prise en compte dans l'appréciation des effets du programme.

4.3.1. L'appréciation de la formation

La première question à laquelle cette étude voulait apporter une réponse se formule ainsi : *Quelle est la réaction des intervenants face au programme de formation portant sur les compétences génériques pour intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté ?* En réponse à cette question, les données indiquent que les intervenants sont généralement satisfaits du contenu et du déroulement de la formation. Tel qu'indiqué à la figure 4.16, les scores aux énoncés varient entre 5,2 et 6,1 sur une échelle de 1 à 7. Les aspects pour lesquels les répondants sont le plus satisfaits touchent *les thèmes des modules de formation* (6,1) et *le matériel utilisé par les formateurs* (6,1). L'aspect qui est évalué le moins positivement est la pertinence de la formation avec les besoins de formation des participants (5,2).

Figure 4.16 - Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation (n=404)



Le tableau 4.10 présente les scores aux deux sous-échelles d'appréciation du programme ; les scores peuvent varier entre 1 et 7. « L'appréciation du déroulement » (5,8) obtient un score un peu plus élevé que « l'appréciation de l'utilité » (5,6).

Tableau 4.10. – Scores moyens aux sous-échelles d’appréciation de la formation (n=440)

Sous-échelles	n	Min.	Max.	Moy.	ET
Appréciation du déroulement (3 questions)	400	1	7	5,8	0,9
Appréciation de l’utilité (9 questions)	388	1,3	7	5,6	1,0

L’addition des réponses aux 12 énoncés a conduit à établir un score d’appréciation pouvant varier théoriquement entre 12 et 84. Le score global moyen de satisfaction est 67,7 ($\pm 10,4$). Tel qu’indiqué au tableau 4.11, les répondants des centres jeunesse (68,1) sont davantage satisfaits de la formation que ceux des CLSC (64,1). Aucune différence significative n’est notée entre les scores selon le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique. Une analyse de corrélation avec les années d’expérience en protection de la jeunesse ou au secteur famille / enfance / jeunesse ne révèle aucune différence significative ; l’appréciation de la *formation générique* n’est donc pas influencée par l’expérience professionnelle.

Tableau 4.11. – Analyses de variance à l’échelle d’appréciation de la formation

Variables	N	Score en POST	t ou F	p
Établissement				*
CJ	347	68,1 ($\pm 10,3$)	2,532	,012
CLSC	48	64,1 ($\pm 10,6$)		
Sexe				
Féminin	326	67,5 ($\pm 10,4$)	-0,492	,623
Masculin	71	68,2 ($\pm 10,2$)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	59	67,3 ($\pm 10,6$)	0,438	,726
Baccalauréat	242	67,4 ($\pm 10,7$)		
Certificat	9	71,3 ($\pm 4,9$)		
DEC	86	67,9 ($\pm 10,1$)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	224	67,3 ($\pm 10,8$)	0,151	,963
Psychoéd. / ed. spécialisée	63	68,2 ($\pm 11,1$)		
Psychologie	32	67,8 ($\pm 10,1$)		
Criminologie	45	68,2 ($\pm 9,4$)		
Autre	26	66,9 ($\pm 9,1$)		
Secteur de pratique				
AM	161	68,6 ($\pm 11,0$)	0,288	,834
RTS / EO	90	67,6 ($\pm 10,2$)		
Réadaptation	49	68,3 ($\pm 10,8$)		
Autre	34	67,1 ($\pm 9,8$)		

* CJ > CLSC

4.3.2. Les bénéfices attribués à la formation générique

À la mesure POST, les répondants étaient invités à décrire des situations de pratique pour lesquelles la formation leur avait été particulièrement utile. Le tableau 4.12 présente l'éventail des situations relatées et la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées. Il s'en dégage que près de quatre répondants sur dix (38,6 %) indiquent qu'ils ont particulièrement tiré profit des informations sur *l'identification des stades de développement de l'enfant*. Le deuxième thème le plus fréquemment mentionné est « *la gestion et l'évaluation du risque* » (22,6 %), suivi de « *la rédaction de PI, PSI ou autres rapports* » (19,5 %) et de « *la compréhension des lois* » (18,9 %).

Tableau 4.12. – Distribution de fréquences des réponses à la question suivante

« Décrivez trois situations de pratique dans lesquelles la formation PNF vous a été utile »

Catégories de réponses	%
1- <i>Identification des stades de développement de l'enfant</i>	38,6
2- <i>Gestion / évaluation du risque</i>	22,6
3- <i>Rédaction de PI / PSI / rapports</i>	19,5
4- <i>Compréhension des lois (LPJ, LSJPA, LSSSS)</i>	18,9
5- <i>Placement de l'enfant</i>	16,4
6- <i>Étapes du processus de deuil</i>	13,6
7- <i>Comparution au Tribunal</i>	13,0
8- <i>Lien attachement parent / enfant</i>	9,1
9- <i>Impact rupture / placement / séparation</i>	8,6
10- <i>Notion de permanence pour l'enfant</i>	7,7
11- <i>Valeurs / émotions / attitudes de l'intervenant</i>	5,2
12- <i>Évaluation de la famille</i>	4,3
13- <i>Sensibilisation aux différences culturelles</i>	3,6
14- <i>Syndrome d'alcoolisation fœtale</i>	3,6
15- <i>Collaboration / partenariat / compréhension rôle autres établissements</i>	3,6
16- <i>Résistance des clients</i>	3,4
17- <i>Connaissances de diverses problématiques</i>	2,5
18- <i>Planification de l'intervention</i>	2,0
19- <i>Implication des parents dans l'intervention</i>	1,6
20- <i>Intervention en situation de crise</i>	0,9
21- <i>Modèle écosystémique</i>	0,7
22- <i>Techniques d'entrevues</i>	0,5
23- <i>Rafraîchissement de notions</i>	0,2

Des tests du khi carré ont été effectués sur les sept énoncés les plus souvent mentionnés par les répondants en fonction des variables « type d'établissement », « sexe », « secteur de pratique », « degré de scolarité » et « discipline de formation ». Il s'en dégage que le degré de scolarité et la

discipline de formation ne sont pas en lien avec les réponses exprimées. Par contre, il est possible de noter certaines différences selon le type d'établissement, le sexe et le secteur de pratique. Ainsi, les répondants œuvrant dans un centre jeunesse sont plus nombreux que ceux des CLSC à mentionner les situations suivantes : « *la gestion ou l'évaluation du risque* » [$\chi^2(1)=6,392$, $p=,006$], « *le placement de l'enfant* » [$\chi^2(1)=3,986$, $p=,049$] et « *la comparution au Tribunal* » [$\chi^2(1)=7,202$, $p=,004$]. Par ailleurs, les hommes mentionnent davantage avoir bénéficié des informations sur « *les lois* » [$\chi^2(1)=9,794$, $p=,003$]. Enfin, les intervenants du secteur RTS / EO disent plus souvent avoir tiré profit des éléments sur « *la gestion ou l'évaluation du risque* » [$\chi^2(3)=31,455$, $p<,001$] alors que ceux en « *application des mesures* » [$\chi^2(3)=12,394$, $p=,015$] soulignent davantage trouver utile les informations sur « *la rédaction de PI / PSI ou autres rapports* ». Ces résultats, qui sont concordants avec la nature des activités spécifiques aux secteurs de pratique, sont détaillés dans le tableau 4.13.

Tableau 4.13. – Caractéristiques des répondants en lien¹¹ avec les bénéfices mentionnés

Catégorie	Endroit de travail	Sexe	Secteur de pratique
Stades de développement de l'enfant	---	---	---
Gestion / évaluation du risque	CJ : 29,4 % CLSC : 12,2 %	---	RTS / EO : 49,5 % AM : 22,4 % Réadapt. : 26,5 % Autre : 22,2 %
Rédaction PI / PSI / Rapports	---	---	RTS / EO : 17,6 % AM : 30,4 % Réadapt. : 14,3 % Autre : 13,9 %
Compréhension des lois	---	F : 16,8 % M : 32,9 %	---
Placement de l'enfant	CJ : 20,0 % CLSC : 8,2 %	---	---
Étapes du processus de deuil	---	---	---
Comparution au Tribunal	CJ : 16,6 % CLSC : 2,0 %	---	---

¹¹ $p \leq ,05$ au test du khi carré.

L'encadré suivant présente quelques réponses des intervenants aux questions ouvertes du questionnaire POST.

La participation au PNF m'a été utile dans les situations suivantes (*Décrivez trois situations de pratique dans lesquelles la formation PNF vous a été utile*) :

*Meilleure perception des impacts de la séparation de l'enfant de son milieu familial, avec les étapes du deuil. (Intervenante à la réception et au traitement des signalements). **Placement d'un enfant.***

*Je sais maintenant où se situe un enfant au plan de son développement selon son âge. (Intervenante à l'évaluation / orientation). **Stades de développement d'un enfant.***

*J'informe les futures mamans du risque de prendre de l'alcool pendant la grossesse (Intervenante d'un CLSC). **Syndrome l'alcoolisation fœtale.***

*Utilisation du CHEF (chronicité, histoire, emplacement, forme). (Intervenante à l'évaluation / orientation). **Cas d'abus physique.***

*Mes plans d'intervention sont plus concrets et réalistes. J'implique davantage la famille dans la réalisation. (Intervenante à l'application des mesures). **Élaboration du PI.***

*Résistance du client. J'ai appris des trucs pour diminuer la résistance du client et j'ai pris connaissance de mes propres résistances (Intervenante à l'application des mesures). **Résistance des clients.***

*Théorie de l'attachement. Dépistage précoce d'un enfant pour l'adoption ; impact plus grand avec le temps (Intervenant à l'application des mesures). **Lien attachement parent / enfant***

*Dans la préparation de dossiers pour le Tribunal ; de nombreux détails ont été clarifiés, ce qui oriente et simplifie le travail. Moins de zones grises (Intervenant à l'évaluation / orientation). **Comparution au Tribunal.***

*Le PNF nous permet d'appuyer nos arguments et nos recommandations avec des concepts clairs (Intervenante à l'application des mesures). **Rédaction de PI / PSI / rapports.***

*La grille d'évaluation de la famille permet de mieux cerner et d'identifier les difficultés (Intervenante à l'évaluation / orientation). **Évaluation de la famille.***

*Outils pour statuer plus facilement sur la compromission (Intervenante à l'évaluation / orientation). **Évaluation du risque.***

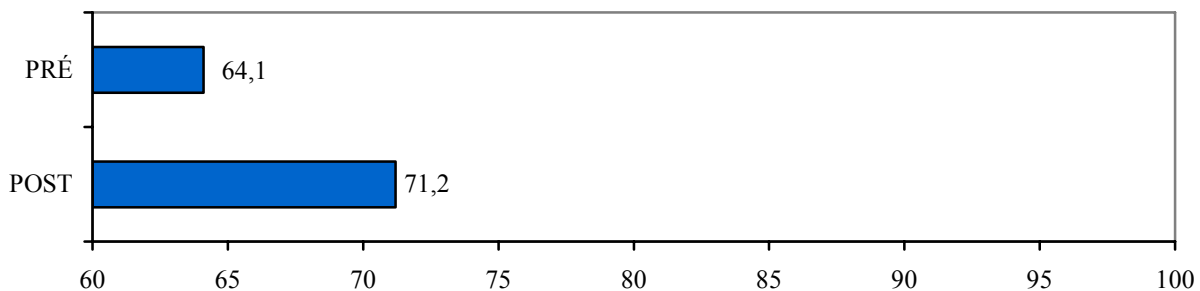
*Le PNF m'a permis d'augmenter mes connaissances et je suis mieux éclairée et moins stressée face à l'aspect légal (Intervenante à l'évaluation / orientation). **Compréhension des lois (LPJ, LSJPA, LSSSS).***

4.3.3. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements

Les figures 4.17 à 4.21 illustrent l'évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation, pour la mesure des connaissances, du sentiment de compétence, du stress au travail, de la satisfaction au travail et de la perception de la collaboration entre organismes.

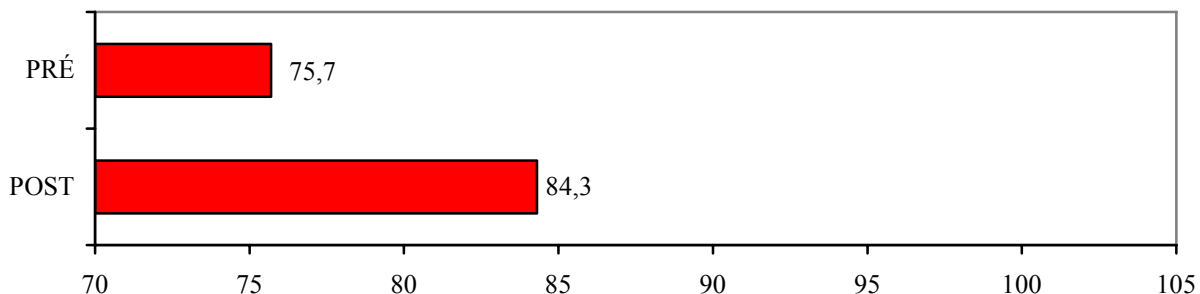
Les résultats révèlent que suite à la formation, les répondants obtiennent un score plus élevé à la mesure des connaissances, donc ont augmenté leur niveau de connaissances sur des aspects de l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté [$t(208) = -9,823, p < ,001$] (voir figure 4.14).

Figure 4.17 - Évolution des scores sur les connaissances (%)

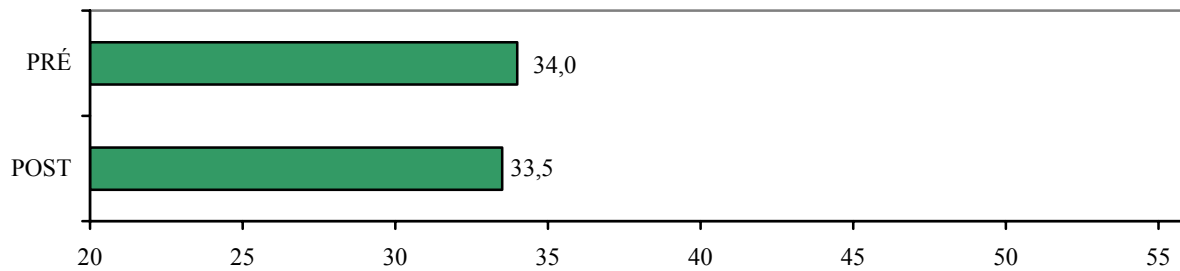


Par ailleurs, tel qu'illustré à la figure 4.18, le sentiment de compétence des intervenants est plus élevé à la fin de la formation [$t(349) = -17,562, p < ,001$]. Ainsi, les répondants indiquent se sentir davantage compétents à intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté après avoir participé au programme de formation.

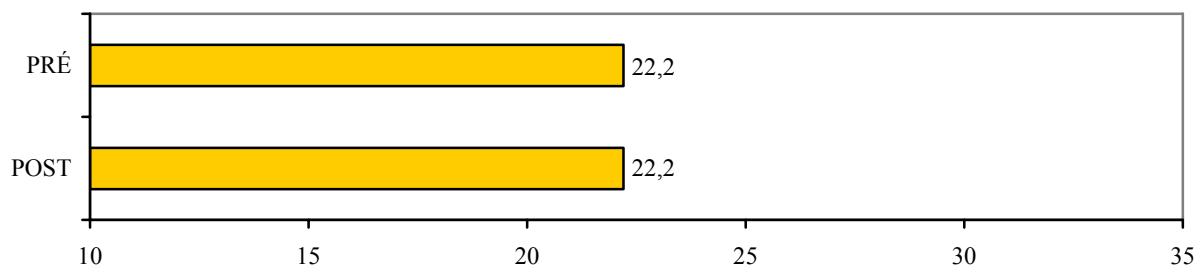
Figure 4.18 - Évolution des scores sur le sentiment de compétence (max=105)



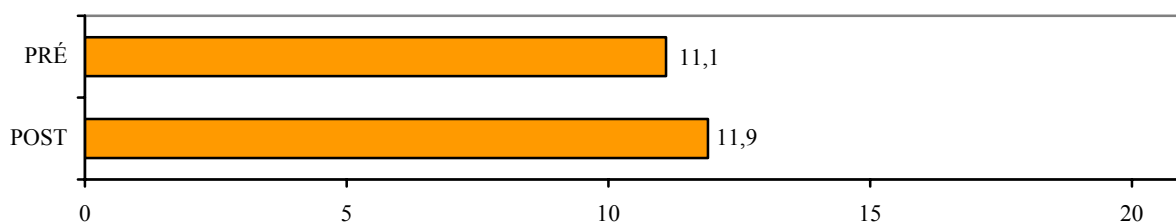
Quant au stress au travail, on n'observe pas de différence significative entre la mesure PRÉ et la mesure POST ($t(340) = 1,048, p = ,295$). Donc, tel qu'illustré à la figure suivante, le stress des intervenants ne diminue pas suite à la formation.

Figure 4.19 - Évolution des scores sur le stress au travail (max=56)

La figure 4.20 présente l'évolution des scores de satisfaction au travail. Les données indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre la mesure PRÉ et la mesure POST ($t(281) = ,042$, $p = ,967$) ; le score est le même aux deux temps de mesure.

Figure 4.20 - Évolution des scores sur la satisfaction au travail (max=35)

Tel que présenté à la figure 4.21, la perception de la collaboration entre les organismes a augmenté entre le début et la fin de la formation [$t(344) = -4,113$, $p < ,001$].

Figure 4.21 - Évolution des scores sur la perception de la collaboration entre organismes (max=21)

Le tableau 4.14 présente le détail de l'évolution des scores entre les résultats en PRÉ et en POST. La moyenne des différences appariées¹² (MDA) avec son écart-type sont présentés dans ce tableau. Selon ces données, il est possible de conclure que la participation à la *formation générique* de seize jours produit un changement chez les participants sur trois aspects : les connaissances, le sentiment de compétence et la perception de la collaboration entre les organismes. Pour établir l'importance de ce changement, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Coe, 2002), une mesure de grandeur d'effet (*effect size*) basée sur le d de Cohen (1988) a été effectuée. Cet indice tient compte de la moyenne et de l'écart type des mesures PRÉ et POST. La formule pour calculer cet indice est la suivante : $d = \text{POST} - \text{PRÉ} / \sqrt{[\sigma_1^2 + \sigma_2^2 / 2]}$. Pour interpréter la grandeur d'effet, Cohen (1988) suggère les balises suivantes : résultat faible si $d < ,50$, moyen si $d \geq ,50$ et $< ,80$ et élevé si $d \geq ,80$. L'effet peut être considéré comme étant élevé dans le cas du sentiment de compétence, moyen pour l'augmentation des connaissances et faible en ce qui a trait à la perception de la collaboration entre organismes.

Tableau 4.14. – Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation

Éléments mesurés	n	PRÉ	POST	MDA	t	p	d de Cohen
Connaissances (max = 100)	209	64,1 ($\pm 10,2$)	71,2 ($\pm 10,4$)	7,1 ($\pm 10,4$)	-9,823	,000	0,69
Sentiment compétence (max = 105)	350	75,7 ($\pm 9,6$)	84,3 ($\pm 8,5$)	8,6 ($\pm 9,2$)	-17,562	,000	0,96
Stress au travail (max = 56)	340	34,0 ($\pm 7,4$)	33,5 ($\pm 8,9$)	-0,5 ($\pm 8,9$)	1,048	,295	-0,06
Satisfaction au travail (max = 35)	281	22,2 ($\pm 5,6$)	22,2 ($\pm 6,6$)	0 ($\pm 6,5$)	,042	,967	0
Collaboration entre organismes (max = 21)	345	11,1 ($\pm 3,5$)	11,9 ($\pm 3,3$)	0,8 ($\pm 3,6$)	-4,113	,000	0,24

* $p \leq ,05$

4.3.3.1. Les connaissances

Les questions sur les connaissances ont été analysées une à une par un test non paramétrique pour échantillons appariés (McNemar). Tel qu'indiqué au tableau 4.15, pour 20 questions sur 30, on note une différence significative dans la direction attendue (hausse du pourcentage). Toutefois,

¹² Le calcul pour obtenir la moyenne des différences appariées est : MDA = moyenne (score POST – score PRÉ) pour chaque répondant.

pour trois questions (no 9, 18 et 25), le score de réussite a légèrement diminué à la mesure POST ; et pour six questions, le score en POST n'a pas changé (écart non significatif).

Tableaux 4.15. – Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissances (n=404)

Questions	PRÉ	POST	χ^2	p
1- Lorsque l'intervenant réussit « à briser » la résistance d'une famille, il ne devrait plus y avoir de problèmes.	94,8	96,8	---	---
2- La connaissance approfondie des problèmes de l'enfant influence généralement de façon négative la personne responsable de l'enfant.	92,0	96,3	7,259	,007
3- Affirmer que les droits des enfants sont absolus signifie que chaque enfant a ces droits simplement du fait de sa naissance, indépendamment de sa classe, son ethnie, sa culture, son sexe, sa religion.	91,1	95,3	5,625	,018
4- La recommandation faite par les parents d'une ressource de placement dans la famille élargie ne constitue pas un bon milieu de placement pour la plupart des enfants.	86,6	96,8	16,568	,000
5- Selon la théorie de la crise, lorsque des problèmes ou des événements (agents stressants) se produisent et mènent à un bouleversement de cet état émotif stable, les gens adoptent une série de comportements (adaptation) pour résoudre leurs problèmes et restaurer l'équilibre.	85,1	91,8	8,929	,003
6- Les personnes qui vivent dans la pauvreté subissent un stress constant qui peut affecter leurs façons d'exercer leurs rôles parentaux.	83,6	87,1	2,485	,115
7- La théorie de l'évaluation de risque suppose qu'il existe des facteurs dans l'environnement familial qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent les probabilités de blessure pour l'enfant par suite d'abus ou de négligence.	82,1	92,8	21,918	,000
8- Bon nombre d'enfants victimes de négligence compensent le manque d'attention dont ils sont l'objet à la maison en s'adaptant bien à l'école.	81,4	84,4	,403	,525
9- La résistance conduit à bloquer la communication et à éviter de s'engager dans la relation et les activités relatives à l'intervention.	80,7	74,8	5,703	,017
10- Selon la pratique de la philosophie centrée sur la famille, lorsqu'un enfant est placé, les services ne sont plus « centrés sur la famille naturelle » mais « centrés sur l'enfant ».	80,1	95,0	34,914	,000
11- Les enfants qui ne peuvent compter sur un attachement sécurisant sont davantage autonomes que ceux qui vivent un attachement fort étant donné qu'ils ont appris tôt à se débrouiller seuls.	79,4	80,2	,037	,848
12- La planification en vue de la permanence est une démarche complète de planification destinée à assurer à l'enfant un foyer stable et permanent.	76,5	98,0	74,880	,000
13- La Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents peuvent trouver leur application simultanément ; l'application de la LSJPA ne constitue pas en soi un critère de non-rétention en LPJ.	75,9	87,1	25,549	,000
14- Dans la majorité des cas d'abus chez les enfants, il n'existe pas de signes visibles qui peuvent être décelés par un intervenant observateur et compétent.	75,2	86,3	17,818	,000
15- Selon la LPJ, la DPJ doit assumer un rôle de parent substitut.	75,2	77,6	,844	,358
16- L'attachement est le lien instantané qui se tisse entre la mère et son enfant à la naissance.	72,8	78,9	5,383	,020

Questions	PRÉ	POST	χ^2	p
17- Les effets d'un environnement difficile ne peuvent être atténués, même si l'enfant possède des forces intérieures lui permettant de s'adapter à la situation.	72,7	79,1	5,383	,020
18- L'identité et l'estime de soi se développent généralement au tout début de la vie.	71,2	57,0	22,891	,000
19- Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements destructeurs ; elle implique la présence de comportements qui favorisent un développement sain et la protection contre les mauvais traitements.	68,2	75,3	6,078	,014
20- La pratique centrée sur la famille suppose que l'intervenant doit préserver l'intégrité de la famille à tout prix.	64,8	75,7	17,443	,000
21- Une valeur exprime la perception d'un groupe par rapport à ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses membres.	60,8	72,6	17,150	,000
22- Les visites régulières dans la famille naturelle aident l'enfant et le parent à mieux vivre le placement.	56,9	95,0	137,700	,000
23- Un enfant normal se développe de façon uniforme dans les cinq aspects du développement (physique, cognitif, social affectif et psychosexuel).	53,3	59,2	4,331	,037
24- Lorsqu'un cas lui donne des difficultés, l'intervenant devrait demander une demande de révision officielle.	51,6	61,2	1,618	,203
25- L'évaluation du risque de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant permet de prédire avec beaucoup de certitude si un enfant risque d'être blessé.	43,9	36,3	4,211	,040
26- L'intervenant ne peut mettre en œuvre un plan de traitement approprié à l'intention d'un adolescent victime de mauvais traitements sans avoir en main toutes les données sur son stade de développement.	43,0	75,9	98,830	,000
27- Les services de protection de la jeunesse ont plus de responsabilités vis-à-vis l'enfant que vis-à-vis les familles dans la dispensation des services.	39,9	54,0	11,221	,001
28- L'intervenant doit rappeler au client résistant l'autorité dont il est investi et lui suggérer de collaborer afin d'éviter des problèmes supplémentaires.	38,8	50,5	14,912	,000
29- La divulgation à une famille d'accueil de renseignements qui vont au-delà des renseignements de base sur les antécédents d'un enfant constitue un manquement à la confidentialité.	25,1	30,8	1,760	,185
30- Un intervenant à la D.P.J. peut divulguer de l'information « confidentielle » sans aucun consentement afin que l'enfant puisse bénéficier de l'IVAC (indemnisation aux victimes d'actes criminels).	7,6	44,1	115,976	,000

Le tableau 4.16 présente l'évolution des scores de connaissance par module. Les résultats révèlent que pour les cinq modules, on note une différence significative ($p < ,05$). Ainsi, les connaissances des répondants augmentent pour les cinq modules.

Tableau 4.16. – Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissance par module

Modules	n	PRÉ %	POST %	<i>t</i>	<i>p</i>
100	256	67,7	72,9	-4,858	,000
101	278	66,7	72,1	-4,203	,000
102	331	49,2	59,6	-8,869	,000
103	281	65,0	69,3	-3,052	,002
104	281	73,2	83,2	-9,144	,000

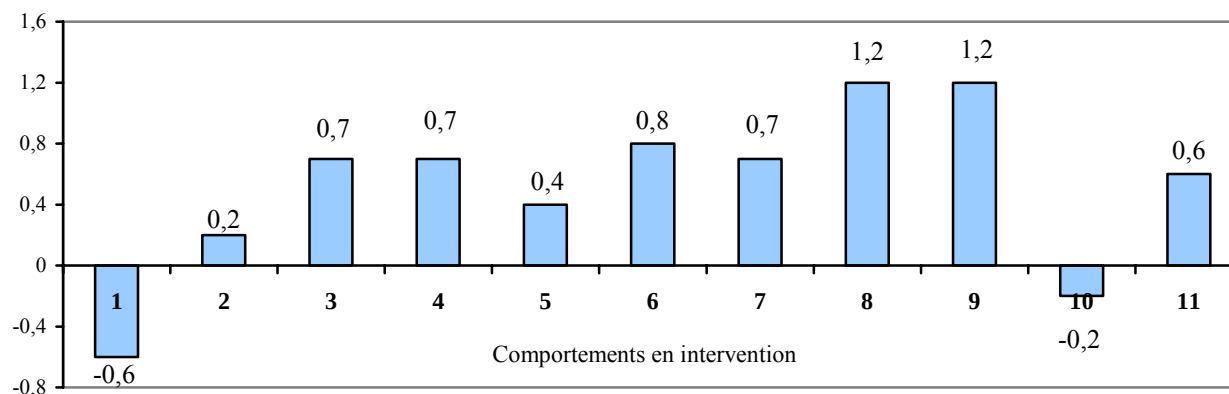
4.3.3.2. Les comportements en intervention

Le tableau suivant présente les résultats en ce qui a trait à l'évolution des comportements adoptés en situation d'intervention, selon ce que rapportent les répondants. Les données indiquent des différences significatives dans la direction attendue pour neuf comportements sur onze. À la fin de la formation, les intervenants sont moins enclins à faire un plan d'intervention sans la présence de leur client. Également, ils indiquent plus fréquemment qu'ils vérifient s'il y a présence de violence conjugale dans la famille, qu'ils évaluent les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention, qu'ils analysent les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve, qu'ils préparent la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution de problèmes, qu'ils ont recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants et qu'ils discutent avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre. De plus, huit fois sur dix, les intervenants préparent la famille pour l'amener à divulguer de l'information pour la résolution de problèmes et près de six fois sur 10 (5,7), ils collaborent avec d'autres organismes pour réaliser le plan d'intervention. La fréquence de deux comportements ne varie pas ($p > ,05$) entre le début et la fin de la formation, soit « *Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client* » et « *J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes* ».

**Tableau 4.17. – Évolution des scores aux comportements en intervention
entre le début et la fin de la formation**

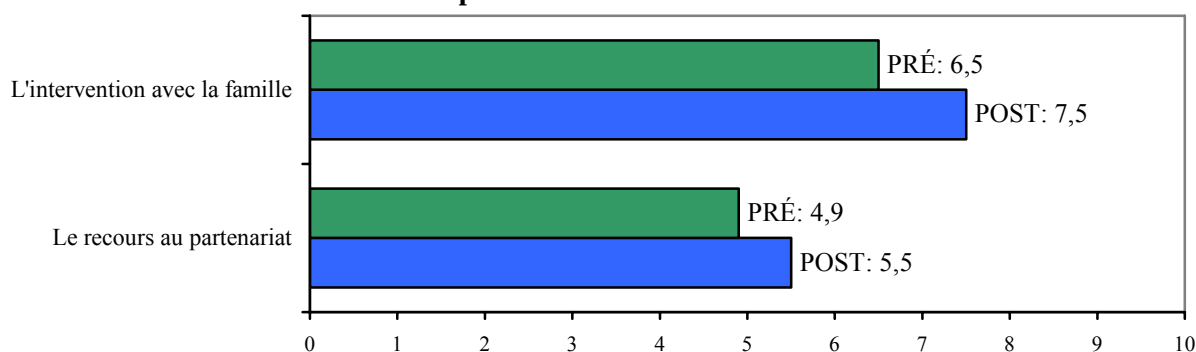
Comportements en intervention	PRÉ	POST	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Je fais un plan d'intervention sans la présence du client (1)</i>	2,8 (± 2,8)	2,2 (± 2,7)	3,044	,003
<i>Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client (2)</i>	6,4 (± 2,5)	6,6 (± 2,5)	-1,761	,079
<i>Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (3)</i>	5,7 (± 2,9)	6,4 (± 3,0)	-4,029	,000
<i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (4)</i>	7,0 (± 2,6)	7,7 (± 2,4)	-4,570	,000
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (5)</i>	3,5 (± 2,8)	3,9 (± 2,8)	-2,076	,039
<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (6)</i>	6,8 (± 2,6)	7,6 (± 2,3)	-5,597	,000
<i>Je prépare la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution de problèmes (7)</i>	7,2 (± 2,2)	7,9 (± 1,9)	-5,884	,000
<i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (8)</i>	6,8 (± 2,7)	8,0 (± 2,2)	-8,788	,000
<i>Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (9)</i>	6,0 (± 2,9)	7,2 (± 2,8)	-6,474	,000
<i>J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes (10)</i>	5,7 (± 2,8)	5,5 (± 3,1)	1,078	,282
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention (11)</i>	5,1 (± 2,8)	5,7 (± 2,7)	-3,541	,000

La figure 4.22 illustre les écarts aux comportements en intervention entre la mesure PRÉ et la mesure POST. Les comportements « *J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* » (1,2) et « *Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre* » (1,2) sont ceux dont l'écart PRÉ / POST est le plus prononcé ; la fréquence d'utilisation de ces comportements a augmenté à la fin de la formation.

Figure 4.22 - Écart PRÉ / POST aux comportements en intervention

La figure 4.23 présente l'évolution des scores PRÉ / POST aux comportements en intervention selon le regroupement en deux dimensions, soit l'intervention avec la famille (4 énoncés) et le recours au partenariat (3 énoncés). Les scores peuvent varier de 0 à 10. Les analyses révèlent une différence significative PRÉ / POST pour l'intervention avec la famille [$t(243) = -8,426, p < ,001$] et pour le recours au partenariat [$t(200) = -4,143, p < ,001$].

Des modifications dans la direction souhaitée ont lieu pour 9 des 11 comportements en situation d'intervention. Ils révèlent des changements qui touchent principalement l'intervention avec la famille et le recours au partenariat.

Figure 4.23 - Évolution des scores aux sous-échelles de comportements en intervention

4.4. Les facteurs associés aux résultats du programme

Ayant constaté une différence entre les résultats PRÉ et POST, nous avons cherché à établir si certaines caractéristiques des répondants étaient en lien avec l'évolution des résultats. Tel que présenté aux tableaux 4.11 à 4.16 (annexe 3), l'analyse de l'évolution des résultats en fonction

des caractéristiques des répondants (établissement, sexe, degré de scolarité, discipline de formation, secteur de pratique et années d'expérience) ne révèle aucune relation significative au plan statistique, sauf pour l'évolution des connaissances qui est associée au sexe, au degré de scolarité et au groupe d'âge. L'évolution du score des répondants de sexe féminin (7,7) est plus importante que celle des répondants de sexe masculin (3,5). Également, les répondants qui possèdent un diplôme de maîtrise (1,5) acquièrent moins de nouvelles connaissances que ceux qui ont un baccalauréat (7,4) ou un DEC (8,6). Enfin, les répondants de 50 ans et plus progressent moins sur le plan des connaissances que ceux qui ont entre 20 et 29 ans. Ces résultats sont illustrés aux figures 4.24, 4.25 et 4.26.

Figure 4.24 - Évolution des scores de connaissance selon le sexe

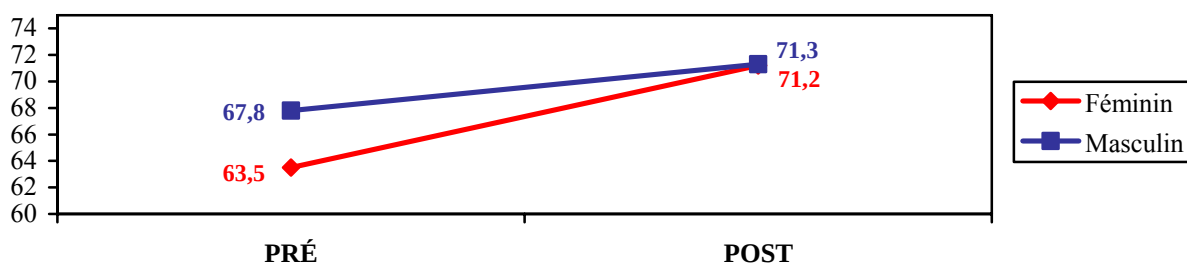


Figure 4.25 - Évolution des scores de connaissance selon le degré de scolarité

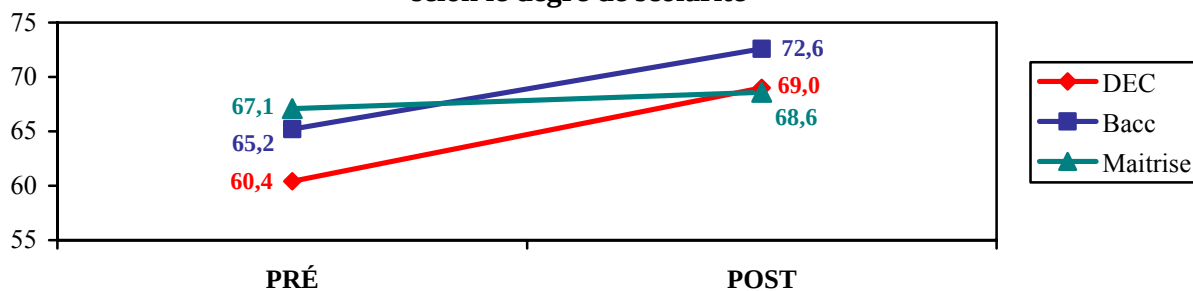
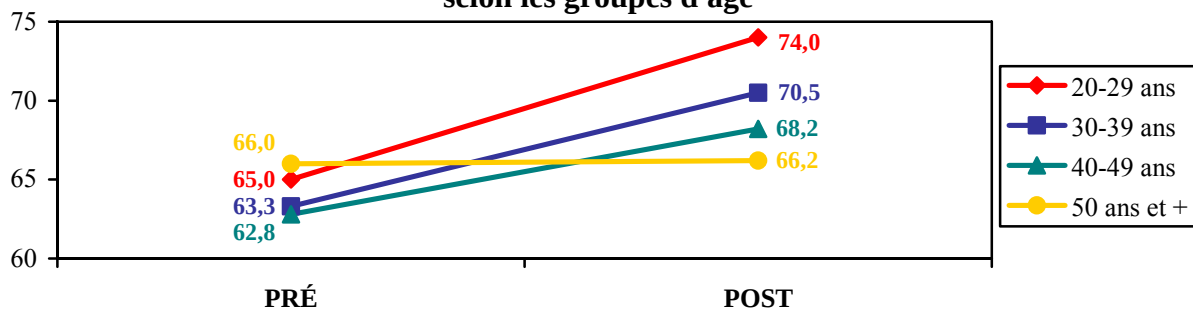


Figure 4.26 - Évolution des scores de connaissance selon les groupes d'âge



Des analyses de variance portant sur la relation entre les caractéristiques des répondants et les écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention révèlent un certain nombre de différences significatives en fonction du sexe, du type d'établissement, du niveau de scolarité et de la discipline professionnelle. Ainsi, les femmes ont davantage développé les comportements suivants : « *Rédiger des plans d'intervention qui impliquent le CJ et le CLSC* », « *Collaborer avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* » et « *Avoir recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* ». Les répondants de CLSC ont davantage développé le comportement « *Évaluer complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention* ». L'évolution des comportements en intervention selon le degré de scolarité indique que les répondants ayant un certificat acquièrent davantage que ceux ayant un baccalauréat ou une maîtrise, les comportements suivants : « *Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse* » et « *Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* ». Les répondants ayant une formation en travail social ou en psychoéducation / éducation spécialisée développent davantage une tendance à vérifier s'il y a présence de violence conjugale dans la famille que ceux qui ont étudié en criminologie ou dans une autre discipline. Également, les intervenants formés en psychoéducation / éducation spécialisée progressent davantage face à l'analyse des conditions environnementales dans lesquelles les familles se retrouvent. Finalement, la progression PRÉ / POST est plus marquée chez les répondants qui détiennent un diplôme en travail social, en psychoéducation / éducation spécialisée ou en criminologie que chez ceux détenant un diplôme dans une autre discipline, aux énoncés suivants : « *J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* », « *Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre* », et « *Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* ». Ces résultats sont détaillés au tableau suivant.

**Tableau 4.18. – Analyses de variance à l'évolution des scores
pour les comportements en intervention**

Comportements en intervention	Variable	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>	<i>Test a posteriori</i>
<i>Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille</i>	Service social Psychoéducation Psychologie Criminologie Autre	1,0 (± 2,9) 1,3 (± 2,9) 0,4 (± 3,9) -0,4 (± 3,9) -0,8 (± 2,9)	3,608	,007	Serv. social + psychoed. > crimino + autre
<i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un PI</i>	CJ CLSC	0,6 (± 2,8) 1,7 (± 2,8)	-2,079	,038	CLSC > CJ
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse</i>	Féminin Masculin	0,5 (± 2,8) -0,4 (± 2,4)	2,172	,031	F > M
	Maîtrise Baccalauréat Certificat DEC	0,2 (± 3,2) 0,0 (± 2,5) 3,4 (± 3,4) 1,1 (± 3,1)	4,094	,007	Certificat > bacc + maîtrise
<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve</i>	Service social Psychoéducation Psychologie Criminologie Autre	0,8 (± 2,9) 1,5 (± 2,3) 0,6 (± 2,7) 0,5 (± 2,8) -0,6 (± 2,3)	2,475	,044	Psychoed. > autre
<i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants</i>	Féminin Masculin	1,3 (± 2,5) 0,5 (± 2,2)	2,307	,022	F > M
	Service social Psychoéducation Psychologie Criminologie Autre	1,4 (± 2,4) 1,4 (± 2,4) 0,3 (± 2,6) 1,2 (± 2,5) -0,6 (± 2,3)	3,926	,004	Crimino + serv. soc. + psychoed. > autre
<i>Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre</i>	Service social Psychoéducation Psychologie Criminologie Autre	1,2 (± 3,4) 1,9 (± 2,6) 0,5 (± 3,7) 1,7 (± 3,4) -0,8 (± 2,4)	2,904	,022	Crimino + serv. soc. + psychoed. > autre
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention</i>	Féminin Masculin	0,8 (± 2,9) -0,4 (± 3,4)	2,869	,004	F > M
	Maîtrise Baccalauréat Certificat DEC	0,3 (± 2,7) 0,3 (± 3,1) 3,5 (± 2,9) 1,3 (± 3,1)	3,712	,012	Certificat > bacc + maîtrise
	Service social Psychoéducation Psychologie Criminologie Autre	0,8 (± 3,0) 0,8 (± 2,9) -0,1 (± 3,2) 0,9 (± 2,9) 0,6 (± 3,0)	2,566	,038	Crimino + serv. soc. + psychoed. > autre

Deux variables ont une influence sur l'écart PRÉ / POST de la mesure des connaissances. Il s'agit du sexe du répondant ($F > M$) et du degré de scolarité (Baccalauréat, certificat et DEC > maîtrise). Pour les autres échelles de mesure, les écarts PRÉ / POST ne sont pas différents selon l'établissement, le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique du répondant. Pour toutes les variables, les répondants ayant un score initial plus faible ont tendance à progresser davantage.

Des analyses de corrélation entre les écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention et les années d'expérience en protection de la jeunesse ou famille / enfance / jeunesse ont permis de noter quatre relations négatives significatives, bien que faibles, entre les années d'expérience et l'évolution des comportements suivants : « *Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse* » ($r = -,167, p = ,006$), « *J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* » ($r = -,134, p = ,016$), « *J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes* » ($r = -,121, p = ,023$) et « *Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention* » ($r = -,156, p = ,007$). Il semble donc que les répondants plus expérimentés ont eu moins tendance que les plus jeunes à modifier leurs façons de faire.

4.5. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les résultats de l'évaluation de la *formation générique* de seize jours du PNF (modules 100-104) à partir des mesures effectuées au début et à la fin du programme. Les données portent sur 404 répondants qui ont rempli les questionnaires d'évaluation entre septembre 2002 et juin 2005. Ces répondants proviennent en majorité des centres jeunesse (87,7 %) et sont localisés dans dix régions du Québec. Ils sont très majoritairement (81,8 %) de sexe féminin et se situent dans la tranche d'âge 20-29 ans pour près de quatre répondants sur dix (38,2 %). La majorité détient un diplôme universitaire : 14,9 % une maîtrise, 60,8 % un baccalauréat et 2,5 % un certificat. La discipline de formation la plus répandue est le service social (57,1 %), suivie de la psychoéducation (ou éducation spécialisée) (16,0 %). Le secteur de pratique où l'on trouve la plus grande proportion de répondants est l'application des mesures de protection (41,8 %), suivi de RTS / EO (12,7 %). Enfin, le nombre moyen d'années d'expérience dans les services sociaux est de 8,9 ans. Au total, 699 intervenants ont complété le questionnaire PRÉ, 505 le questionnaire POST et il a été possible d'apparier 404 questionnaires.

Quatre questions de recherche ont été examinées. La première porte sur l'appréciation de la formation par les participants : « *Quelle est la réaction des intervenants face au programme de formation portant sur les compétences génériques pour intervenir auprès des jeunes et des*

familles en difficulté ? » Selon les résultats, il apparaît que les participants sont satisfaits de la *formation générique* ; le score moyen est de 67,7 sur un maximum théorique possible de 84 (80,6 %). Les aspects les plus appréciés sont l'organisation générale de la formation, les thèmes abordés et le matériel utilisé par les formateurs. L'aspect qui est jugé moins positivement (5,2 sur 7) est la correspondance de la formation aux besoins de formation. Les répondants des centres jeunesse font une évaluation un peu plus positive de la formation (68,1) que ceux des CLSC (64,1). Il s'agit là de la seule différence en lien avec les caractéristiques des répondants.

La deuxième question à laquelle cette étude tentait de répondre se formule ainsi : « *Est-ce que le programme permet l'acquisition de connaissances ?* ». Les analyses aux questions sur les connaissances révèlent une augmentation significative entre les deux temps de mesure : le taux de succès est passé de 64,1 % à 71,2 % (d de Cohen = ,69). Les répondants acquièrent donc un certain bagage de connaissances.

Cette étude voulait également vérifier si « *la participation à la formation générique de seize jours est associée à une modification des attitudes face à la tâche* ». Pour répondre à cette question, quatre aspects ont été mesurés : le sentiment de compétence, le stress au travail, la satisfaction au travail et la perception de la collaboration entre organismes. À la mesure du sentiment de compétence, on note une différence significative entre la mesure PRÉ (75,7) et la mesure POST (84,3) (d = ,96). Donc, suite à la formation, les intervenants se sentent davantage compétents à intervenir auprès de familles en difficulté. À l'échelle de mesure du stress, on observe aucune différence significative entre le score en PRÉ et celui en POST ; donc le programme n'a pas d'effet sur le niveau de stress des participants. Il en est de même pour la mesure de la satisfaction au travail, pour laquelle le score en POST reste semblable à celui en PRÉ. Quant à la perception de la collaboration entre les organismes, le score en POST est significativement plus élevé que celui en PRÉ (d = ,24).

La dernière question se formulait ainsi : « *Dans quelle mesure la participation au programme est-elle associée à une modification des comportements professionnels des intervenants ?* ». Sur les onze comportements examinés, à la fin de la formation, neuf présentent un changement dans la direction souhaitée. Les analyses de variance portant sur la relation entre les caractéristiques des répondants et l'évolution des scores aux échelles de mesure ont fait ressortir des différences seulement pour les connaissances. L'évolution du score des répondants de sexe féminin (7,7) est plus importante que celle des répondants de sexe masculin (3,5). Également, les répondants qui possèdent un diplôme de maîtrise (1,5) acquièrent moins de nouvelles connaissances que ceux qui ont un baccalauréat (7,4) ou un DEC (8,6). Enfin, les répondants de 50 ans et plus améliorent moins leur score sur les connaissances.

En ce qui a trait aux bénéfices que les intervenants indiquent avoir retirés du PNF (selon les éléments qu'ils ont ou vont utiliser dans leur pratique), les aspects les plus fréquemment mentionnés font référence aux thèmes suivants : les stades de développement de l'enfant, la gestion et l'évaluation du risque, la rédaction de PI, PSI et autres rapports, la compréhension des lois, le placement de l'enfant, les étapes du processus de deuil et la comparution au Tribunal.

Chapitre 5 – Résultats de l'évaluation du Tronc commun réseau

Le chapitre 5 présente les résultats de l'évaluation du *tronc commun réseau* s'adressant aux intervenants de centres jeunesse et de CLSC qui interviennent auprès des jeunes et des familles en difficulté. Dans un premier temps, le profil des répondants est dressé, ensuite les réponses aux questions de recherche sont présentées. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements en intervention font partie de cette section de même que les facteurs qui sont associés aux résultats du programme.

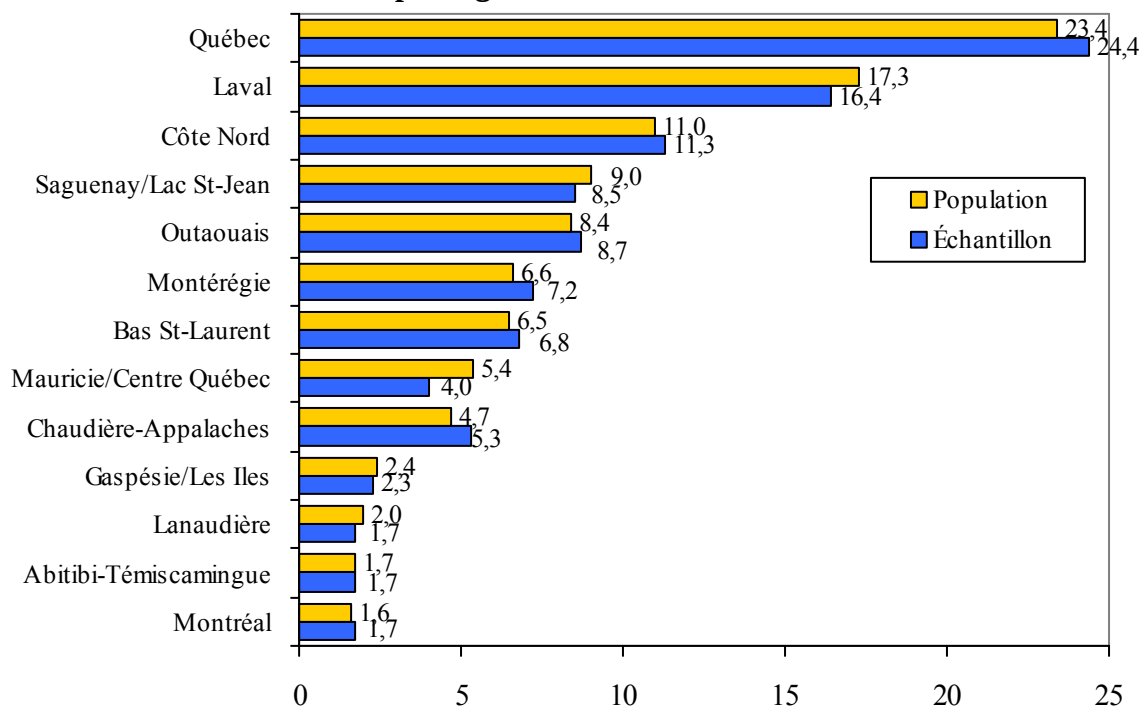
5.1. Le profil des répondants

L'étude a été menée auprès de tous les intervenants de 13 régions du Québec qui ont reçu la formation *tronc commun réseau* entre septembre 2004 et février 2006. Le délai moyen entre le premier et le dernier module est de 58,8 jours ($\pm 22,5$) ; 95 % des personnes ont assisté aux deux parties de la formation à l'intérieur d'une durée de trois mois. Le nombre total de personnes qui ont répondu au questionnaire PRÉ est de 1069. Le nombre de répondants au questionnaire POST est 945, et 884 questionnaires ont été appariés. Ce dernier groupe constitue l'échantillon sur lequel porte l'évaluation. Le nombre de questionnaires appariés correspond à 82,7 % du nombre total et à 93,5 % du nombre de questionnaires POST.

Les figures et tableaux suivants présentent le profil des répondants qui ont rempli le questionnaire en PRÉ et en POST ainsi que le profil de l'échantillon. Tel que présenté à la figure 5.1, des intervenants de treize régions du Québec ont pris part au *tronc commun réseau*. Le trois-quarts des répondants (75,0 %) travaille dans un centre jeunesse ; les autres œuvrent dans un CLSC (25,0 %). Près du quart des répondants (24,4 %) proviennent de la région de Québec, suivis par les répondants de la région de Laval (16,4 %) et de la Côte Nord (11,3 %).

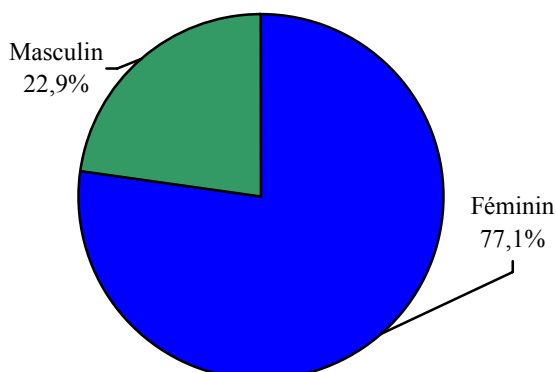
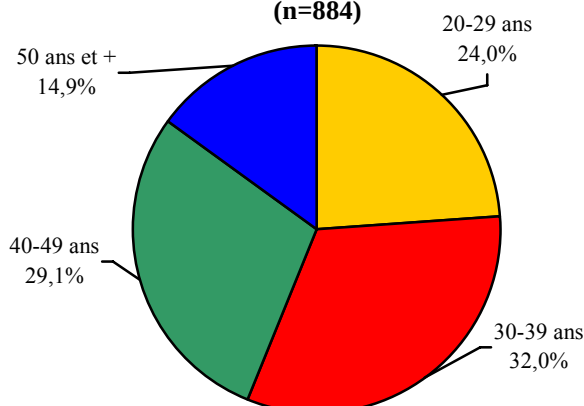
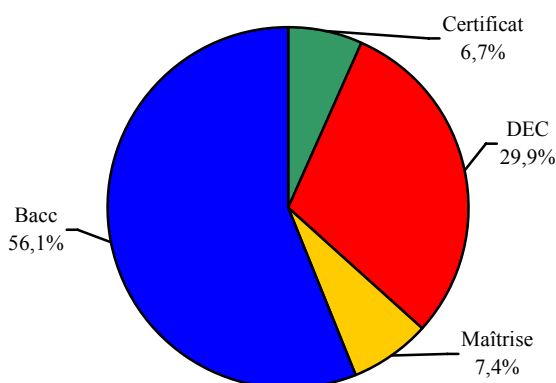
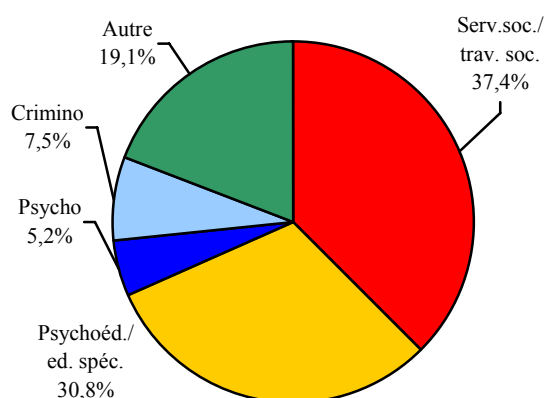
Au cours d'une période de 1 an et 7 mois, 58 groupes d'intervenants localisés dans treize régions du Québec ont suivi le tronc commun réseau ; 1069 personnes ont rempli le questionnaire en PRÉ et 945 en POST ; 884 questionnaires ont pu être appariés (échantillon).

**Figure 5.1 - Distribution de la population et de l'échantillon
par région administrative**

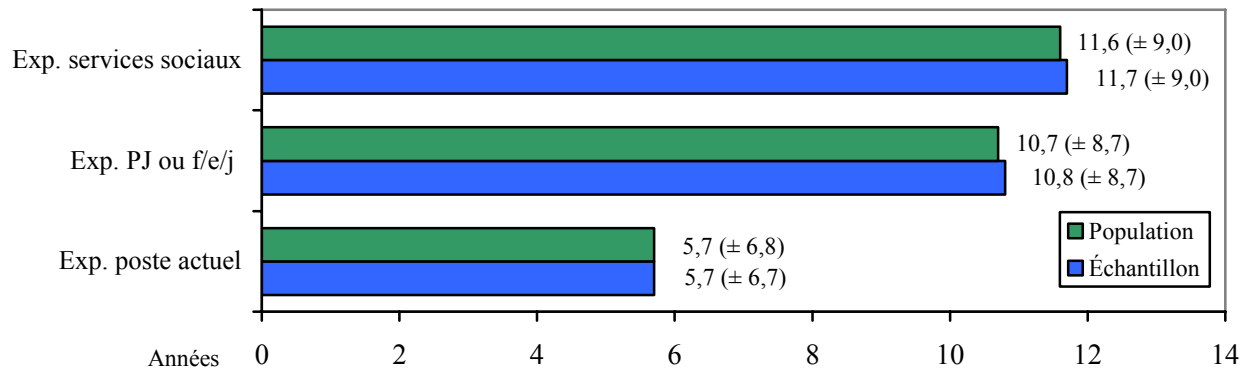


Les graphiques suivants présentent le profil de l'échantillon. Pour toutes ces variables, le profil de l'échantillon ne présente aucune différence statistiquement significative avec le profil de la population globale ; donc, on peut affirmer qu'il est représentatif de l'ensemble des participants au *tronc commun réseau* (voir tableau 17 à l'annexe 4).

On constate qu'un peu plus de sept intervenants sur dix (77,1 %) sont de sexe féminin. La plus grande proportion se situe dans le groupe d'âge des 30-39 ans (32,0 %), suivie par le groupe des 40-49 ans (29,1 %). L'âge moyen est de 38,2 ans, avec un écart-type de 9,5. La majorité des répondants ont fait des études universitaires : 7,4 % détiennent un diplôme de maîtrise, 56,1 % un baccalauréat et 6,7 % un certificat. Près de trois répondants sur dix (29,9 %) ont obtenu un diplôme d'études collégiales. Quant à la discipline de formation, près de quatre répondants sur dix (37,4 %) ont obtenu leur diplôme en service social ou en travail social, trois sur dix (30,8 %) en psychoéducation ou éducation spécialisée et près de deux sur dix (19,1) dans une autre discipline, comme éducation, sciences infirmières, sociologie, droit, etc. Les autres répondants ont fait des études en criminologie (7,5 %) et en psychologie (5,2 %).

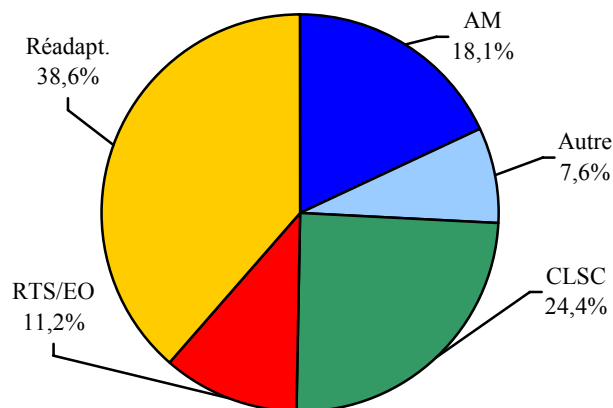
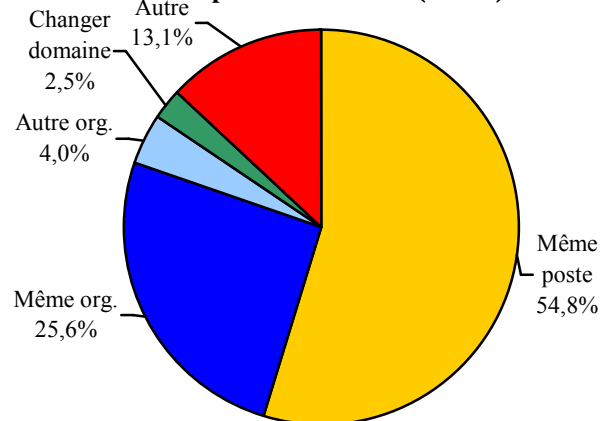
Figure 5.2 - Sexe des répondants en PRÉ (n=884)**Figure 5.3 - Âge des répondants en PRÉ (n=884)****Figure 5.4 - Degré de scolarité des répondants en PRÉ (n=884)****Figure 5.5 - Discipline de formation des répondants en PRÉ (n=884)**

La figure suivante illustre le nombre d'années d'expérience des répondants dans le domaine des services sociaux, de la protection de la jeunesse (ou au secteur famille / enfance / jeunesse) et à leur poste actuel. Au début de la formation, les répondants de l'échantillon comptent en moyenne 11,7 années d'expérience dans les services sociaux et 8,7 années d'expérience dans les services à l'enfance et à la jeunesse, dont 5,7 ans dans leur poste actuel. Le profil de l'échantillon est semblable à celui de l'ensemble des participants au TCR.

Figure 5.6 – Années d'expérience professionnelle des répondants

La figure 5.7 illustre dans quels secteurs de pratique œuvrent les répondants (voir tableau 18 annexe 4 pour les détails). La plus grande proportion est au secteur réadaptation (38,6 %), suivie de CLSC (24,4 %), de l'application des mesures (18,1 %) et de RTS / EO (11,2 %). Moins d'un répondant sur dix (7,6 %) œuvre dans un autre secteur de pratique. La majorité des intervenants travaillent à temps plein (62,1 %) et un peu moins du quart sont sur appel ou contractuel (21,7 %) ; les autres travaillent à temps partiel (13,4 %).

Lorsqu'on les questionne à propos de leurs aspirations au plan professionnel pour les cinq prochaines années, plus de la moitié des répondants (54,8 %) indiquent vouloir conserver le même poste. Le quart des répondants (25,6 %) désirent demeurer au sein du même organisme, mais changer de poste (21,2 %) alors que 4,4 % aspirent à un poste de gestion. Certains ont coché le choix de réponse « autre » (13,1 %) et ont justifié cette réponse par un éventuel retour aux études, un départ à la retraite ou un arrêt de travail pour des projets personnels.

Figure 5.7 - Secteur de pratique des répondants en PRÉ (n=884)**Figure 5.8 - Espoirs professionnels des répondants en PRÉ (n=884)**

La majorité de l'échantillon provient des CJ (75,0 %), est de sexe féminin (77,1 %) et est âgée entre 30 et 49 ans (61,6 %). Près de six (56,6 %) répondants sur dix ont complété un baccalauréat et la discipline de formation où l'on trouve le plus de répondants est service / travail social (37,4 %).

5.1.2. Représentativité de l'échantillon

Avant d'examiner l'évolution des résultats entre le début (PRÉ) et la fin (POST) de la participation au *tronc commun réseau*, nous avons d'abord tenté d'établir dans quelle mesure l'échantillon présente un profil semblable à l'ensemble de la population à l'étude sur les variables mesurées. Nous savons déjà que l'échantillon est identique sur l'ensemble des variables sociodémographiques. Comme nous avons l'information sur les mesures prises en PRÉ, il nous apparaissait intéressant de comparer le profil des sujets de l'échantillon avec celui des sujets qui n'ont pu être appariés, pour les variables relatives aux effets du programme.

Le tableau suivant présente les résultats de cette comparaison. Il s'en dégage que la seule différence entre les répondants de l'échantillon et ceux qui ont complété le questionnaire en PRÉ, mais qui ne se retrouvent pas dans l'échantillon final, est le sentiment de compétence. Les répondants dont les questionnaires n'ont pu être appariés présentent un score plus élevé à l'échelle de sentiment de compétence au moment d'amorcer la formation. Sauf pour cet aspect, qui nous apparaît difficile à expliquer, l'échantillon est tout à fait semblable à celui de l'ensemble des intervenants qui ont participé à la formation du PNF.

Tableau 5.1. – Comparaison entre les scores moyens en PRÉ de l'échantillon et des répondants non appariés

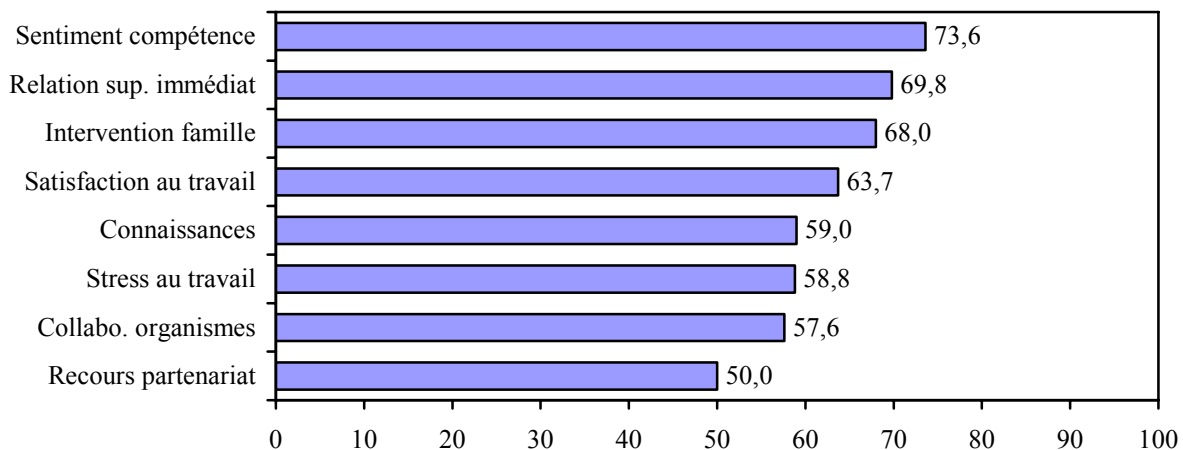
Échelle de mesure	Échantillon (n = 884)		Non appariés (n = 185)		<i>t</i>	<i>p</i>
	n	moy. (± 8,6)	n	moy. (± 8,2)		
Sentiment de compétence	862	61,8 (± 8,6)	175	63,8 (± 8,2)	-2,841	,005
Stress au travail	745	24,7 (± 6,7)	156	25,5 (± 7,2)	-1,230	,219
Relation supérieur immédiat	853	34,2 (± 8,1)	173	34,7 (± 8,8)	-,758	,449
Satisfaction au travail	883	22,3 (± 5,5)	185	22,4 (± 5,9)	-,251	,802
Perception de la collaboration entre organismes	688	12,1 (± 3,4)	132	12,3 (± 2,9)	-,725	,468
Connaissances	884	59,0 (± 11,3)	185	57,6 (± 13,0)	1,547	,122

5.2. Le profil en début de formation

Cette section présente les scores en PRÉ aux principales échelles de mesure et aux questions sur les connaissances. Ensuite, des tableaux de corrélation sont présentés afin de déceler la présence de relations entre les différentes mesures. Des analyses de variance permettent de comparer les scores aux échelles selon différentes caractéristiques tels l'endroit de travail, le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique du répondant.

Le tableau 5.2 présente les scores aux échelles de mesure. Pour fins de comparaison, tous les résultats ont été ramenés sur une échelle de 0 à 100 ; ils sont présentés à la figure suivante. Ainsi, le sentiment de compétence obtient le score le plus élevé, soit 61,8 sur 84. En transformant ce score en pourcentage, on obtient 73,6 %. Le score de relation avec le supérieur immédiat est de 34,2 sur 49, soit 69,8 %, suivi par le score d'intervention avec la famille à 6,8 sur 10 (68,0 %). À la mesure de satisfaction au travail, le score est de 22,3 sur 35, donc 63,7 %. Les trois échelles suivantes obtiennent des scores, qui une fois mis sur 100, sont presque égaux : la mesure des connaissances (59,0 %), le stress au travail (24,7 sur 42, soit 58,8 %) et la perception de la collaboration entre les organismes dans l'intervention auprès des familles en difficulté (12,1 sur 21, soit 57,6 %). Le score le plus faible touche les pratiques de recours au partenariat ; ce score est de 5,0 sur 10, soit 50,0 %.

Figure 5.9 - Résultats en pourcentage aux échelles de mesure en PRÉ



Dans le tableau suivant, on trouve les scores aux échelles de mesure avec l'écart-type, en plus des scores minimum et maximum et du nombre de répondants pour chaque échelle. Le nombre plus faible de répondants aux échelles sur les pratiques (intervention avec la famille et recours au partenariat) s'explique par le fait que certains énoncés de ces échelles ne s'appliqueraient pas à plusieurs répondants, particulièrement ceux en CLSC.

Tableau 5.2. – Scores aux échelles de mesure en PRÉ (n = 884)

Échelles de mesure	n	Min.	Max.	Moy.	ET
Sentiment de compétence	862	33	84	61,8	8,6
Stress au travail	745	6	42	24,7	6,7
Relation supérieur immédiat	853	7	49	34,2	8,1
Satisfaction au travail	883	5	35	22,3	5,5
Perception de la collaboration	688	3	21	12,1	3,2
Pratiques d'intervention avec la famille	550	0	10	6,8	1,8
Pratiques de recours au partenariat	522	0	10	5,0	2,3
Connaissances	884	15,2	87,9	59,0	11,3

Le tableau 5.3 présente les scores de réussite (en pourcentage) pour chacune des questions portant sur les connaissances en début de formation (questions vrai ou faux). Toutes ces questions font référence à des éléments abordés dans le programme. Globalement, ces résultats indiquent que certaines informations étaient déjà maîtrisées par une grande proportion de répondants avant le début de la formation ; sept questions sont réussies à plus de 80 % à la mesure PRÉ. Par contre, on constate que 12 énoncés ont donné lieu à une mauvaise réponse chez plus de la moitié des répondants.

Tableau 5.3. – Pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances en PRÉ (n = 884)

Questions	%
L'intervenant doit tout mettre en œuvre pour s'assurer que toutes les étapes de la planification de l'intervention seront effectuées conjointement avec la famille.	93,0
Il est essentiel de comprendre la valeur qui se manifeste par le biais d'un comportement parental inadéquat pour modifier ce dernier tout en conservant un lien positif avec la famille.	89,8
Le but qu'on identifie pour l'intervention détermine les objectifs, les activités et les services qui seront définis dans le PSI et le PI.	89,6
Dans une pratique centrée sur la famille, la notion de « permanence » réfère non seulement à l'engagement affectif et psychologique entre un enfant et une famille mais aussi à la stabilité de son milieu de vie.	88,0
La définition de la composition familiale devrait considérer les membres qui sont absents et les gens sans lien de sang s'ils sont significatifs pour la famille.	85,4
Si un enfant n'a pas été maltraité, il se développera de façon uniforme dans les cinq aspects de son développement (physique, cognitif, social, affectif et psychosexuel).	82,6
Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements néfastes ; elle exige la présence de comportements qui favorisent un développement sain et des éléments qui protègent l'enfant contre les mauvais traitements.	81,4
Il est préférable de négocier les règles familiales avec un enfant de 6 à 9 ans afin de ne pas le frustrer.	78,2
L'évaluation du risque est un processus réservé aux intervenants travaillant sous la Loi de la Protection de la Jeunesse.	77,9

Questions	%
L'évaluation de la famille doit toujours inclure une évaluation sommaire du niveau de développement de chaque enfant afin de proposer des activités correctrices en cas de retards de développement.	74,0
À cause de sa pensée égocentrique, l'enfant de 3 à 5 ans se percevra comme étant la cause de la séparation qu'il vit.	73,9
En engageant la famille dans un processus commun de résolution des problèmes, l'intervenant peut éviter l'intervention d'autorité.	73,9
Le modèle écosystémique exige que l'intervenant considère les milieux de vie de la famille uniquement à l'étape de l'évaluation du problème.	73,6
L'attachement se définit comme le lien instantané qui se crée entre le parent et son enfant à la naissance.	72,8
Une famille est considérée fonctionnelle si elle s'acquitte de façon satisfaisante de ses tâches développementales envers ses membres.	66,2
L'intervention d'autorité doit se limiter aux situations dans lesquelles les services de soutien familiaux et les autres types d'intervention de coopération ne peuvent plus assurer la protection de l'enfant.	65,6
Le pluralisme culturel est une vision qui permet de respecter les valeurs exprimées dans la culture des gens en autant que ces dernières ne compromettent pas le bien-être des individus de cette culture.	64,8
C'est la notion de permanence qui doit guider la formulation du but de l'intervention auprès d'un jeune et de sa famille.	62,1
L'utilisation de termes comme « amélioration » et « meilleur » est appropriée pour formuler des objectifs mesurables en autant que le client comprend ce qu'on attend de lui.	58,3
Chez un adolescent, la justification qu'il donne à ses comportements inacceptables permet d'identifier à quel stade de développement moral il se situe.	53,4
Le maintien de l'intégrité familiale est l'objectif à atteindre à tout prix dans toute intervention auprès des familles en difficulté.	49,1
Il n'est pas anormal qu'un enfant de 4 ans se masturbe dans le salon en regardant la télévision.	47,8
Les droits des parents sont conditionnels à la réponse qu'ils assurent aux besoins de base de leurs enfants.	46,8
Lors d'une rencontre de PSI, si la famille est suivie par un intervenant en protection de la jeunesse, les participants invités doivent souscrire aux conclusions de l'évaluation de l'intervenant en protection de la jeunesse et orienter leurs actions en fonction de celle-ci.	43,9
Questions sur les indicateurs de développement	41,1
Un enfant de 8 ans possède suffisamment de maturité cognitive pour comprendre les raisons d'une séparation lorsqu'on les lui explique en termes concrets.	33,5
La résistance se définit comme les comportements ou attitudes reliés à un manque de volonté apparent d'un ou des membres de la famille à s'engager dans le processus d'intervention.	33,4
Le modèle d'attachement intériorisé se transmet de génération en génération si aucune intervention n'a lieu.	31,8
La particularité du modèle écosystémique est que ce dernier se centre uniquement sur les interactions entre les membres d'une même famille.	31,8
L'intervenant qui a une vision ethnocentrique est davantage en mesure de développer un plan d'intervention adapté aux particularités culturelles des familles.	22,6
Le plan d'intervention est obligatoire en raison d'une directive de la direction de l'établissement dans lequel l'intervenant travaille.	22,2
Un enfant a plus de chance de récupérer des conséquences de la consommation de drogue de sa mère pendant la grossesse que des conséquences de sa consommation d'alcool.	17,0

Un score global des onze comportements en intervention a été calculé ; en PRÉ, il est de 6,3 sur 10. Pour les comportements d'intervention avec la famille (F), le score moyen est de 6,8 sur 10. Les actions axées sur le partenariat (P) varient de 3,9 à 5,7 sur 10, pour un score moyen de 5,0 (voir tableau 5.4).

Tableau 5.4. – Scores moyens aux comportements en intervention en PRÉ (n = 884)

Comportements en intervention	Score sur 10
Je fais un plan d'intervention	8,1
Je fais un plan d'intervention sans la présence du client *	2,6
Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client	6,9
Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (F)	7,1
J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (F)	6,5
Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (P)	3,9
J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (F)	7,6
J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (F)	5,9
Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (P)	5,6
J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes *	5,7
Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention (P)	5,7

* Le score à ces énoncés a été inversé (10 – score) pour le calcul du score global.

Le modèle d'analyse sous-jacent à l'évaluation présume d'une certaine relation entre les connaissances, les attitudes et les comportements. Pour vérifier ce postulat, des analyses de corrélation ont été effectuées. Les résultats présentés au tableau 5.5 révèlent plusieurs relations positives significatives entre les variables ; par contre, la plupart sont faibles. Les cinq relations positives significatives les plus importantes ($r > ,300$) sont :

- le sentiment de compétence et l'intervention avec la famille ($r = ,427$) ;
- le sentiment de compétence et le recours au partenariat ($r = ,341$) ;
- la satisfaction au travail et la perception de la collaboration entre organismes ($r = ,334$) ;
- la satisfaction au travail et la relation avec le supérieur immédiat ($r = ,402$) ;
- les pratiques d'intervention avec la famille et le recours au partenariat ($r = ,525$).

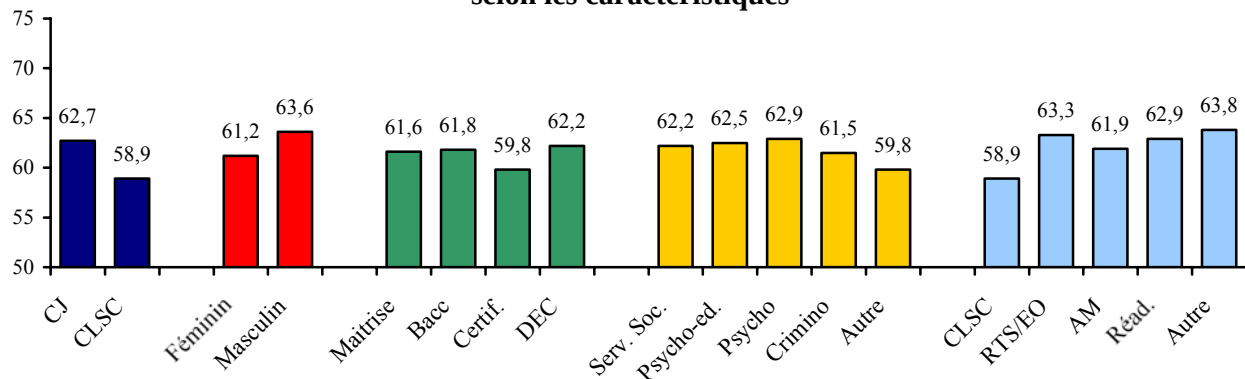
**Tableau 5.5. – Corrélations entre les scores aux échelles de mesure au début de la formation
(n= 884)**

	Sentiment compé- tence	Stress	Satis- faction au travail	Connais- sances	Collabo- ration	Relation sup. immédiat	Interven- tion avec la famille	Recours au parte- nariat
Sentiment de compétence	---	---	---	---	---	---	---	---
Stress	-,044	---	---	---	---	---	---	---
Satisfaction au travail	,210*	-,061	---	---	---	---	---	---
Connaissances	,063	-,003	,031	---	---	---	---	---
Collaboration	,148*	,007	,334*	-,066	---	---	---	---
Relation sup. immédiat	,159*	-,060	,402*	,031	,238*	---	---	---
Intervention avec la famille	,427*	-,095*	,164*	,082	,089	,180*	---	---
Recours au partenariat	,341*	,095*	,136*	,029	,189*	,147*	,525*	---

* $p \leq ,05$ **5.2.1. Résultats en fonction des caractéristiques des répondants**

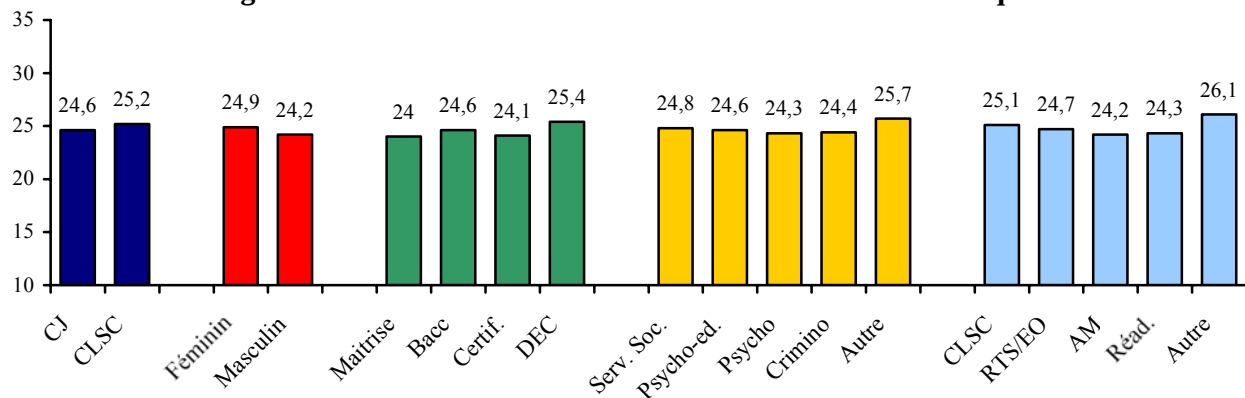
Les figures 5.10 à 5.15 présentent les analyses de variance aux scores obtenus aux différentes échelles de mesure en début de formation selon certaines variables. Les données de ces analyses sont détaillées dans le tableau 19 à l'annexe 4. Les résultats révèlent que quatre variables sont en lien avec le sentiment de compétence, soit l'établissement, le sexe et la discipline de formation. Ainsi, les répondants des centres jeunesse (62,7) se sentent plus compétents que ceux des CLSC à intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté (58,9) [$t(860) = 5,770, p < ,001$] ; les hommes (63,6) se sentent plus compétents que les femmes (61,2) [$t(860) = -3,445, p = ,001$] ; ceux qui ont étudié en psychoéducation / éducation spécialisée (62,5) se sentent plus compétents que ceux qui ont mentionné une discipline de la catégorie « autre » (59,8) [$F(4, 838) = 2,819, p = ,024$].

Figure 5.10 - Scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les caractéristiques



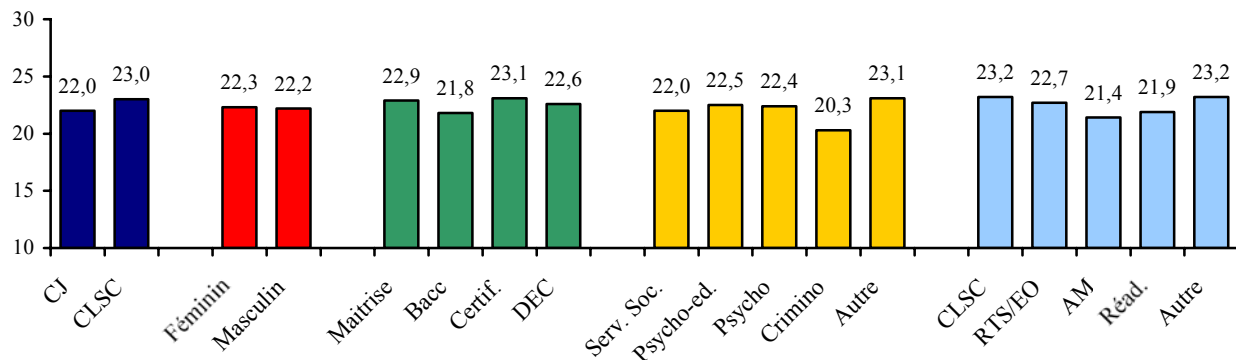
Les données de la figure 5.11 ne révèlent aucune différence significative ($p > ,05$) à l'échelle de stress au travail selon l'établissement, le sexe, le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique.

Figure 5.11 - Scores à l'échelle de stress selon les caractéristiques



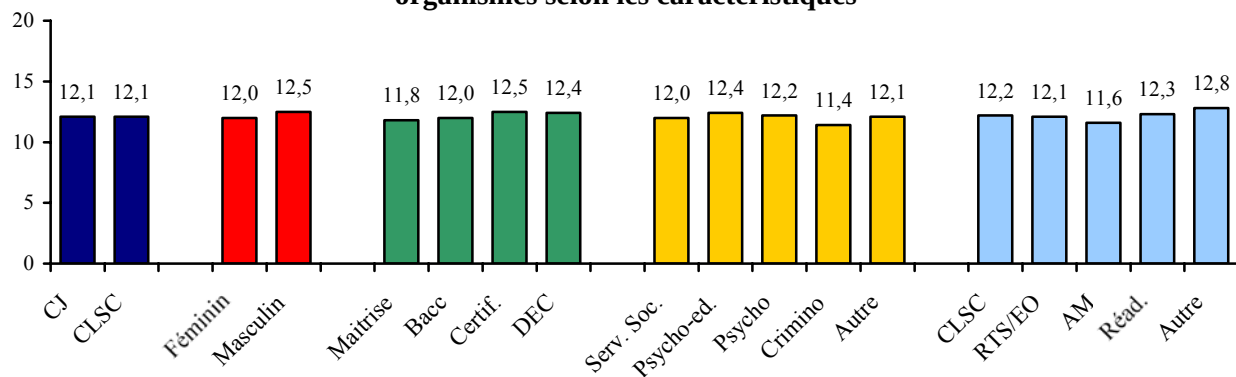
Les scores de satisfaction au travail varient selon l'établissement et la discipline de formation. Les répondants des CLSC (23,0) indiquent se sentir davantage satisfaits au travail que ceux des centres jeunesse (22,0) [$t(881) = -2,356, p = ,017$]. De plus, les intervenants qui ont étudié dans une discipline de formation « autre » (23,1), par exemple éducation, sociologie ou droit sont davantage satisfaits au travail que ceux qui ont fait leurs études en criminologie (20,3) [$F(4, 858) = 3,434, p = ,009$].

**Figure 5.12 - Scores à l'échelle de satisfaction au travail
selon les caractéristiques**



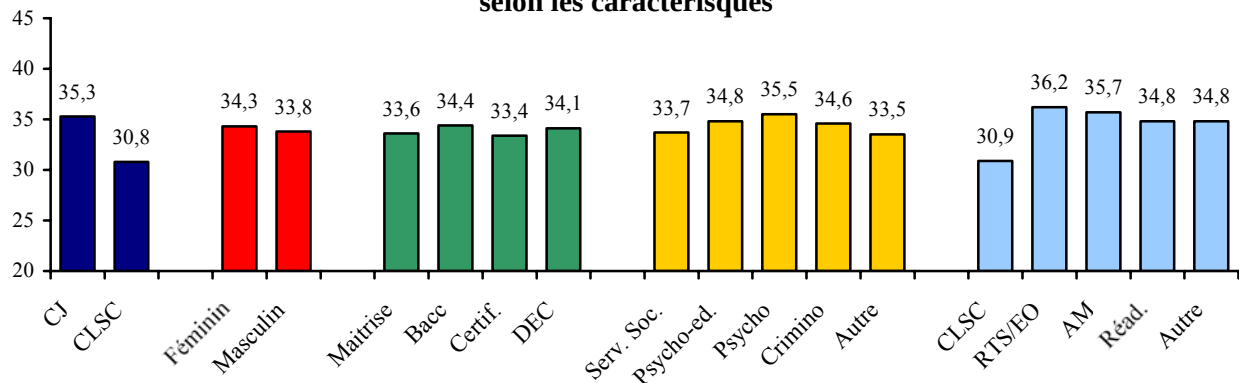
Tel qu'illustré à la figure 5.13, la perception de la collaboration entre organismes, au début de la formation, n'est en lien avec aucune caractéristique des répondants.

**Figure 5.13 - Scores à l'échelle de perception de la collaboration entre les
organismes selon les caractéristiques**



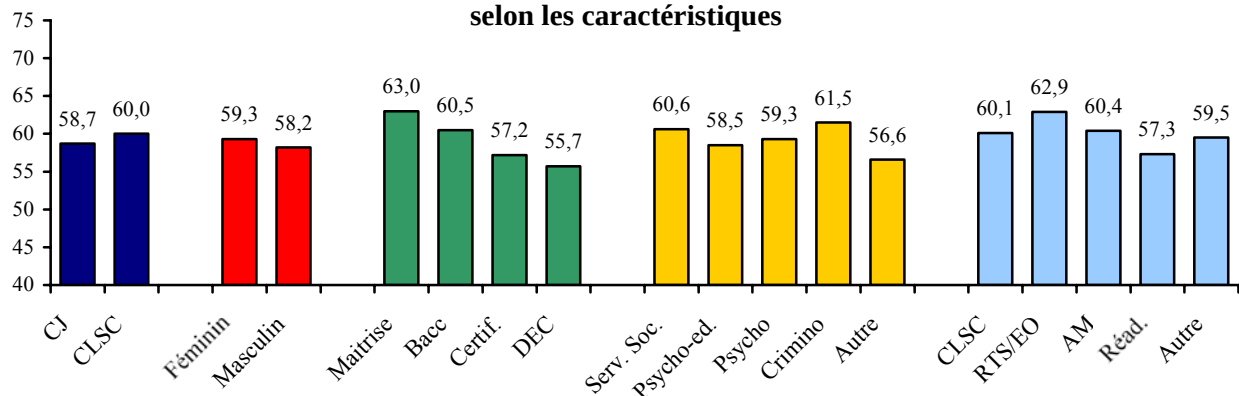
La relation avec leur supérieur immédiat (figure 5.14) est évaluée plus positivement par les répondants des centres jeunesse (35,3) que par ceux des CLSC (30,8) [$t(851) = 7,318, p < ,001$].

Figure 5.14 - Scores à l'échelle de relation avec le supérieur immédiat selon les caractéristiques



Les scores aux questions de connaissance présentés à la figure 5.15 sont influencés par trois variables, soit le degré de scolarité, la discipline de formation et le secteur de pratique. Les répondants qui ont complété des études de maîtrise (63,1) obtiennent un pourcentage de réussite aux questions sur les connaissances plus élevé que ceux qui ont fait un certificat (57,2) ou un diplôme d'études collégiales (55,7) [$F(3, 850) = 14,129, p < ,001$]. Il en est de même pour les répondants qui ont fait un baccalauréat (60,5) comparativement à ceux ayant un DEC (55,7). Quant à la discipline de formation, les scores de réussite aux connaissances de ceux qui ont étudié en service social (60,6) ou en criminologie (61,5) sont plus élevés que ceux qui ont étudié dans un domaine « autre » (56,6) [$F(4, 859) = 4,633, p = ,001$]. Enfin, les répondants de CLSC (60,1) et des secteurs RTS / EO (62,9) et application des mesures (60,4) obtiennent des scores de réussite plus élevés que ceux du secteur réadaptation (57,3) [$F(4, 822) = 5,586, p < ,001$].

Figure 5.15 - Scores aux questions de connaissance selon les caractéristiques



Les analyses de variance révèlent qu'en début de formation (PRÉ) :

- *Les intervenants des centres jeunesse se sentent davantage compétents à intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté que ceux des CLSC et ils indiquent avoir une meilleure relation avec leur supérieur immédiat. Toutefois, il y a une plus grande satisfaction au travail en CLSC qu'en centre jeunesse.*
- *Le sexe a une influence sur le sentiment de compétence ; les hommes se sentent davantage compétents que les femmes.*
- *Le degré de scolarité a une influence sur la réussite aux questions de connaissance ; les intervenants qui ont fait une maîtrise ou un baccalauréat ont des résultats supérieurs aux autres.*
- *La discipline de formation a une influence sur trois échelles de mesure, soit le sentiment de compétence, la satisfaction au travail et les connaissances.*
- *Aucune variable n'a une influence sur le stress au travail ainsi que sur la perception de la collaboration entre organismes.*

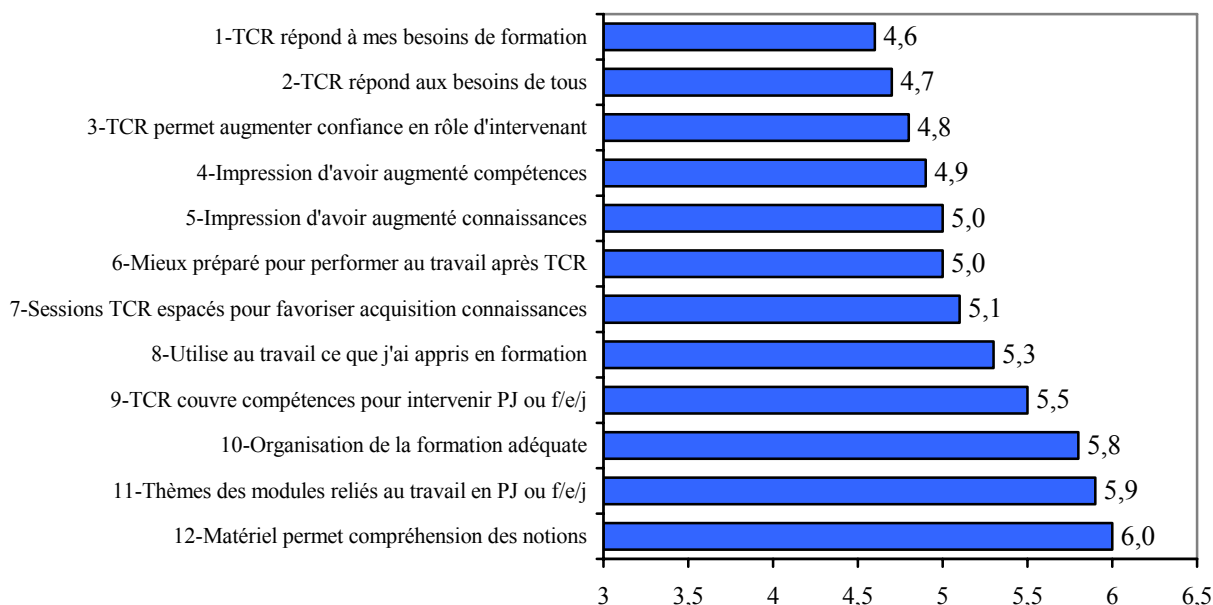
(Voir le tableau 19 à l'annexe 4 pour les analyses détaillées).

5.3. La réponse aux questions de recherche

Cette section porte sur la réponse aux questions de recherche. En premier lieu, l'appréciation de la formation est présentée. On y trouve les scores moyens de chaque énoncé d'évaluation, qui sont ensuite regroupés en deux sous-échelles, de même que les scores selon les caractéristiques des répondants (établissement, sexe, degré de scolarité, discipline de formation et secteur de pratique). En deuxième lieu, l'évolution des connaissances, attitudes et comportements est présentée et mise en relation avec différentes variables.

5.3.1. L'appréciation de la formation

La première question de cette étude se formule ainsi : *Quelle est la réaction des intervenants face au tronc commun réseau ?* Les données indiquent que les intervenants sont généralement satisfaits du contenu et du déroulement de la formation. Tel qu'indiqué à la figure 5.16, les scores aux énoncés varient entre 4,6 et 6,0 sur une échelle de 1 à 7. Les aspects pour lesquels les répondants sont le plus satisfaits touchent le matériel utilisé par les formateurs (6,0) et les thèmes des modules de formation (5,9). Ce qui est évalué le moins positivement est la réponse du programme aux besoins spécifiques et généraux de formation des participants de même que l'impact du programme sur la confiance, les compétences et les connaissances.

**Figure 5.16 - Scores moyens aux énoncés d'appréciation de la formation
(n=884)**

Le tableau 5.6 présente les scores moyens aux deux sous-échelles d'appréciation du programme et à l'échelle globale d'appréciation ; les scores peuvent varier entre 1 et 7. Le thème « appréciation du déroulement » (5,6) obtient un score un peu plus élevé que l'« appréciation de l'utilité » (5,1).

Tableau 5.6. – Scores moyens aux sous-échelles d'appréciation de la formation (n = 884)

Sous-échelles	n	Min.	Max.	Moy.	É.-T.
Appréciation du déroulement (3 questions)	873	1,3	7	5,6	0,9
Appréciation de l'utilité (9 questions)	845	1,1	7	5,1	1,2

Les réponses aux énoncés ont été additionnées pour obtenir un score global d'appréciation. Le score moyen de satisfaction est 62,6 sur 84 ($\pm 12,5$), soit 74,5 %. L'analyse de ce score en fonction des caractéristiques des répondants indique que les répondants qui possèdent une maîtrise (57,4) sont moins satisfaits de la formation que ceux qui ont complété un diplôme d'études collégiales (64,0) [$F(3, 837) = 4,719, p = ,003$]. La discipline de formation est également associée à l'appréciation de la formation ; les répondants qui ont étudié en psychologie (59,1) sont moins satisfaits de la formation que ceux qui ont étudié en psychoéducation ou éducation spécialisée (63,9) [$F(4, 846) = 2,457, p = ,044$]. Aucune différence significative n'est notée entre les scores selon l'établissement, le sexe et le secteur de pratique.

Une analyse de corrélation entre les années d'expérience en intervention auprès des familles en difficulté et l'appréciation de la formation révèle une relation négative significative ($r = -,075$, $p = ,042$), quoique très faible ; ainsi, plus l'intervenant possède d'expérience, moins il formule une appréciation positive de la formation, mais l'écart est très mince.

Tableau 5.7. – Analyses de variance à l'échelle d'appréciation de la formation

Variables	N	Score en POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	653	62,9 (± 12,1)	1,447	,148
CLSC	218	61,5 (± 13,6)		
Sexe				
Féminin	671	62,7 (± 12,4)	,770	,441
Masculin	200	62,0 (± 12,8)		
Degré de scolarité				*a
Maîtrise	62	57,4 (± 15,0)	4,719	,003
Baccalauréat	472	62,4 (± 12,4)		
Certificat	57	63,1 (± 13,4)		
DEC	250	64,0 (± 11,8)		
Discipline de formation				*b
Service social / travail social	320	62,2 (± 12,9)	2,457	,044
Psychoéd. / ed. spécialisée	260	63,9 (± 11,9)		
Psychologie	45	59,1 (± 13,7)		
Criminologie	65	60,0 (± 12,8)		
Autre	161	62,6 (± 12,1)		
Secteur de pratique				
CLSC	199	61,7 (± 13,7)	1,563	,182
RTS / EO	93	60,7 (± 13,0)		
AM	148	62,2 (± 12,7)		
Réadaptation	316	63,8 (± 11,7)		
Autre	58	62,4 (± 11,6)		

*a DEC > maîtrise

*b psychoéducation / éducation spécialisée > psychologie

Les intervenants qui ont un diplôme d'études collégiales sont plus satisfaits de la formation que ceux qui ont un diplôme de maîtrise. Également, les intervenants qui ont étudié en psychoéducation ou éducation spécialisée sont davantage satisfaits de la formation que ceux qui ont fait leurs études en psychologie. Enfin, il y a une relation négative entre les années d'expérience professionnelle et l'appréciation de la formation. On ne trouve pas de différence significative pour les autres variables.

5.3.2. Les bénéfices attribués au TCR

À la mesure POST, les répondants étaient invités à décrire des situations de pratique pour lesquelles la formation leur avait été particulièrement utile. Le tableau 5.8 présente l'éventail des situations relatées et la fréquence à laquelle elles ont été mentionnées. Il s'en dégage que près de six répondants sur dix (58,7 %) indiquent qu'ils ont particulièrement tiré profit des informations sur « la rédaction de PI / PSI ou autres rapports ». Le deuxième thème le plus fréquemment mentionné est « l'évaluation de la famille » (35,0 %), suivi de « l'identification des stades de développement de l'enfant » (28,2 %) et de « la collaboration / partenariat et rôle des autres établissements » (15,7 %).

Tableau 5.8. – Distribution de fréquences des réponses à la question suivante
« Décrivez trois situations de pratique dans lesquelles la formation PNF vous a été utile »

Catégories de réponses	%
1- Rédaction de PI / PSI / rapports	58,7
2- Évaluation de la famille	35,0
3- Identification des stades de développement de l'enfant	28,2
4- Collaboration / partenariat / compréhension rôle autres établissements	15,7
5- Valeurs / émotions / attitudes de l'intervenant	12,6
6- Résistance des clients	12,4
7- Sensibilisation aux différences culturelles	9,1
8- Lien attachement parent / enfant	5,6
9- Syndrome d'alcoolisation fœtale	5,2
10- Planification de l'intervention	5,1
11- Implication des parents dans l'intervention	4,9
12- Modèle écosystémique	4,6
13- Notion de permanence pour l'enfant	4,2
14- Gestion / évaluation du risque	3,6
15- Connaissances de diverses problématiques	2,9
16- Rafrâichissement de notions	2,7
17- Techniques d'entrevues	1,5
18- Impact rupture / placement / séparation	0,7
19- Placement de l'enfant	0,3
20- Compréhension des lois (LPJ, LSJPA, LSSSS)	0,2
21- Comparution au Tribunal	0,2

Des tests du khi carré ont été effectués sur les six énoncés les plus souvent mentionnés (plus de 10 %) par les répondants en fonction des variables « type d'établissement », « sexe », « groupe d'âge », « secteur de pratique », « degré de scolarité » et « discipline de formation ». Il s'en dégage que les répondants œuvrant dans un CLSC sont plus nombreux que ceux des centres jeunesse à mentionner que la participation au programme leur a apporté des bénéfices sur le plan de la collaboration, du partenariat et de la compréhension du rôle des autres établissements [$\chi^2(1) = 10,033, p = ,002$]. Par ailleurs, les hommes mentionnent davantage avoir bénéficié des informations sur « la rédaction de PI / PSI ou autres rapports » [$\chi^2(1) = 5,753, p = ,016$] alors que les femmes mentionnent davantage avoir profité des informations sur « les stades de développement de l'enfant » [$\chi^2(1) = 11,975, p = ,001$]. Également, les intervenants les plus âgés (40 ans et plus) sont ceux qui ont le plus profité des informations sur « la rédaction de PI / PSI ou autres rapports » [$\chi^2(3) = 16,255, p = ,001$]. Quant à la discipline de formation, il apparaît que les personnes qui ont étudié en travail social et en criminologie ont été davantage interpellées par les notions sur « les stades de développement de l'enfant » [$\chi^2(4) = 17,359, p = ,002$]. Enfin, les intervenants des secteurs RTS / EO et application des mesures disent plus souvent avoir tiré profit des éléments sur « les stades de développement de l'enfant » [$\chi^2(4) = 11,045, p = ,026$] (voir tableau 5.9).

Tableau 5.9. – Caractéristiques des répondants en lien¹³ avec les bénéfices mentionnés

Catégorie	Endroit de travail	Sexe	Groupes d'âge	Degré de scolarité	Discipline formation	Secteur de pratique
Rédaction PI / PSI / rapports	--	F : 56,3 % M : 67,6 %	20-29 : 57,1 % 30-39 : 50,2 % 40-49 : 63,1 % 50 et + : 74,4 %	---	---	---
Évaluation de la famille	---	---	---	---	---	---
Stades de développement de l'enfant	---	F : 31,3 % M : 15,6 %	---	---	Serv. soc. : 36,2 % Psychoéd. : 21,4 % Psycho : 14,8 % Crimino : 37,0 % Autre : 22,6 %	CLSC : 30,7 % RTS/EO : 36,5 % AM : 36,0 % Réad : 21,3 % Autre : 29,3 %
Collabo + partenariat organismes	CJ : 13,2 % CLSC : 24,4 %	---	---	---	---	CLSC : 25,2 % RTS/EO : 8,2 % AM : 8,2 % Réad : 16,0 % Autre : 18,6 %
Valeurs + attitudes intervenant	---	---	---	---	---	---
Résistance des clients	---	---	---	Maîtrise : 30,3 % Bacc : 11,7 % Certif : 25,8 % DEC : 9,3 %	---	---

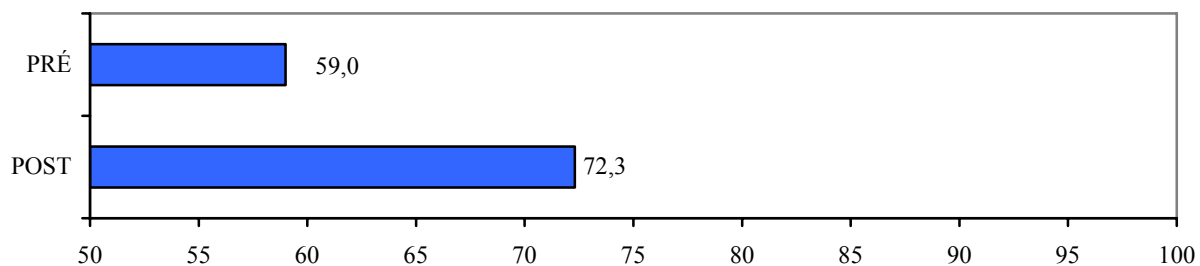
¹³ $p \leq ,05$ au test du khi carré.

5.3.3. L'évolution des connaissances, attitudes et comportements

Les figures 5.17 à 5.21 illustrent l'évolution des scores entre le début et la fin de la formation, pour la mesure des connaissances, du sentiment de compétence, du stress au travail, de la satisfaction au travail et de la perception de la collaboration entre organismes.

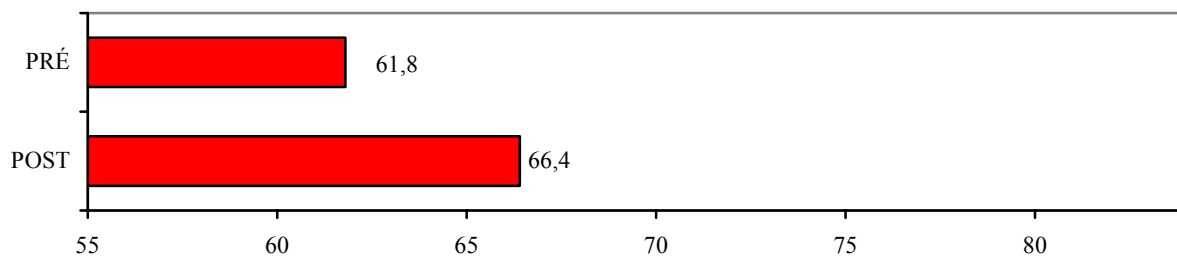
Les résultats révèlent que suite à la formation, les répondants obtiennent un score plus élevé à la mesure des connaissances ; donc ils ont augmenté leur niveau de connaissances sur des aspects de l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté [$t(883) = -12,521$, $p < ,001$] (voir figure 5.17).

Figure 5.17 - Évolution des scores sur les connaissances (%)

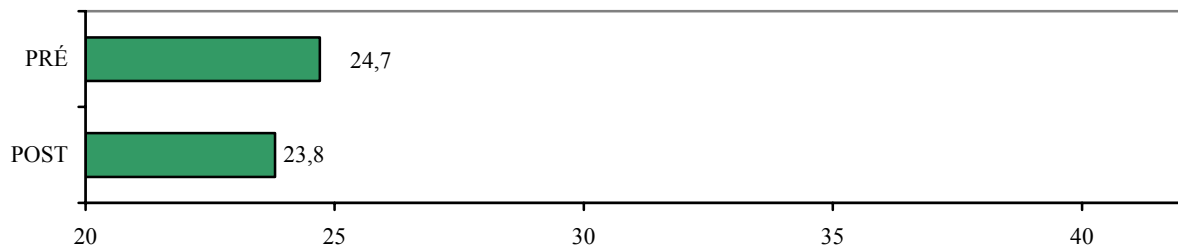


Tel qu'illustré à la figure 5.18, le sentiment de compétence des intervenants augmente entre le début et la fin de la formation [$t(842) = -15,821$, $p < ,001$] ; ainsi, les répondants se sentent davantage compétents à intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté à la fin de la formation.

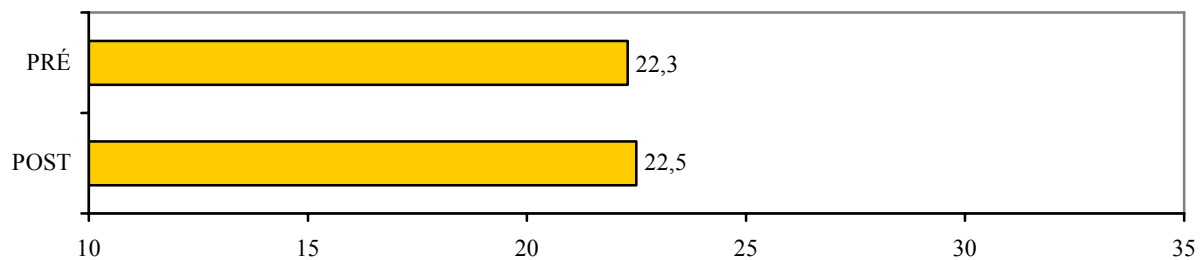
Figure 5.18 - Évolution des scores sur le sentiment de compétence (max=84)



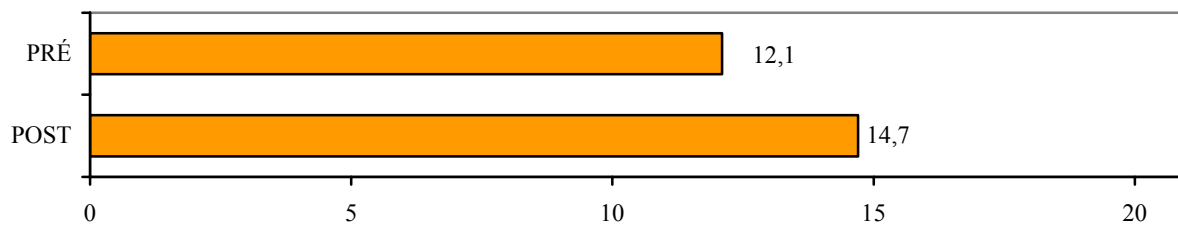
Il apparaît également que le sentiment de stress au travail a diminué entre le début et la fin de la formation, tel que présenté à la figure suivante [$t(686) = 2,787$, $p = ,005$].

Figure 5.19 - Évolution des scores sur le stress au travail (max=42)

Quant à la satisfaction au travail, les données indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre la mesure PRÉ et la mesure POST [$t(880) = -1,335, p = ,182$] ; ainsi, le fait de suivre le *tronc commun réseau* ne permet pas d'augmenter la satisfaction au travail des intervenants.

Figure 5.20 - Évolution des scores sur la satisfaction au travail (max=35)

Tel qu'illustré à la figure 5.21, la perception de la collaboration entre organismes [$t(682) = -12,522, p < ,001$] a augmenté à la fin de la formation.

Figure 5.21 - Évolution des scores sur la perception de la collaboration entre organismes (max=21)

Le tableau 5.10 présente le détail des scores en PRÉ et en POST. La moyenne des différences appariées¹⁴ (MDA) et son écart-type sont présentés dans ce tableau. Pour établir l'importance des changements observés, comme le suggèrent plusieurs auteurs (Coe, 2002 ; Cohen 1998), une mesure de grandeur d'effet (*effect size*) basée sur le *d* de Cohen (1988) a été effectuée. Cet indice tient compte de la moyenne et de l'écart type des mesures PRÉ et POST. La formule pour calculer cet indice est la suivante : $d = \text{POST} - \text{PRÉ} / \sqrt{[\sigma_1^2 + \sigma_2^2 / 2]}$. Pour interpréter la grandeur d'effet, Cohen (1988) suggère les balises suivantes : résultat faible si $d < 0,50$, moyen si $d \geq 0,50$ et $< 0,80$ et élevé si $d \geq 0,80$. Selon ce calcul, l'effet peut être considéré comme étant élevé dans le cas de l'augmentation des connaissances, moyen pour l'augmentation du sentiment de compétence et la perception de la collaboration entre organismes et faible en ce qui a trait à la diminution du stress au travail.

Tableau 5.10. – Évolution des scores aux échelles de mesure entre le début et la fin de la formation

Éléments mesurés	n	PRÉ	POST	MDA	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> de Cohen
Connaissances (max = 100)	884	59,0 (± 11,3)	72,2 (± 9,7)	13,2	-12,521	,000	1,20
Sentiment compétence (max = 84)	843	61,8 (± 8,6)	66,4 (± 6,7)	4,6	-15,821	,000	0,60
Stress au travail (max = 42)	687	24,7 (± 6,7)	23,8 (± 7,3)	-0,9	2,787	,005	0,13
Satisfaction au travail (max = 35)	880	22,3 (± 5,5)	22,5 (± 5,6)	---	-1,335	,182	---
Collaboration entre organismes (max = 21)	683	12,1 (± 3,4)	14,7 (± 4,5)	2,6	-12,522	,000	0,65

L'ensemble des participants au PNF ont augmenté leurs connaissances, ont amélioré leur sentiment de compétence et fournissent une meilleure perception de la collaboration entre organismes entre le début et la fin de la formation. Leur stress au travail a aussi diminué. Toutefois, leur satisfaction au travail n'a pas changé.

5.3.3.1. Les connaissances

Les connaissances ont été analysées une à une par un test non paramétrique pour échantillons appariés (McNemar) ; il apparaît que pour presque toutes les questions (28 sur 32), on note une

¹⁴ La moyenne des différences appariées est basée sur la moyenne de l'écart entre le score POST et le score PRÉ pour l'ensemble des répondants. (MDA= score POST – score PRÉ) / N

différence significative, dans la direction attendue (hausse du pourcentage). Par contre, pour deux questions (no 1 et 6) dont le score en PRÉ était très élevé (supérieur à 80 %), le score de réussite a légèrement diminué. Et enfin, pour deux autres questions, la différence entre les scores PRÉ / POST n'est pas significative. Ces résultats sont présentés au tableau suivant.

Tableaux 5.11. – Comparaisons PRÉ / POST aux questions de connaissances

Questions	PRÉ	POST	χ^2	p
1- L'intervenant doit tout mettre en œuvre pour s'assurer que toutes les étapes de la planification de l'intervention seront effectuées conjointement avec la famille.	93,0	91,9	,454	,501
2- Il est essentiel de comprendre la valeur qui se manifeste par le biais d'un comportement parental inadéquat pour modifier ce dernier tout en conservant un lien positif avec la famille.	89,8	92,5	4,000	,046
3- Le but qu'on identifie pour l'intervention détermine les objectifs, les activités et les services qui seront définis dans le PSI et le PI.	89,6	95,7	24,640	,000
4- Dans une pratique centrée sur la famille, la notion de « permanence » réfère non seulement à l'engagement affectif et psychologique entre un enfant et une famille mais aussi à la stabilité de son milieu de vie.	88,0	98,2	69,482	,000
5- La définition de la composition familiale devrait considérer les membres qui sont absents et les gens sans lien de sang s'ils sont significatifs pour la famille.	85,4	95,1	48,818	,000
6- Si un enfant n'a pas été maltraité, il se développera de façon uniforme dans les 5 aspects de son développement (physique, cognitif, social, affectif et psychosexuel).	82,6	77,4	10,696	,001
7- Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements néfastes ; elle exige la présence de comportements qui favorisent un développement sain et des éléments qui protègent l'enfant contre les mauvais traitements.	81,4	84,3	3,431	,064
8- Il est préférable de négocier les règles familiales avec un enfant de 6 à 9 ans afin de ne pas le frustrer.	78,2	85,1	19,251	,000
9- L'évaluation du risque est un processus réservé aux intervenants travaillant sous la Loi de la Protection de la Jeunesse.	77,9	85,1	20,339	,000
10- L'évaluation de la famille doit toujours inclure une évaluation sommaire du niveau de développement de chaque enfant afin de proposer des activités correctrices en cas de retards de développement.	74,0	85,7	42,436	,000
11- À cause de sa pensée égocentrique, l'enfant de 3 à 5 ans se percevra comme étant la cause de la séparation qu'il vit.	73,9	85,8	50,005	,000
12- En engageant la famille dans un processus commun de résolution des problèmes, l'intervenant peut éviter l'intervention d'autorité.	73,9	79,2	9,289	,002
13- Le modèle écosystémique exige que l'intervenant considère les milieux de vie de la famille uniquement à l'étape de l'évaluation du problème.	73,6	93,0	124,504	,000
14- L'attachement se définit comme le lien instantané qui se crée entre le parent et son enfant à la naissance.	72,8	76,6	4,862	,027
15- Une famille est considérée fonctionnelle si elle s'acquitte de façon satisfaisante de ses tâches développementales envers ses membres.	66,2	74,8	20,380	,000
16- L'intervention d'autorité doit se limiter aux situations dans lesquelles les services de soutien familiaux et les autres types d'intervention de coopération ne peuvent plus assurer la protection de l'enfant.	65,6	71,4	8,418	,004

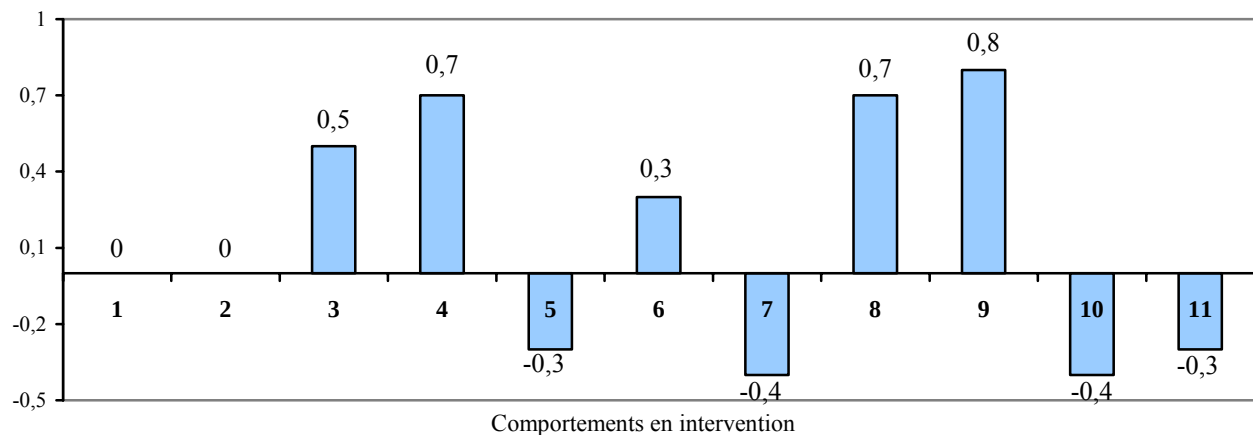
Questions	PRÉ	POST	χ^2	p
17-Le pluralisme culturel est une vision qui permet de respecter les valeurs exprimées dans la culture des gens en autant que ces dernières ne compromettent pas le bien-être des individus de cette culture.	64,8	85,3	106,447	,000
18-C'est la notion de permanence qui doit guider la formulation du but de l'intervention auprès d'un jeune et de sa famille.	62,1	98,2	246,614	,000
19-L'utilisation de termes comme « amélioration » et « meilleur » est appropriée pour formuler des objectifs mesurables en autant que le client comprend ce qu'on attend de lui.	58,3	72,1	44,367	,000
20-Chez un adolescent, la justification qu'il donne à ses comportements inacceptables permet d'identifier à quel stade de développement moral il se situe.	53,4	81,5	167,753	,000
21-Le maintien de l'intégrité familiale est l'objectif à atteindre à tout prix dans toute intervention auprès des familles en difficulté.	49,1	65,9	68,540	,000
22-Il n'est pas anormal qu'un enfant de 4 ans se masturbe dans le salon en regardant la télévision.	47,8	56,1	14,769	,000
23-Les droits des parents sont conditionnels à la réponse qu'ils assurent aux besoins de base de leurs enfants.	46,8	75,5	169,402	,000
24-Lors d'une rencontre de PSI, si la famille est suivie par un intervenant en PJ, les participants invités doivent souscrire aux conclusions de l'évaluation de l'intervenant en PJ et orienter leurs actions en fonction de celle-ci.	43,9	67,5	115,756	,000
25-Questions sur les indicateurs de développement	41,1	51,4	30,787	,000
26-Un enfant de 8 ans possède suffisamment de maturité cognitive pour comprendre les raisons d'une séparation lorsqu'on les lui explique en termes concrets.	33,5	54,2	99,881	,000
27-La résistance se définit comme les comportements ou attitudes reliés à un manque de volonté apparent d'un ou des membres de la famille à s'engager dans le processus d'intervention.	33,4	63,3	163,134	,000
28-Le modèle d'attachement intériorisé se transmet de génération en génération si aucune intervention n'a lieu.	31,8	42,6	31,223	,000
29-La particularité du modèle écosystémique est que ce dernier se centre uniquement sur les interactions entre les membres d'une même famille.	31,8	92,3	223,102	,000
30-L'intervenant qui a une vision ethnocentrique est davantage en mesure de développer un plan d'intervention adapté aux particularités culturelles des familles.	22,6	33,0	28,160	,000
31-Le plan d'intervention est obligatoire en raison d'une directive de la direction de l'établissement dans lequel l'intervenant travaille.	22,2	28,1	10,929	,001
32-Un enfant a plus de chance de récupérer des conséquences de la consommation de drogue de sa mère pendant la grossesse que des conséquences de sa consommation d'alcool.	17,0	55,4	266,894	,000

5.3.3.2. Les comportements en intervention

Le tableau suivant présente les résultats en ce qui a trait à l'évolution des comportements adoptés en situation d'intervention, selon ce que rapportent les répondants. Les données indiquent des différences significatives dans la direction attendue pour sept comportements sur onze. À la fin de la formation, les répondants indiquent plus fréquemment qu'ils vérifient s'il y a présence de violence conjugale dans la famille, qu'ils évaluent les risques pour l'enfant avant d'élaborer un

plan d'intervention, qu'ils analysent les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve, qu'ils ont recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants et qu'ils discutent avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre. Par ailleurs, ils sont moins enclins à faire un plan d'intervention sans la présence du client et à encourager la famille à se tourner vers les intervenants pour gérer ses problèmes. La fréquence de deux comportements ne varie pas ($p > ,05$) entre le début et la fin de la formation, soit « *Je fais un plan d'intervention* » et « *Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client* ». Le score global des onze comportements en intervention passe de 6,3 sur 10 en PRÉ à 6,5 sur 10 en POST [$t(250) = -3,860, p = ,000$]. Par contre, résultat étonnant, à la fin de la formation, les répondants sont moins enclins à indiquer que leur plan d'intervention implique une collaboration CLSC / centre jeunesse (3,6 sur 10 comparativement à 3,9 en PRÉ) et à indiquer qu'ils collaborent avec d'autres organismes pour la réalisation du plan de services (5,4 sur 10 comparativement à 5,7 en PRÉ).

Figure 5.22 - Écart pré / post aux comportements en intervention



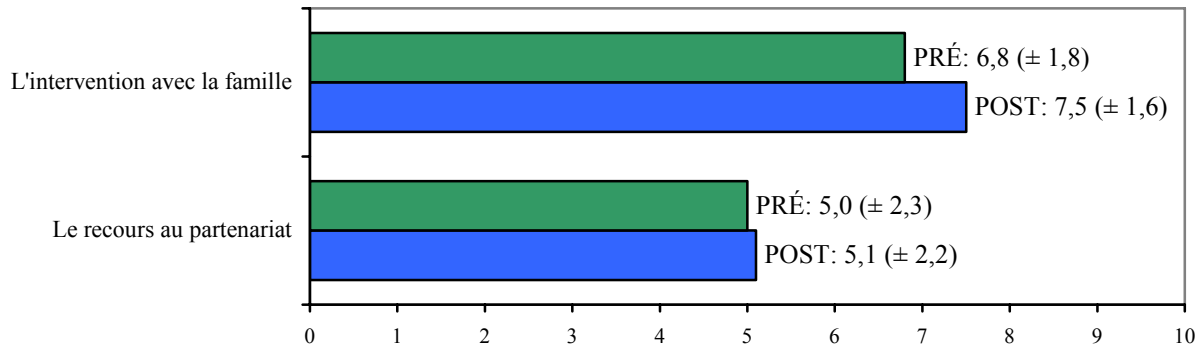
**Tableau 5.12. – Évolution des scores aux comportements en intervention
entre le début et la fin de la formation**

Comportements en intervention	PRÉ	POST	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Je fais un plan d'intervention (1)</i>	8,2 (± 2,6)	8,2 (± 2,6)	-,706	,480
<i>Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client (2)</i>	6,9 (± 2,5)	6,9 (± 2,6)	-,213	,831
<i>Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille (3)</i>	6,6 (± 2,7)	7,1 (± 2,6)	-5,207	,000
<i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention (4)</i>	7,2 (± 2,3)	7,9 (± 2,1)	-6,798	,000
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse (5)</i>	3,9 (± 3,0)	3,6 (± 2,3)	1,996	,046
<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve (6)</i>	7,7 (± 2,3)	8,0 (± 2,2)	-4,204	,000
<i>Je fais un plan d'intervention sans la présence du client (7)</i>	2,7 (± 3,2)	2,3 (± 3,1)	3,309	,001
<i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants (8)</i>	6,2 (± 2,8)	6,9 (± 2,8)	-5,400	,000
<i>Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre (9)</i>	5,7 (± 3,1)	6,5 (± 2,9)	-5,868	,000
<i>J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes (10)</i>	5,7 (± 2,9)	5,3 (± 3,0)	4,155	,000
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan de services (11)</i>	5,7 (± 2,9)	5,4 (± 3,0)	2,355	,019

La figure 5.23 présente l'évolution des scores PRÉ / POST aux comportements en intervention selon le regroupement en deux dimensions, soit l'intervention avec la famille (4 énoncés) et le recours au partenariat (3 énoncés). Les scores peuvent varier de 0 à 10. Les analyses révèlent une différence significative PRÉ / POST pour l'intervention avec la famille [$t(427) = -6,890, p < ,001$] mais non pour le recours au partenariat [$t(375) = -,758, p = ,449$].

Des modifications dans la direction souhaitée ont lieu pour sept des 11 comportements en situation d'intervention. Ils révèlent des changements qui touchent l'intervention avec la famille.

Figure 5.23 - Évolution des scores aux sous-échelles de comportements en intervention



5.4. Les facteurs associés aux résultats du programme

Ayant constaté une différence entre les résultats PRÉ et POST, nous avons cherché à établir si certaines caractéristiques des répondants étaient en lien avec l'évolution des résultats. Ces analyses ont été effectuées sur l'écart entre les mesures PRÉ et POST (moyenne des différences appariées).

Tel que présenté aux tableaux 20 à 24 (annexe 4), l'analyse de l'évolution des résultats en fonction des caractéristiques des répondants (établissement, sexe, degré de scolarité, discipline de formation, secteur de pratique et années d'expérience en protection de la jeunesse) révèle quelques relations significatives au plan statistique. Ces relations sont illustrées dans les figures 5.24 à 5.28.

En ce qui a trait au sentiment de compétence, l'évolution du score est plus importante chez ceux qui œuvrent en CLSC (6,6) comparativement à ceux qui travaillent dans un centre jeunesse (3,9) [$t(841) = -4,131, p < ,001$] (figure 5.24), et chez les répondants de sexe féminin (4,9) comparativement à 3,3 chez les hommes [$t(841) = 2,261, p = ,024$] (figure 5.25). Par ailleurs, ceux qui sont dans le groupe des 40-49 ans (2,9) ont moins évolué au score de compétence que les autres groupes d'âge [$F(3, 837) = 4,877, p = ,002$] (figure 5.26). Également, l'évolution du score des répondants ayant une formation en psychoéducation / éducation spécialisée (3,6) et en psychologie (3,2) est moins importante que ceux qui ont étudié dans une discipline « autre », telle l'éducation, la sociologie, le droit, les sciences infirmières, etc. (6,2) [$F(4, 819) = 2,460, p = ,044$]. Pour toutes les analyses, on observe que l'évolution est plus importante chez les groupes ayant un score initial (en PRÉ) plus bas.

Figure 5.24 - Évolution des scores de sentiment de compétence selon l'établissement

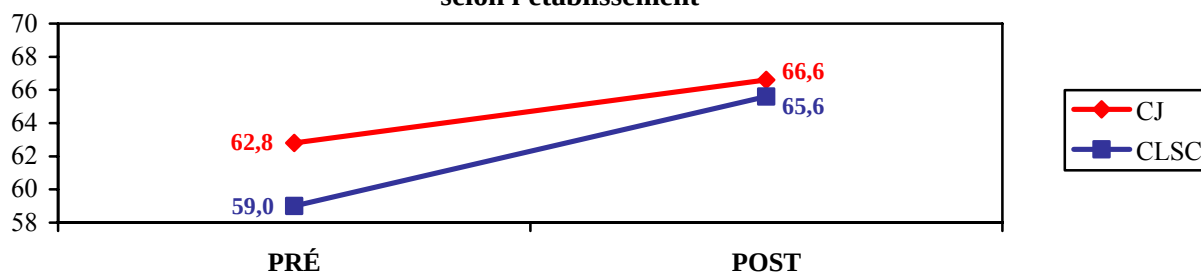


Figure 5.25 - Évolution des scores de sentiment de compétence selon le sexe

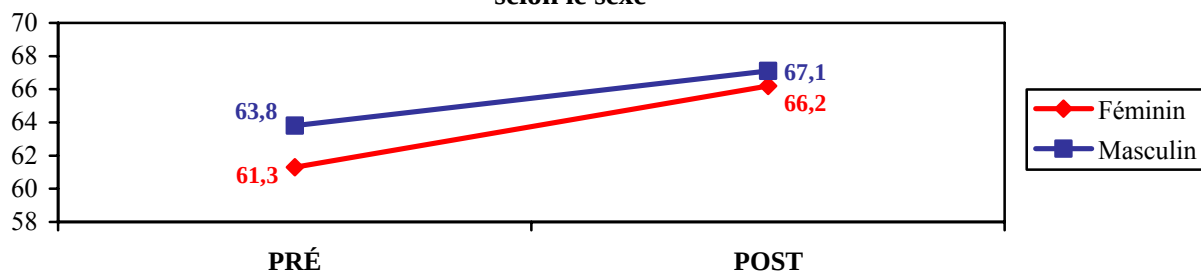


Figure 5.26 - Évolution des scores de sentiment de compétence selon les groupes d'âge

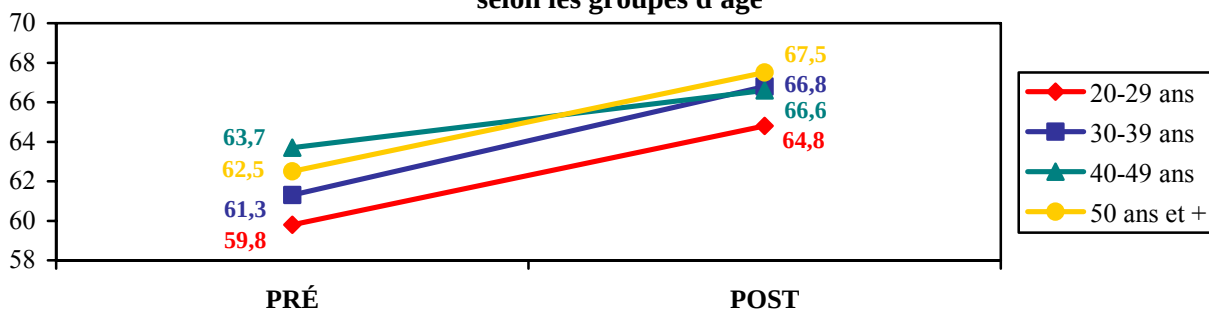
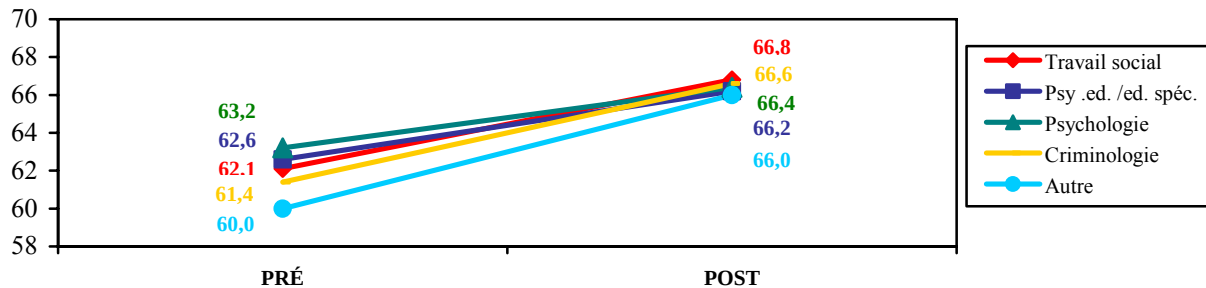
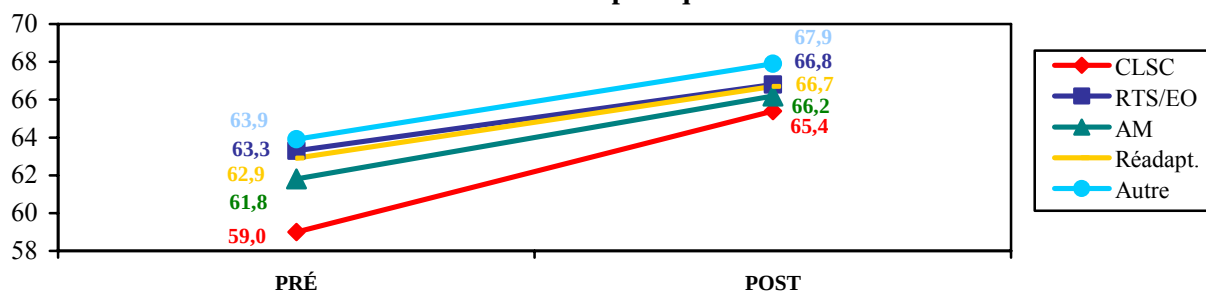
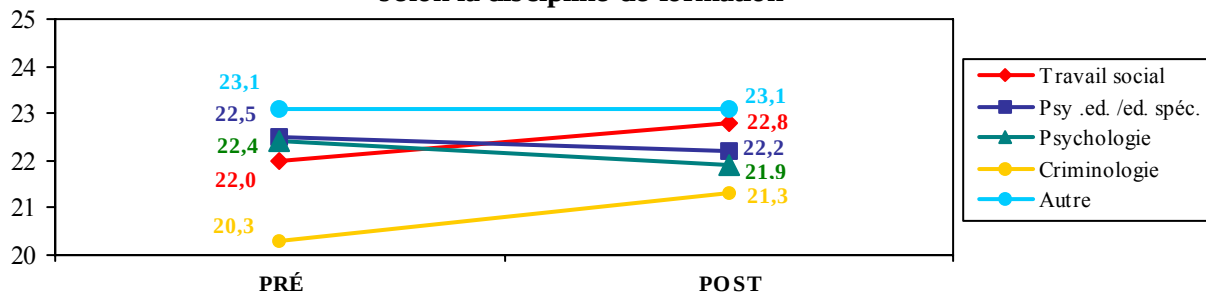


Figure 5.27 - Évolution des scores de sentiment de compétence selon la discipline de formation**Figure 5.28 - Évolution des scores de sentiment de compétence selon le secteur de pratique**

L'évolution des scores de satisfaction au travail est associée à une seule variable, soit la discipline de formation. Ainsi, les répondants qui ont fait leurs études en service social (0,8) et en criminologie (1,0) ont évolué différemment de ceux qui ont étudié en psycho-éducation / éducation spécialisée ou en psychologie ; leur score a davantage augmenté [$F(4, 663) = 2,554, p = ,038$]. Comme l'illustre la figure suivante, les répondants ayant une formation en criminologie présentent un score plus faible sur cette variable.

Figure 5.29 - Évolution des scores de satisfaction au travail selon la discipline de formation

L'évolution de la perception de la collaboration entre organismes diffère selon deux variables, soit le sexe et le degré de scolarité. Le score des répondants de sexe féminin (2,8) augmente davantage que celui des répondants de sexe masculin (1,7) [$t(681) = 2,092, p = ,037$]. De même, l'évolution des scores des intervenants qui ont complété un baccalauréat, un certificat et un DEC est plus importante que celle des intervenants qui possèdent un diplôme de maîtrise [$F(3, 660) = 2,922, p = ,033$].

Figure 5.30 - Évolution des scores de perception de la collaboration entre organismes selon le sexe

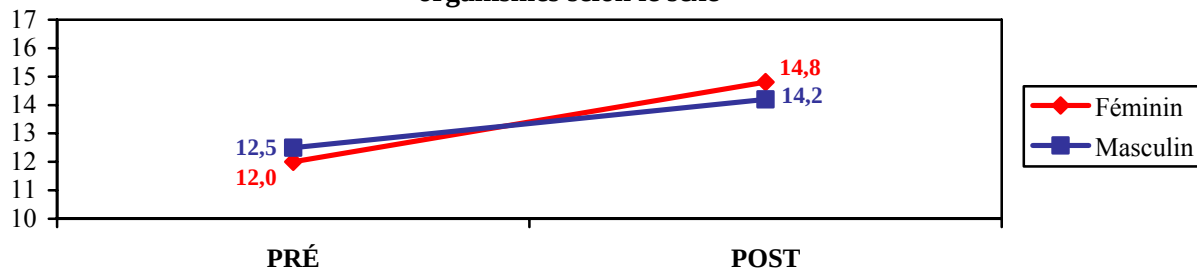
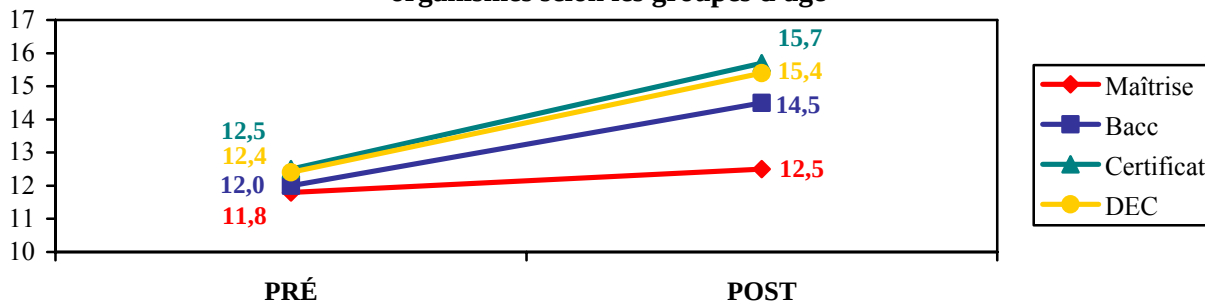


Figure 5.31 - Évolution des scores de perception de la collaboration entre organismes selon les groupes d'âge



Cinq variables ont une influence sur l'écart PRÉ / POST de la mesure du sentiment de compétence. Il s'agit de l'établissement (CLSC > CJ), du sexe (féminin > masculin), du groupe d'âge (20-29 ans, 30-39 ans et 50 ans et plus > 40-49 ans), de la discipline de formation (autre > psychoéducation / éducation spécialisée, et psychologie) et du secteur de pratique (CLSC > RTS / EO et réadaptation).

Une variable a une influence sur l'écart PRÉ / POST de la mesure de la satisfaction au travail, soit la discipline de formation (service social et criminologie > psychoéducation / éducation spécialisée et psychologie).

Deux variables ont une influence sur l'écart PRÉ / POST de la mesure de la perception de la collaboration entre organismes. Il s'agit du sexe (féminin > masculin) et du degré de scolarité (baccalauréat, certificat et DEC > maîtrise).

Pour toutes les variables, les répondants ayant un score initial plus faible ont tendance à progresser davantage.

Des analyses de variance portant sur la relation entre les caractéristiques des répondants et les écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention révèlent des différences significatives en fonction du sexe, du type d'établissement, de la discipline professionnelle et du secteur de pratique pour cinq comportements. Ainsi, les hommes ont davantage augmenté la fréquence des comportements suivants : « *collaborer avec d'autres organismes pour la réalisation du plan de services* » et « *avoir recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* ». Les répondants de CLSC ont davantage développé le comportement qui consiste à « *évaluer complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention* ».

Les répondants ayant une formation en psychologie ou dans une discipline « autre » indiquent évaluer plus fréquemment les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention que ceux qui ont étudié en criminologie. Également, les intervenants formés en criminologie ou dans une discipline indiquent davantage que leur plan d'intervention implique une collaboration CJ/CLSC que ceux formés en psychoéducation / éducation spécialisée. Finalement, la progression PRÉ / POST est plus marquée chez les répondants qui détiennent un diplôme en criminologie ou en une discipline « autre » que chez ceux détenant un diplôme en psychoéducation / éducation spécialisée, à l'énoncé suivant : « *J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve* ». Quant à l'évolution des scores selon les secteurs de pratique, les répondants qui œuvrent en CLSC voient leur score augmenter davantage que celui des intervenants de RTS /EO à l'énoncé « *J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention* ». Ces résultats sont détaillés au tableau 5.13.

**Tableau 5.13. – Analyses de variance à l'évolution des scores
pour les comportements en intervention**

Comportements en intervention	Variable	Écart pré-post	t ou F	p	Test a posteriori
<i>J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un PI</i>	CJ	0,6 (± 2,4)	-2,314	,021	CLSC > CJ
	CLSC	1,1 (± 2,6)			
	Service social	0,6 (± 2,3)	2,488	,042	Psychologie + Autre > Crimino
	Psychoéducation	0,8 (± 2,5)			
	Psychologie	1,2 (± 2,3)			
	Criminologie	-0,2 (± 2,6)			
	Autre	1,1 (± 2,8)	2,395	,049	CLSC > RTS / EO
	CLSC	1,1 (± 2,6)			
	RTS / EO	-0,2 (± 2,2)			
	AM	0,6 (± 2,4)			
	Réadaptation	0,7 (± 2,4)			
	Autre	0,8 (± 2,6)			
<i>Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse</i>	Service social	-0,2 (± 2,7)	2,892	,022	Autre + Crimino > psychoéducation
	Psychoéducation	-0,8 (± 3,4)			
	Psychologie	-0,4 (± 3,5)			
	Criminologie	-0,6 (± 3,8)			
	Autre	-0,3 (± 2,7)			
<i>J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve</i>	Service social	0,5 (± 2,3)	3,661	,006	Autre > Crimino + Psychoéducation
	Psychoéducation	0,0 (± 2,4)			
	Psychologie	0,4 (± 2,6)			
	Criminologie	-0,2 (± 3,0)			
	Autre	0,9 (± 2,6)			
<i>J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants</i>	Féminin	0,5 (± 3,0)	-2,397	,017	Masculin > Féminin
	Masculin	1,2 (± 3,0)			
<i>Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan de services</i>	Féminin	-0,5 (± 3,2)	-2,045	,041	Masculin > Féminin
	Masculin	0,1 (± 3,3)			

Des analyses de corrélation entre les écarts PRÉ / POST sur les comportements en intervention et les années d'expérience en protection de la jeunesse ou famille / enfance / jeunesse ont permis de noter trois relations négatives significatives, bien que faibles, entre les années d'expérience et l'évolution des comportements suivants : « *Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client* » ($r = -,108, p = ,004$), « *J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants* » ($r = -,165, p < ,001$) et « *Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre* » ($r = -,087, p = ,031$). Dans les trois cas, les répondants plus expérimentés ont eu moins tendance que les plus jeunes à modifier leurs façons de faire.

5.5. Synthèse

Ce chapitre avait pour objectif de présenter les résultats de l'évaluation du *tronc commun réseau* à partir des mesures effectuées au début et à la fin du programme. Les données portent sur 884 répondants qui ont rempli les questionnaires d'évaluation entre septembre 2004 et février 2006. Ces répondants proviennent en majorité des centres jeunesse (75,0 %) et sont localisés dans treize régions du Québec. Ils sont très majoritairement (77,1 %) de sexe féminin et se situent dans la tranche d'âge 30-39 ans pour un peu plus de trois répondants sur dix (38,2 %). La majorité détient un diplôme universitaire : 7,4 % une maîtrise, 56,1 % un baccalauréat et 6,7 % un certificat. La discipline de formation la plus répandue est le travail social (37,4 %), suivie de la psychoéducation (ou éducation spécialisée) (30,8 %). Le secteur de pratique où l'on trouve la plus grande proportion de répondants est la réadaptation interne (32,2 %), suivi de l'application des mesures (18,1 %). Enfin, le nombre moyen d'années d'expérience dans les services sociaux est de 11,7 ans. Au total, 1069 intervenants ont complété le questionnaire PRÉ, 945 le questionnaire POST et il a été possible d'apparier 884 questionnaires.

Quatre questions de recherche ont été examinées. La première porte sur l'appréciation de la formation par les participants : « *Quelle est la réaction des intervenants face au programme de formation pour intervenir auprès des jeunes et des familles en difficulté ?* » Selon les résultats, il apparaît que les participants sont satisfaits de la formation ; le score moyen est de 62,6 sur un maximum théorique possible de 84 (74,5 %). Les aspects les plus appréciés sont le matériel utilisé par les formateurs, l'organisation générale de la formation et les thèmes abordés. L'aspect qui est jugé le moins positivement (4,6 sur 7) est la cohérence de la formation par rapport aux besoins de formation. Les répondants qui ont fait une maîtrise font une évaluation un peu moins positive de la formation (57,4) que les répondants qui ont décroché un diplôme d'études collégiales (64,0). Les intervenants qui ont étudié en psychoéducation / éducation spécialisée (63,9) sont davantage satisfaits de la formation que ceux qui ont étudié en psychologie (59,1). Il s'agit des deux seules différences en lien avec les caractéristiques des répondants.

La deuxième question à laquelle cette étude tentait de répondre se formule ainsi : « *Est-ce que le programme permet l'acquisition de connaissances ?* ». Les analyses aux questions sur les connaissances révèlent une augmentation significative entre les deux temps de mesure : le taux de succès est passé de 59,0 % à 72,3 % (d de Cohen = 1,20). Les répondants acquièrent donc un certain bagage de connaissances.

Cette étude voulait également vérifier si « *la participation au programme de formation est associée à une modification des attitudes face à la tâche* ». Il a été possible de répondre à cette question en mesurant quatre aspects : le sentiment de compétence, le stress au travail, la satisfaction au travail et la perception de la collaboration entre organismes. À la mesure du

sentiment de compétence, on note une différence significative entre la mesure PRÉ (61,8) et la mesure POST (66,4) (d de Cohen= 0,60). Donc, suite à la formation, les intervenants estiment se sentir davantage compétents qu'avant la formation. À l'échelle de mesure du stress, on observe une différence significative entre le score en PRÉ (24,7) et celui en POST (23,8) ; le d de Cohen est de 0,13, donc l'ampleur de la différence est très faible. On ne trouve aucune différence significative à la mesure de la satisfaction au travail ; le score en POST reste semblable à celui en PRÉ. Quant à la perception de la collaboration entre les organismes, le score en POST (14,7) est significativement plus élevé que celui en PRÉ (12,1) (d de Cohen= ,65). On peut penser que le fait d'assister à une formation avec des intervenants provenant d'autres organismes permet une meilleure compréhension des rôles de chacun ainsi qu'un rapprochement, qui résulterait en une meilleure collaboration.

La dernière question se formulait ainsi : « *Dans quelle mesure la participation au programme est-elle associée à une modification des comportements professionnels des intervenants ?* ». Sur les onze comportements examinés, à la fin de la formation, sept présentent un changement dans la direction souhaitée. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Leung et Cheung (1998) qui ont mesuré certaines attitudes liées à l'intervention avec les enfants et familles ; ils ont noté qu'après une période de formation, les intervenants se disaient plus conscients de certaines dimensions de l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté (stéréotypes, différences ethniques, valeurs culturelles, etc.). Dans leur étude, le score global à l'échelle d'attitudes est passé de 3,39 ($\pm$,37) à 3,69 ($\pm$,38) [$t(19)= 3,98, p < ,001$], soit une ampleur d'effet de ,80.

Les analyses de variance portant sur la relation entre les caractéristiques des répondants et l'évolution des scores aux échelles de mesure ont fait ressortir des différences pour le sentiment de compétence. Les variables « établissement », « sexe », « groupe d'âge », « discipline de formation » ainsi que « secteur de pratique » ont influencé l'évolution du sentiment de compétence. Pour ce qui est de la satisfaction au travail, la seule variable ayant une influence sur l'évolution des scores est la discipline de formation. Enfin, le sexe et la discipline de formation ont une influence sur l'évolution des scores de perception de la collaboration entre les organismes.

En ce qui a trait aux bénéfices que les intervenants indiquent avoir retirés du PNF (selon les éléments qu'ils ont ou vont utiliser dans leur pratique), les aspects les plus fréquemment mentionnés font référence aux thèmes suivants : la rédaction de plans d'intervention, de plans de services individualisés ou autres rapports, l'évaluation de la famille, les stades de développement de l'enfant et la collaboration / partenariat / rôles des autres établissements.

Chapitre 6 – Comparaison des trois modalités de formation

Au départ, l'objectif de cette évaluation était de mesurer les effets, sur les intervenants, de la participation au volet « *formation générique* » du *Programme national de formation*. En cours de réalisation, trois modalités de formation ont été implantées : (1) la *formation générique*, le *condensé clinique* et le *tronc commun réseau*. Ces modalités se distinguent par l'ampleur du contenu abordé, par la durée de la formation et par la période sur laquelle elles s'étendent. Le tableau 6.1 présente de façon synthétique les particularités de chaque modalité de formation.

- Le *condensé clinique* (CC) est une version réduite de la *formation générique*. Ce programme vise à répondre aux attentes des intervenants plus expérimentés dont certains jugeaient le programme complet redondant par rapport aux connaissances qu'ils possédaient déjà. Cette version abrégée se déroule sur deux blocs de trois jours pendant lesquels les thèmes suivants sont abordés : (1) l'intervention centrée sur la famille dans les services d'aide à la famille, à l'enfance et à la jeunesse, (2) le processus clinique d'intervention selon une approche centrée sur la famille, (3) les effets de la négligence et des mauvais traitements sur le développement de l'enfant et (4) la séparation, le placement et la réunification dans les services de protection de la jeunesse.
- Le *tronc commun réseau* (TCR) est une version révisée de la *formation générique* dont le contenu a été allégé et la durée réduite en étant structurée sur deux blocs de trois jours. Cette modalité s'adresse à tous les intervenants jeunesse des CLSC et des centres jeunesse.
- La *formation générique* (FG) comporte cinq modules (100 à 104) qui couvrent cinq thèmes : (1) l'intervention centrée sur la famille dans les services d'aide à la famille, à l'enfance et à la jeunesse, (2) le processus clinique d'intervention selon une approche centrée sur la famille, (3) les aspects juridiques de la protection de l'enfance et de la jeunesse centrée sur la famille, (4) les effets de la négligence et des mauvais traitements sur le développement de l'enfant et (5) la séparation, le placement et la réunification dans les services de protection de la jeunesse. La formation sur ces cinq modules s'échelonne sur 16 jours.

Tableau 6.1. – Particularités de chaque modalité de formation

Modalité	Population cible	Thèmes	Durée	Période moy. pour suivre le programme
CC	Intervenants ayant plus de sept ans d'expérience	(1) l'intervention centrée sur la famille, (2) l'approche centrée sur la famille, (3) les effets de la négligence et des mauvais traitements sur le développement de l'enfant, (4) la séparation, le placement et la réunification familiale.	6 jours	32 jours
TCR	Intervenants jeunesse de CJ et CLSC	(1) l'intervention centrée sur la famille, (2) l'approche centrée sur la famille, (3) les effets de la négligence et des mauvais traitements, (4) la séparation, placement et réunification familiale	6 jours	59 jours
FG	Intervenants des CJ	(1) l'intervention centrée sur la famille, (2) l'approche centrée sur la famille, (3) les aspects juridiques de la protection de l'enfance et de la jeunesse, (4) les effets de la négligence et des mauvais traitements, (5) la séparation, le placement et la réunification familiale.	16 jours	297 jours

6.1. Le profil des participants à chaque modalité

Ces trois modalités de formation se distinguent quant au profil des personnes qu'elles ont rejointes. Tel qu'illustré au tableau 6.2, pendant la période couverte par l'évaluation, des intervenants en provenance de 13 des 16 régions du Québec ont participé au *tronc commun réseau*, alors que les participants au *condensé clinique* et ceux de la *formation générique* proviennent respectivement de 6 et 10 régions. Par ailleurs, dans certaines régions, les intervenants ont eu accès à seulement une ou deux modalités de formation ; dans cinq régions, le TCR seulement a été offert alors que dans deux régions, les intervenants ont participé au *condensé clinique* et / ou à la *formation générique* seulement.

Tableau 6.2. – Provenance régionale des participants aux trois types de formation

Région administrative	<i>Condensé clinique</i>	<i>Formation générique</i>	<i>Tronc commun réseau</i>
Québec			
Laval			
Côte Nord			
Saguenay / Lac St-Jean			
Outaouais			
Montréal			
Bas St-Laurent			
Mauricie / Centre du Québec			
Chaudière-Appalaches			
Gaspésie / Les Îles			
Lanaudière			
Abitibi-Témiscamingue			
Montréal			
Batshaw			
Laurentides			

En concordance avec l'évolution du profil de la population ciblée par le PNF, les participants de chaque modalité présentent un profil différent quant à leur appartenance organisationnelle [$\chi^2(2) = 26,730$; $p < ,001$]. Le trois-quarts des intervenants qui ont participé au *tronc commun réseau* provient des centres jeunesse et le quart des CLSC, comparativement à la *formation générique* où 87,7 % des répondants sont des centres jeunesse et 12,3 % des CLSC. La répartition des répondants qui ont participé au *condensé clinique* est semblable à celle des participants du *tronc commun réseau* en ce qui a trait au type d'établissement, mais diffère de celle de la *formation générique*.

La distribution des participants en fonction du sexe est semblable pour les trois formations [$\chi^2(2) = 3,712$, $p = ,156$]. Par contre, on trouve des différences pour les autres caractéristiques. Pour les groupes d'âge [$\chi^2(2) = 88,177$, $p < ,001$], la majorité des participants du *condensé clinique* se trouvent dans le groupe des 40-49 ans (40,8 %), ceux de la *formation générique* dans le groupe des 20-29 ans (38,2 %) et ceux du *tronc commun réseau* dans le groupe des 30-39 ans (32,0 %). Pour la scolarité [$\chi^2(6) = 38,467$, $p < ,001$], la proportion des participants qui détiennent une maîtrise ou un baccalauréat est moins grande pour le *tronc commun réseau* que pour les autres formations ; on y trouve en effet une plus grande proportion avec un DEC. Il en est de même pour la discipline de formation [$\chi^2(8) = 90,143$; $p < ,001$] et le secteur de pratique [$\chi^2(10) = 428,778$, $p < ,001$] ; chez les participants au *tronc commun réseau*, on trouve une plus forte proportion de personnes qui ont étudié en psychoéducation / éducation spécialisée et qui travaillent dans le secteur « réadaptation », mais moins qui ont une formation en travail social et qui interviennent dans le secteur psychosocial (RTS / EO, AM). Enfin, les trois groupes comptent des années d'expérience professionnelle différentes [$F(2, 1272) = 79,605$; $p < ,001$] (voir tableau 6.3).

Tableau 6.3. – Profil des participants aux trois modalités de formation

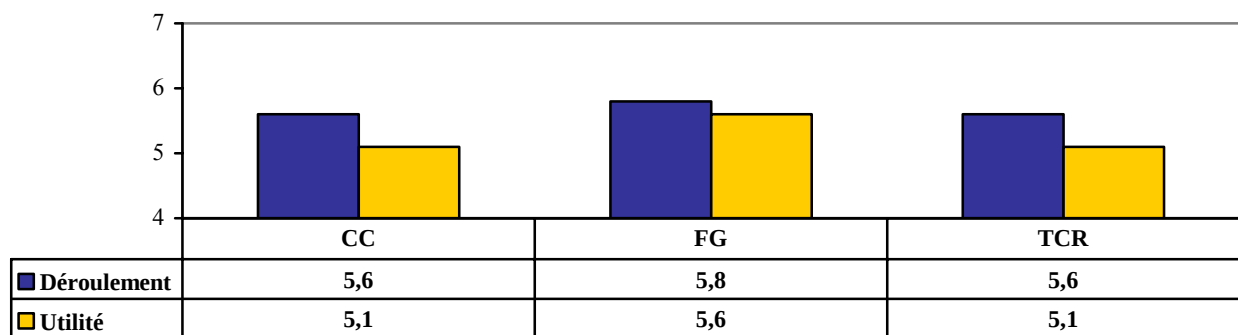
Variables		<i>Condensé clinique (%)</i> N= 211	<i>Formation générique (%)</i> N= 404	<i>Tronc commun réseau (%)</i> N= 884
Sexe	Féminin	77,3	81,8	77,1
	Masculin	22,7	18,2	22,9
Groupes d'âge	20-29 ans	7,8	38,2	24,0
	30-39 ans	29,1	32,3	32,0
	40-49 ans	40,8	20,4	29,1
	50 ans et plus	22,3	9,2	14,9
Degré de scolarité	Maîtrise	11,4	14,9	7,4
	Baccalauréat	62,9	60,8	56,1
	Certificat	6,2	2,5	6,7
	DEC	19,5	21,6	29,9
Discipline de formation	Service / travail social	50,0	57,1	37,4
	Psychoéd. / ed. spécialisée	26,0	16,0	30,8
	Criminologie	6,7	11,7	7,5
	Psychologie	3,4	8,1	5,2
	Autre	13,9	7,1	19,1
Secteur de pratique	CLSC	22,3	7,7	24,4
	RTS / EO	19,3	23,6	11,3
	AM	31,2	41,8	18,1
	Réadaptation	14,9	12,7	38,6
	Autre	12,4	7,5	7,5
Expérience professionnelle	Moyenne (écart-type)	18,2 (8,0)	8,6 (8,0)	11,7 (9,0)

On constate que les trois modalités présentent des différences quant au contenu, à la durée et aux participants rejoints. Cependant, elles présentent des similitudes quant aux principes sous-jacents, aux objectifs visés et aux thèmes abordés. En outre, elles s'appuient sur le même matériel et les mêmes stratégies pédagogiques et elles font appel à des formateurs ayant le même profil. Il nous apparaît donc y avoir une pertinence à les comparer pour établir si elles conduisent à des résultats semblables ou différents, d'autant plus que la même stratégie d'évaluation a été utilisée dans les trois cas. Dans le cas du *tronc commun réseau*, il a été nécessaire d'apporter quelques changements mineurs aux instruments, notamment dans les questions sur les connaissances, pour tenir compte des changements dans le contenu abordé, et sur le sentiment de compétence, pour s'ajuster à la réalité particulière de la pratique en CLSC. Toutefois, dans l'ensemble, les données recueillies sont semblables ; elles permettent donc de comparer les trois modalités de formation.

6.2. Les résultats des trois modalités de formation

La première dimension examinée dans l'évaluation porte sur l'appréciation de la formation. Les résultats moyens à l'échelle d'appréciation de la formation se situent à 62,4 sur 84 pour le *condensé clinique*, 62,6 pour le *tronc commun réseau* et 67,7 pour la *formation générique* ($F(2, 1479) = 27,694, p < ,001$). L'écart est plus prononcé sur l'appréciation de l'utilité de la formation ($F(2, 1427) = 30,184, p < ,001$) que sur l'appréciation du déroulement ($F(2, 1471) = 7,632, p = ,001$), comme l'illustre la figure suivante ; le contenu de la *formation générique* de 16 jours est jugé plus utile par les participants.

Figure 6.1 - Appréciation de la formation selon la modalité



En ce qui concerne les apprentissages rapportés par les répondants, le tableau 6.4 présente les effets les plus fréquemment mentionnés et le pourcentage de répondants de chaque modalité qui en ont fait mention. Il s'en dégage que les participants au *condensé clinique* soulignent principalement des bénéfices en ce qui a trait à « l'évaluation du stade de développement de l'enfant », à la connaissance sur « les effets du placement sur l'enfant » et à « l'évaluation et gestion du risque ». Ces éléments, de même que « la compréhension des lois », sont également les sujets les plus fréquemment mentionnés par les participants à la *formation générique*. Par ailleurs, « la rédaction des plans d'intervention et des plans de services » de même que « l'évaluation du fonctionnement familial » sont les deux thèmes principaux chez les répondants qui ont participé au *tronc commun réseau*.

Tableau 6.4. – Effets attribués à la participation au PNF

<i>Effets mentionnés</i>	<i>Condensé clinique (%)</i>	<i>Formation générique (%)</i>	<i>Tronc commun réseau (%)</i>
Évaluation des stades de développement de l'enfant	78,2	38,6	28,2
Effets du placement sur l'enfant	46,7	16,7	0,3
Évaluation et gestion du risque	38,6	22,6	3,6
Rédaction de plans d'intervention et plans de services	29,1	19,5	58,7
Compréhension des lois	-	18,9	0,2
Évaluation du fonctionnement familial	10,5	4,3	35,0
Enjeux de la collaboration avec les partenaires	12,4	3,6	15,7

Le tableau 6.5 fait état des résultats aux échelles de mesure¹⁵ pour les trois modalités de formation du PNF. Dans les colonnes de gauche, il présente les résultats au pré-test et au post-test pour les répondants de chaque modalité en spécifiant si les résultats diffèrent selon les groupes (ratio F). Lorsque des différences significatives ont été observées entre les répondants de chaque modalité, soit à la mesure PRÉ, soit à la mesure POST, elles sont indiquées par un astérisque (*) et spécifiées dans le bas du tableau. Les données ont également été analysées pour établir, pour chaque modalité, s'il y avait un écart significatif entre la mesure PRÉ et la mesure POST (écart PRÉ / POST). Cet exercice reprend essentiellement les analyses faites dans les chapitres précédents pour établir la portée de chaque modalité. Enfin, les deux colonnes de droite (Temps / modalité) permettent de cerner si l'évolution des scores entre la mesure PRÉ et la mesure POST se présente différemment selon la modalité de formation. Il s'agit d'établir s'il y a un effet d'interaction entre l'évolution des résultats dans le temps et la modalité ; cet effet est illustré dans les figures 6.2 à 6.7. Dans l'ensemble, les résultats révèlent que :

- À la mesure PRÉ, sauf pour la satisfaction au travail, il y a une différence significative sur le plan statistique entre les groupes en ce qui a trait aux mesures initiales. Les participants au *condensé clinique* ont des résultats supérieurs aux deux autres groupes sur la mesure du sentiment de compétence et sur les connaissances. En outre, ils ont un niveau de stress plus élevé que les participants au TCR. Les participants à la *formation générique* ont un score plus bas que les deux autres groupes à l'échelle de connaissances.

¹⁵ Dans le cas de l'échelle de stress et de sentiment de compétence, pour les participants au TCR, les scores ont été ajustés pour tenir compte des modifications aux échelles.

- À la mesure POST, on note une différence significative entre les groupes sur toutes les variables. Les participants au *condensé clinique* ont un résultat supérieur à l'échelle de connaissances comparativement aux autres répondants. Les participants au TCR ont un résultat inférieur aux autres répondants sur le sentiment de compétence et adoptent moins de comportements d'intervention impliquant les partenaires ; par contre, ils ont un score supérieur en ce qui a trait au stress et à la perception de la collaboration entre partenaires. Enfin, les participants à la *formation générique* ont le résultat le plus faible à l'échelle de satisfaction au travail.
- L'examen de l'effet d'interaction indique que l'évolution des scores entre les mesures PRÉ et POST se présente d'une façon différente selon les modalités de formation. Les données suggèrent une augmentation plus importante des connaissances et de la perception de la collaboration entre les partenaires chez les participants au TCR. Elles indiquent également une augmentation plus importante de la satisfaction au travail et une évolution moins marquée du sentiment de compétence chez les participants au *condensé clinique*. Par ailleurs, les participants à la *formation générique* présentent des augmentations plus importantes que les deux autres groupes en ce qui a trait aux changements apportés à leurs comportements en intervention.

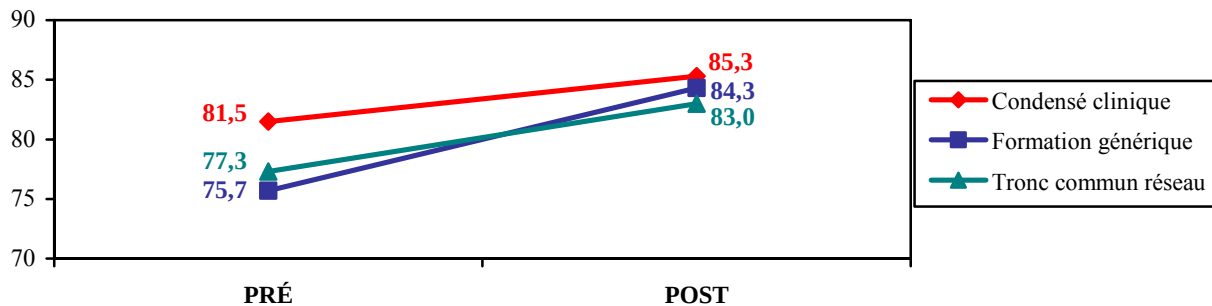
Tableau 6.5. – Description de l'évolution des résultats aux échelles selon la modalité de formation

Variables		PRÉ		POST		Écart PRÉ / POST		Temps / modalité	
		Score moyen	F	Score moyen	F	<i>t</i>	Sig.	F	Sig.
Sentiment de compétence	CC	80,1	14,353** <i>a</i>	85,2	7,641* <i>e</i>	-5,345	,000	17,285 <i>k</i>	,000
	FG	76,0		84,3		-17,562	,000		
	TCR	77,2		82,8		-15,821	,000		
Stress au travail	CC	34,9	5,889* <i>b</i>	33,2	5,518* <i>f</i>	2,300	,023	,754	,471
	FG	34,0		33,6		1,048	,295		
	TCR	32,9		31,7		2,787	,005		
Satisfaction au travail	CC	21,8	,569	23,0	5,932* <i>g</i>	-4,164	,000	5,359 <i>l</i>	,005
	FG	22,2		21,6		,809	,419		
	TCR	22,3		22,5		-1,335	,182		
Perception de la collaboration	CC	11,5	9,938** <i>c</i>	12,6	80,516** <i>h</i>	-4,186	,000	20,198 <i>m</i>	,000
	FG	11,2		11,9		-4,113	,000		
	TCR	12,1		14,9		-12,522	,000		
Connaissances	CC	69,9	70,410** <i>d</i>	74,7	5,060* <i>i</i>	-6,807	,000	48,026 <i>n</i>	,000
	FG	64,0		71,9		-9,823	,000		
	TCR	59,0		72,3		-34,339	,000		
Comportements : Intervention avec la famille	CC	6,75	1,910	7,46	,897	-3,315	,000	6,628 <i>o</i>	,001
	FG	6,50		7,47		-8,426	,000		
	TCR	6,76		7,26		-6,890	,000		
Comportements : Recours au partenariat	CC	5,02	2,216	5,05	4,067* <i>j</i>	-1,568	,199	4,183 <i>p</i>	,016
	FG	4,88		5,42		-4,143	,000		
	TCR	5,31		5,49		-,758	,449		

* $p < ,05$ ** $p < ,001$ *a*= CC > FG et TCR*b*= CC > TCR*c*= TCR > FG*d*= CC > FG et TCR*e*= TCR < FG et CC*f*= TCR < FG*g*= FG < CC et TCR*h*= TCR > CC et FG*i*= CC > TCR et FG*j*= TCR > CC*k*= CC < FG et TCR*l*= CC > FG et TCR*m*= TCR > CC et FG*n*= TCR > CC et FG*o*= FG > CC et TCR*p*= FG > CC et TCR

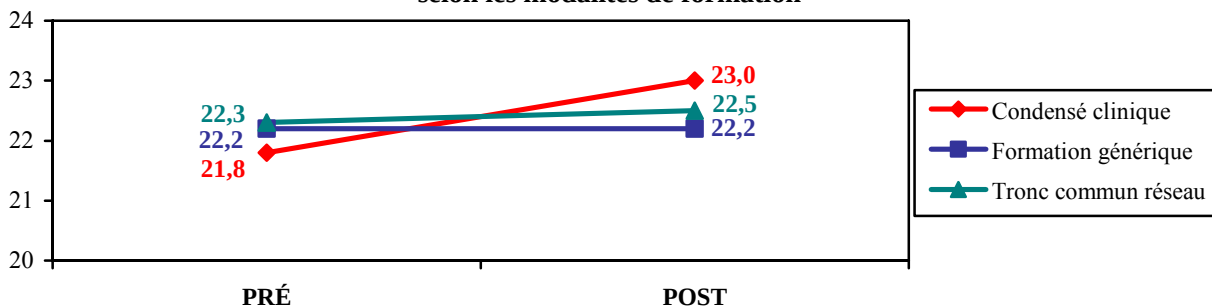
Les différentes observations relatives à l'effet d'interaction sur l'évolution des scores entre les deux temps de mesure et la modalité de formation sont illustrées plus clairement dans les figures suivantes. À la figure 6.2, on constate que la progression des scores entre la mesure PRÉ et la mesure POST est moins prononcée chez les répondants qui ont participé au *condensé clinique*.

Figure 6.2 - Évolution des scores à l'échelle de sentiment de compétence selon les modalités de formation



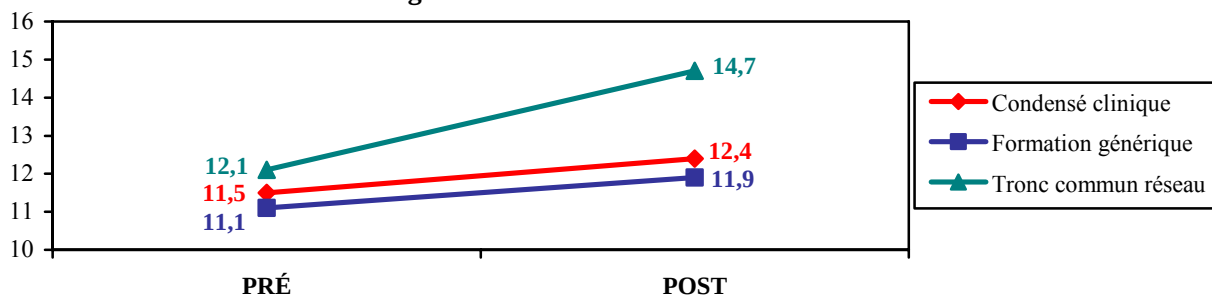
La figure suivante illustre que les seuls répondants pour lesquels on observe une augmentation de la satisfaction au travail sont ceux qui ont participé au *condensé clinique*.

Figure 6.3 - Évolution des scores à l'échelle de satisfaction au travail selon les modalités de formation



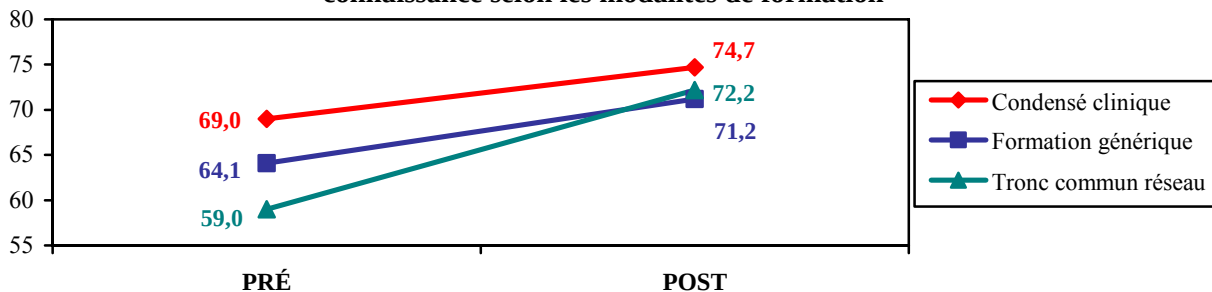
La figure 6.4 traduit clairement que la perception de la collaboration entre les organismes qui viennent en aide aux familles et aux enfants en difficulté a connu une progression plus marquée chez les participants au TCR que chez les autres répondants.

Figure 6.4 - Évolution des scores à l'échelle de perception de la collaboration entre organismes selon les modalités de formation



Le score sur les questions portant sur les connaissances a progressé de façon plus marquée chez les participants au TCR, comparativement au *condensé clinique* et à la *formation générique* (voir figure 6.5).

Figure 6.5 - Évolution du pourcentage de réussite aux questions de connaissance selon les modalités de formation



En ce qui concerne les comportements en intervention, tant en ce qui a trait à l'action directe auprès de la famille qu'au recours au partenariat, les changements les plus marqués s'observent chez les participants à la *formation générique* de 16 jours.

Figure 6.6 - Évolution des comportements d'intervention auprès de la famille selon les modalités de formation

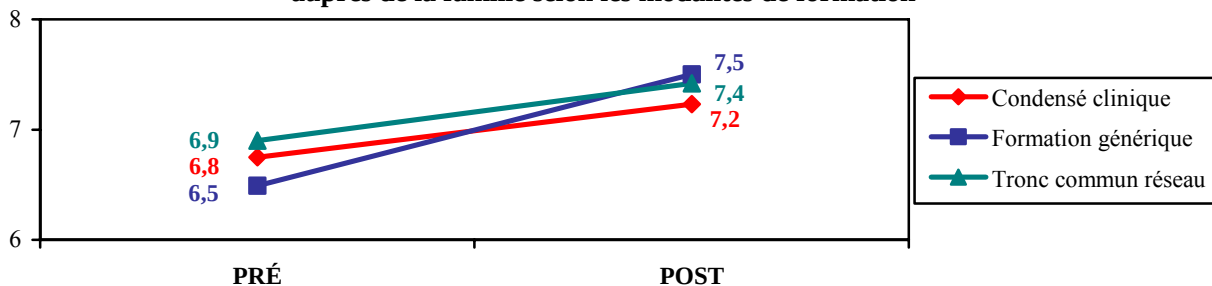
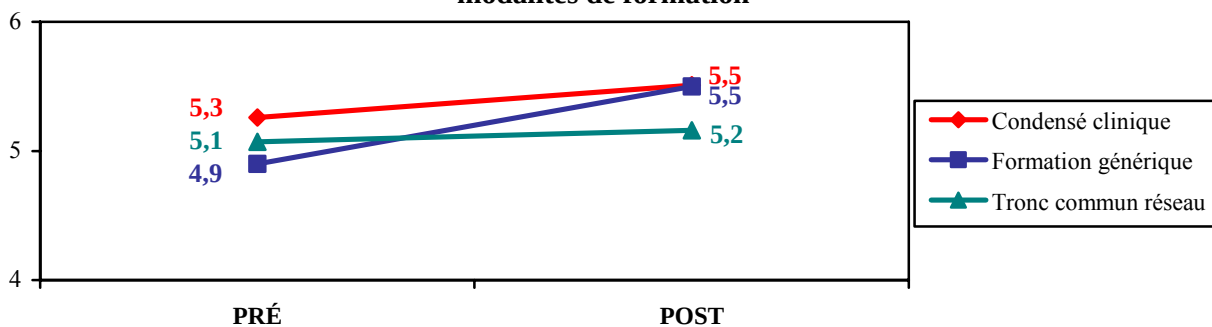
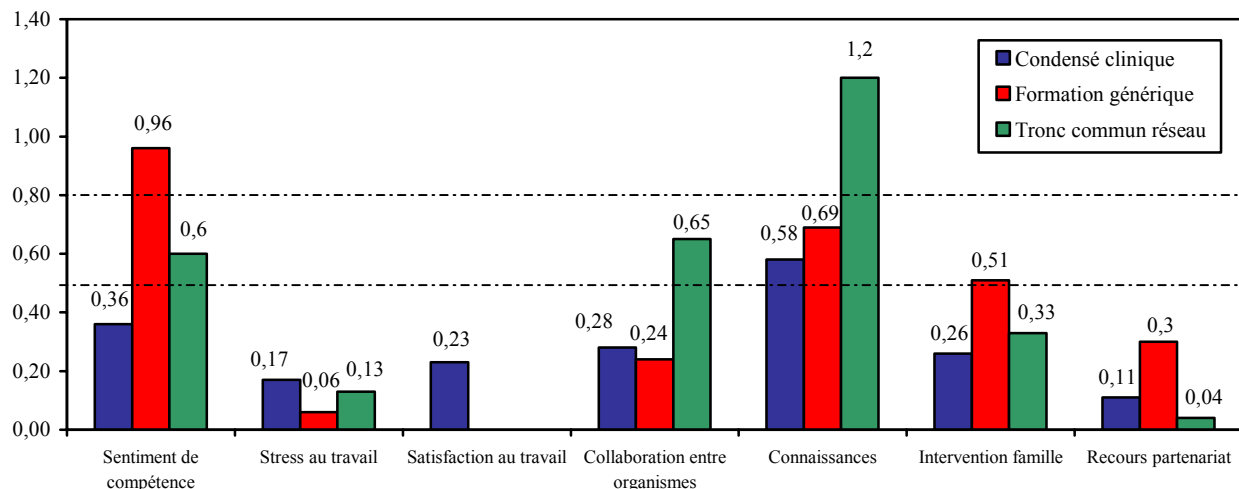


Figure 6.7 - Évolution des comportements de recours au partenariat selon les modalités de formation



L'efficacité relative des différentes modalités peut également être examinée à partir de l'ampleur des effets obtenus. Cette perspective offre l'avantage de tenir compte de la distribution des résultats lors de la mesure PRÉ et de la mesure POST. Le graphique suivant présente le d de Cohen¹⁶ aux différentes échelles de mesure, selon que les répondants ont participé au *condensé clinique* de six jours (CC), à la *formation générique* de seize jours (FG) ou au *tronc commun réseau* de six jours (TCR).

**Figure 6.8 - Ampleur des changements (d de Cohen)
selon les modalités de formation**



Il s'en dégage que pour deux variables, soit les connaissances et la perception de la collaboration entre les organismes, c'est chez les participants au TCR que l'ampleur des effets est la plus importante. En outre, l'augmentation du sentiment de compétence est plus élevée chez les participants à la *formation générique*. Ce groupe est également celui qui présente les augmentations les plus marquées sur les comportements d'intervention avec la famille et le recours au partenariat. Par ailleurs, seuls les participants au *condensé clinique* présentent une augmentation, bien que faible, de la satisfaction au travail. Ces résultats, qui illustrent d'une autre façon les observations précédentes, doivent être interprétés en tenant compte de certains éléments. Le premier est le nombre différent de répondants dans chaque groupe ; bien que ce nombre corresponde à tous les participants à chacune des modalités de formation, il y a un écart important dans la taille des échantillons. Un second élément est la population visée par chaque modalité ; sur ce plan, le *condensé clinique* se distingue du fait qu'il s'adressait à des intervenants ayant plus de sept années d'expérience professionnelle. D'ailleurs, à leur entrée dans le

¹⁶ Le d de Cohen tient compte de la moyenne et de l'écart type des mesures PRÉ et POST, selon la formule suivante : $d = \text{POST} - \text{PRÉ} / \sqrt{[\sigma_1^2 + \sigma_2^2 / 2]}$. Pour interpréter la grandeur d'effet, Cohen (1988) suggère les balises suivantes : faible si $d < 0,50$, moyen si $d \geq 0,50$ et $< 0,80$ et élevé si $d \geq 0,80$.

programme, ces répondants avaient un résultat plus élevé à l'échelle du sentiment de compétence et à la mesure des connaissances. Enfin, la relation entre la durée du programme et le moment de la mesure en POST doit être pris en considération. Le *condensé clinique* est un programme d'une durée de six jours offerts en deux blocs qui se sont généralement étalés sur 32,4 jours. Les cinq blocs de la *formation générique* ont été suivis sur des périodes variant entre 6 mois et plus d'une année, pour une durée moyenne de 9,9 mois (ET : 2,4). Enfin, les deux blocs du *tronc commun réseau* ont été généralement offerts aux participants en moins de 60 jours. Cette situation fait en sorte, d'une part, que la période de temps entre la mesure PRÉ et la mesure POST est très variable et, d'autre part, que le temps écoulé entre la participation à certains blocs de formation et l'administration du questionnaire POST varie également beaucoup, même si dans tous les cas, celui-ci a été administré lors de la dernière activité de formation.

Ainsi, il est possible que l'augmentation plus importante des connaissances constatée chez les participants au TCR soit attribuable au fait qu'ils avaient l'ensemble des éléments abordés dans la formation fraîchement en mémoire en raison de la proximité chronologique des deux blocs de formation. Par contre, le changement dans leur perception de la collaboration avec les partenaires semble soutenir l'hypothèse que si les intervenants de centres jeunesse et de CLSC participent aux mêmes activités de formation, ils développeront une vision plus positive des rapports de collaboration qu'ils peuvent établir. Par ailleurs, les changements plus importants notés chez les participants à la *formation générique* en ce qui a trait au sentiment de compétence et aux comportements en intervention peuvent être interprétés comme l'indication qu'une formation plus soutenue produit davantage de changements en profondeur ou tout simplement être attribuable au fait que les participants au TCR n'avaient pas eu le temps de mettre en pratique les enseignements du PNF lors de la mesure POST. Les mesures de relance, qui sont actuellement en cours de réalisation, permettront éventuellement d'apporter un éclairage sur cet aspect.

Enfin, les changements moins importants notés chez les participants au *condensé clinique* apparaissent soutenir l'idée que les programmes de formation doivent être adaptés aux besoins des participants. D'autant plus qu'on constate une forte corrélation négative (entre -,410 et -,645) entre le score à la mesure PRÉ et l'évolution des scores entre les deux temps mesures, particulièrement en ce qui a trait aux connaissances ($r = -,645$) et aux comportements en intervention ($r = -,554$ et $r = -,506$). Ces corrélations traduisent d'une façon évidente l'importance de bien évaluer les besoins de formation des personnes puisque les répondants qui présentent au départ les scores les plus élevés sont ceux qui profitent le moins de la formation.

En résumé, cet examen comparatif des trois modalités de formation fait ressortir que la *formation générique* de 16 jours est évaluée plus positivement par les participants, notamment en ce qui a trait à l'utilité du contenu de la formation. Cette modalité est également celle qui débouche sur les

changements les plus marqués dans les comportements en intervention. Par ailleurs, les participants au TCR présentent l'augmentation la plus marquée en ce qui a trait aux connaissances acquises et à la perception de la collaboration entre les organismes qui offrent des services aux jeunes et aux familles en difficulté. Enfin, les participants au *condensé clinique* sont les seuls chez qui il est possible de déceler une augmentation, qui est toutefois très faible, de la satisfaction au travail. L'interprétation de ces différences doit se faire à la lumière des particularités des modalités de formation. Ainsi, le fait que la *formation générique* se soit étendue en moyenne sur près de 10 mois, comparativement à 32 jours dans le cas du *condensé clinique* et 59 pour le TCR peut expliquer les effets plus marqués sur les comportements en intervention. En outre, la durée plus longue de la formation (16 jours versus 6 jours), ce qui implique que le contenu abordé est plus étendu et plus approfondi, peut expliquer pourquoi cette modalité est jugée plus utile. Par ailleurs, la présence plus marquée d'intervenants de CLSC dans les groupes de participants au TCR pourrait être avancée comme explication au fait que la perception de ces personnes relativement à la collaboration entre organismes évolue davantage que celle des participants aux autres modalités. La réalisation sur moins de 60 jours du TCR est susceptible d'avoir facilité une meilleure rétention des informations lors de la mesure POST, ce qui expliquerait l'augmentation plus marquée des connaissances. En ce qui a trait aux particularités observées chez les participants au *condensé clinique*, elles semblent difficilement explicables autrement qu'en faisant référence aux caractéristiques propres de ces participants, notamment l'âge et l'expérience professionnelle plus longue. Donc, bien que les trois modalités de formation débouchent sur des résultats qui vont dans le même sens, les données traduisent certaines différences. Bien qu'il soit difficile de les attribuer avec certitude aux modalités elles-mêmes, compte tenu des différences dans le profil des participants, elles n'en traduisent pas moins l'importance de s'attarder aux contenus et particularités des modalités de formation.

Discussion et conclusion

Le *Programme national de formation* vise à mieux outiller les intervenants au travail avec les enfants et les familles en difficulté en misant sur une approche systématique, planifiée et organisée du développement et de la gestion de la formation. Selon les résultats de cette étude, il s'agit d'un programme dont l'organisation et la structuration du contenu sont évalués très positivement par les intervenants. Les aspects sur lesquels les répondants indiquent avoir principalement tiré profit de leur participation au programme sont l'acquisition de connaissances sur les stades de développement de l'enfant, l'évaluation et la gestion du risque et la rédaction des plans d'intervention et des plans de services. Cette appréciation positive du programme est un résultat très intéressant. Il démontre que le programme, tant dans son contenu que dans ses stratégies pédagogiques, rejoint les attentes des intervenants. Mais évidemment, c'est un résultat insuffisant pour en établir la portée sur le travail des intervenants puisque, tout comme c'est le cas pour l'intervention psychosociale, la satisfaction n'est pas garante de l'efficacité (Clarke, 2001).

Les changements observés sur d'autres éléments mesurés soutiennent l'intérêt du programme. Ainsi, l'ampleur d'effet sur les connaissances varie entre ,58 et 1,20 selon la modalité de formation. Ces taux se comparent avantageusement avec le taux moyen établi par Winfred et al. (2003) dans leur méta-analyse de 162 évaluations portant sur des programmes de formation dans les organisations ; ce taux se situe à ,63 pour les connaissances. Ils concordent également avec les résultats Leung et Cheung (1998), de Freeman et Morris (1999) sur des programmes de formation en emploi ainsi qu'avec ceux de Jones et Okamura (2000) qui ont évalué un programme universitaire de spécialisation dans le domaine des services à l'enfance (*child welfare*).

En ce qui a trait au sentiment de compétence dans l'exécution de tâches spécifiques à l'intervention auprès des jeunes et des familles en difficulté, les taux d'ampleur d'effet se situent entre ,36 pour le *condensé clinique* et ,96 pour la *formation générique*. Ce résultat rejoint également les résultats de Jones et Okamura (2000) sur l'influence de la participation à un programme de formation sur la confiance à être capable d'exécuter certaines tâches spécifiques au domaine du bien-être à l'enfance.

Les résultats de la présente évaluation indiquent également que la participation au PNF débouche sur une modification des comportements en intervention ; on observe un changement dans la direction souhaitée pour 9 des 11 situations présentées. Les changements se retrouvent

principalement dans les façons de faire avec la famille. Même si l'ampleur d'effet se situe entre faible et moyenne, il faut garder à l'esprit que la mesure POST a été effectuée au terme du dernier bloc de formation, de sorte qu'il est possible que l'effet sur la pratique ne se soit pas fait sentir totalement. D'autant plus que dans le cas des participants au *condensé clinique* et au TCR, la formation s'est déroulée sur deux blocs très rapprochés dans le temps. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Leung et Cheung (1998) qui ont mesuré certaines attitudes liées à l'intervention avec les enfants et familles ; ils ont noté qu'après une période de formation, les intervenants se disaient plus conscients de certaines dimensions de l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté (stéréotypes, différences ethniques, valeurs culturelles, etc.). Le score global à l'échelle d'attitudes est passé de 3,39 ($\pm$,37) à 3,69 ($\pm$,38) [$t(19)=3,98$, $p < ,001$], soit une ampleur d'effet de ,80.

Comme le programme s'adresse à des groupes formés à la fois d'intervenants provenant des centres jeunesse et d'intervenants œuvrant en CLSC, il était anticipé que cette stratégie pouvait favoriser la collaboration entre ces deux types d'organismes. Les résultats sur la perception de la collaboration entre les organismes soutiennent cette hypothèse, particulièrement dans le cas des participants au TCR. On peut même considérer qu'il s'agit d'un résultat étonnant compte tenu de la présence tout de même limitée (entre 12,3 % et 25 % selon la modalité) des participants en provenance des CLSC.

Une meilleure préparation à l'exécution de ses tâches professionnelles peut-elle réduire le stress au travail et améliorer la satisfaction au travail ? Cette question revêt un certain intérêt puisque la satisfaction au travail est considérée comme un important facteur de prédiction de la stabilité en emploi. Selon les données, il semble que la réponse soit négative. En effet, la participation au PNF ne contribue pas à augmenter la satisfaction au travail et son effet sur le stress provoqué par l'exécution de certaines fonctions est marginal. Ce résultat est concordant avec les observations de Jones et Okamura (2000) qui mentionnent : « It was expected that the IVE Training would lead workers to be more satisfied with their jobs and find the job less stressful. (...) For the most part, results did not support this belief » (p. 5). Il semble donc que la formation ne soit pas suffisante pour atténuer la mobilité du personnel qui est souvent déplorée dans les centres jeunesse.

L'examen de ces résultats doit évidemment se faire en tenant compte de certaines particularités de l'étude, notamment le fait que les questionnaires ont été administrés immédiatement avant et immédiatement après le programme. Cette situation peut faire en sorte que le programme n'ait pas encore produit tous ses effets, particulièrement en ce qui a trait aux comportements en intervention. En outre, le fait de réaliser la mesure POST immédiatement après la fin du programme ne permet pas de statuer sur l'évolution et le maintien des changements dans les mois

suivants la fin du programme. Par ailleurs, comme cette évaluation ne comporte pas de groupe de comparaison, l'influence de facteurs extérieurs ne peut être totalement écartée. Néanmoins, les résultats nous apparaissent traduire un intérêt réel de ce type de programme de formation.

Mais pour en améliorer l'efficacité, il faut poursuivre l'examen des facteurs qui en influencent la portée. Comme le mentionne Vinokur-Kaplan (1986), quatre facteurs influencent l'efficacité d'un programme de formation : (1) la pertinence du contenu, (2) la compétence des formateurs, (3) le soutien de l'organisation à la participation et (4) le temps alloué pour participer au programme. Or, outre le temps de participation au programme, ces facteurs n'ont pas été examinés dans la présente évaluation, en raison, d'une part, des limites de temps qui balisaient l'administration des instruments et, d'autre part, du cadre de référence choisi au départ. La présente évaluation ne tient pas compte des particularités des activités de formation et de la compétence des formateurs. De même, les besoins personnels des répondants en terme de formation, de même que les conditions dans lesquelles ils ont été placés pour faire le transfert dans leur pratique des apprentissages effectués dans le cadre du PNF n'ont pas été examinés. Ces informations aideraient à mieux cerner la portée réelle du PNF sur l'amélioration des pratiques.

Réflexions sur l'évaluation des programmes de formation

Même s'il est considéré comme le cadre d'analyse le plus populaire (Winfred, Winston, Edens et Bell, 2003), le modèle de Kirpatrick n'est pas exempt de certaines critiques. Parmi les limites de ce modèle, Bates (2004) souligne notamment le postulat de relations causales entre les critères des différents niveaux et le caractère incomplet du modèle.

À propos du postulat de relations causales entre les différents niveaux de critères, Kirkpatrick (1998 : 19) mentionne que chaque niveau a une influence sur le suivant : « Each level (...) has an impact on the next level ». Ainsi, la satisfaction à l'égard du programme de formation est vue comme un préalable à son efficacité : « If training is going to be effective, it is important that trainees react favorably to it » (p. 25) tout comme l'apprentissage, une condition essentielle aux changements dans les comportements, même si elle n'en constitue pas pour autant une garantie : « no change in behavior can be expected unless one or more of these learning objectives have been accomplished. Moreover (...) if we found no change in behavior the likely conclusion is that no learning took place. This conclusion may be very erroneous » (p. 39).

Cependant, ce postulat n'est pas confirmé par les données de recherche, notamment en ce qui a trait à l'influence de la réaction des participants sur les autres variables d'évaluation (Alliger et Janak, 1989 ; Alliger, Tannembaum, Bennett, Traver et Shotland, 1997 ; Winfred, Tubré, Paul et Edens, 2003 ; Colquitt, LePine et Noe, 2000). À partir des données collectées dans le cadre de la présente évaluation, nous avons examiné la relation entre la satisfaction face au programme et

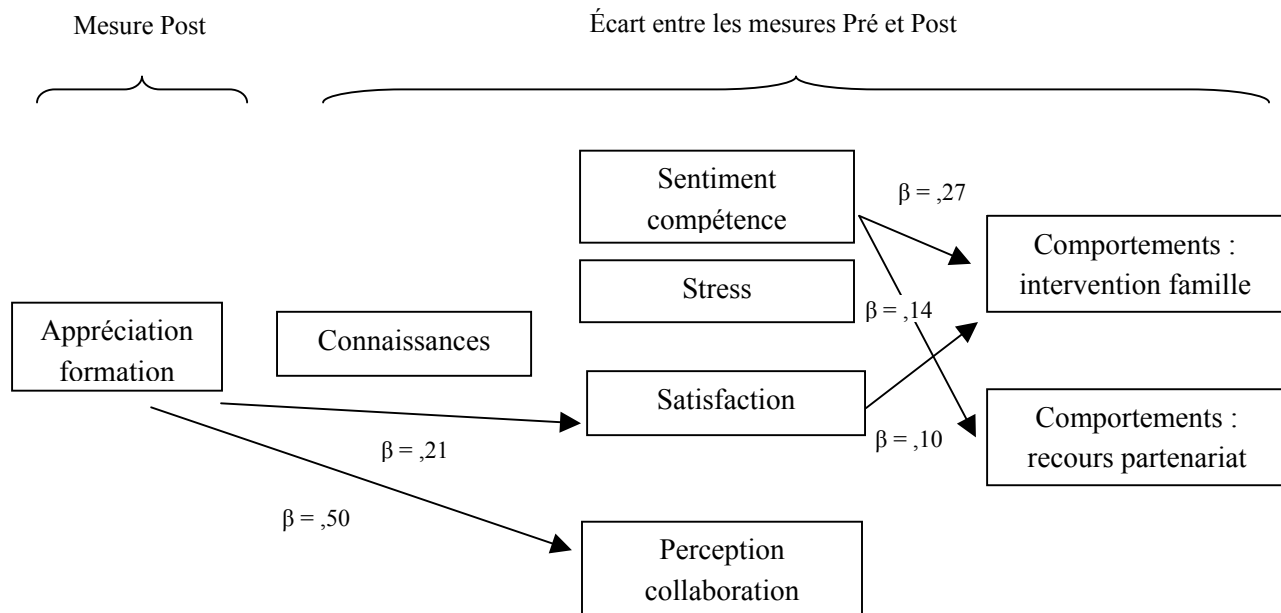
l'évolution des résultats entre les mesures PRÉ et POST sur les différentes variables considérées, selon les différents niveaux. Le modèle initial s'appuyait sur l'hypothèse d'un lien direct entre les variables des différents niveaux. Ainsi, il était postulé que plus les gens forment une appréciation positive de la formation, plus ils acquièrent des connaissances, ce qui se traduit par une augmentation du sentiment de compétence, une plus grande satisfaction au travail, une amélioration de la perception de la collaboration entre partenaires et une diminution du sentiment de stress au travail, lesquels phénomènes débouchent sur une modification des comportements en intervention.

Ce modèle a fait l'objet d'une analyse par équation structurale (*path analysis*) à l'aide du logiciel EQS (Byrne, 1994). La qualité d'ajustement de ce modèle s'est avérée très peu satisfaisante sur la base des critères habituels (chi-carré, CFI et RMSEA). En s'appuyant sur les indications du *Wald test* et du *LM test*, un nouveau modèle, dans lequel plusieurs liens postulés au départ ont été éliminés, a été développé. Ce modèle, qui apparaît à la figure suivante, a présenté une meilleure qualité d'ajustement, tout en restant inférieur aux normes généralement admises. Les résultats indiquent néanmoins quelques coefficients structuraux qui sont dignes de mention ($\beta > ,10$).

Les résultats indiquent l'absence de relation entre l'appréciation de la formation et l'amélioration des connaissances. Cette observation rejoint les résultats de Winfred et ses collaborateurs (2003) qui concluent que la satisfaction et l'apprentissage sont deux éléments distincts ; donc, ils ne peuvent être utilisés de façon interchangeable. En outre, contrairement aux postulats du modèle, l'augmentation des connaissances n'est associée à aucun changement dans les attitudes et dans les façons de faire. Donc, ce ne sont pas nécessairement les personnes qui acquièrent le plus de connaissances qui vivent les changements les plus marqués dans leur travail.

On observe une relation positive entre l'appréciation de la formation et l'augmentation des résultats sur les variables suivantes : le sentiment de compétence ($\beta = ,23$), la satisfaction au travail ($\beta = ,21$) et la perception de la collaboration entre les partenaires dans les services aux familles en difficulté ($\beta = ,50$). L'augmentation du sentiment de compétence est associée à une hausse des comportements souhaités dans l'intervention auprès des familles ($\beta = ,27$) et à une progression dans le recours au partenariat ($\beta = ,14$). Également, l'augmentation de la satisfaction au travail est corrélée positivement à la hausse des comportements d'intervention avec la famille ($\beta = ,10$). Bien qu'elles soient significatives sur le plan statistique, il s'agit pour l'ensemble de corrélations qui sont très faibles. Donc, les données de la présente évaluation offrent un appui mitigé à l'affirmation de Kirkpatrick à l'effet que chaque niveau de mesure a une influence sur le suivant. Par ailleurs, la faible qualité d'ajustement du modèle nous apparaît traduire une influence importante de variables extérieures au modèle.

Figure 6.9 – Corrélations entre l’appréciation de la formation et la différence PRÉ / POST aux autres variables (n=390)



$$\chi^2 (21) = 55,610, p = ,0006 ; \text{NFI} = ,786 ; \text{CFI} = ,851 ; \text{RMSEA} = ,065$$

La seconde critique qui est formulée à l’égard du modèle à quatre niveaux dénonce l’absence de prise en considération des facteurs individuels et organisationnels qui peuvent influencer l’efficacité des programmes de formation en emploi. En fait, Kirkpatrick (1998) ne nie pas l’importance de ces facteurs ; cependant il les situe en dehors de l’influence du programme de formation lui-même. À cet égard, il souligne que quatre conditions sont nécessaires pour que des changements de comportement se produisent : 1) la personne doit avoir le désir de changer, 2) elle doit savoir quoi faire et comment le faire, 3) elle doit travailler dans un climat approprié et 4) elle doit retirer des bénéfices à changer ses façons de faire. De son point de vue, le climat approprié au changement réfère principalement à la position du supérieur immédiat. Celui-ci peut adopter cinq positions face aux changements de comportements : l’interdiction, l’absence de soutien, la neutralité, l’encouragement et l’exigence. Les deux dernières positions, l’encouragement et l’exigence, sont les plus susceptibles de déboucher sur des changements de comportement alors que les premières, l’interdiction et l’absence de soutien, sont susceptibles de soulever la frustration des participants à la fois face au supérieur et face au programme de formation. Ces positions sont décrites dans les termes suivants (p. 21) :

1. *Preventing* : The boss forbids the participant from doing what he or she has been taught to do in the training program.
2. *Discouraging* : The boss (...) makes it clear that the participant should not change behavior because it would make (him) unhappy. Or the boss doesn't model the behavior taught in the program.
3. *Neutral* : The boss ignore the fact that the participant has attended a training program. It is business as usual.
4. *Encouraging* : The boss encourages the participant to learn and apply his or her learning on the job.
5. *Requiring* : The boss knows what the subordinate learns and makes sure that the learning transfers to the job.

La dernière condition renvoie aux bénéfices résultant des changements de comportement. Ces bénéfices peuvent être intrinsèques (sentiment de satisfaction, fierté, sentiment d'accomplissement) ou extrinsèques (compliments, reconnaissance des autres, gain monétaire).

Ces quatre conditions rejoignent le modèle de Baldwin et Ford (1988) selon lequel trois catégories de facteurs affectent le transfert en milieu de travail (l'application, la généralisation et le maintien des connaissances et habiletés acquises des apprentissages faits en formation) : (1) la nature du programme de formation, (2) les caractéristiques des participants et (3) l'environnement de travail. Et selon Cannon-Bowers et coll. (1995), dans un modèle d'appréciation de l'efficacité de la formation, ces catégories de facteurs doivent être examinées dans une perspective longitudinale en s'attardant à la réalité avant, pendant et après la formation.

En ce qui a trait à la nature du programme de formation, plusieurs auteurs (Ford, Quinones, Sego et Sorra, 1992 ; Bates, Holton, Seyler et Carvalho, 2000) soulignent qu'un des éléments qui explique que plusieurs employés ne mettent pas en application les connaissances et habiletés acquises en formation lorsqu'ils retournent dans leur milieu de travail est le fait qu'ils n'ont pas l'occasion de le faire parce qu'elles ne s'appliquent pas directement à la nature de leur emploi ; le contenu du programme de formation n'est pas pertinent à leur fonction. Bates et al. (2000) soulignent que la validité de contenu d'un programme de formation est un prédicteur significatif du transfert des apprentissages. Deux facteurs peuvent expliquer la faible validité de contenu de certaines formations : l'absence d'une évaluation systématique des besoins avant la formation (Saari, Johnson, McLaughlin et Zimmerle, 1988) et l'absence de spécification des objectifs de la formation en terme de comportements visés (Campbell, 1988). Ce dernier élément est particulièrement important pour faire en sorte que les connaissances et habiletés acquises pendant la formation (niveau 2 du modèle) se traduisent ensuite en comportements (niveau 3) dans le milieu de travail. Il est possible que l'absence de relation entre les connaissances et les

comportements observés dans cette évaluation résulte de la difficulté des chercheurs à construire un instrument de mesure des comportements en intervention qui soit en lien étroit avec les connaissances acquises dans la formation. Bien qu'il s'agisse d'une limite d'ordre méthodologique, elle nous apparaît traduire la complexité que représente la transposition des visées d'un programme de formation en objectifs comportementaux. Mais il ne s'agit pas d'un résultat inédit ; comme le mentionnent Winfred et coll. (2003), « Although learning and behavioral criteria are conceptually linked, researchers have had limited success in empirically demonstrating this relationship » (p. 234). Cette situation s'expliquerait notamment par l'influence de facteurs individuels et organisationnels sur le transfert des apprentissages.

Dans le cadre de la présente évaluation, les caractéristiques personnelles qui ont été prises en considération (âge, sexe, niveau et discipline de formation, secteur de pratique) ne sont pas en relation avec l'efficacité de la formation. Il s'agit d'un résultat concordant avec les observations de Saunders et Anderson (2000) et de Cannon-Bowers et coll. (1995), bien que cette dernière étude ait été réalisée dans un contexte totalement différent. Par contre, d'autres facteurs individuels peuvent avoir une influence sur le transfert des apprentissages, notamment la motivation des participants Colquit, LePine et Noe, 2000), leurs attentes, leurs habiletés cognitives (Winfred et coll., 2003), l'engagement envers l'organisation (Cannon-Bowers et coll., 1995), facteurs qui peuvent eux-mêmes être influencés par les conditions qui prévalent au sein de l'organisation. Quelle que soit la qualité d'un programme de formation, son efficacité sera réduite s'il est incompatible avec les attitudes ou les attentes des participants ou si ces derniers sont peu motivés. Tel que mentionné par Cannon-Bowers et coll., (1995) : « These results suggest that no matter how well a training program is designed, it may not be maximally effective because of incompatibility with trainee attitudes or expectations or because of low trainee motivation » (p.161).

Plusieurs études ont documenté l'importance des facteurs organisationnels sur l'efficacité des programmes de formation en milieu de travail, notamment la culture de l'organisation (Tracy, Tannenbaum et Kavanaugh, 1995), ses buts et ses valeurs (Ford et coll., 1992), de même que le soutien au transfert des apprentissages (Bates et coll., 2000). Pour certains de ces facteurs (culture, buts, valeurs), l'influence peut se situer tout autant avant qu'après la formation, puisque la motivation, les attentes, l'ouverture à l'apprentissage des participants de même que leur engagement face au mandat de l'organisation ne sont pas étrangers au climat qui prévaut dans une organisation. Selon Baldwin et Ford (1988), le climat au sein de l'organisation et le soutien du supérieur immédiat sont deux variables clés dans le transfert des apprentissages en milieu de travail. Relativement au climat, Tracey, Tannenbaum et Kavanagh (1995) font référence à la notion de culture organisationnelle axée sur l'apprentissage continu (*continuous-learning culture*). Selon leur description, parmi les traits qui caractérisent un environnement de travail qui favorise l'apprentissage continu, on retrouve les éléments suivants :

- la reconnaissance que l'acquisition des connaissances et des habiletés est une responsabilité inhérente au travail de chaque employé ;
- le soutien, dans le cadre des interactions sociales et des relations de travail, de l'acquisition des connaissances et des habiletés ;
- la présence de mécanismes formels de valorisation de la réussite et d'occasions de développement personnel, notamment par des politiques claires affirmant l'importance de la formation continue et des mécanismes pour récompenser la mise en application des nouvelles connaissances ;
- un accent sur l'innovation et l'émulation tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'organisation.

Donc, un environnement de travail axé sur l'apprentissage continu est un environnement dans lequel les membres partagent la conviction que le développement des connaissances et des compétences est une composante de leur travail quotidien. Cette conviction, qui constitue une valeur organisationnelle, est alimentée par différents facteurs, notamment, des emplois comportant des défis, des mécanismes formels de soutien et de valorisation de la performance et un environnement de travail innovateur et orienté vers l'excellence.

Par ailleurs, plusieurs études (Bates et coll., 2000 ; Brinkeroff et Montesino, 1995 ; Rouiller et Goldstein, 1993 ; Seyler, Holton, Bates, Burnett et Carvalho, 1998 ; Tracey, Tannembam et Kavanach, 1995) soutiennent les observations de Baldwin et Ford (1998) quant à l'importance du soutien du supérieur immédiat et des collègues dans le transfert au quotidien des apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation. Comme le soulignent Bates et coll. (2000), ce constat met en évidence l'importance que certains acteurs-clés possèdent des compétences dans le domaine du transfert des acquis, notamment la capacité d'identifier les besoins de formation et, après la formation, de motiver et de guider le transfert en offrant des occasions de mise en application des compétences acquises et en reconnaissant les efforts en ce sens.

« These key players must have a set of transfer-related competencies in order to maximize learning transfer in the workplace. For example, they need the ability to partner one another to identify critical training needs, prepare trainees for learning, and transfer prior to training, and to motivate, coach, provide opportunities for and reinforce learning transfer after training. The absence of these and other important transfer-related competencies represents a major barrier to successful learning transfer » (p. 36).

Les facteurs organisationnels n'ont pas été pris en compte dans le cadre de la présente évaluation, notamment en raison de la complexité d'une telle opération dans le cadre d'une évaluation qui couvre 16 organisations différentes. Il n'en est pas moins essentiel pour assurer le succès du *Programme national de formation* que chaque centre jeunesse examine attentivement dans quelle

mesure il constitue un environnement de travail qui favorise l'apprentissage continu et qu'il favorise chez les gestionnaires le développement de compétences reliées au transfert des apprentissages en milieu de travail.

Les résultats de la présente évaluation indiquent que le *Programme national de formation* est évalué positivement par les participants sur les deux dimensions distinguées par Alliger et coll. (1997), à savoir le déroulement du programme (*enjoyment of training*) et son utilité (*utility judgments*). Par ailleurs, bien que les relations entre les différents niveaux de critères soient faibles, on constate que le programme produit des changements dans la direction souhaitée sur plusieurs variables, notamment les connaissances, le sentiment de compétence, la perception de la collaboration avec les partenaires et les comportements relatifs à l'intervention avec la famille.

Par contre, plusieurs facteurs susceptibles d'avoir une influence sur l'efficacité d'un programme de formation n'ont pas été pris en considération ; ils n'en devraient pas moins faire l'objet d'une attention particulière de la part des formateurs et des gestionnaires. Pensons notamment au lien entre les comportements attendus chez les participants et le contenu du programme de formation, aux besoins et attentes des participants au programme ou aux mesures qui sont mises en place dans les organisations pour soutenir les intervenants et intervenantes dans l'application des connaissances et habiletés acquises dans le cadre du programme de formation.

Dans leur analyse du programme de développement des compétences mis en place en Pennsylvanie, Berdie et coll. (2000) ont identifié des standards de pratique qui devraient guider tous les programmes de formation en emploi. Il nous apparaît utile d'en relever quelques-uns, qui pourraient se révéler particulièrement éclairants pour la suite des choses dans le déploiement du *Programme national de formation*.

- Les programmes doivent s'appuyer sur une connaissance des besoins de formation des personnes, ce qui implique la possibilité d'obtenir une formation précise sur cet aspect et la capacité d'en tenir compte rapidement pour fixer les priorités ;
- Les programmes doivent avoir des processus rigoureux de développement et de révision du contenu de la formation, d'où l'importance de pouvoir miser sur différents points de vue (gestionnaires, intervenants, formateurs) et de pouvoir consulter les écrits les plus récents sur les meilleures pratiques ;
- L'utilisation des connaissances et habiletés acquises doit être supportée dans le milieu de travail. Des mécanismes pour soutenir le transfert des apprentissages doivent être prévus avant même la formation et des actions réelles doivent être posées par les organisations pour soutenir au quotidien la mise en application des nouveaux acquis.

La formation en milieu de travail est une démarche complexe qui implique la contribution de nombreux acteurs. Pour qu'un programme soit efficace, il ne s'agit pas que des personnes soient exposées d'une façon ponctuelle à de nouvelles façons de faire ou à de nouvelles connaissances. Il faut que toute l'organisation soutienne la démarche de formation, notamment, en témoignant de l'importance qu'elle accorde à cette formation pour l'amélioration des services à la clientèle.

Références bibliographiques

- Abramczyk, L.W., et Lieberman, A. (1994). Should Child Welfare Workers Have a MSW ? Dans E. Gambrill et T. Stein. *Controversial Issues in Child Welfare* (p.174-186). Needam Heights, MA : Allyn and Bacon.
- ACJQ (1998). *Rapport du Groupe conseil déposé au Conseil d'administration de l'Association des centres jeunesse du Québec, le 4 décembre 1998 suite aux recommandations de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*. Montréal : ACJQ.
- ACJQ (2001). *Programme de développement des pratiques. Programme national de formation. Bilan de l'expérimentation*. Montréal : ACJQ.
- ACJQ (2003). *Programme National de Formation : Rapport annuel*.
- Alliger, G.M., et Janak, E.A. (1989). Kirkpatrick's Levels of Training Criteria : Thirty Years Later. *Personnel Psychology*, 42, 331-342.
- Alliger, G.M., Tannenbaum, S.I., Bennett, W., Traver H., et Shotland, A. (1997). A Meta-analysis of the Relations Among Training Criteria. *Personnel Psychology*, 50, 341-358.
- American Human Association (2000). *Evaluation of the Pennsylvania Competency Based Training and Certification Program*. Washington, DC : American Human Association.
- Baldwin, T.T., et Ford, J.K. (1988). Transfer of Training : A Review and Directions for Future Research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bates, R. (2004). A critical analysis of evaluation practice : the Kirkpatrick model and the principle of beneficence. *Evaluation and Program Planning*, 27, 341-347.
- Bates, R.A., Holton, E.F., Seyler, D.L., et Carvalho, M.A. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3 (1), 19-42.
- Berdie, J., Parry, C., Leake, R., Curry, D., Gordon, S., et Rainey, J. (2000). *Evaluation of the Pennsylvania competency based training and certification program*, Washington, DC : American Human Association.
- Biggerstaff, M.A, Wood, L., et Fountain, S. (1998). Determining Readiness for Child Protective Service Practice : Development of a Testing Program. *Children and Youth Services Review*, 20 (8), 697-713.
- Birmingham, J., Berry, M., et Bussey, M. (1996). Certification for Child Protective Services Staff Members : The Texas Initiative. *Child Welfare*, 75 (6), 727-740.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., et Brière, N.M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du « Satisfaction Life Scale ». *Revue Canadienne des Sciences Comportementales*, 21 (2), 210-223.

- Bremseth, M.D., et Green, R.K. (1981). *Report of a study to determine the training needs of foster care and delinquency workers of the Wayne County Department of Social Services*. TN : Office of continuing Social Work Education.
- Brethower, K.S., et Rummier, G.A. (1979). Techniques for evaluating training programs. *Training and Development Journal*, 33 (6), 78-92.
- Brinkerhoff, R.O., et Montesino, M.U. (1995). Partnership for training transfer : lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly*, 6 (3), 263-274.
- Byrne, M.E. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows*. Thousand Oak, CA : Sage Publ.
- Campbell, D.T. (1988). Training design for performance improvement. In J.P. Campbell and R.J. Campbell (eds). *Productivity in Organizations*. San Francisco : Jossey-Bass, 417-430.
- Cannon-Bowers, J.A., Salas, E., Tannenbaum, S.I., et Mathieu, J.E. (1995). Toward Theoretically Based Principles of Training Effectiveness : A Model and Initial Empirical Investigation. *Military Psychology*, 7 (3), 141-164.
- Clarke, N. (2001). The Impact of In-service Training within Social Services. *British Journal of Social Work*, 31, 757-774.
- Cliche, G. (1998). *Agissons en complices : Pour une stratégie de soutien au développement des enfants et des jeunes. Rapport du comité jeunesse*. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Coe, R. (2002). « *It's the Effect Size Stupid ? What effect size is and why it is important ?* » Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. University of Exeter, Angleterre. Septembre 2002.
- Cohen, J. (1998). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum Publishers.
- Colquitt, J.A., LePine, J.A., et Noe, R.A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation : A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Conseil permanent de la jeunesse (2004). *Les jeunes en centre jeunesse prennent la parole ! Rapport de recherche publié par le Conseil permanent de la jeunesse*. Gouvernement du Québec, août 2004.
- Drake, B. (1996). Consumer and worker perception of key child welfare competencies. *Children and Youth Services Review*, 18 (3), 261-279.
- Freeman, K.A., et Morris, T.L. (1999). Investigative Interviewing with Children : Evaluation of the Effectiveness of a Training Program for Child Protective Service Workers. *Child Abuse and Neglect*, 23, 701-713.
- Ford, J.K., Quinones, M.A., Sego, D.J., et Sorra, J.S. (1992). Factors Affecting the Opportunity to Perform Trained Tasks on the Job. *Personnel Psychology*, 45 (3), 511-527.

- Fryer, G.F., Poland, J.E., Broos, D.C., et Krugman, D.C. (1988). The child protective service worker : A profile of needs, attitudes and utilization of professional resources. *Child Abuse and Neglect*, 12, 481-490.
- Gleeson, J. P. (1992). How do Child Welfare Caseworkers Learn ? *Adult Education Quarterly*, 43 (1), 15-29.
- Gleeson, J.P., et Dobois, A.C. (1990). *Learning to protect children and strengthen families : Project report*. Chicago : Jane Adams College of Social Work, University of Illinois in Chicago.
- Gleeson, J.P., et Smith, J.H. (1987). How workers learn : Insights and for training directors and managers, part I, Dans J. Bondeson (Ed.) *Winning against losses : Managing children's services in scarce times* (31-44). Portland, ME : National Child Welfare Resource Centre for Management and Administration, University of Southern Maine.
- Groupe de travail pour les jeunes (1991). Un Québec fou de ses enfants : rapport du Groupe de travail pour les jeunes. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de la santé et des services sociaux, Direction des communications.
- Groupe d'experts en organisation clinique en matière jeunesse (1998). État de la situation et recommandations au regard des listes d'attente en protection de la jeunesse et de l'accessibilité aux services à la jeunesse en date du 24 juin 1998. Québec : Gouvernement du Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Groupe d'experts en organisation clinique en matière jeunesse (2001). État de la situation et recommandations au regard des services offerts aux enfants, aux adolescents et à leur famille dans les CLSC. Québec : ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Hancock, K., Echlin, C., Hallberg, R., Lewis, M. Listron, J., et West, T. (2003), A child-welfare competency-based education and training (CBET) pilot project, *Canadian Social Work*, 5 (1), 59-64.
- Holton, E.F. III (1996a) The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7 (1) : 5-21
- Holton, E.F. III (1996b). Final word : Response to reaction to Holton article, *Human Resource Development Quarterly*. 7 (1) : 27-29
- Jones, L.P., et Okamura, A. (2000). Reprofessionalizing Child Welfare Services : An Evaluation of a Title IVE Training Program. *Research on Social Work Practice*, 10 (5), 607-621.
- Jones, L.P., Stevenson, K.M., Leung, P., et Cheung, K.M. (1995). *Call to competence : Child Protective Services Training and Evaluation*. Englewood, CO : Association for Protecting Children.
- Kirkpatrick, D.L. (1959). Techniques for evaluating training programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13 (3-9), 21-26.

- Kirkpatrick, D.L. (1977). Evaluating training programs : Evidence vs. Proof. *Training and Development Journal*, 31 (11), 9-12.
- Kirkpatrick, D.L. (1979). Evaluating training. *Training and Development Journal*, 33 (5), 19-22.
- Kirkpatrick, D.L. (1996). Invited reaction : Reaction to Holton, *Human Resource Development-Quarterly*. 7 (1), 23-25.
- Kirkpatrick, D.L. (1998). *Evaluating Training Programs : The fourth Levels*. (2nd edition). San Francisco : Berrett-Koehler.
- Koeske, G.F., et Koeske, R.D. (1989). Work Load and Burnout : Can Social Support and Perceived Accomplishment Help ? *Social Work*, 34 (3), 243-248.
- Krein, T.J., et Weldon, K.C. (1994). Making a play for training evaluation. *Training and Development*, 48 (4), 62-69.
- Leung, P., et Cheung, K.M. (1998). The Impact of Child Protective Service Training : A Longitudinal Study of Worker's Job Performance, Knowledge, and Attitudes. *Research on Social Work Practice*, 8 (6), 668-684.
- Miller, J., et Dore, M.M. (1991). Innovations in Child Protective Services Inservice Training : Commitment to Excellence. *Child Welfare*, 70 (4), 437-449.
- Morrel-Samuels, P. (2002). Getting the Truth into Workplace Surveys. *Harvard Business Review*, 80 (1), 111-118.
- Nunno, M. (1999). *Designing evaluation strategies which support skills training and that report individual performance measures for child protective services personnel*. Paper presented at the American Evaluation Association. Orlando, Florida.
- Pecora, P.J., Dodson, A., Teather, E., et Whittaker, J. (1983). Assessing worker training needs : Use of staff surveys and key informant interviews. *Child Welfare*, 62 (5), 395-407.
- Rouiller, J.Z., et Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human resource Development Quarterly*, 4 (4), 377-390.
- Rycus, J.S., et Hugues, R.C. (2005). *Guide terrain pour le bien-être des enfants*. Montréal. Éditions Sciences et Culture. 4 volumes.
- Saari, L.M., Johnson, T.R., McLaughlin, S.D., et Zimmerle, D.M. (1988). A survey of management training and education practices in U.S. companies. *Personnel Psychology*, 41, 731-743.
- Saunders, D.G., et Anderson, D. (2000). Evaluation of a Domestic Violence Training for Child Protection Workers & Supervisors : Initial Results. *Children and Youth Services Review*, 22 (5), 373-395.
- Seyler, D.L., Holton, E.F., Bates, R.A., Burnett, M.F., et Carvalho, M.A. (1998). Factors affecting motivation to use training. *International Journal of Training Development*, 2 (1), 2-16.
- Siu, S.F., et Hogan, P.T. (1989). Public Child Welfare : The Need for Clinical Social Work. *Social Work*, 34 (5), 423-428.

- Sullivan, R., et Needell, B. (1994). Should Child Welfare Workers Be Required to Pass Periodic Competency Tests ? Dans E. Gambrill et T. Stein. *Controversial Issues in Child Welfare* (p.187-198). Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Tannenbaum, S.I., et Yukl, G. (1992) Training and development in work organizations. *Annual Review of Psychology*, 43, 399-441.
- Terpestra, J. (1992). Forward to new partnerships, dans K. Briar, V. Hansen et N. Harris (Eds), *New Partnerships. The national public child welfare training symposium*, Florida International University, Miami.
- Tracey, J.B., Tannenbaum, S.I., et Kavanagh, M.J. (1995). Applying Trained Skills on the Job : The Importance of the Work Environment. *Journal of Applied Psychology*, 80 (2), 239-252.
- Tracy, E.M., Bean, N., Gwatkin, S., et Hill, B. (1992). Family Preservation Workers : Sources of Job satisfaction and Job Stress. *Research on Social Work Practice*, 2 (4), 465-478.
- Turcotte, D., et Pouliot, E. (2001). *Résultats du sondage sur le climat organisationnel du Centre jeunesse de Québec-Institut universitaire*. Québec : CJQ-IU.
- Vinokur-Kaplan, D. (1986). National Evaluation of In-service Training by Child Welfare Practitioners. *Social Work Research et Abstract*, 22, 13-19.
- Vinokur-Kaplan, D. (1991). Job satisfaction among social workers in public and voluntary child welfare agencies. *Child Welfare*, 70 (1), 81-91
- Vinokur-Kaplan, D., et Hartman, A. (1986). A national profile of child welfare workers and supervisors. *Child Welfare*, 65, 323-335.
- Winfred, A., Tubré, T., Paul, D.S., et Edens, P.S. (2003). Teaching Effectiveness : The relationship between reaction and learning evaluation criteria. *Educational Psychology*, 23 (3), 275-285.
- Winfred, A., Winston, B., Edens, P.S., et Bell, S.T. (2003). Effectiveness of Training in Organizations : A Meta-Analysis of Design and Evaluation Features. *Journal of Applied Psychology*, 88 (2), 234-245.

Annexe 1

*Évaluation
du
Programme
National
de
Formation*

Questionnaire aux intervenants

Version PRÉ

Condensé clinique de six jours et formation générique (modules 100-104)

Daniel Turcotte
André Beaudoin
Geneviève Lamonde



Questionnaire version PRÉ

Ce questionnaire est utilisé pour évaluer le *Programme national de formation* offert par les Centres jeunesse du Québec. L'objectif de cette étude est d'établir dans quelle mesure la participation au programme de formation entraîne une modification des connaissances, des façons de faire et du sentiment de compétence des intervenants. Le présent questionnaire vise à établir le profil des intervenants avant leur participation au programme. Vous serez à nouveau invité à remplir un questionnaire à la fin de la formation et environ un an plus tard. La comparaison entre ces trois mesures permettra de situer votre cheminement. Le questionnaire se termine par des informations démographiques qui permettront à l'équipe de recherche d'interpréter les réponses en faisant des regroupements ; c'est pourquoi nous vous demandons d'inscrire les 3 derniers chiffres de votre Numéro d'assurance sociale. **Ces informations ne permettent pas d'identifier de façon nominative qui est le répondant, mais elles visent à « reconnaître » les questionnaires remplis par la même personne aux différentes étapes de la collecte des données.** Personne à l'extérieur de l'équipe de recherche n'aura accès à ces renseignements. Les questionnaires seront conservés sous clé pour les cinq prochaines années. Ils seront ensuite détruits selon les procédures habituelles de destruction des documents confidentiels.

Avant de commencer à répondre, prenez notes de ces quelques directives :

- Répondre spontanément à toutes les questions ;
- Répondre aux questions de manière individuelle ;
- Il ne s'agit pas d'un examen donc ne vous attardez pas aux questions car vous disposez de 30 minutes.

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), indiquez quel est votre niveau de compétence, i.e. jusqu'à quel point vous estimez être préparé(e) pour... (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

Énoncés	Pas du tout			Tout à fait				n/a	Espace réservé
	1	2	3	4	5	6	7		
Répartir/gérer/organiser votre temps									☐ 1
Accepter votre propre autorité sur les clients									☐ 2
Donner des « feed-back » négatifs aux parents									☐ 3
Agir adéquatement en situation d'urgence									☐ 4
Identifier un problème particulier sur lequel vous et votre client pouvez travailler									☐ 6
Développer un plan d'intervention qui contient des objectifs mesurables, observables, limités dans le temps et univoques									☐ 7
Utiliser les diagnostics d'évaluation faits par d'autres professionnels pour prendre des décisions									☐ 8
Coordonner l'application des plans de services (trouver, évaluer et utiliser les ressources de la communauté)									☐ 9
Identifier les problèmes dans l'accomplissement du rôle parental									☐ 10
Évaluer les besoins de placement d'un enfant									☐ 11
Savoir à quel moment judiciairiser un cas									☐ 12

	1	2	3	4	5	6	7	n/a	
Intervenir de manière appropriée avec des clients dont les attributs sont différents des vôtres (culture, ethnie, âge, genre)									☐ 13
Témoigner au Tribunal									☐ 14
Intervenir avec des clients « non volontaire »									☐ 15
Savoir quand mettre fin à l'intervention									☐ 16

**Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (énormément) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), situez votre niveau de stress au regard des situations suivantes.
(Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)**

	Pas du tout				Énormé- ment					
Énoncés	1	2	3	4	5	6	7	n/a	Espace réserve	
Intervenir en situation de crise									☐ 17	
Effectuer des visites à domicile									☐ 18	
Effectuer des visites à domicile dans une famille où un client a un passé de violence									☐ 19	
Me retrouver dans une situation où je me sens menacé(e) de sévices corporels									☐ 20	
Avoir à retirer un enfant de sa famille naturelle									☐ 21	
Avoir à témoigner à la Cour									☐ 22	
Voir les conséquences émotionnelles de l’abus envers les enfants									☐ 23	
Voir les conditions de vie difficiles de plusieurs clients									☐ 24	

Voici un certain nombre d'énoncés sur la pratique en protection de la jeunesse ou en F/E/J. Indiquez pour chacun des énoncés, dans combien de cas sur 10 vous adoptez ces comportements. Inscrivez un chiffre de 0 à 10 ou encerclez N/A.	/10	Ne s'applique pas	Espace réservé
Je fais un plan d'intervention sans la présence du client		N/A	☐ 25-26
Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client		N/A	☐ 27-28
Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille		N/A	☐ 29-30
J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention		N/A	☐ 31-32
Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse		N/A	☐ 33-34
J'analyse les conditions environnementales qui contribuent au mauvais traitement		N/A	☐ 35-36
Je prépare la famille pour l'amener à divulguer toute l'information pertinente dans la recherche de faits et la résolution du problème		N/A	☐ 37-38
J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants		N/A	☐ 39-40
Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre		N/A	☐ 41-42
J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes		N/A	☐ 43-44
Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan d'intervention		N/A	☐ 45-46

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (En désaccord) à 7 (Tout à fait d'accord) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), indiquez quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants. (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

Énoncés	En désaccord		Tout à fait d'accord							Espace réservé
	1	2	3	4	5	6	7	n/a		
Je sais clairement quelles sont les attentes de mon supérieur immédiat à mon égard									☐ 47	
Je reçois un feedback sur mon travail et les efforts que j'investis									☐ 48	
Mon supérieur immédiat planifie et organise adéquatement les réunions d'équipe									☐ 49	
Dans mon équipe de travail, le processus de prise de décision est efficace									☐ 50	
Je reçois une supervision qui m'aide à accomplir mes tâches professionnelles									☐ 51	
Dans mon organisme, des efforts sont faits pour favoriser le transfert des apprentissages									☐ 52	
Mon supérieur immédiat fait la promotion de la collaboration dans mon équipe de travail									☐ 53	
Dans mon travail, la collaboration CLSC / Centre jeunesse se fait facilement									☐ 54	
Dans mon travail, je préfère limiter ma collaboration avec d'autres organismes									☐ 55	
Les intervenants des autres organismes ont des attentes réalistes concernant le mandat de la protection de la jeunesse									☐ 56	
Les intervenants des CLSC font une évaluation positive des services offerts par la protection de la jeunesse									☐ 57	
La collaboration apportée par les autres organismes à la protection de la jeunesse est inférieure à ce qu'elle devrait être									☐ 58	

Indiquez si les énoncés suivants sont vrais (V) ou faux (F). Si vous êtes incertain, inscrivez (I).

	Espace réservé	
Les services de protection de la jeunesse ont plus de responsabilités vis-à-vis l'enfant que vis-à-vis les familles dans la dispensation des services. _____	☐	59
L'évaluation du risque de compromission de la sécurité et du développement de l'enfant permet de prédire avec beaucoup de certitude si un enfant risque d'être blessé. _____	☐	60
L'attachement est le lien instantané qui se tisse entre la mère et son enfant à la naissance. _____	☐	61
Selon la pratique de la philosophie centrée sur la famille, lorsqu'un enfant est placé, les services ne sont plus « centrés sur la famille naturelle » mais « centrés sur l'enfant ». _____	☐	62
La résistance conduit à bloquer la communication et à éviter de s'engager dans la relation et les activités relatives à l'intervention. _____	☐	63
Les effets d'un environnement difficile ne peuvent être atténués, même si l'enfant possède des forces intérieures lui permettant de s'adapter à la situation. _____	☐	64
Les visites régulières dans la famille naturelle aident l'enfant et le parent à mieux vivre le placement. _____	☐	65
Selon la théorie de la crise, lorsque des problèmes ou des événements (agents stressants) se produisent et mènent à un bouleversement de cet état émotif stable, les gens adoptent une série de comportements (adaptation) pour résoudre leurs problèmes et restaurer l'équilibre. _____	☐	66
La Loi sur la protection de la jeunesse et la Loi sur le système de justice pénale pour les adolescents peuvent trouver leur application simultanément ; l'application de la LSJPA ne constitue pas en soi un critère de non-rétention en LPJ. _____	☐	67
La divulgation à une famille d'accueil de renseignements qui vont au-delà des renseignements de base sur les antécédents d'un enfant constitue un manquement à la confidentialité. _____	☐	68
Affirmer que les droits des enfants sont absolus signifie que chaque enfant a ces droits simplement du fait de sa naissance, indépendamment de sa classe, son ethnie, sa culture, son sexe, sa religion. _____	☐	69
L'intervenant doit rappeler au client résistant l'autorité dont il est investi et lui suggérer de collaborer afin d'éviter des problèmes supplémentaires. _____	☐	70

Dans la majorité des cas d'abus chez les enfants, il n'existe pas de signes visibles qui peuvent être décelés par un intervenant observateur et compétent. _____	☐ 71
Les enfants qui ne peuvent compter sur un attachement sécurisant sont davantage autonomes que ceux qui vivent un attachement fort étant donné qu'ils ont appris tôt à se débrouiller seuls. _____	☐ 72
L'identité et l'estime de soi se développent généralement au tout début de la vie. _____	☐ 73
La théorie de l'évaluation de risque suppose qu'il existe des facteurs dans l'environnement familial qui, lorsqu'ils sont présents, augmentent les probabilités de blessure pour l'enfant par suite d'abus ou de négligence. _____	☐ 74
Bon nombre d'enfants victimes de négligence compensent le manque d'attention dont ils sont l'objet à la maison en s'adaptant bien à l'école. _____	☐ 75
Une valeur exprime la perception d'un groupe par rapport à ce qui est nécessaire pour le bien-être de ses membres. _____	☐ 76
La pratique centrée sur la famille suppose que l'intervenant doit préserver l'intégrité de la famille à tout prix. _____	☐ 77
La recommandation faite par les parents d'une ressource de placement dans la famille élargie ne constitue pas un bon milieu de placement pour la plupart des enfants. _____	☐ 78
Selon la LPJ, la DPJ doit assumer un rôle de parent substitut. _____	☐ 79
Un enfant normal se développe de façon uniforme dans les quatre aspects du développement (physique, cognitif, social et affectif). _____	☐ 80
La planification en vue de la permanence est une démarche complète de planification destinée à assurer à l'enfant un foyer stable et permanent. _____	☐ 81
Lorsqu'un cas lui donne des difficultés, l'intervenant devrait demander une demande de révision officielle. _____	☐ 82
Les personnes qui vivent dans la pauvreté subissent un stress constant qui peut affecter leurs façons d'exercer leurs rôles parentaux. _____	☐ 83
La connaissance approfondie des problèmes de l'enfant influence généralement de façon négative la personne responsable de l'enfant. _____	☐ 84
Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements destructeurs ; elle implique la présence de comportements qui favorisent un développement sain et la protection contre les mauvais traitements. _____	☐ 85
Lorsque l'intervenant réussit « à briser » la résistance d'une famille, il ne devrait plus y avoir de problèmes. _____	☐ 86
L'intervenant ne peut mettre en œuvre un plan de traitement approprié à l'intention d'un adolescent victime de mauvais traitements sans avoir en main toutes les données sur son stade de développement. _____	☐ 87

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants en relation avec ce que vous vivez présentement dans votre milieu de travail.

	En désaccord				Tout à fait d'accord			
Énoncés	1	2	3	4	5	6	7	
En général, mon travail correspond de près à mes idéaux								☐ 134
Mes conditions de travail sont excellentes								☐ 135
Je suis satisfait(e) de mon travail								☐ 136
Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de mon travail								☐ 137
Si je pouvais changer quoi que ce soit de mon travail, je n'y changerais pratiquement rien								☐ 138

Données sociodémographiques

Travaillez-vous dans un : Espace réservé
| 98

☐ Centre jeunesse

☐ CLSC

Indiquez la région administrative de votre établissement : ____ | 99-100

Vous êtes de sexe : | 101

☐ Féminin

☐ Masculin

Indiquez le mois et l'année de votre naissance : ____ / 1 9 ____ | 102-103
| 104-105

Quel profil décrit le mieux votre situation conjugale? | 106

☐ Marié(e) et vit avec époux/se

☐ Conjoint(e) de fait

☐ Séparé(e) et sans conjoint(e)

☐ Divorcé(e) et sans conjoint(e)

☐ Célibataire et sans conjoint(e)

☐ Veuf/ve sans conjoint(e)

☐ Autre (spécifiez) : _____

Combien avez-vous d'enfants ? ____ | 107

Quel est votre plus haut degré de formation ? | 108

☐ Doctorat

☐ Maîtrise

☐ Baccalauréat

☐ Certificat

☐ Diplôme d'études collégiales (DEC)

☐ Autre (spécifiez) : _____

Dans quelle discipline avez-vous obtenu votre plus haut degré de formation ? | 109

☐ Service social / travail social

☐ Psycho-éducation / éducation spécialisée

☐ Psychologie

☐ Criminologie

☐ Autre (spécifiez) : _____

En quelle année avez-vous obtenu votre plus haut degré de formation ? ____ _

____ _
110-111-112-113

Combien avez-vous d'années et de mois d'expérience professionnelle dans les services sociaux ? : ____ ans et ____ mois

____ _ 114-115
____ _ 116-117

Combien avez-vous d'années et de mois d'expérience dans le domaine de la protection de la jeunesse ou en famille/enfance/jeunesse ? : ____ ans et ____ mois

____ _ 118-119
____ _ 120-121

➡ AUTRES QUESTIONS AU VERSO ➡

Inscrivez les trois derniers chiffres de votre Numéro d'assurance sociale : ____ _

____ _
122-123-124

Quel est votre secteur de pratique ?

____ _ 125-126

- ☐ CLSC : 0-4 ans (périnatalité-préscolaire)
- ☐ CLSC : 5-11 ans (enfance-scolaire primaire)
- ☐ CLSC : 12-18 ans (jeunesse-ados)
- ☐ CLSC : 0-18 ans
- ☐ Réception et traitement des signalements
- ☐ Évaluation / orientation des cas de protection
- ☐ Application des mesures de protection
- ☐ Révision
- ☐ Adoption
- ☐ Réadaptation interne
- ☐ Réadaptation externe
- ☐ Ressources cliniques (RTF-RI)
- ☐ Ressources humaines
- ☐ Ressources matérielles et financières
- ☐ Autre (spécifiez) : _____

Depuis combien d'années et de mois occupez-vous votre poste actuel ? ____ ans et ____ mois

____ _ 127-128
____ _ 129-130

Quel est votre statut d'emploi ?

____ _ 131

- ☐ Temps complet – détenteur de poste
- ☐ Temps partiel – détenteur de poste
- ☐ Sur appel / contractuel – non détenteur de poste
- ☐ Autre (spécifiez) : _____

Qu'est-ce que vous espérez sur le plan professionnel d'ici les 5 prochaines années ? **(1 choix)**

____ _ 132

- ☐ Conserver le même poste
- ☐ Avoir un poste différent en intervention dans votre organisme
- ☐ Avoir un poste de gestion dans votre organisme
- ☐ Avoir un poste d'intervenant dans un autre organisme
- ☐ Avoir un poste de gestion dans un autre organisme
- ☐ Changer complètement de domaine

☐ Autre (spécifiez) : _____

Outre le PNF, avez-vous suivi des activités de formation au cours de la dernière année ?

☐ 133

☐ Non

☐ Oui Précisez la nature de la formation : _____

Nous vous remercions pour votre collaboration

Section « Appréciation de la formation » du questionnaire POST

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (En désaccord) à 7 (Tout à fait d'accord) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), indiquez quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants. (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

Énoncés	En désaccord							Tout à fait d'accord		n/a	Espace réservé
	1	2	3	4	5	6	7				
Le PNF répond aux besoins de formation des intervenants, peu importe leurs connaissances de base et leur niveau de formation											☐ 47
Le PNF répond particulièrement à mes besoins de formation											☐ 48
Le PNF couvre les compétences dont les intervenants en protection ou en famille/enfance/jeunesse ont besoin pour l'intervention											☐ 49
Les modules du PNF sont espacés dans le temps de manière à favoriser l'acquisition des connaissances											☐ 50
Le matériel utilisé par les formateurs permet une bonne compréhension des notions											☐ 51
Les thèmes des modules de formation sont reliés à mon travail en protection de la jeunesse ou en famille/enfance/jeunesse											☐ 52
L'organisation générale de la formation est adéquate											☐ 53
Je suis mieux préparé(e) pour performer au travail suite à cette formation											☐ 54
J'utilise généralement ce que j'ai appris en formation dans mon travail											☐ 55
J'ai l'impression d'avoir augmenté mes connaissances suite à cette formation											☐ 56
J'ai l'impression d'avoir augmenté mes compétences suite à cette formation											☐ 57
Le PNF m'a permis d'augmenter ma confiance en moi dans mon rôle d'intervenant(e) en protection de la jeunesse ou en famille/enfance/jeunesse											☐ 58

Questionnaire PRÉ

**Évaluation du
Programme
*National de
Formation***

Tronc commun réseau

Daniel Turcotte

André Beaudoin

Geneviève Lamonde

Chercheurs, Université Laval



Association des
centres jeunesse
du Québec



ASSOCIATION
DES CLSC
ET DES CHSLD
DU QUÉBEC

Avec la participation du ministère de la Santé et des Services sociaux

Questionnaire version PRÉ

Ce questionnaire est utilisé pour évaluer le Programme National de Formation. L'objectif de cette étude est d'établir dans quelle mesure la participation au programme de formation entraîne une modification des connaissances, des façons de faire et du sentiment de compétence des intervenants. Le présent questionnaire vise à établir le profil des intervenants avant leur participation au programme. Vous serez à nouveau invité à remplir un questionnaire à la fin du *tronc commun réseau* et environ un an plus tard. La comparaison entre ces trois mesures permettra de situer votre cheminement. Le questionnaire se termine par des informations démographiques qui permettront à l'équipe de recherche d'interpréter les réponses en faisant des regroupements ; c'est pourquoi nous vous demandons d'inscrire les 3 derniers chiffres de votre Numéro d'assurance sociale. **Ces informations ne permettent pas d'identifier de façon nominative qui est le répondant, mais elles visent à « reconnaître » les questionnaires remplis par la même personne aux différentes étapes de la collecte des données.** Personne à l'extérieur de l'équipe de recherche n'aura accès à ces renseignements. Les questionnaires seront conservés sous clé pour les cinq prochaines années. Ils seront ensuite détruits selon les procédures habituelles de destruction des documents confidentiels.

Avant de commencer à répondre, prenez notes de ces quelques directives :

- Répondre spontanément à toutes les questions ;
- Répondre aux questions de manière individuelle ;
- Il ne s'agit pas d'un examen donc ne vous attardez pas aux questions car vous disposez de 30 à 45 minutes.

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (tout à fait) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), indiquez quel est votre niveau de compétence, i.e. jusqu'à quel point vous estimez être préparé(e) pour... (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

	Pas du tout				Tout à fait			
Énoncés	1	2	3	4	5	6	7	n/a
1- Accepter votre propre autorité sur les clients								
2- Donner des « feed-back » négatifs aux parents								
3- Agir adéquatement en situation d'urgence								
4- Identifier un problème particulier sur lequel vous et votre client pouvez travailler								

5- Développer un plan d'intervention qui contient des objectifs mesurables, observables, limités dans le temps et univoques								
6- Utiliser les diagnostics d'évaluation faits par d'autres professionnels pour prendre des décisions								
7- Coordonner l'application des plans de services (trouver, évaluer et utiliser les ressources de la communauté)								
8- Identifier les problèmes dans l'accomplissement du rôle parental								
9- Évaluer les besoins de placement d'un enfant								
10- Intervenir de manière appropriée avec des clients dont les attributs sont différents des vôtres (culture, ethnie, âge, genre)								
11- Intervenir avec des clients peu motivés								
12- Savoir quand mettre fin à l'intervention								

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (pas du tout) à 7 (énormément) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), situez votre niveau de stress au regard des situations suivantes. (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

	Pas du tout					Énormé- ment			
Énoncés	1	2	3	4	5	6	7	n/a	
13- Intervenir en situation de crise									
14- Effectuer des visites à domicile									
15- Effectuer des visites à domicile dans une famille où un client a un passé de violence									
16- Me retrouver dans une situation où je me sens menacé(e) de sévices corporels									
17- Voir les conséquences émotionnelles de l'abus envers les enfants									
18- Voir les conditions de vie difficiles de plusieurs clients									

Voici un certain nombre d'énoncés sur la pratique auprès des enfants et des familles en difficulté. Indiquez, pour chacun des énoncés, dans combien de cas sur 10 vous adoptez ces comportements. Inscrivez un chiffre de 0 à 10 ou encerclez N/A.

Énoncés	/10	Ne s'applique pas
19- Je fais un plan d'intervention		N/A
20- Je consulte un autre professionnel avant de prendre une décision concernant un client		N/A
21- Je vérifie s'il y a présence de violence conjugale dans la famille		N/A
22- J'évalue complètement les risques pour l'enfant avant d'élaborer un plan d'intervention		N/A
23- Mon plan d'intervention implique une collaboration CLSC / Centre jeunesse		N/A
24- J'analyse les conditions environnementales dans lesquelles la famille se retrouve		N/A
25- Je fais un plan d'intervention sans la présence du client		N/A

26- J'ai recours à des techniques d'entrevue particulières avec les enfants		N/A
27- Je discute avec les membres de la famille des différences culturelles afin de mieux les comprendre		N/A
28- J'encourage la famille à se tourner le plus possible vers les intervenants pour gérer ses problèmes		N/A
29- Je collabore avec d'autres organismes pour la réalisation du plan de services		N/A

Veillez indiquer votre degré d'accord avec chacun des énoncés suivants en relation avec ce que vous vivez présentement dans votre milieu de travail. (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

Énoncés	En désaccord				Tout à fait d'accord		
	1	2	3	4	5	6	7
30- En général, mon travail correspond de près à mes idéaux							
31- Mes conditions de travail sont excellentes							
32- Je suis satisfait(e) de mon travail							
33- Jusqu'à maintenant, j'ai obtenu les choses importantes que je voulais de mon travail							
34- Si je pouvais changer quoi que ce soit de mon travail, je n'y changerais pratiquement rien							

Pour chaque énoncé, sur une échelle de 1 (En désaccord) à 7 (Tout à fait d'accord) (ou n/a si l'énoncé ne s'applique pas à votre situation), indiquez quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants. (Faites un X ou un √ dans la case de votre choix)

Énoncés	En désaccord				Tout à fait d'accord			n/a
	1	2	3	4	5	6	7	
35- Je sais clairement quelles sont les attentes de mon supérieur immédiat à mon égard								
36- Je reçois un feedback sur mon travail et les efforts que j'investis								
37- Mon supérieur immédiat planifie et organise adéquatement les réunions d'équipe								
38- Dans mon équipe de travail, le processus de prise de décision est efficace								
39- Je reçois une supervision qui m'aide à accomplir mes tâches professionnelles								
40- Dans mon organisme, des efforts sont faits pour favoriser le transfert des apprentissages								
41- Mon supérieur immédiat fait la promotion de la collaboration dans mon équipe de travail								
42- Dans mon travail, la collaboration centre jeunesse / CLSC se fait facilement								
43- Dans mon travail, je préfère limiter ma collaboration avec d'autres organismes								
44- Les intervenants des organismes jeunesse ont des attentes réalistes concernant le mandat de mon établissement								

45- Les intervenants des organismes jeunesse font une évaluation positive des services offerts par mon établissement								
46- La collaboration centre jeunesse / CLSC est inférieure à ce qu'elle devrait être								

Indiquez si les énoncés suivants sont vrais (V) ou faux (F). Si vous êtes incertain, inscrivez (I).

47- Le maintien de l'intégrité familiale est l'objectif à atteindre à tout prix dans toute intervention auprès des familles en difficulté.	_____
48- C'est la notion de permanence qui doit guider la formulation du but de l'intervention auprès d'un jeune et de sa famille.	_____
49- Dans une pratique centrée sur la famille, la notion de « permanence » réfère non seulement à l'engagement affectif et psychologique entre un enfant et une famille mais aussi à la stabilité de son milieu de vie.	_____
50- Lors d'une rencontre de PSI, si la famille est suivie par un intervenant en protection de la jeunesse, les participants invités doivent souscrire aux conclusions de l'évaluation de l'intervenant en protection de la jeunesse et orienter leurs actions en fonction de celle-ci.	_____
51- Un enfant de 8 ans possède suffisamment de maturité cognitive pour comprendre les raisons d'une séparation lorsqu'on les lui explique en termes concrets.	_____
52- La résistance se définit comme les comportements ou attitudes reliés à un manque de volonté apparent d'un ou des membres de la famille à s'engager dans le processus d'intervention.	_____
53- L'attachement se définit comme le lien instantané qui se crée entre le parent et son enfant à la naissance.	_____
54- L'intervenant qui a une vision ethnocentrique est davantage en mesure de développer un plan d'intervention adapté aux particularités culturelles des familles.	_____
55- Les droits des parents sont conditionnels à la réponse qu'ils assurent aux besoins de base de leurs enfants.	_____
56- Le plan d'intervention est obligatoire en raison d'une directive de la direction de l'établissement dans lequel l'intervenant travaille.	_____
57- A cause de sa pensée égocentrique, l'enfant de 3 à 5 ans se percevra comme étant la cause de la séparation qu'il vit.	_____
58- L'intervention d'autorité doit se limiter aux situations dans lesquelles les services de soutien familiaux et les autres types d'intervention de coopération ne peuvent plus assurer la protection de l'enfant.	_____
59- Il est essentiel de comprendre la valeur qui se manifeste par le biais d'un comportement parental inadéquat pour modifier ce dernier tout en conservant un lien positif avec la famille.	_____
60- L'utilisation de termes comme « amélioration » et « meilleur » est appropriée pour formuler des objectifs mesurables en autant que le client comprend ce qu'on attend de lui.	_____
61- Une condition de « risque peu élevé » ne signifie pas seulement l'absence de comportements néfastes ; elle exige la présence de comportements qui favorisent un développement sain et des éléments qui protègent l'enfant contre les mauvais traitements.	_____
62- Une famille est considérée fonctionnelle si elle s'acquitte de façon satisfaisante de ses tâches développementales envers ses membres.	_____
63- L'intervenant doit tout mettre en œuvre pour s'assurer que toutes les étapes de la planification de l'intervention seront effectuées conjointement avec la famille.	_____
64- Il est préférable de négocier les règles familiales avec un enfant de 6 à 9 ans afin de ne pas le frustrer.	_____

65-	Le pluralisme culturel est une vision qui permet de respecter les valeurs exprimées dans la culture des gens en autant que ces dernières ne compromettent pas le bien-être des individus de cette culture.	_____
66-	Le modèle d'attachement intériorisé se transmet de génération en génération si aucune intervention n'a lieu.	_____
67-	En engageant la famille dans un processus commun de résolution des problèmes, l'intervenant peut éviter l'intervention d'autorité.	_____
68-	La particularité du modèle écosystémique est que ce dernier se centre uniquement sur les interactions entre les membres d'une même famille.	_____
69-	Chez un adolescent, la justification qu'il donne à ses comportements inacceptables permet d'identifier à quel stade de développement moral il se situe.	_____
70-	L'évaluation du risque est un processus réservé aux intervenants travaillant sous la Loi de la Protection de la Jeunesse.	_____
71-	L'évaluation de la famille doit toujours inclure une évaluation sommaire du niveau de développement de chaque enfant afin de proposer des activités correctrices en cas de retards de développement.	_____
72-	La définition de la composition familiale devrait considérer les membres qui sont absents et les gens sans lien de sang s'ils sont significatifs pour la famille.	_____
73-	Il n'est pas anormal qu'un enfant de 4 ans se masturbe dans le salon en regardant la télévision.	_____
74-	Si un enfant n'a pas été maltraité, il se développera de façon uniforme dans les cinq aspects de son développement (physique, cognitif, social, affectif et psychosexuel).	_____
75-	Le but qu'on identifie pour l'intervention détermine les objectifs, les activités et les services qui seront définis dans le PSI et le PI.	_____
76-	Un enfant a plus de chance de récupérer des conséquences de la consommation de drogue de sa mère pendant la grossesse que des conséquences de sa consommation d'alcool.	_____
77-	Le modèle écosystémique exige que l'intervenant considère les milieux de vie de la famille uniquement à l'étape de l'évaluation du problème.	_____

On identifie cinq (5) facteurs qui contribuent au degré de traumatisme associé à une séparation vécue par un enfant. Trois de ces facteurs sont : **le degré d'importance de la personne associée à la perte, la nature temporaire ou permanente de la séparation et l'ampleur du changement provoqué par la séparation.**

Quels sont les deux facteurs manquants ? **(Faites un X ou un √)**

- 78- ☐ L'attitude des personnes significatives
- 79- ☐ La cause de la séparation
- 80- ☐ Les autres liens d'attachement disponibles pour fournir du soutien
- 81- ☐ La santé mentale de l'enfant

Associez chaque indicateur de développement normal à la lettre qui correspond à la période où il est normalement observable :

- a) 0-36 mois
- b) 3-5 ans
- c) 6-11 ans
- d) 12-18 ans

- 82- Parle à un ami imaginaire _____
- 83- Ses amis ont davantage d'influence sur lui que ses parents _____
- 84 Si à cette étape, l'enfant n'acquiert pas une confiance de base, sa capacité à établir ultérieurement des relations intimes risque d'être grandement perturbée _____
- 85- Cesse de croire au père Noël _____
- 86- Préfère des amis du même sexe _____
- 87- Comprend la notion de temps à l'aide du nombre de dodos _____

Données socio-démographiques

88- Travaillez-vous dans un :

- ☐ Centre jeunesse ☐ CLSC

89- Indiquez la région administrative de votre établissement : _____

90- Vous êtes de sexe :

- ☐ Féminin ☐ Masculin

91/92- Indiquez votre **mois** et **année** de naissance : _____ / 19 _____

93- Indiquez les **trois (3) derniers chiffres** de votre numéro d'assurance sociale : _____

94- Quel profil décrit le mieux votre situation conjugale ?

- ☐ Marié(e) ☐ Célibataire
☐ Conjoint(e) de fait ☐ Veuf/ve
☐ Séparé(e) ☐ Autre (spécifiez) : _____
☐ Divorcé(e)

95- Combien avez-vous d'enfants ? _____

96- Quel est votre plus haut degré de formation ?

- ☐ Doctorat ☐ Certificat
☐ Maîtrise ☐ Diplôme d'études collégiales (DEC)
☐ Baccalauréat ☐ Autre (spécifiez) : _____

97- Dans quelle discipline avez-vous obtenu votre plus haut degré de formation ?

- ☐ Service social / travail social ☐ Criminologie
☐ Psychoéducation / éducation spécialisée ☐ Autre (spécifiez) : _____
☐ Psychologie

98/99- Combien avez-vous d'années et de mois d'expérience professionnelle dans les services sociaux ? ____ ans et ____ mois

100/101- Combien avez-vous d'années et de mois d'expérience professionnelle en CJ ou en CLSC ? ____ ans et ____ mois

➔ **AUTRES QUESTIONS AU VERSO** ➔

102- Quel est votre secteur de pratique ? **(Cochez le principal)**

- | | |
|---|--|
| ☐ CLSC : 0-4 ans (périnatalité-préscolaire) | ☐ Révision |
| ☐ CLSC : 5-11 ans (enfance-scolaire primaire) | ☐ Adoption |
| ☐ CLSC : 12-18 ans (jeunesse-ados) | ☐ Réadaptation interne |
| ☐ CLSC : 0-18 ans | ☐ Réadaptation externe |
| ☐ Réception et traitement des signalements | ☐ Ressources cliniques (RTF-RI) |
| ☐ Évaluation / orientation des cas de protection | ☐ Ressources humaines |
| ☐ Application des mesures de protection | ☐ Ressources matérielles et financières |
| ☐ Jeunes contrevenants (LSJPA) | ☐ Autre (spécifiez) : _____ |

103/104- Depuis combien d'années et de mois occupez-vous votre poste actuel ? ____ ans et ____ mois

105- Quel est votre statut d'emploi ?

- | | |
|---|---|
| ☐ Temps complet – détenteur de poste | ☐ Sur appel / contractuel – non détenteur de poste |
| ☐ Temps partiel – détenteur de poste | ☐ Autre (spécifiez) : _____ |

106- Qu'est-ce que vous espérez sur le plan professionnel d'ici les 5 prochaines années ? **(Cochez un seul choix)**

- ☐ Conserver le même poste
- ☐ Avoir un poste différent en intervention dans votre organisme
- ☐ Avoir un poste de gestion dans votre organisme
- ☐ Avoir un poste d'intervenant dans un autre organisme
- ☐ Avoir un poste de gestion dans un autre organisme
- ☐ Changer complètement de domaine
- ☐ Autre (spécifiez) : _____

107- Outre le PNF, avez-vous suivi des activités de formation au cours de la dernière année ?

- ☐ Oui (Précisez la nature de la formation) : _____
- ☐ Non

Nous vous remercions pour votre collaboration

Annexe 2 - Condensé clinique

Tableau 1 – Profil des répondants¹⁷

Variable		PRÉ (n=245)		POST (n=223)	APPARIÉS (n=211)
		n	%	%	%
Sexe	Féminin	188	76,7	78,3	77,3
	Masculin	57	23,3	21,7	22,7
Groupe d'âge	20-29 ans	18	7,5	7,5	5,8
	30-39 ans	69	28,9	28,8	26,2
	40-29 ans	95	39,7	42,0	40,8
	50 ans et plus	57	23,8	21,7	27,2
Degré de scolarité	Maîtrise	31	12,7	10,9	11,4
	Baccalauréat	152	62,3	61,1	62,9
	Certificat	15	6,1	6,3	6,2
	DEC	44	18,0	21,3	19,5
Discipline de formation	Service/travail social	124	51,2	52,3	50,0
	Psychoéd. /ed. spécialisée	60	24,8	26,9	26,0
	Psychologie	16	6,6	6,0	6,7
	Criminologie	8	3,3	3,2	3,4
	Autre (éducation, sociologie, etc.)	34	14,0	11,6	13,9

¹⁷ Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ / POST / APPARIÉS pour chaque variable

Tableau 2 – Profil professionnel des répondants¹⁸

Variable		PRÉ (n=245)		POST (n=223)	APPARIÉS (n=211)
		n	%	%	%
Secteur pratique	Application des mesures	78	33,1	33,6	31,2
	Évaluation / orientation	35	14,8	14,0	15,3
	Réadaptation externe	25	10,6	11,2	10,9
	CLSC : 0-4 ans	21	8,9	7,9	8,4
	CLSC : équipe ou charge cas multiple	20	8,5	8,9	8,9
	Ressources cliniques	9	3,8	3,7	4,5
	CLSC : 12-18 ans	8	3,4	1,9	2,5
	Réception / traitement signalements	8	3,4	4,2	4,0
	Réadaptation interne	8	3,4	2,8	4,0
	CLSC : 5-11 ans	6	2,5	4,2	2,5
	Révision	5	2,1	2,3	2,5
	Autre	13	5,5	5,1	5,4
Statut emploi	Temps complet – dét. poste	219	89,8	91,4	90,0
	Temps partiel – dét. poste	20	8,2	7,3	7,6
	Sur appel / contractuel	5	2,0	1,4	2,4
Espoirs professionnels	Conserver le même poste	132	57,4	62,5	59,4
	Poste différent en intervention	34	14,8	11,5	13,7
	Poste de gestion au même organisme	20	8,7	9,1	9,6
	Changer de domaine	8	3,5	2,9	3,0
	Intervention autre organisme	7	3,0	2,9	3,0
	Gestion autre organisme	2	0,9	0,5	0,5
	Autre (études, retraite, etc.)	27	11,7	10,6	10,7

¹⁸ Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ/POST/APPARIÉS pour chaque variable

Tableau 3 – Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation (n=211)

	Sentiment compétence	Stress	Satisfaction travail	Collaboration	Connaissances
Établissement	*		*		
CJ	82,4 (± 11,4)	35,3 (± 9,4)	21,2 (± 5,8)	11,5 (± 3,6)	69,3 (± 10,0)
CLSC	76,3 (± 10,2)	34,4 (± 8,4)	23,6 (± 5,8)	12,2 (± 3,0)	67,8 (± 10,9)
Sexe		*		*	*
Féminin	81,2 (± 10,8)	36,4 (± 8,4)	21,6 (± 5,9)	11,9 (± 3,6)	70,0 (± 10,0)
Masculin	80,9 (± 13,2)	30,9 (± 10,5)	22,2 (± 5,8)	10,7 (± 3,2)	65,7 (± 10,3)
Degré de scolarité					*a
Maîtrise	82,7 (± 9,4)	34,8 (± 10,4)	21,4 (± 6,6)	11,0 (± 3,6)	70,6 (± 8,6)
Baccalauréat	81,3 (± 12,4)	34,9 (± 9,1)	21,5 (± 5,9)	11,3 (± 3,6)	70,2 (± 10,4)
Certificat	81,3 (± 9,9)	36,6 (± 9,4)	20,9 (± 4,5)	13,3 (± 2,5)	62,8 (± 7,6)
DEC	79,3 (± 81,1)	32,5 (± 8,7)	22,4 (± 5,6)	12,2 (± 3,1)	65,6 (± 9,7)
Discipline formation					
Serv / travail social	82,5 (± 10,9)	35,1 (± 9,1)	21,7 (± 5,6)	11,2 (± 3,5)	69,3 (± 10,7)
Psychoéd./ed. spé.	80,1 (± 9,7)	35,5 (± 9,0)	21,8 (± 6,3)	12,1 (± 3,4)	67,6 (± 10,0)
Psychologie	81,8 (± 8,4)	39,9 (± 8,1)	24,0 (± 7,0)	12,9 (± 3,2)	72,7 (± 9,7)
Criminologie	82,1 (± 10,5)	34,7 (± 9,9)	19,5 (± 5,8)	12,8 (± 3,9)	74,6 (± 4,7)
Autre	79,3 (± 11,9)	32,6 (± 8,9)	20,8 (± 5,4)	11,6 (± 3,7)	66,6 (± 10,0)
Secteur pratique	*b		*c		*d
CLSC	76,5 (± 10,2)	34,1 (± 8,2)	23,6 (± 5,9)	12,3 (± 3,0)	67,6 (± 11,0)
AM	82,5 (± 10,4)	33,7 (± 9,2)	19,4 (± 6,0)	11,7 (± 3,9)	69,5 (± 9,0)
RTS / EO	85,4 (± 9,7)	35,9 (± 9,5)	21,5 (± 5,1)	11,1 (± 3,7)	69,5 (± 10,0)
Réadaptation	79,6 (± 9,0)	35,9 (± 8,3)	21,5 (± 5,0)	11,8 (± 3,3)	66,1 (± 11,7)
Autre	80,6 (± 18,0)	37,3 (± 11,4)	24,2 (± 6,0)	12,1 (± 3,5)	74,3 (± 8,3)

* $p \leq ,05$

*a Maîtrise, Baccalauréat > Certificat

*b AM, RTS/EO > CLSC

*c CLSC, Autre > AM

*d Autre > Réadaptation

***Analyses de variance à l'évolution des scores
pour les échelles de mesure***

Tableau 4 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	154	3,6 (± 9,5)	-,461	,645
CLSC	30	4,5 (± 9,4)		
Sexe				
Féminin	140	3,7 (± 9,3)	-,164	,870
Masculin	44	3,9 (± 10,3)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	9	5,0 (± 5,4)	,535	,659
30-39 ans	47	4,3 (± 8,9)		
40-49 ans	74	4,3 (± 10,8)		
50 ans et +	51	2,3 (± 8,8)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	18	3,1 (± 11,2)	1,122	,342
Baccalauréat	113	4,0 (± 9,3)		
Certificat	11	-1,1 (± 6,7)		
DEC	41	4,6 (± 9,8)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	92	3,4 (± 8,8)	,167	,955
Psychoéd. / ed. spécialisée	52	4,2 (± 7,5)		
Psychologie	11	2,6 (± 15,1)		
Criminologie	7	2,7 (± 5,3)		
Autre	20	3,5 (± 11,1)		
Secteur de pratique				
CLSC	31	4,6 (± 9,3)	2,077	,086
AM	68	2,8 (± 9,7)		
RTS / EO	34	1,1 (± 7,7)		
Réadaptation	28	5,7 (± 8,7)		
Autre	17	8,2 (± 12,8)		

Tableau 5 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	143	-1,7 (± 9,5)	-,389	,697
CLSC	34	-1,0 (± 7,0)		
Sexe				
Féminin	136	-1,9 (± 9,1)	-,849	,402
Masculin	41	-0,5 (± 8,8)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	9	-3,4 (± 5,0)	2,165	,094
30-39 ans	44	-0,8 (± 9,1)		
40-49 ans	73	-3,4 (± 9,0)		
50 ans et +	46	0,6 (± 9,2)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	18	-3,0 (± 8,5)	,365	,778
Baccalauréat	111	-1,1 (± 8,3)		
Certificat	9	-2,3 (± 16,4)		
DEC	38	-2,3 (± 9,2)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	92	-1,0 (± 9,4)	1,419	,230
Psychoéd. / ed. spécialisée	49	-2,6 (± 8,8)		
Psychologie	10	-6,9 (± 8,1)		
Criminologie	6	-1,8 (± 12,2)		
Autre	18	0,7 (± 6,5)		
Secteur de pratique				
CLSC	35	-1,6 (± 7,5)	,361	,836
AM	67	-1,0 (± 8,3)		
RTS / EO	31	-1,6 (± 10,6)		
Réadaptation	24	-3,6 (± 9,7)		
Autre	15	-1,5 (± 12,0)		

Tableau 6 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	160	1,4 (± 4,3)	1,235	,218
CLSC	46	0,6 (± 4,2)		
Sexe				
Féminin	161	1,5 (± 4,2)	1,415	,159
Masculin	45	0,4 (± 4,4)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	12	0,4 (± 4,1)	,302	,824
30-39 ans	53	1,4 (± 4,3)		
40-49 ans	81	1,4 (± 4,1)		
50 ans et +	55	0,9 (± 4,7)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	22	0,3 (± 3,4)	1,193	,314
Baccalauréat	127	1,3 (± 4,4)		
Certificat	12	0,0 (± 5,2)		
DEC	44	2,0 (± 4,1)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	102	1,5 (± 4,0)	,580	,677
Psychoéd. / ed. spécialisée	57	1,3 (± 4,4)		
Psychologie	13	0,2 (± 3,9)		
Criminologie	7	3,0 (± 2,7)		
Autre	24	1,0 (± 5,0)		
Secteur de pratique				
CLSC	46	0,4 (± 4,3)	2,394	,052
AM	68	2,2 (± 3,9)		
RTS / EO	33	-0,1 (± 3,6)		
Réadaptation	29	2,1 (± 4,2)		
Autre	23	0,1 (± 6,0)		

**Tableau 7 – Analyses de variance à l'évolution des scores
pour la perception collaboration entre organismes**

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	139	0,9 (± 2,9)	,154	,877
CLSC	28	0,9 (± 2,9)		
Sexe				
Féminin	130	0,9 (± 3,0)	-,350	,726
Masculin	37	1,1 (± 2,5)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	4	-1,3 (± 3,2)	,843	,472
30-39 ans	46	1,0 (± 2,4)		
40-49 ans	67	0,9 (± 3,1)		
50 ans et +	48	1,1 (± 3,1)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	16	0,4 (± 2,5)	4,152	,007*
Baccalauréat	103	1,3 (± 2,7)		
Certificat	11	-1,7 (± 2,7)		
DEC	36	0,9 (± 3,2)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	85	1,1 (± 2,7)	,765	,549
Psychoéd. / ed. spécialisée	46	0,8 (± 3,0)		
Psychologie	8	0,0 (± 3,4)		
Criminologie	7	-0,6 (± 3,0)		
Autre	19	1,0 (± 3,2)		
Secteur de pratique				
CLSC	28	0,5 (± 2,9)	,942	,441
AM	63	0,9 (± 2,6)		
RTS / EO	31	0,7 (± 3,2)		
Réadaptation	22	1,2 (± 2,7)		
Autre	17	2,1 (± 3,2)		

* Bacc, DEC > Certificat

Tableau 8 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	121	5,9 (± 10,3)	,388	,698
CLSC	37	5,1 (± 11,5)		
Sexe				
Féminin	117	6,3 (± 10,3)	1,157	,249
Masculin	41	4,1 (± 11,5)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	10	5,8 (± 5,4)	1,621	,187
30-39 ans	44	7,8 (± 9,0)		
40-49 ans	62	3,5 (± 11,3)		
50 ans et +	39	6,8 (± 11,6)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	20	5,6 (± 10,8)	,444	,722
Baccalauréat	101	5,1 (± 9,2)		
Certificat	11	8,8 (± 12,1)		
DEC	25	6,5 (± 10,6)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	76	5,6 (± 11,3)	,761	,553
Psychoéd. / ed. spécialisée	41	6,1 (± 9,8)		
Psychologie	14	4,1 (± 10,2)		
Criminologie	3	-2,2 (± 7,4)		
Autre	22	8,1 (± 10,6)		
Secteur de pratique				
CLSC	36	5,3 (± 11,7)	1,914	,111
AM	46	5,5 (± 10,9)		
RTS / EO	26	8,8 (± 10,1)		
Réadaptation	26	7,3 (± 8,4)		
Autre	19	0,5 (± 9,9)		

Annexe 3- Formation générique

Tableau 9 – Profil des répondants¹⁹

Variable		PRÉ (n = 699)	POST (n = 505)	Échantillon (n = 404)	
		%	%	n	%
Sexe	Féminin	79,5	81,6	328	81,8
	Masculin	20,5	18,4	73	18,2
Âge	20-29 ans	36,1	33,8	150	38,2
	30-39 ans	30,8	31,1	127	32,3
	40-49 ans	22,1	23,0	80	20,4
	50 et plus	11,0	12,1	36	9,2
Degré de scolarité	Maîtrise	16,1	14,3	60	14,9
	Baccalauréat	59,4	60,2	244	60,8
	Certificat	3,0	3,3	10	2,5
	DEC	21,5	22,2	86	21,6
Discipline de formation	Service / travail social	57,6	55,9	225	57,1
	Psychoéd. / ed. spécialisée	16,4	18,6	63	16,0
	Criminologie	11,2	10,6	46	11,7
	Psychologie	7,5	8,1	32	8,1
	Autre (éducation, sociologie, etc.)	7,3	6,7	28	7,1

¹⁹ Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ / POST / ÉCHANTILLON pour chaque variable.

Tableau 10 – Profil professionnel des répondants²⁰

Variable		PRÉ (n = 699)	POST (n = 505)	Échantillon (n = 404)	
		%	%	n	%
Secteur pratique	Application des mesures	44,3	46,9	161	41,8
	Évaluation / orientation	18,3	15,5	74	19,2
	Réadaptation interne	8,8	10,7	29	7,5
	Réadaptation externe	5,4	3,8	20	5,2
	CLSC : équipe ou charge cas multiple	7,6	4,8	14	3,6
	Réception / traitement signalements	3,3	4,0	17	4,4
	Ressources cliniques + humaines	1,9	2,3	7	1,8
	CLSC : 0-4 ans	1,7	3,3	7	1,8
	CLSC : 5-11 ans	0,9	2,7	5	1,3
	CLSC : 12-18 ans	0,8	1,0	4	1,0
	Révision	0,5	0,6	3	0,8
	Adoption	0,6	0,0	2	0,5
	Autre	5,9	4,4	24	6,2
Statut emploi	Temps complet – dét. poste	55,3	59,8	206	51,6
	Temps partiel – dét. poste	7,6	8,6	35	8,8
	Sur appel / contractuel	33,1	29,0	14	35,3
	Autre	3,9	2,7	17	4,3
Espoirs professionnels	Conserver le même poste	48,2	48,5	202	52,5
	Poste différent en intervention	23,9	23,1	90	23,4
	Poste de gestion au même organisme	6,7	9,3	23	6,0
	Intervention autre organisme	4,4	3,4	10	2,6
	Changer de domaine	3,3	1,3	11	2,9
	Gestion autre organisme	1,4	0,2	5	1,3
	Autre (études, retraite, etc.)	12,0	14,2	44	11,4

²⁰ Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ / POST / ÉCHANTILLON pour chaque variable.

Tableau 11 – Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation (n = 404)

	Sentiment compétence	Stress	Satisfaction travail	Collaboration	Relation supérieur	Connaissances
Établissement		*	*	*	*	*
CJ	76,2 (± 9,7)	33,9 (± 7,4)	21,8 (± 5,6)	10,9 (± 3,6)	34,8 (± 8,4)	65,1 (± 9,7)
CLSC	73,3 (± 8,3)	36,4 (± 5,6)	24,0 (± 4,9)	13,0 (± 2,9)	31,4 (± 8,9)	57,5 (± 11,4)
Sexe						*
Féminin	75,8 (± 9,8)	34,4 (± 7,2)	22,3 (± 5,4)	11,2 (± 3,6)	34,5 (± 8,6)	63,3 (± 10,1)
Masculin	76,3 (± 8,7)	32,9 (± 8,1)	21,5 (± 6,3)	11,1 (± 3,5)	34,1 (± 8,2)	67,4 (± 10,3)
Degré scolarité						<i>*a</i>
Maîtrise	78,1 (± 10,5)	34,0 (± 8,1)	22,4 (± 4,7)	11,0 (± 3,6)	34,2 (± 8,7)	67,3 (± 8,0)
Baccalauréat	75,9 (± 9,1)	33,9 (± 7,1)	22,2 (± 5,9)	11,2 (± 3,4)	34,7 (± 8,2)	65,6 (± 9,9)
Certificat	71,8 (± 9,2)	34,8 (± 7,2)	25,4 (± 3,9)	11,7 (± 5,3)	33,2 (± 7,0)	51,3 (± 11,0)
DEC	74,9 (± 10,4)	35,2 (± 7,5)	21,8 (± 5,3)	11,2 (± 3,7)	34,7 (± 9,2)	59,6 (± 10,3)
Discipline form.						
Serv / travail social	75,6 (± 9,3)	34,0 (± 7,0)	21,9 (± 5,5)	11,1 (± 3,5)	34,7 (± 8,6)	64,8 (± 9,5)
Psy. éd. / ed. spé.	76,2 (± 11,3)	35,2 (± 8,0)	21,4 (± 5,8)	11,9 (± 3,7)	34,2 (± 8,7)	62,8 (± 13,4)
Psychologie	74,9 (± 10,0)	35,3 (± 5,5)	22,4 (± 5,9)	11,4 (± 3,6)	34,9 (± 7,6)	64,5 (± 8,6)
Criminologie	77,0 (± 9,0)	32,3 (± 8,7)	24,1 (± 4,8)	10,3 (± 3,2)	37,5 (± 7,4)	65,3 (± 8,1)
Autre	76,7 (± 8,8)	35,8 (± 7,4)	21,9 (± 6,0)	11,3 (± 4,2)	30,2 (± 10,4)	57,3 (± 11,1)
Secteur pratique	<i>*b</i>		<i>*c</i>			<i>*d</i>
RTS / EO	76,6 (± 8,9)	32,8 (± 6,9)	22,9 (± 4,6)	11,6 (± 3,1)	35,5 (± 8,0)	66,3 (± 9,4)
AM	75,1 (± 9,4)	34,2 (± 7,3)	20,8 (± 5,9)	10,8 (± 3,7)	34,5 (± 8,3)	66,0 (± 8,8)
Réadaptation	79,7 (± 12,1)	34,2 (± 9,6)	21,9 (± 6,7)	10,4 (± 4,1)	33,3 (± 10,6)	59,7 (± 11,2)
Autre	78,2 (± 9,2)	35,7 (± 7,9)	23,6 (± 4,6)	11,2 (± 3,3)	36,4 (± 8,6)	66,5 (± 10,3)

* $p \leq ,05$

**a* Baccalauréat + maîtrise > certificat + DEC

**b* RTS / EO + réadaptation + autre > AM

**c* RTS / EO + réadaptation + autre > AM

**d* RTS / EO + autre + AM > réadaptation

***Analyses de variance à l'évolution des scores
pour les échelles de mesure***

Tableau 12 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	317	8,8 (± 9,4)	-,005	,996
CLSC	30	8,7 (± 6,6)		
Sexe				
Féminin	282	8,4 (± 9,5)	-1,414	,158
Masculin	65	10,2 (± 7,8)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	138	8,5 (± 9,5)	1,116	,343
30-39 ans	111	9,8 (± 8,8)		
40-49 ans	63	8,1 (± 9,2)		
50 ans et +	28	6,7 (± 9,8)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	49	8,6 (± 9,0)	1,738	,159
Baccalauréat	27	8,8 (± 8,8)		
Certificat	7	15,7 (± 11,5)		
DEC	68	7,6 (± 10,1)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	196	9,1 (± 8,3)	,793	,531
Psychoéd. / ed. spécialisée	58	9,5 (± 11,5)		
Psychologie	26	7,8 (± 10,2)		
Criminologie	44	8,5 (± 9,1)		
Autre	17	5,3 (± 9,2)		
Secteur de pratique				
AM	82	8,5 (± 8,6)	,538	,657
RTS / EO	159	9,1 (± 9,6)		
Réadaptation	37	7,1 (± 10,6)		
Autre	28	9,5 (± 7,5)		

Tableau 13 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	306	-0,4 (± 9,0)	1,063	,289
CLSC	29	-2,2 (± 6,4)		
Sexe				
Féminin	280	-0,4 (± 7,9)	1,125	,261
Masculin	57	-1,8 (± 12,6)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	136	0,3 (± 7,8)	1,215	,304
30-39 ans	107	-0,8 (± 8,8)		
40-49 ans	61	-1,7 (± 10,6)		
50 ans et +	26	-2,6 (± 10,3)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	49	-8,5 (± 8,9)	,134	,940
Baccalauréat	215	-0,7 (± 9,0)		
Certificat	8	-0,1 (± 10,1)		
DEC	64	-0,5 (± 8,6)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	194	0,0 (± 8,4)	,971	,424
Psychoéd. / ed. spécialisée	53	-1,5 (± 10,4)		
Psychologie	25	-1,8 (± 8,4)		
Criminologie	44	0,4 (± 8,6)		
Autre	17	-3,2 (± 10,0)		
Secteur de pratique				
AM	80	-0,4 (± 8,3)	,959	,412
RTS / EO	156	-0,1 (± 8,9)		
Réadaptation	34	-0,3 (± 8,8)		
Autre	27	-3,2 (± 11,7)		

Tableau 14 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	237	-0,0 (± 6,7)	-,263	,793
CLSC	40	-0,3 (± 4,6)		
Sexe				
Féminin	230	-0,3 (± 6,7)	-1,410	,160
Masculin	49	1,2 (± 4,8)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	104	-0,9 (± 4,9)	1,461	,226
30-39 ans	90	0,2 (± 5,1)		
40-49 ans	52	0,9 (± 10,9)		
50 ans et +	26	1,3 (± 3,9)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	39	1,7 (± 10,9)	1,193	,313
Baccalauréat	159	-0,3 (± 5,4)		
Certificat	8	-1,6 (± 3,3)		
DEC	73	0,0 (± 5,5)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	160	-0,3 (± 5,2)	,395	,812
Psychoéd. / ed. spécialisée	41	1,0 (± 4,9)		
Psychologie	25	-0,2 (± 5,1)		
Criminologie	26	0,0 (± 14,1)		
Autre	22	-0,6 (± 5,3)		
Secteur de pratique				
AM	62	-0,1 (± 4,4)	,473	,702
RTS / EO	111	-0,3 (± 8,4)		
Réadaptation	35	1,3 (± 5,8)		
Autre	22	-0,1 (± 4,1)		

**Tableau 15 – Analyses de variance à l'évolution des scores
pour la perception de la collaboration entre organismes**

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	301	0,7 (± 3,7)	-1,260	,208
CLSC	39	1,5 (± 2,6)		
Sexe				
Féminin	285	0,8 (± 3,8)	-,457	,648
Masculin	58	1,0 (± 2,8)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	133	0,5 (± 3,7)	,794	,498
30-39 ans	111	0,9 (± 3,6)		
40-49 ans	63	1,3 (± 3,4)		
50 ans et +	30	1,0 (± 3,8)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	46	0,5 (± 3,3)	1,361	,254
Baccalauréat	216	0,8 (± 3,5)		
Certificat	9	3,1 (± 3,4)		
DEC	71	0,8 (± 3,6)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	195	0,9 (± 3,6)	,317	,867
Psychoéd. / ed. spécialisée	54	0,7 (± 3,5)		
Psychologie	22	1,0 (± 3,0)		
Criminologie	41	0,4 (± 3,8)		
Autre	25	1,4 (± 4,1)		
Secteur de pratique				
AM	84	0,2 (± 2,9)	,686	,561
RTS / EO	145	0,6 (± 3,9)		
Réadaptation	35	1,1 (± 3,7)		
Autre	27	0,9 (± 4,1)		

Tableau 16 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	175	6,9 (± 10,4)	-,794	,428
CLSC	30	8,5 (± 10,9)		
Sexe				
Féminin	167	7,7 (± 10,0)	2,033	,043^a
Masculin	40	4,0 (± 11,7)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	84	8,9 (± 10,4)	3,111	,027^b
30-39 ans	67	7,1 (± 10,8)		
40-49 ans	41	5,4 (± 9,0)		
50 ans et +	12	0,2 (± 9,5)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	23	1,4 (± 10,4)	3,030	,030^c
Baccalauréat	125	7,2 (± 9,6)		
Certificat	4	12,2 (± 5,7)		
DEC	55	8,6 (± 11,8)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	116	7,4 (± 10,1)	,390	,816
Psychoéd. / ed. spécialisée	32	7,2 (± 13,8)		
Psychologie	18	4,8 (± 8,7)		
Criminologie	22	8,5 (± 9,9)		
Autre	14	5,7 (± 8,4)		
Secteur de pratique				
AM	48	7,2 (± 10,4)	,081	,970
RTS / EO	84	6,9 (± 9,6)		
Réadaptation	27	7,1 (± 11,5)		
Autre	13	8,5 (± 14,8)		

^a Féminin > Masculin^b 20-29 ans > 50 ans et +^c Baccalauréat, certificat et DEC > maîtrise

Annexe 4 – Tronc commun réseau

Tableau 17 – Profil des répondants²¹

Variable		PRÉ (n = 1069)	POST (n = 945)	Échantillon (n = 884)	
		%	%	n	%
Sexe	Féminin	77,2	77,0	682	77,1
	Masculin	22,8	23,0	202	22,9
Groupe d'âge	20-29 ans	24,4	23,8	212	24,0
	30-39 ans	31,1	32,2	282	32,0
	40-49 ans	29,5	29,3	257	29,1
	50 et plus	15,0	14,7	131	14,9
Degré de scolarité	Maîtrise	8,1	7,6	63	7,4
	Baccalauréat	54,8	55,7	479	56,1
	Certificat	7,5	7,5	57	6,7
	DEC	28,8	29,2	255	29,9
Discipline de formation	Service / travail social	37,5	38,7	323	37,4
	Psychoéd. / ed. spécialisée	31,0	31,1	266	30,8
	Criminologie	6,6	7,4	65	7,5
	Psychologie	5,5	5,5	45	5,2
	Autre (éducation, sociologie, etc.)	19,5	17,4	165	19,1

²¹ Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ / POST / ÉCHANTILLON pour chaque variable.

Tableau 18 – Profil professionnel des répondants²²

Variable		PRÉ (n = 1069)	POST (n = 945)	Échantillon (n = 884)	
		%	%	n	%
Secteur pratique	Réadaptation interne	32,9	30,8	266	32,2
	Application des mesures	18,8	18,4	150	18,1
	CLSC : 0-4 ans	10,4	10,0	88	10,6
	Évaluation / orientation	9,6	10,4	81	9,8
	Réadaptation externe	6,1	6,8	53	6,4
	CLSC : 12-18 ans	4,5	3,8	36	4,4
	CLSC : 5-11 ans	4,4	5,5	39	4,7
	CLSC : équipe ou charge cas multiple	4,4	6,0	39	4,7
	Réception / traitement signalements	1,4	1,8	12	1,5
	Ressources cliniques + humaines	1,4	1,7	12	1,5
	Autre	3,8	2,3	32	3,9
Statut emploi	Temps complet – dét. poste	62,6	64,3	543	62,1
	Temps partiel – dét. poste	13,5	12,8	117	13,4
	Sur appel / contractuel	21,4	20,8	190	21,7
	Autre	2,5	2,0	24	2,7
Espoirs professionnels	Conserver le même poste	53,1	*	453	54,8
	Poste différent en intervention	21,8		175	21,2
	Poste de gestion au même organisme	4,9		36	4,4
	Intervention autre organisme	2,6		21	2,5
	Changer de domaine	3,2		21	2,5
	Gestion autre organisme	1,4		12	1,5
	Autre (études, retraite, etc.)	12,9		108	13,1

* Information non demandée dans le questionnaire POST

²² Aucune différence significative ($p > ,05$) entre PRÉ / POST / ÉCHANTILLON pour chaque variable.

Tableau 19 – Analyses de variance aux échelles de mesure en début de formation (n = 884)

	Sentiment compétence	Stress	Satisfaction travail	Collaboration	Relation supérieur	Connais- sances
Établissement	<i>*a</i>		<i>*b</i>		<i>*c</i>	
CJ	62,7 (± 8,2)	24,6 (± 6,7)	22,0 (± 5,3)	12,1 (± 3,3)	35,3 (± 7,6)	58,7 (± 11,1)
CLSC	58,9 (± 9,3)	25,2 (± 6,6)	23,0 (± 6,0)	12,1 (± 3,8)	30,8 (± 8,6)	60,0 (± 11,7)
Sexe	<i>*d</i>					
Féminin	61,2 (± 8,9)	24,9 (± 6,4)	22,3 (± 5,5)	12,0 (± 3,4)	34,3 (± 8,3)	59,3 (± 11,1)
Masculin	63,6 (± 7,6)	24,2 (± 7,5)	22,2 (± 5,7)	12,5 (± 3,4)	33,8 (± 7,4)	58,2 (± 11,9)
Degré scolarité						<i>*e</i>
Maîtrise	61,6 (± 8,8)	24,0 (± 6,5)	22,9 (± 6,3)	11,8 (± 3,4)	33,6 (± 8,5)	63,1 (± 10,6)
Baccalauréat	61,8 (± 8,9)	24,6 (± 6,8)	21,8 (± 5,5)	12,0 (± 3,5)	34,4 (± 7,8)	60,5 (± 11,0)
Certificat	59,8 (± 8,3)	24,1 (± 7,4)	23,1 (± 5,4)	12,5 (± 3,5)	33,4 (± 7,3)	57,2 (± 9,2)
DEC	62,2 (± 8,7)	25,4 (± 6,3)	22,6 (± 5,2)	12,4 (± 3,2)	34,1 (± 8,7)	55,7 (± 11,5)
Discipline form.	<i>*f</i>		<i>*g</i>			<i>*h</i>
Serv / travail social	62,2 (± 8,4)	24,8 (± 6,6)	22,0 (± 5,5)	12,0 (± 3,5)	33,7 (± 8,2)	60,6 (± 10,9)
Psy. éd. / ed. spé.	62,5 (± 8,4)	24,6 (± 6,8)	22,5 (± 5,1)	12,4 (± 3,4)	34,8 (± 8,0)	58,5 (± 10,4)
Psychologie	62,9 (± 8,5)	24,3 (± 6,4)	22,4 (± 6,2)	12,2 (± 2,8)	35,5 (± 7,2)	59,3 (± 11,0)
Criminologie	61,5 (± 9,2)	23,4 (± 6,7)	20,3 (± 6,1)	11,4 (± 3,8)	34,6 (± 7,8)	61,5 (± 10,2)
Autre	59,8 (± 9,2)	25,7 (± 6,6)	23,1 (± 5,4)	12,1 (± 3,3)	33,5 (± 8,1)	56,6 (± 12,4)
Secteur pratique	<i>*i</i>		<i>*j</i>		<i>*k</i>	<i>*l</i>
CLSC	58,9 (± 9,3)	25,1 (± 6,7)	23,2 (± 5,9)	12,2 (± 3,8)	30,9 (± 8,7)	60,1 (± 11,5)
RTS / EO	63,3 (± 8,2)	24,7 (± 7,2)	22,7 (± 5,2)	12,1 (± 3,2)	36,2 (± 7,0)	62,9 (± 10,4)
AM	61,9 (± 8,6)	24,2 (± 5,9)	21,4 (± 5,5)	11,6 (± 3,5)	35,7 (± 7,6)	60,4 (± 10,5)
Réadaptation	62,9 (± 8,0)	24,3 (± 7,0)	21,9 (± 5,2)	12,3 (± 3,1)	34,8 (± 7,7)	57,3 (± 10,9)
Autre	63,8 (± 7,9)	26,1 (± 6,5)	23,2 (± 6,2)	12,8 (± 3,5)	34,8 (± 7,8)	59,5 (± 12,2)

**p* ≤ ,05

a CJ > CLSC

b CLSC > CJ

c CJ > CLSC

d Masculin > Féminin

e Maîtrise > Certificat et DEC
Bacc > DEC

f Psychoéducation / Education spécialisée > Autre

g Autre > Criminologie

h Service social et Criminologie > Autre

i RTS/EO, AM, Réadaptation et Autre > CLSC

j CLSC > AM et Réadaptation

k RTS/EO, AM, Réadaptation et Autre > CLSC

l CLSC, RTS/EO et AM > Réadaptation

Analyses de variance à l'évolution des scores pour les échelles de mesure

Tableau 20 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le sentiment de compétence

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement CJ CLSC	634 209	3,9 (± 8,1) 6,6 (± 8,7)	-4,131	<i>*a</i> ,000
Sexe Féminin Masculin	652 191	4,9 (± 8,3) 3,3 (± 8,3)	2,261	<i>*b</i> ,024
Groupes d'âge 20-29 ans 30-39 ans 40-49 ans 50 ans et +	207 269 249 116	5,0 (± 7,0) 5,5 (± 8,4) 2,9 (± 8,2) 5,0 (± 10,0)	4,877	<i>*c</i> ,002
Degré de scolarité Maîtrise Baccalauréat Certificat DEC	61 459 55 242	5,0 (± 9,1) 4,4 (± 8,2) 6,8 (± 9,5) 4,0 (± 8,1)	1,757	,154
Discipline de formation Service social / travail social Psychoéd. / ed. spécialisée Psychologie Criminologie Autre	316 255 43 63 147	4,6 (± 7,6) 3,6 (± 8,3) 3,2 (± 8,5) 5,2 (± 7,6) 6,1 (± 9,7)	2,460	<i>*d</i> ,044
Secteur de pratique CLSC RTS / EO AM Réadaptation Autre	190 91 148 305 53	6,4 (± 8,8) 3,5 (± 8,5) 4,3 (± 7,4) 3,7 (± 8,1) 4,0 (± 8,8)	3,527	<i>*e</i> ,007

**a* CLSC > CJ

**b* Féminin > Masculin

**c* 40-49 ans > 20-29 ans, 30-39 ans et 50 ans et +

**d* Autre > psychoéducation / éducation spécialisée et Psychologie

**e* CLSC > RTS / EO et Réadaptation

Tableau 21 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour le stress au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	493	1,0 (± 8,5)	-,482	,630
CLSC	194	-0,0 (± 7,6)		
Sexe				
Féminin	547	-0,9 (± 7,9)	-,164	,870
Masculin	140	-0,7 (± 10,0)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	169	-1,1 (±)	,910	,436
30-39 ans	229	-0,8 (±)		
40-49 ans	195	-1,3 (±)		
50 ans et +	92	-0,4 (±)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	53	-1,2 (± 8,7)	,826	,480
Baccalauréat	408	-1,2 (± 8,4)		
Certificat	40	-0,1 (± 8,2)		
DEC	165	-0,2 (± 8,0)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	296	-1,7 (± 8,2)	1,861	,116
Psychoéd. / ed. spécialisée	171	0,2 (± 8,3)		
Psychologie	30	-0,9 (± 9,2)		
Criminologie	52	-1,3 (± 9,3)		
Autre	123	0,1 (± 7,8)		
Secteur de pratique				
CLSC	179	-0,6 (± 7,6)	2,327	,055
RTS / EO	87	-3,2 (± 9,0)		
AM	142	-0,6 (± 7,8)		
Réadaptation	192	0,0 (± 9,0)		
Autre	43	-0,9 (± 6,8)		

Tableau 22 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour la satisfaction au travail

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	661	0,1 (± 5,1)	-1,709	,088
CLSC	219	0,7 (± 5,1)		
Sexe				
Féminin	678	0,3 (± 5,2)	,619	,536
Masculin	202	0,0 (± 4,9)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	212	0,2 (± 5,2)	,667	,572
30-39 ans	280	0,0 (± 5,3)		
40-49 ans	256	0,3 (± 4,9)		
50 ans et +	130	0,7 (± 5,1)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	63	-0,4 (± 5,9)	1,078	,358
Baccalauréat	476	0,5 (± 5,3)		
Certificat	57	-0,2 (± 4,6)		
DEC	254	0,0 (± 4,8)		
Discipline de formation				<i>*a</i>
Service social / travail social	322	0,8 (± 4,8)	2,554	,038
Psychoéd. / ed. spécialisée	266	-0,3 (± 5,1)		
Psychologie	45	-0,5 (± 5,4)		
Criminologie	65	1,0 (± 5,8)		
Autre	162	0,0 (± 4,8)		
Secteur de pratique				
CLSC	200	0,6 (± 5,0)	,914	,455
RTS / EO	93	-0,2 (± 4,8)		
AM	149	-0,1 (± 5,1)		
Réadaptation	319	-0,1 (± 5,3)		
Autre	63	1,0 (± 5,8)		

** a* Service social et Criminologie > Psychoéducation / éducation spécialisée et Psychologie

Tableau 23 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour la perception de la collaboration entre organismes

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	498	2,5 (± 5,1)	-,638	,524
CLSC	185	2,8 (± 5,8)		
Sexe				*a
Féminin	534	2,8 (± 5,4)	2,092	,037
Masculin	149	1,7 (± 5,1)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	160	2,9 (± 5,4)	1,806	,146
30-39 ans	219	2,5 (± 5,1)		
40-49 ans	208	1,9 (± 5,6)		
50 ans et +	94	3,3 (± 5,2)		
Degré de scolarité				*b
Maîtrise	56	0,7 (± 5,7)	2,922	,033
Baccalauréat	376	2,5 (± 5,4)		
Certificat	44	3,1 (± 5,5)		
DEC	188	3,0 (± 4,9)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	277	2,3 (± 5,6)	1,539	,189
Psychoéd. / ed. spécialisée	193	2,7 (± 5,1)		
Psychologie	36	1,5 (± 5,4)		
Criminologie	49	1,7 (± 5,8)		
Autre	113	3,4 (± 4,8)		
Secteur de pratique				
CLSC	168	2,7 (± 5,8)	,795	,528
RTS / EO	85	1,7 (± 5,1)		
AM	126	2,5 (± 5,6)		
Réadaptation	222	2,8 (± 4,9)		
Autre	39	1,9 (± 4,8)		

* a Féminin > Masculin

* b Bacc, Certificat et DEC > Maîtrise

Tableau 24 – Analyses de variance à l'évolution des scores pour les connaissances

Variables	N	Écart PRÉ / POST	<i>t</i> ou <i>F</i>	<i>p</i>
Établissement				
CJ	663	4,4 (± 3,9)	,665	,506
CLSC	221	4,2 (± 3,5)		
Sexe				
Féminin	682	4,3 (± 3,7)	-,839	,401
Masculin	202	4,6 (± 4,0)		
Groupes d'âge				
20-29 ans	212	4,6 (± 3,6)	1,045	,372
30-39 ans	282	4,5 (± 4,3)		
40-49 ans	257	4,2 (± 3,5)		
50 ans et +	131	4,0 (± 3,6)		
Degré de scolarité				
Maîtrise	63	3,3 (± 3,6)	2,267	,079
Baccalauréat	479	4,4 (± 3,7)		
Certificat	57	4,1 (± 3,3)		
DEC	255	4,6 (± 4,1)		
Discipline de formation				
Service social / travail social	323	4,4 (± 3,6)	1,854	,117
Psychoéd. / ed. spécialisée	266	4,2 (± 3,8)		
Psychologie	45	4,9 (± 3,1)		
Criminologie	65	3,5 (± 3,9)		
Autre	165	4,8 (± 4,1)		
Secteur de pratique				
CLSC	202	4,2 (± 3,5)	,504	,733
RTS /EO	93	4,0 (± 3,9)		
AM	150	4,6 (± 3,6)		
Réadaptation	319	4,4 (± 3,9)		
Autre	63	4,6 (± 4,1)		

ÉVALUATION DU PROGRAMME NATIONAL DE FORMATION

ANALYSE DES 3 MODALITÉS DE FORMATION

CE DOCUMENT PRÉSENTE L'ÉVALUATION DES EFFETS DES TROIS MODALITÉS DE FORMATION DU PROGRAMME NATIONAL DE FORMATION (PNF), SOIT LE CONDENSÉ CLINIQUE DE SIX JOURS, LA FORMATION GÉNÉRIQUE ET LE TRONC COMMUN RÉSEAU. LE PNF EST UN PROGRAMME QUI S'ADRESSE AUX GESTIONNAIRES ET AUX INTERVENANTS ŒUVRANT DANS LE DOMAINE DES SERVICES À L'ENFANCE ET À LA JEUNESSE (CENTRES JEUNESSE ET CLSC). IL VISE À CE QUE CHACUN AIT UNE FORMATION ADÉQUATE ET QU'ELLE SOIT MISE À JOUR DE FAÇON CONTINUE.

L'ÉVALUATION A ÉTÉ RÉALISÉE AUPRÈS DE 1499 INTERVENANTS ŒUVRANT EN CJ OU EN CLSC, LOCALISÉS DANS QUINZE RÉGIONS DU QUÉBEC. LA COLLECTE DES DONNÉES A ÉTÉ RÉALISÉE À L'AIDE DE QUESTIONNAIRES REMPLIS EN DÉBUT ET EN FIN DE FORMATION. ESSENTIELLEMENT, LES RÉSULTATS TRADUISENT QUE LA PARTICIPATION AU PNF EST ASSOCIÉE À UNE AUGMENTATION DU SENTIMENT DE COMPÉTENCE, À UNE AMÉLIORATION DES CONNAISSANCES, À UNE PERCEPTION PLUS POSITIVE DE LA COLLABORATION ENTRE ORGANISMES OFFRANT DES SERVICES À L'ENFANCE, ET À L'ADOPTION DE NOUVEAUX COMPORTEMENTS EN INTERVENTION EN CE QUI A TRAIT À L'ACTION AUPRÈS DE LA FAMILLE ET AU PARTENARIAT. LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION SONT DISCUTÉS À LA LUMIÈRE DU MODÈLE CONCEPTUEL UTILISÉ POUR L'ÉVALUATION ET ILS SONT MIS EN PERSPECTIVE AU REGARD DES CONNAISSANCES ACTUELLES SUR LES PROGRAMMES DE FORMATION EN SITUATION D'EMPLOI.



Centre jeunesse
de Québec

Institut universitaire
2915, AVENUE DU BOURG-ROYAL
QUÉBEC (QUÉBEC) G1C 3S2

TÉLÉPHONE : (418) 661-6951
TÉLÉCOPIEUR : (418) 661-5079

SITE WEB : www.centrejeunessedequebec.qc.ca/institut/index.html

LÉGENDE

	RECHERCHE
	INTERVENTION
	ÉVALUATION DE PROGRAMME
	FORMATION