



Innovation sociale en orthophonie : coconstruction avec le milieu communautaire d’une formation pour des moniteurs de camps de jour et de loisirs



Social Innovation in Speech-Language Pathology: Coconstruction of a Training Program for Day-Camp Counsellors With Community Partners

MOTS-CLÉS
FORMATION
MONITEURS
LOISIRS
INCLUSION
ENFANTS
DIFFICULTÉS DE COMMUNICATION

Jessica Sylvain
 Éliane Morissette
 Sarah Martin-Roy
 Marie Grandisson
 Francine Julien-Gauthier
 Chantal Desmarais

Jessica Sylvain, Éliane Morissette, Sarah Martin-Roy, Marie Grandisson, Francine Julien-Gauthier et Chantal Desmarais

Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale, Québec, QC, CANADA

Université Laval, Québec, QC, CANADA

Centre interdisciplinaire de recherche en réadaptation et en intégration sociale, Québec, QC, CANADA

Abrégé

Pour participer pleinement aux loisirs, les enfants présentant des difficultés de communication ont besoin du soutien des adultes. Or, lorsque ces enfants fréquentent un camp de jour estival, ils interagissent souvent avec de jeunes moniteurs qui ne sont pas suffisamment formés pour offrir une expérience de loisir inclusive à ces enfants qui présentent des difficultés de communication. Cet article clinique qui s’inscrit dans une perspective d’innovation sociale répond à la demande d’un organisme de loisirs du secteur communautaire. Il décrit la coconstruction et l’appréciation d’une formation destinée à des moniteurs de camp de jour et conçue pour les outiller de stratégies favorisant la communication, à l’intention des enfants présentant des difficultés de communication dans un groupe. L’équipe de recherche et un partenaire de la communauté ont collaboré avec un organisme de loisirs à l’élaboration de cette formation. Deux stagiaires en orthophonie ont conçu le matériel sous la supervision d’orthophonistes et de chercheurs, puis elles ont offert la formation à plus de 250 moniteurs de camp de jour dans sept milieux en juin 2019. Les participants ont rempli des questionnaires d’évaluation, lesquels ont permis de bonifier la formation en apportant des précisions et en mettant l’accent sur des éléments essentiels. Le matériel de formation est disponible gratuitement en contactant les auteurs.

Rédacteur :
 Stefano Rezzonico
Rédacteur en chef :
 David H. McFarland

Abstract

Children with communication difficulties need adult support to participate fully in recreational activities. However, when children with communication difficulties attend summer day camps, they often interact with young counsellors who are not sufficiently trained to provide an inclusive recreational experience for them. This clinical focus paper describes the social innovation perspective we took in responding to a request from a community-based recreational organization. It describes the coconstruction and evaluation of a training program for day-camp counsellors designed to equip them with strategies promoting communication in group settings for children with communication difficulties. The research team and a community partner collaborated with the recreational organization to develop the program. Two speech-language pathology interns designed the training materials under the supervision of speech-language pathologists and researchers and then delivered the training to over 250 day-camp counsellors in seven settings in June 2019. Trainees completed evaluation questionnaires and these were used to improve the training by adding details and putting emphasis on essential elements. The training materials are freely available by contacting the authors.

Environ 10 % des enfants de 6 à 12 ans présentent des difficultés de communication (DC; Norbury et al., 2016). Cette proportion inclut, entre autres, ceux qui vivent avec un trouble développemental du langage, un trouble du spectre de l'autisme, une déficience intellectuelle ou une déficience physique. Lorsqu'ils participent à des activités de loisirs en groupe, il est facilitant que les personnes qui interagissent avec les enfants pendant ces activités aient des connaissances et des stratégies pour optimiser la communication et les interactions adulte-enfant ainsi que les interactions entre les enfants. L'interaction adulte-enfant est en effet un élément clé de soutien au développement langagier et, plus particulièrement, à celui des enfants présentant des DC (Kaiser et Roberts, 2013; Trivette et Dunst, 2014). Par exemple, au sein d'un groupe d'enfants, les personnes responsables peuvent aider ceux-ci à mieux comprendre la situation en leur démontrant ce qui est attendu d'eux et en leur expliquant d'une manière plus adaptée. Ils peuvent également aider les enfants à mieux s'exprimer en leur posant des questions qui les amènent à préciser leur pensée. Ainsi, dans les activités de camp de jour, les moniteurs jouent un rôle important dans l'intégration des enfants présentant des DC.

Dans une perspective d'inclusion sociale et d'accessibilité universelle (Conseil du Premier ministre pour les personnes handicapées, 2018; Gouvernement du Canada, 2022) des efforts sont consentis pour permettre aux enfants présentant un handicap, incluant les enfants présentant des difficultés de langage et de communication, de participer à des activités dans les milieux réguliers. Cela inclut notamment les activités de loisirs de leur communauté et les camps de jour estivaux. Toutefois, pour que cette expérience de loisir en contexte inclusif soit positive, il est crucial que les personnes qui interagissent avec les enfants présentant des DC soient sensibles aux défis vécus par ceux-ci et outillées pour faciliter les interactions adulte-enfant ainsi que les interactions entre les enfants vivant avec des DC et les autres enfants du groupe (Batorowicz et al., 2016). Or, les moniteurs de camps de jours ne sont généralement pas formés pour intervenir auprès de jeunes présentant des troubles développementaux et la prise en charge de ces enfants peut représenter un défi. Pourtant, l'importance de former les intervenants au sujet des meilleures pratiques pour soutenir le développement des enfants ayant des incapacités est bien réelle (Brown et Stanton-Chapman, 2017; Odom, 2009).

Au Québec, le Programme DAFA (diplôme d'aptitude aux fonctions d'animateur) est offert aux moniteurs de camps de jour. Cette formation fournit des notions de base sur les besoins des enfants et des adolescents en plus de viser à

assurer la sécurité des groupes de jeunes de 5 à 17 ans et la qualité de l'animation (Programme DAFA, 2019). Certaines composantes de la communication, dont quelques règles et conseils, ainsi que les aspects de la communication verbale et non verbale sont abordés. Toutefois, selon le partenaire instigateur du projet, cette formation ne prépare pas suffisamment les moniteurs à soutenir une expérience inclusive et positive pour l'ensemble des enfants. En effet, des communications personnelles entre la chercheuse responsable et les représentants du milieu preneur et instigateur du projet, le Patro Roc-Amadour¹, ont fait ressortir les besoins prioritaires d'une formation axée sur la communication entre les moniteurs et les enfants qui vivent des DC. Il apparaît que les moniteurs ne savent pas toujours comment saisir les occasions qu'offrent les activités ludiques et les loisirs pour promouvoir le développement de la communication et de la socialisation. Or, ce sont des occasions exceptionnelles d'apprentissage en contexte réel pour les enfants. Dans une perspective d'innovation sociale (Réseau québécois en innovation sociale [RQIS], 2019), ce besoin de formation exprimé par un partenaire a été le déclencheur du projet. Comme défini dans la *Déclaration québécoise pour l'innovation sociale* (RQIS, 2011), une innovation sociale est une nouvelle idée, approche ou intervention qui répond de manière plus adéquate et durable que les solutions existantes à un besoin social défini. C'est une solution qui a trouvé preneur dans une organisation ou dans une communauté et qui produit un bénéfice mesurable pour la collectivité et non seulement pour certains individus. Le RQIS (2011) indique que : « la portée d'une innovation sociale est transformatrice et systémique. Elle constitue, dans sa créativité inhérente, une rupture avec l'existant. » Il s'agit donc de faire preuve d'audace et de prendre certains risques pour innover.

Pour répondre au besoin exprimé par le preneur du projet, une formation a été développée pour outiller les moniteurs de camps de jour dans le soutien qu'ils offrent aux enfants présentant des DC et faciliter la participation de ceux-ci aux activités aux côtés de leurs pairs. Cette participation inclusive permet de favoriser le développement des habiletés de communication de ces enfants ainsi que leur autonomie dans les interactions sociales.

De manière générale, les défis liés à la participation aux loisirs des personnes vivant avec une incapacité sont souvent abordés du point de vue de l'accès et sous l'angle de la participation sociale de ces dernières (Carbonneau et al., 2015). Précisons que selon Carbonneau et al. (2015), l'expérience de loisirs inclusive est le résultat d'une interaction entre (a) l'accès aux espaces et aux

¹Le Patro Roc-Amadour est un centre communautaire de la ville de Québec qui favorise le développement intégral de la personne par le biais des loisirs et d'un service d'entraide (Patro Roc-Amadour, 2019).

équipements appropriés pour permettre une pratique de loisirs répondant aux désirs et aspirations de la personne, (b) l'établissement de relations significatives et d'interactions positives avec les autres participants, (c) l'engagement dans une activité significative, adaptée aux capacités de la personne et qui lui permet de mettre à profit son plein potentiel.

Dans le cadre de cette étude, le fait que des personnes ayant des incapacités participent à des activités de loisir inclusives est perçu comme un dispositif de stimulation du développement de la communication puisqu'elle est essentielle à l'établissement de relations significatives entre les personnes. De plus, Weisberg et al. (2013) ont démontré que le jeu, soutenu par des adultes, est un contexte idéal pour favoriser le développement du langage. La modalité de formation du personnel non professionnel (*paraeducators*) visant à les outiller pour soutenir les enfants ayant des besoins complexes de communication est une avenue intéressante. Effectivement, les résultats de l'étude de Douglas, Light et McNaughton (2013) montrent les effets bénéfiques de la formation auprès de ces intervenants, notamment l'amélioration et l'augmentation de la communication pendant les périodes de jeu. Cette formation offerte en ligne a aussi amené, entre autres, une augmentation des comportements de communication des enfants (Douglas, McNaughton et Light, 2013).

Considérant le contexte d'innovation sociale de cette étude, peu d'écrits scientifiques ont été trouvés en lien avec la problématique de recherche. La recherche documentaire a néanmoins permis de trouver des études sur quelques groupes d'enfants susceptibles de vivre des DC, c'est-à-dire ceux qui présentent un trouble du spectre de l'autisme, un trouble développemental ou un trouble sévère de la communication.

Concernant les adolescents et les adultes présentant un trouble du spectre de l'autisme, Orsmond et al. (2004) indiquent qu'ils éprouvent des difficultés sociales dont une faible régulation des interactions sociales, une grande difficulté à établir et à maintenir des relations d'amitié significatives et peu d'initiations sociales avec les pairs. Les personnes autistes de 10 ans et plus ayant moins d'habiletés verbales sont moins portées à prendre des initiatives auprès de leurs pairs, ce qui diminue le potentiel d'amitiés et réduit les occasions de participation sociale. En outre, une étude de Clarke et al. (2011) a montré que pour l'aidant, la perception des DC chez un enfant ainsi que le stress engendré par la situation semblent le rendre moins enclin à offrir des occasions de participation à l'enfant présentant des besoins de communication

complexes dans différentes activités. Enfin, une étude de Brookman et al. (2003), au sujet d'un camp de jour communautaire qui accueillait des enfants tout-venant et des enfants autistes de 4 à 10 ans aux niveaux de fonctionnement et de communication variés, a montré que le soutien d'accompagnateurs formés pour promouvoir les interactions sociales avait un effet bénéfique pour l'inclusion des enfants ayant des besoins particuliers au sein de groupes d'enfants de leur âge.

De leur côté, les enfants vivant avec un trouble développemental ont fréquemment besoin d'assistance afin de favoriser les interactions avec leurs pairs, de retenir leur attention et de faciliter leur compréhension lors d'activités récréatives et, par conséquent, peuvent être exclus des activités régulières s'ils n'ont pas accès à du soutien. Or, l'intégration de ces enfants de 6 à 13 ans à des activités régulières avec leurs pairs sans incapacité (ou sans trouble de développement) a des effets positifs, tant au niveau du plaisir ressenti lors des activités que de la richesse des interactions entre les enfants et les accompagnateurs, des étudiants universitaires (Fennick et Royle, 2003). Les activités qui favorisent l'intégration sociale des enfants vivant avec une incapacité moyenne ou sévère pourraient réduire la proportion d'activités qu'ils pratiquent en solitaire et ainsi limiter les risques d'isolement social à l'âge adulte (Kleinert et al., 2007). En somme, plusieurs études montrent l'importance d'inclure les enfants avec des incapacités modérées à sévères dans des activités de loisir. Ces enfants ont besoin d'occasions et d'enseignement explicite pour participer et développer des habiletés nécessaires à une pleine contribution sociale.

Quant aux enfants ayant un trouble sévère de la communication et qui requièrent une aide technique à la communication, ils ont besoin d'un soutien pour utiliser des moyens alternatifs pour s'exprimer (O'Neill et al., 2017). Les environnements naturels tels que les activités de loisir apparaissent privilégiés pour stimuler les habiletés de ces enfants, surtout lorsque les accompagnateurs sont formés pour saisir et optimiser les occasions de communication.

La période estivale semble un contexte favorable pour encourager les échanges entre les enfants dans le cadre de jeux et les apprentissages langagiers à travers ceux-ci, ce qui est appuyé par plusieurs études. En effet, les jeux aident les enfants à développer leur langage, car ils intègrent de nombreux éléments d'acquisition de connaissances et d'interaction sociale reconnus pour améliorer les compétences linguistiques, avec le soutien des adultes (Weisberg et al., 2013). Les résultats d'une méta-analyse suggèrent d'ailleurs une association robuste

entre le jeu symbolique et le langage chez les enfants d'âge préscolaire (Quinn et al., 2018). Par ailleurs, un autre bénéfice des activités ludiques en groupe est qu'elles produisent un effet d'entraînement; l'expression des uns semble ainsi stimuler celle des autres (Picon, 2009). Enfin, rappelons que les expériences inclusives en camp de jour bénéficient à tous les enfants. Elles permettent à ceux qui présentent des DC, ou une autre incapacité, de participer à des activités significatives et motivantes, et de développer des relations positives avec les autres enfants ainsi qu'un sentiment d'appartenance à un groupe (Carbonneau et al., 2015). De leur côté, les enfants sans DC ou incapacité sont conscientisés à la différence et éventuellement à l'acceptation, à l'entraide et à l'adoption de comportements inclusifs (Grandisson et al., 2012).

En cherchant des exemples de programmes proposés dans les services de loisirs, peu de résultats ont été obtenus. Par contre, le programme *Let's ALL Play* (Siperstein et al., 2011) a été relevé et constitue une avenue prometteuse pour répondre au besoin exprimé par l'organisme partenaire. Ce programme, implanté dans des camps de jour américains auprès d'enfants ayant un trouble développemental, vise à améliorer la structure du camp et la communication entre les employés, les parents et les enfants. Une formation est offerte aux moniteurs et les jeux proposés dans ce programme favorisent l'inclusion de tous. Les résultats ont montré que les intervenants se sentaient mieux outillés pour répondre aux besoins des jeunes et que les enfants s'étaient améliorés sur les plans de l'engagement, des habiletés sociales et de l'estime de soi.

Cette recension des écrits a fourni à l'équipe de recherche des informations pertinentes pour mettre en évidence le besoin exprimé par l'organisme preneur. En réponse à ce besoin, il est jugé opportun de mieux outiller les moniteurs pour leur permettre de soutenir le développement des habiletés de communication des enfants présentant des DC, et ce, dans des situations concrètes de loisirs. Les objectifs de la présente étude sont donc (a) de présenter la démarche de coconstruction avec des partenaires communautaires d'une formation pour les moniteurs de camp de jour et (b) de documenter l'appréciation de cette formation par les moniteurs de camps de jour eux-mêmes.

Méthodologie

Le projet de recherche a été approuvé par le comité d'éthique sectoriel en réadaptation et intégration sociale du Centre intégré universitaire de santé et de services sociaux de la Capitale-Nationale (Projet n° 2020-1815). Ce projet a

été conçu dans une perspective d'innovation sociale (RQIS, 2019) à partir d'un besoin exprimé par le milieu preneur, le Patro Roc-Amadour.

Phase 1 - Coconstruction de la formation

Partenariat

L'équipe de coconstruction de la formation est composée de trois partenaires : le Patro Roc-Amadour, instigateur du projet, la Clinique d'orthophonie sociale de Québec, expert-conseil, et l'Université Laval, soit deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie et trois chercheurs qui les ont encadrées. L'élaboration de la formation a eu lieu en deux temps. Premièrement, à l'été 2018, une version pilote a été expérimentée par les deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie grâce au Fonds de soutien à l'innovation sociale de l'Université Laval. Cette version, ayant entre autres l'objectif d'enseigner des stratégies de stimulation de langage, fut présentée à deux reprises à l'équipe de moniteurs et d'accompagnateurs ($n =$ environ 80) du Patro Roc-Amadour. Deuxièmement, puisque ce dernier a rapporté des retombées positives dans le milieu à la suite du projet pilote, ces deux mêmes étudiantes ont réalisé un stage de recherche à l'été 2019, dont l'expérience est décrite dans le présent article clinique.

Procédure de coconstruction

Le déclencheur du projet a été une prise de contact d'une représentante du Patro Roc-Amadour avec la chercheuse responsable pour discuter des besoins du milieu en lien avec l'intégration des enfants présentant des DC dans les camps de jour. Le manque de formation des moniteurs en camps de jour fut saillant dans les discussions. L'idée du développement d'une formation pour soutenir les intervenants en loisir dans leurs interventions avec des jeunes présentant des DC fut alors proposée comme piste de solution. À partir des commentaires recueillis lors de la phase pilote, les premières auteures de cet article avec l'équipe de recherche et une orthophoniste de la Clinique d'orthophonie sociale de Québec ont ensuite ciblé les objectifs de la formation et réfléchi à sa structure. L'élaboration de la formation s'est ensuite appuyée sur une approche itérative d'application des connaissances recommandée par les Instituts de recherche en santé du Canada (Graham et al., 2006). Ainsi, tout au long du processus de coconstruction de la formation, des itérations ont eu lieu et le Patro Roc-Amadour a proposé des ajustements quant à la forme (temps de la présentation, présence d'activités pratiques) et à l'ordre de priorité des objectifs en fonction du contexte des camps de jour de l'organisme. Prenant ces commentaires en considération, les étudiantes, en collaboration avec la

Clinique d'orthophonie sociale de Québec, ont développé la formation. Avant de la présenter une première fois à un groupe de moniteurs, la formation fut partagée à nouveau avec le milieu preneur et, une fois de plus, ajustée en fonction de leurs commentaires. Tous les partenaires du projet se sont également rencontrés à trois reprises dans ce processus soit au début, au milieu et à la fin du projet, dans le but d'en assurer la plus grande qualité.

Orientation générale

Le design universel de l'apprentissage (Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur, 2021) est un cadre approprié pour envisager l'intervention des moniteurs de camps de jour. De ce fait, lors du développement de la formation, il a été décidé de miser sur les stratégies à adopter pour favoriser la communication chez tous les enfants, en tenant compte de la réalité des moniteurs, plutôt que d'aborder la situation des jeunes à partir de diagnostics. Les moniteurs de camp de jour ne détiennent, en effet, pas de formation spécifique en intervention et ils n'ont pas non plus accès aux évaluations, aux plans d'intervention ou aux diagnostics des enfants. Il s'avère aussi difficile pour eux de s'ajuster au style de communication de chaque enfant, c'est pourquoi les moniteurs devraient plutôt miser sur des stratégies bénéfiques pour tous, mais avant tout pour les enfants présentant des besoins particuliers sur le plan de la communication. Des recherches montrent d'ailleurs que les enseignants apprécient les stratégies qui s'appliquent à tous en contexte naturel, plutôt que des stratégies différentes pour chaque enfant (Wilson et Harris, 2018). Les stratégies qui ciblent toute la classe ou tout le groupe d'enfants sont aussi plus faciles à implanter (Rens et Joosten, 2014).

Forme de la présentation

Présentée à la section « résultats », la version définitive de la formation offerte aux moniteurs de camp de jour découle du stage terminal en orthophonie des deux premières auteures qui s'est déroulé sur une période de six mois en 2019 incluant la période estivale des camps de jour.

Phase 2 - Expérimentation

Appréciation de la formation par les moniteurs de camps de jour

Participants. Le recrutement des participants à la formation a été réalisé par le biais d'organismes de loisirs de la région de Québec qui souhaitaient y participer. Une personne-ressource de la Ville de Québec a transmis l'offre de formation aux 47 organisations en loisirs de la Ville de Québec au printemps 2019. L'échantillon de convenance a été constitué de 243 moniteurs des sept organismes de

loisirs qui se sont portés volontaires en répondant à l'offre de formation qui leur a été partagée par courriel.

Collecte de données. Un formulaire d'appréciation contenant 17 questions a permis de documenter la satisfaction de plus de 200 participants à la formation en 2019. Les questions ont été inspirées d'un formulaire d'appréciation utilisé par la Faculté des sciences infirmières de l'Université Laval et ont été adaptées au contexte du présent projet par les deux stagiaires de recherche, puis revues par la chercheuse principale. Pour répondre aux questions 1 à 10, les participants donnaient leur opinion sur divers aspects de la formation via une échelle de Likert de 1 [tout à fait en désaccord] à 4 [tout à fait d'accord] avec la possibilité d'écrire « sans objet ». Les questions 11 à 14 appelaient, quant à elles, des réponses courtes, et les questions 15 à 17 permettaient de mieux connaître les répondants, à l'aide de choix de réponse.

Analyses. Les réponses au formulaire d'appréciation de la formation ont fait l'objet d'analyses quantitatives descriptives (informations sociodémographiques et réponses via l'échelle de Likert) et d'analyses qualitatives de contenu visant à dégager les thèmes les plus fréquemment rapportés (Braun et Clarke, 2006).

Résultats

Phase 1 - Coconstruction de la formation

La formation a été offerte à huit reprises en juin 2019, dans sept organismes de loisirs offrant des activités de camps de jour, à un total de 243 moniteurs. Le nombre de participants à chacune des formations variait entre 10 et 60, pour une moyenne de 30 participants et un écart-type de 15,9. Tout de suite après la tenue des formations, le formulaire d'évaluation a été rempli par 243 participants. Notons que quelques questions n'ont pas été complétées par tous les participants. Pour l'ensemble des questions, le nombre de répondants varie donc de 205 à 243.

Description de la formation présentée aux moniteurs

La formation *Mieux communiquer pour participer*, d'une durée de 90 minutes, a été offerte par les deux étudiantes à la maîtrise en orthophonie, qui sont les deux premières auteures de cet article. Les séances de formation ont eu lieu dans les locaux des sept organisations en loisirs de l'échantillon en juin 2019. Les objectifs de la formation étaient de sensibiliser les moniteurs de camps de jour aux défis vécus par les enfants présentant des DC et de leur fournir des stratégies pour faciliter la communication avec des enfants de 6 à 12 ans présentant des DC et leur intégration au sein de leur groupe.

Le choix du contenu a été établi en concertation avec l'équipe de recherche. Le contenu de la formation inclut 5 éléments soit (a) définir la communication et ses composantes; (b) connaître les impacts des DC en contexte de loisir; (c) définir l'inclusion et comprendre ses avantages; (d) sensibiliser les moniteurs à leur rôle auprès des jeunes présentant des DC; et (e) connaître des stratégies de soutien à la communication afin que les moniteurs se sentent plus outillés pour inclure des enfants présentant des DC au sein de leur groupe.

La formation proposée comporte deux sections : une théorique et une pratique. La première partie aborde la communication de manière générale en plus de présenter un exemple des difficultés vécues par un jeune présentant des DC dans une journée typique de camp de jour. Des stratégies de communication favorisant la compréhension et l'expression du langage ainsi que les interactions entre les enfants sont présentées. À même cette partie théorique, une vidéo créée dans le cadre du projet a été diffusée et des activités interactives ont été organisées afin de rendre plus concrets les éléments abordés et de maintenir l'attention des moniteurs. Par la suite, cinq mises en situation ont été proposées afin d'illustrer et de soutenir l'appropriation de cinq stratégies. Ces dernières ont été jugées très pertinentes par les étudiantes et leurs superviseurs ayant de l'expérience en animation de groupe et en accompagnement d'intervenants, ainsi que par les partenaires du projet, considérant le contexte d'intervention. Ces stratégies sont (a) d'observer la communication non verbale et d'interpréter les intentions des enfants; (b) de poser des questions pour aider l'enfant à préciser ses idées; (c) de demander à l'enfant d'utiliser des repères dans son environnement; (d) de reformuler les propos de l'enfant pour en valider la compréhension; et (e) d'aider l'enfant à trouver d'autres mots pour s'exprimer lorsqu'il hésite.

Phase 2 - Expérimentation

Appréciation de la formation

Description de l'échantillon. Les participants aux formations ont fourni des informations sociodémographiques en plus de faire l'évaluation de la formation. L'expérience en intervention des participants a été établie à partir du nombre approximatif de mois durant lesquels ils ont occupé un emploi relié à l'intervention (p. ex. à titre de moniteurs d'un camp de jour estival ou dans un centre communautaire durant l'année scolaire). Le **tableau 1** présente ces résultats à partir des 205 réponses obtenues. Il est à noter que plus de 40 % des répondants occupaient un premier emploi et que 75 % d'entre eux avaient moins de 24 mois d'expérience en intervention.

Tableau 1

Nombre de mois d'expérience en lien avec l'intervention des participants à la formation

Durée de l'expérience en lien avec l'intervention (n = 218)	% des participants
Premier emploi	40,4
2 à 6 mois	11,9
7 à 12 mois	11,9
13 à 24 mois	10,1
25 mois et plus	25,7
Total	100,0

Concernant l'âge des moniteurs de camps de jour, les précisions sont présentées au **tableau 2**.

Formulaire d'appréciation : questions fermées. Le **tableau 3** présente les résultats quantitatifs descriptifs de l'évaluation de la formation, soit les réponses aux questions 1 à 10 (n = 238 à 243). De manière générale, les réponses des participants indiquent que la formation a été pertinente et appréciée pour la plupart d'entre eux. En effet, la grande majorité des participants (entre 91 % et 99 % selon les questions) ont affirmé être « tout à fait en accord » ou « en accord » avec les 10 énoncés. Les participants rapportent mieux comprendre l'importance d'utiliser des stratégies de communication soutenantes. Toujours selon eux, les stratégies de communication ont été présentées de manière claire et la formation est pertinente pour leur emploi en camp de jour. En revanche, certains participants ont trouvé que le contenu était peu ajusté à leur réalité en camp de jour et que les ateliers pratiques ne leur ont pas permis de consolider leurs apprentissages.

Formulaire d'appréciation : questions ouvertes.

Les commentaires manuscrits des participants ont été retranscrits et parfois résumés dans un fichier Excel par les deux premiers auteurs. Certains commentaires ont été

Tableau 2

Âge des participants à la formation

Âge des participants (n = 205)	% des participants
13 et 14 ans	2,9
15 à 18 ans	53,7
19 à 22 ans	34,6
23 ans et plus	8,8
Total	100,0

Tableau 3**Résultats au formulaire d'évaluation de la formation**

Énoncés	Tout à fait en accord	En accord	En désaccord	Tout à fait en désaccord	Sans objet S. O.
	4	3	2	1	
1. La qualité de la présentation était satisfaisante.	65,4 %	32,1 %	2,5 %	0 %	0 %
2. Les présentatrices ont su garder ma motivation et mon intérêt.	48,3 %	46,2 %	4,2 %	0,8 %	0,5 %
3. La longueur de la formation était adéquate.	50,8 %	40,1 %	7,9 %	1,2 %	0 %
4. Le contenu était ajusté à ma réalité en camp de jour.	63 %	30 %	4,1 %	1,2 %	1,7 %
5. Je comprends l'importance d'utiliser des stratégies de communication soutenantes.	84 %	15,2 %	0,8 %	0 %	0 %
6. Les stratégies de communication ont été présentées de manière claire.	70,8 %	26,7 %	2,5 %	0 %	0 %
7. Les ateliers pratiques m'ont permis de consolider mes apprentissages.	57,2 %	35 %	5,8 %	1,6 %	0,4 %
8. À la suite de cette formation, je suis fortement motivé à appliquer mes apprentissages dans le cadre de mon travail.	64,9 %	33,5 %	1,6 %	0 %	0 %
9. Cette formation est pertinente pour mon emploi en camp de jour.	77,4 %	21 %	1,2 %	0,4 %	0 %
10. Je recommande cette formation à tous les moniteurs.	66,7 %	28,8 %	3,3 %	0,8 %	0,4 %

regroupés lorsque deux moniteurs exprimaient la même idée. Les commentaires plus généraux, comme « belle présentation », ont été omis du tableau. Le **tableau 4** résume les commentaires formulés par écrit par les participants à la formation. Ils incluent des points forts de la formation ainsi que des pistes d'amélioration, tant sur le plan du contenu que de la forme. Les points forts font référence à trois grandes catégories, soit le contenu, l'animation et la durée, alors que les pistes d'améliorations touchaient principalement deux aspects, soit le contenu et la logistique.

Améliorations apportées à la formation pour proposer une version définitive

Après avoir pris connaissance de l'ensemble des commentaires des participants, les partenaires du projet ont apporté des améliorations à la formation. Il a d'abord été identifié que des précisions devaient être présentées en tout début de formation pour bien définir et camper les objectifs de la formation. Par exemple, il a été décidé d'indiquer d'entrée de jeu que la formation s'adresse aux moniteurs d'enfants âgés de 6 à 12 ans et de souligner que la présentation vise à améliorer les connaissances des intervenants pour qu'ils soient plus outillés à l'utilisation de

stratégies favorisant une bonne communication avec leurs jeunes (présentant ou non des DC).

Pour améliorer la formation, il a également été décidé de mettre l'accent sur le fait que les stratégies peuvent être utilisées pour intervenir sur des comportements observables chez les enfants plutôt que par rapport à des diagnostics médicaux. Aussi, il a été convenu de préciser au début de la formation la définition de l'inclusion, c'est-à-dire que l'inclusion sociale comprend trois principaux concepts : (a) la participation d'une personne aux activités de sa communauté; (b) l'établissement de relations interpersonnelles positives; et (c) le développement d'un sentiment d'appartenance (Hall, 2009; Simpican et al., 2015). À ce sujet, l'inclusion des enfants présentant des DC s'observe en s'assurant que tous les enfants ont les mêmes occasions de vivre une expérience significative au camp de jour et d'établir des relations sociales significatives (National Inclusion Project, 2019). Une section sur l'inclusion des enfants présentant des DC dans un camp de jour a été ajoutée à la formation, en prenant soin d'illustrer concrètement ce que l'inclusion signifie, en s'inspirant de la capsule vidéo *Let's ALL Play*, de Siperstein et al. (2011).

Tableau 4**Commentaires des participants à la formation inscrits dans le questionnaire d'évaluation de la formation****Points forts de l'activité de formation****Contenu**

Thèmes abordés : Sensibilisation à la réalité des enfants en difficulté, stratégies présentées;

Support technologique utilisé : présentation PowerPoint, vidéo;

Activités en cours de présentation et exemples variés;

Activités et stations appréciées : station 2 (jeux de rôle pour pratiquer les stratégies pour soutenir la communication) et station 3 (tour de blocs avec différents handicaps);

Partie théorique et outils disponibles;

Pertinence de la formation et ajustée au contexte.

Animation

Présentation enthousiaste et divertissante;

Claire et vulgarisée;

Explications concrètes fournies;

Expertise des présentatrices.

Durée

Longueur appropriée.

Points à améliorer dans l'activité de formation**Contenu**

Amélioration des stations : - Explications des jeux;

- Explications à la station 1 (explication d'un nouveau jeu);

- Station 2 (jeux de rôle) : ajout de comptines d'enfants (ex. fâché);

- Variation des stations ou ajout de stations;

- Manque de soutien lors de l'expérimentation des stations;

Présentation de plus d'exemples concrets;

Adaptation de l'information pour les moniteurs expérimentés;

Réduction de la complexité de l'information présentée;

Clarification des stratégies.

Logistique

Optimisation de la gestion du temps (plus de temps/moins de temps aux stations);

Présentation de propos plus concis;

Réduction des répétitions;

Réduction du nombre de participants à la formation (formation de plus petits groupes).

D'autres bonifications à la formation ont aussi été apportées, soit d'interpeller d'abord les participants pour évaluer leurs connaissances sur les enfants présentant des DC et pour savoir comment ils entendent leur travail avec ces enfants. Il a été jugé important de préciser que certaines stratégies peuvent être appliquées rapidement alors que d'autres nécessitent un coaching supplémentaire avant

que les moniteurs se sentent à l'aise de les appliquer. Cette explication vise à rassurer les participants concernant le défi que représente l'application de certaines stratégies pour les moniteurs, en précisant qu'il est possible que ces derniers ne se sentent pas immédiatement à l'aise de mettre en place le contenu de la formation. Enfin, des précisions quant aux stratégies favorisant la communication ont été

apportées dans la présentation PowerPoint, entre autres en prévoyant une diapositive par stratégie, et en fournissant des conseils supplémentaires pour favoriser la compréhension des jeunes, leur expression ainsi que la gestion de comportements dérangeants relatifs à la communication (p. ex. un enfant qui coupe fréquemment la parole, qui parle trop, qui a de la difficulté à organiser des idées ou qui est hors sujet). Un aide-mémoire des stratégies pour soutenir les enfants présentant des DC a aussi été créé en guise de rappel pour les moniteurs, et celui-ci peut être affiché dans les locaux des camps de jour. Ces considérations et améliorations effectuées ont permis de créer une formation mieux adaptée à la réalité des camps de jour.

En outre, afin que la version ajustée et modifiée grâce aux commentaires reçus dans le présent projet soit la plus accessible possible aux organismes de loisirs qui souhaiteraient l'utiliser, elle est offerte gratuitement en contactant les auteurs. Le matériel offert contient tous les documents et vidéos nécessaires pour offrir la formation aux moniteurs de camps de jour, soit une présentation de la formation comprenant des commentaires pour soutenir les futurs animateurs, des capsules vidéo sensibilisant les apprenants aux difficultés langagières et illustrant les stratégies de communication mises en relief, ainsi qu'un cahier du formateur. Ce dernier, destiné à des coordonnateurs ou à des responsables d'activités de loisir souhaitant offrir la formation, fournit les outils pour le volet pratique de la formation, c'est-à-dire pour les activités effectuées au moment de la présentation et à la suite de celle-ci. L'aide-mémoire des stratégies présentées y est également offert.

Discussion

Les objectifs de cette étude étaient (a) de présenter la démarche de coconstruction avec des partenaires communautaires d'une formation pour les moniteurs de camp de jour et (b) de vérifier l'appréciation de cette formation par les moniteurs de camps de jour eux-mêmes. Les deux objectifs de recherche ont été atteints; la formation a été coconstruite en collaboration étroite avec le Patro Roc-Amadour et il en ressort une évaluation très positive des participants. Des considérations concernant l'utilisation du jeu pour favoriser le développement du langage et l'importance d'utiliser un design universel de l'apprentissage (c.-à-d. un principe qui vise à offrir des possibilités égales d'apprentissage pour tous les individus) pour soutenir les moniteurs de camps de jour dans leur travail sont soulevées ainsi que des limites et des perspectives de recherche futures. Dans une approche de design universel, il est notamment recommandé de mettre l'accent sur le développement des capacités de communication des

enfants (Rappolt-Schlichtmann et al, 2018), ce qui est en adéquation avec le contenu de cette formation.

Une première limite du projet rapporté dans cet article clinique est que l'appréciation de la formation repose uniquement sur des mesures de satisfaction des participants et que ces dernières ne permettent pas de confirmer que, après la formation, les moniteurs étaient réellement mieux outillés pour aider les jeunes avec des DC dans leur groupe. Une deuxième limite est que la formation n'était pas suivie d'une période de coaching, ce qui aurait permis de maximiser l'intégration des stratégies par les moniteurs. En effet, la modalité idéale de formation de personnel non professionnel devrait inclure du coaching (Yates et al., 2020). À partir de l'expérience des animatrices de la formation, d'autres éléments méritent d'être soulignés. En effet, dans le cadre de la formation, il est pertinent de s'ajuster aux expériences des moniteurs, car il existe potentiellement une grande différence entre les besoins des participants dont c'est le premier emploi et ceux qui ont plus de deux ans d'expérience en intervention. Les moniteurs de camp de jour sont majoritairement des adolescents de 16 et plus ou de jeunes adultes. Il apparaît essentiel de trouver des moyens de les mobiliser et de les intéresser au contenu de la formation. Bien que plusieurs activités interactives aient été proposées, l'implication des moniteurs lors de la formation est essentielle. Le ratio du nombre de participants par formateur est un élément qui semble avoir affecté cette implication. En effet, dans les groupes plus nombreux, les animatrices ont souligné ne pas pouvoir offrir tout l'accompagnement qu'elles jugeaient nécessaire. Les retombées de la formation quant à l'utilisation et à l'application des stratégies de communication par les moniteurs auprès des enfants présentant des DC sont inconnues.

Des perspectives peuvent également être dégagées de cette étude. Les moniteurs de camps de jour constituent le public cible de cette formation, et celle-ci pourrait aussi bénéficier aux accompagnateurs d'enfants ayant des besoins particuliers qui œuvrent dans d'autres contextes, par exemple des activités de loisirs régulières comme des cours de natation ou de dessin. Dans le présent projet, la formation a été offerte par des étudiantes en orthophonie, non présente dans le quotidien des moniteurs. La formation proposée a toutefois été conçue pour être donnée par les personnes qui coordonnent l'intégration dans les camps de jour ou qui coordonnent/dirigent le camp. En outre, il serait idéal qu'une personne présente quotidiennement au camp soit en mesure d'accompagner les moniteurs, et en guise de suivi à la formation, qu'elle offre un coaching ou du soutien aux moniteurs dans l'application des stratégies

pour faciliter la communication (Desimone et Pak, 2017; Yates et al., 2020). À titre d'exemple, le soutien par une personne-ressource ou par un accompagnateur fait partie des stratégies d'inclusion sociale définies dans un guide sur l'inclusion par le sport (Grandisson et al., 2021). Ainsi, puisque les jeunes présentant des limitations sur le plan de la communication sont présents dans les activités de loisir régulières, cette formation pourrait être offerte à tous les moniteurs dans leur formation de base.

Conclusion

Le langage et la communication de l'enfant se développent dans les activités de la vie quotidienne de sorte que les loisirs s'avèrent un contexte tout indiqué pour que les enfants présentant des difficultés de communication y poursuivent leur apprentissage du langage. Pour ce faire, les personnes qui interagissent avec eux en contexte de loisirs ont besoin de mieux connaître le développement langagier de l'enfant et les stratégies qui le soutiennent. Ce projet d'innovation sociale confirme qu'il est possible de coconstruire avec des partenaires communautaires une formation pour les moniteurs de camp de jour appréciée et ajustée à leur réalité.

Références

- Batorowicz, B., King, G., Mishra, L. et Missiuna, C. (2016). An integrated model of social environment and social context for pediatric rehabilitation. *Disability and Rehabilitation*, 38(12), 1204-1215. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1076070>
- Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101
- Brookman, L., Boettcher, M., Klein, E., Openden, D., Koegel, R. L. et Koegel, L. K. (2003). Facilitating social interactions in a community summer camp setting for children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 5(4), 249-252. <https://doi.org/10.1177/10983007030050040801>
- Brown, T. S. et Stanton-Chapman, T. L. (2017). Experiences of paraprofessionals in US preschool special education and general education classrooms. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 17(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12095>
- Carbonneau, H., Cantin, R. et St-Onge, M. (2015). *Pour une expérience de loisir inclusive*. Laboratoire loisir et vie communautaire, Université du Québec à Trois-Rivières. <https://www.aqplh.qc.ca/app/uploads/2018/05/POUR-UNE-EXP%C3%89RIENCE-DE-LOISIR-INCLUSIVE.pdf>
- Clarke, M. T., Newton, C., Griffiths, T., Price, K., Lysler, A. et Petrides, K. V. (2011). Factors associated with the participation of children with complex communication needs. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), 774-780. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2010.11.002>
- Conseil du Premier ministre pour les personnes handicapées. (2018). *Plan d'action-emploi pour les personnes ayant un handicap 2012-2018 : rapport d'étape le 29 mai 2018*. <https://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/pcspdp-cpmcph/pdf/publications/PAE-2018.pdf>
- Consortium d'animation sur la persévérance et la réussite en enseignement supérieur. (2021, juillet). *La conception universelle de l'apprentissage - CUA*. <https://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-l'apprentissage-cua/#Qu'est-ce-que-la-CUA>
- Desimone, L. M. et Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory Into Practice*, 56(1), 3-12. <https://doi.org/10.1080/00400584.2016.1241947>
- Douglas, S. N., McNaughton, D. et Light, J. (2013). Online training for paraeducators to support the communication of young children. *Journal of Early Intervention*, 35(3), 223-242. <https://doi.org/10.1177/1053815114526782>
- Douglas, S. N., Light, J. C. et McNaughton, D. B. (2013). Teaching paraeducators to support the communication of young children with complex communication needs. *Topics in Early Childhood Special Education*, 33(2), 91-101. <https://doi.org/10.1177/0271121412467074>
- Fennick, E. et Royle, J. (2003). Community inclusion for children and youth with developmental disabilities. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/108835760301800104>
- Gouvernement du Canada. (2022). Notre vision, notre mission et nos valeurs. <https://accessibilite.canada.ca/mandat/vision-mission-valeurs>
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. et Robinson, N. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26(1), 13-24. <http://doi.org/10.1002/chp.47>
- Grandisson, M., Martin-Roy, S., Talbot, A., Morin, D., Lamontagne, M.-È., Milot, É., Marcotte, J., Ouellet, B. et Vincent, A. (2021). *Guide pour la mise en place de stratégies d'inclusion par le sport*. Communautés inclusives. <https://villesinclusives.org/wp-content/uploads/guide-inclusion-sportive.pdf>
- Grandisson, M., Tétreault, S. et Freeman, A. R. (2012). Enabling integration in sports for adolescents with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 25(3), 217-230. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2011.00658.x>
- Hall, S. A. (2009). The social inclusion of young adults with intellectual disability: A phenomenology of their experiences. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 4(1), 24-40.
- Kaiser, A. P. et Roberts, M. Y. (2013). Parents as communication partners: An evidence-based strategy for improving parent support for language and communication in everyday settings. *Perspectives on Language Learning and Education*, 20(3), 96-111. <https://doi.org/10.1044/lle20.3.96>
- Kleinert, H. L., Miracle, S. et Sheppard-Jones, K. (2007). Including students with moderate and severe intellectual disabilities in school extracurricular and community recreation activities. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 45(1), 46-55. [https://doi.org/10.1352/1934-9556\(2007\)45\[46:ISWMS\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/1934-9556(2007)45[46:ISWMS]2.0.CO;2)
- National Inclusion Project. (2019, août). *Because no child should have to sit on the sidelines*. <https://www.inclusionproject.org/>
- Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G. et Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: Evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12573>
- Odom, S. L. (2009). The tie that binds: Evidence-based practice, implementation science, and outcomes for children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(1), 53-61. <https://doi.org/10.1177/0271121408329171>
- O'Neill, T., Mandak, K. et Wilkinson, K. M. (2017). Family leisure as a context to support augmentative and alternative communication intervention for young children with complex communication needs. *Seminars in Speech and Language*, 38(4), 313-320. <https://doi.org/10.1055/s-0037-1604278>
- Orsmond, G. I., Krauss, M. W. et Seltzer, M. M. (2004). Peer relationships and social and recreational activities among adolescents and adults with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 245-256. <https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000029547.96610.df>
- Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médico-professionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *Alter*, 3(4), 303-319. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2009.06.003>
- Programme DAFA. (2019, août). *Programme DAFA - Diplôme d'aptitude aux fonctions d'animateur*. <https://programmedafa.com/fr>
- Quinn, S., Donnelly, S. et Kidd, E. (2018). The relationship between symbolic play and language acquisition: A meta-analytic review. *Developmental Review*, 49, 121-135. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.05.005>
- Rappolt-Schlichtmann, G., Boucher, A. R. et Evans, M. (2018). From deficit remediation to capacity building: Learning to enable rather than disable students with dyslexia. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 49(4), 864-874. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0031

- Rens, L. et Joosten, A. (2014). Investigating the experiences in a school-based occupational therapy program to inform community-based paediatric occupational therapy practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(3), 148-158. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12093>
- Réseau québécois en innovation sociale. (2011, avril). *Déclaration québécoise pour l'innovation sociale*. http://www.rqis.org/wp-content/uploads/2021/11/Declaracion_quebecoise_pour_linnovation_sociale1.pdf
- Réseau québécois en innovation sociale. (2019, août). *Qu'est-ce qu'une innovation sociale?* <http://www.rqis.org/innovation-sociale/>
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J. et Leahy, M. (2015). Defining social inclusion of people with intellectual and developmental disabilities: An ecological model of social networks and community participation. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.10.008>
- Siperstein, G. N., Pociask, S. et Barnes, K. (2011, septembre). *Let's ALL Play: Helping to make inclusion in summer camps a success*. American Camp Association. <https://www.acacamps.org/resource-library/camping-magazine/lets-all-play-helping-make-inclusion-summer-camps-success>
- Trivette, C. M. et Dunst, C. J. (2014). Community-based parent support programs. Dans R. E. Tremblay, M. Boivin et R. DeV. Peters (dir.) *Encyclopedia on early childhood development* (3^e ed.). <https://www.child-encyclopedia.com/pdf/expert/parenting-skills/according-experts/community-based-parent-support-programs>
- Weisberg, D. S., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K. et Golinkoff, R. M. (2013). Talking it up: Play, language, and the role of adult support. *American Journal of Play*, 6(1), 39-54. https://www.researchgate.net/publication/284394064_Talking_it_up_Play_language_and_the_role_of_adult_support
- Wilson, A. L. et Harris, S. R. (2018). Collaborative occupational therapy: Teachers' impressions of the partnering for change (P4C) model. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 38(2), 130-142. <https://doi.org/10.1080/01942638.2017.1297988>
- Yates, P. A., Chopra, R. V., Sobek, E. E., Douglas, S. N., Morano, S., Walker, V. L. et Schulze, R. (2020). Working with paraeducators: Tools and strategies for planning, performance feedback, and evaluation. *Intervention in School and Clinic*, 56(1), 43-50. <https://doi.org/10.1177/1053451220910740>

Note des auteurs

Les demandes au sujet de cet article doivent être adressées à Chantal Desmarais, 1050 avenue de la Médecine, Québec, QC, G1V 0A6.
Courriel : chantal.desmarais@rea.ulaval.ca

Déclaration des conflits d'intérêts

Les auteures déclarent n'avoir aucun conflit d'intérêts, financiers ou autres.