

De: "Sylvie Moisan" <sylvie.moisan.1@ulaval.ca>

Constats et réflexions entourant l'utilisation des nouvelles technologies dans la formation continue

Sylvie Moisan, Université Laval, Québec

La protection de l'enfance et de la jeunesse est généralement considérée comme un domaine d'intervention 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 sociaux qui oeuvrent dans ce domaine sont confrontés à des situations familiales complexes (pauvreté, abus de drogues, problèmes de santé mentale, violence, abus sexuels).

Les connaissances issues de la recherche et de la pratique font apercevoir à quel point l'intervention auprès des enfants et des familles en difficulté constitue un domaine vaste et complexe qui exige un large éventail de compétences (Drake, 1996) et la maîtrise d'une multitude de connaissances et d'habiletés (Saunders et Anderson, 2000; Vinokur-Kaplan et Hartman, 1986). Pourtant, malgré l'importance et la complexité des décisions que les intervenants sociaux doivent prendre, plusieurs observateurs notent que la formation initiale ne répond pas aux exigences auxquelles ils doivent faire face (Miller et Dore, 1991 ; Nunno, 1999) et plusieurs travaux mettent en lumière que leur formation et leur niveau d'expérience varient considérablement .

Deux facteurs peuvent expliquer, en partie, cette situation. Tout d'abord, des écarts sont observés dans le niveau de formation des intervenants oeuvrant dans les organismes d'aide à l'enfance et à la jeunesse. Certains ont une formation universitaire de premier ou de deuxième cycle, alors que d'autres ont une formation de niveau collégial et ces écarts peuvent être observés même chez des intervenants à qui sont confiées des tâches similaires. D'autre part, les intervenants sont formés dans des disciplines diverses (service social, psychologie, éducation spécialisée, etc.), ce qui donne lieu à une hétérogénéité des connaissances de base.

L'absence de préparation adéquate des intervenants a des conséquences 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, le risque d'erreur est important. Cette situation n'est pas nouvelle puisque, dès les années 1950, les études de Margaret Blenkner ont permis de constater que les décisions varient d'un intervenant à l'autre . C'est toutefois dans les années 1980 que ce sujet a vraiment pris une place accrue dans la recherche en protection de l'enfance . En effet, depuis le milieu des années 1980, dans plusieurs pays, les décisions prises par les intervenants des services de la protection de la jeunesse se retrouvent souvent sous la loupe de l'opinion publique. Que ce soit en raison de poursuites contre les services de protection ou de la médiatisation d'abus envers des enfants signalés ou suivis, la population se montre souvent critique à l'endroit des agences de protection . Ceci ajoute à la pression exercée sur les intervenants et leur fait davantage ressentir le besoin pour une formation accrue.

Le Programme national de formation

Pour accroître les compétences et les connaissances des intervenants et des gestionnaires travaillant en protection de l'enfance et de la jeunesse, plusieurs établissements américains ont mis sur pied des programmes de formation (Miller et Dore, 1991). 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 questionnement qui a fait ressortir des lacunes relativement à la formation des intervenants, à la normalisation des pratiques et à la formalisation des modes d'intervention (ACJQ, 2001). Pour répondre notamment aux besoins de formation observés, 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 national de formation (PNF) s'adressant aux gestionnaires et aux intervenants des centres jeunesse et des centres de santé et de services sociaux. Ce programme de formation s'appuie sur le « *Comprehensive Competency-Based Inservice Training* » (CCBIT), développé en Ohio par l'Institute for Human Services. Ce programme, en usage dans plus de vingt États américains, cinq provinces et trois territoires canadiens, mise sur la

cohérence entre les principes qui l'animent, les pratiques qu'il recommande et la formation offerte (ACJQ, 2001).

Le *Programme national de formation*, instauré dans les centres jeunesse en 1999, s'inscrit dans une stratégie de développement continu des pratiques et il vise à ce que les gestionnaires et les intervenants oeuvrant 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.

Le but premier poursuivi à travers ce programme 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. Pour y parvenir, le programme s'appuie sur des « parcours de construction de compétences » individualisés à l'intérieur desquels certaines formations sont communes et obligées alors que d'autres sont spécifiques à certains groupes d'intervenants sociaux ou gestionnaires (ACJQ, 2003).

En raison de sa large portée et de ses objectifs d'individualisation de la formation, ce programme pose de nombreux défis :

- les intervenants à qui il est destiné sont répartis dans de nombreux établissements dispersés aux quatre coins de la province québécoise ;
- la taille de ces établissements varie grandement et, dans certains, le nombre d'intervenants susceptibles d'être concernés par une formation donnée est restreint ;
- les intervenants ont des expériences professionnelles variées qui influent sur leurs besoins de formation ;
- dans certains milieux, le taux de roulement est élevé, ce qui entraîne la nécessité de renouveler fréquemment les formations.

Dans ces conditions, regrouper un nombre suffisant d'intervenants pour organiser des formations s'avère difficile. Cela nécessite de regrouper des intervenants de divers établissements pour former des groupes dont le nombre justifie une formation ou de déplacer les formateurs pour un nombre restreint de participant. Ces deux options s'avèrent très coûteuses compte tenu des distances à franchir. Une autre option est

d'espacer les formations pour attendre qu'un nombre suffisant de nouveaux intervenants se joignent à l'organisation avant d'amorcer une nouvelle formation. Mais, ce faisant, il n'est pas possible de rejoindre l'objectif d'offrir la bonne formation, au bon moment. On le voit, peu importe l'option retenue, les défis logistiques et financiers sont réels.

La formation en ligne

Pour ces raisons, la formation en ligne (*e-formation*¹) est apparue une option à explorer en raison des nombreux avantages qu'elle offre :

- les technologies de l'information et Internet permettent de regrouper différents membres du personnel délocalisés dans le temps ou dans l'espace, autour d'un même thème (Morin, 2003) ;
- de ce type de formation offre de nombreux avantages en termes de flexibilité, d'accessibilité, de communication et d'interaction accrues et de variété des modes d'enseignement et d'apprentissage (Karsenti, 2003) ;
- cette modalité permet de former chaque personne « juste-à-temps, juste-assez », c'est à dire en fonction de ses besoins, sans la noyer dans un flot d'informations et en fonction de son rythme et de ses besoins personnels (Stanton, 2003) ;
- la *e-formation* est susceptible de répondre au désir d'autonomie souvent rencontré chez les apprenants vivant une situation professionnelle caractérisée par l'autonomie et la collaboration (Bernatchez et Marchand, 2005) ;
- ce type de formation permet de mêler les séances de formation et le travail et, s'il est bien conçu, il permet de mettre en pratique presque immédiatement les connaissances qui viennent d'être acquises (Mingasson, 2002).

En plus de ces avantages, la e-formation permet de réduire les coûts de formation. Selon Louise Marchand, directrice du Groupe de recherche sur l'apprentissage à vie par les technologies de l'information de l'Université de Montréal (GRAVTI), la formation

¹ Dans ce texte, les expressions *formation en ligne* et *e-formation* sont utilisées de manière indistincte

assistée par les technologies et de l'information et des communications coûte jusqu'à 30 % moins cher qu'une formation donnée à l'extérieur de l'entreprise (Stanton, 2003).

Cependant, il ne faut pas en conclure pour autant que la *e-formation* constitue une solution miracle. En effet, si elle présente des avantages, elle comporte également des limites. La plus importante est sans doute le haut taux d'abandon observé avec ce type de formation ; un problème connu mais très peu documenté. Les recherches sur ce sujet pointent la solitude ou l'isolement comme la cause de ces abandons et le manque de communication en terme de quantité et de qualité est clairement identifié comme la raison principale du décrochage (Bernatchez et Marchand, 2005 ; Karsenti, 2003).

Aussi, pour être attractive, la *e-formation* ne peut se limiter à mettre en ligne des textes utilisés dans une formation traditionnelle. Il importe de veiller à ne pas simplement ajouter une technologie nouvelle à de vieilles pratiques pédagogiques et, pour accroître les chances de réussite, il est préférable d'adapter l'enseignement aux nouvelles possibilités et aux avantages qui s'offrent et de mettre l'accent sur les communications entre les participants (OCDE, 2001 ; Viens et Rioux, 2003).

Selon Mingasson (2002), la *e-formation* suscite de la résistance au changement que doit également être prise en compte.

«L'introduction du e-learning est un changement important, non seulement parce qu'il modifie le fonctionnement de la formation traditionnelle et la répartition des responsabilités, mais aussi, et surtout, parce qu'il demande une modification du comportement individuel de l'apprenant. Le e-learning ne peut être un succès que si l'apprenant a parfaitement compris et admis que la liberté qui lui est donnée dans l'organisation de sa formation doit être compensée par une réelle volonté d'aboutir. C'est pourquoi, le préalable à l'obtention de cette motivation individuelle est de communiquer clairement sur les objectifs stratégiques et opérationnels visés par le projet de e-learning. »

L'élaboration d'un cours en ligne sur la gestion du risque psychosocial

C'est dans ce cadre qu'un cours en ligne a été développé lors d'une entente entre l'Association des centres jeunesse du Québec, la Direction générale de la formation continue de l'Université Laval et de l'École de Service social.

Ce cours porte sur le thème de la gestion du risque psychosocial. Ce sujet est d'actualité pour les intervenants qui oeuvrent dans le secteur de la protection de la jeunesse, car leur travail repose en grande partie sur l'évaluation et sur la gestion du risque. Régulièrement, ils sont interpellés par des professionnels, des voisins et même par des parents préoccupés par le sort d'un enfant ou d'un adolescent. Sur la base de quelques informations, parfois contradictoires, ils doivent établir si la sécurité ou le développement de l'enfant sont compromis. Par la suite, ils doivent juger s'il y a lieu d'intervenir dans la vie de cette famille pour faire en sorte que la sécurité et le développement de l'enfant soient assurés. Ils doivent également déterminer si le risque présenté par la situation nécessite une action immédiate et si cette action suppose un retrait de l'enfant de son milieu.

Cependant, le risque ne se limite pas à la situation dans laquelle l'enfant vit ; l'évolution des connaissances a fait prendre conscience que les services de protection peuvent, eux-aussi, avoir des impacts négatifs pour l'enfant. Ainsi, on n'ignore plus les effets iatrogènes des placements et des déplacements, tout comme on est conscient des impacts négatifs qu'un signalement peut avoir sur une famille. Le risque en protection de la jeunesse ne concerne donc pas uniquement le fait de ne pas retenir le signalement d'un enfant en besoin de protection ; il concerne également le fait de retenir un signalement qui n'a pas de raison d'être ou d'offrir un service qui peut causer plus de torts que la situation de laquelle l'enfant a été retiré.

Ces aspects et plusieurs autres, sont abordés dans ce cours en ligne. D'une durée de 21 heures, il est entièrement offert en ligne sur la plate-forme « WebCT » (abréviation pour l'expression anglaise *Web Course Tools*). WebCT est utilisé par plusieurs institutions d'enseignement dans plusieurs pays et il constitue un environnement permettant la gestion et la diffusion de cours par le réseau Internet.

Cette formation a été conçue selon une approche pédagogique propre à la formation à distance. Le matériel didactique et la formule utilisée permettent à

l'apprenant d'adopter une démarche d'apprentissage autonome à travers laquelle il peut prendre en charge sa formation et, jusqu'à un certain point, gérer son horaire.

Toutefois, l'apprenant n'est pas laissé à lui-même. Puisque le sentiment de solitude et l'isolement constituent les principaux défis soulevés par ce type de formation, plusieurs moyens ont été mis en œuvre pour contrer cet effet. Tout d'abord, pendant toute la durée de la formation, l'apprenant est soutenu par un tuteur. Celui-ci a un rôle auprès de chacun des apprenants et auprès de l'ensemble du groupe d'apprenants. De même, les échanges « virtuelles » avec les autres participants sont au cœur de cette formation. À cet égard, WebCT offre deux types d'outil de communication : les outils **asynchrones** et les outils **synchrones**. Les premiers permettent de communiquer sans nécessiter la participation de tous en même temps. Le forum de discussion et les courriels en sont des exemples. Pour leur part, les outils **synchrones**, offrent une communication en temps réel entre les différents participants du cours. Le clavardage est sans doute l'illustration la plus connue des outils synchrones. Pour le présent cours, l'ensemble des ces possibilités a été exploité.

Objectifs et contenu du cours

Puisque ce cours s'adresse à des intervenants en exercice, il est nécessaire que celui-ci vise à la fois l'acquisition des connaissances, l'amélioration des habiletés et la réflexion sur la pratique professionnelle. Plus spécifiquement, au terme de la formation, l'objectif est que les intervenants aient acquis les compétences suivantes :

- savoir distinguer les notions de crise, danger, urgence, risque, gestion et évaluation du risque
- connaître l'importance d'identifier autant les facteurs de risque que les facteurs de protection dans une perspective écosystémique
- savoir identifier les facteurs de protection et les facteurs de risque dans une situation donnée
- savoir mettre en perspective les facteurs de risque et les facteurs de protection en vue de définir le niveau de risque auquel l'enfant est exposé.

- être conscient des enjeux personnels, professionnels, organisationnels et sociétaux d'une démarche d'évaluation d'un risque en matière de protection de l'enfance et de leurs impacts

Pour permettre aux apprenants d'acquérir les connaissances sous-jacentes à ces compétences, des textes en ligne, des capsules vidéo présentant le point de vue d'experts, des présentations *Power Point* et des autoévaluations sont utilisés.

En vue de favoriser l'application de ces connaissances et permettre aux apprenants de réfléchir sur leur pratique professionnelle, ceux-ci sont invités à réaliser des travaux individuels et des travaux d'équipe. Les travaux individuels sont réalisés à partir d'une situation de négligence ou d'abus choisie par les apprenants à l'intérieur de leur charge de cas. Les apprenants sont invités à identifier les éléments qui les conduisent à croire qu'il y a ou non, danger, urgence, risque ou crise. Ils doivent également identifier les facteurs de risque et les facteurs de protection en présence dans cette situation et s'interroger à savoir si, dans les faits, ils adoptent une approche écosystémique lorsqu'ils évaluent les situations d'enfants qui leur sont référées et tentent de gérer le risque.

Ces exercices individuels sont l'occasion pour chacun des apprenants de faire une première réflexion sur sa pratique professionnelle et servent, par la suite, de base aux échanges avec les membres de leur équipe virtuelle. En effet, pour favoriser les discussions, les apprenants sont répartis en équipe de trois personnes. Chacun des participants rejoint les membres de son équipe virtuelle dans une salle de forum privée qui leur est assignée. Dans cette salle, les membres de l'équipe peuvent discuter et partager des documents Word. Ils ont ainsi l'occasion d'échanger en mode **synchrone**, par clavardage, sur les constats tirés de leurs travaux individuels. L'équipe est ensuite invitée à rédiger un court texte sur ses constats et à rendre celui-ci disponible sur le forum. Les autres équipes peuvent alors en prendre connaissance et y réagir. Si nécessaire, ces échanges seront stimulés et animés par le tuteur du cours.

Outre le clavardage, le forum de discussion est également utilisé dans ce cours. A chaque séance, une question est posée et tous les apprenants sont invités à faire part de leurs commentaires. Pour encourager la participation, au moins une contribution doit être faite par chacun des apprenants. Cependant, il est tout à fait possible pour ceux-ci de

collaborer davantage à l'échange. De nouveau, le tuteur a un rôle important à jouer ; il peut stimuler l'échange, agir à titre de modérateur ou ramener les propos si ceux-ci s'éloignent trop des objectifs poursuivis.

Charge de travail et échéancier

La durée de la formation est estimée à 21 heures, soit environ sept heures pour chacune des trois séances. Pour favoriser la réalisation de cette formation, éviter que les apprenants ne la remettent continuellement et pour permettre la réalisation des travaux en équipe et les échanges sur les forums, une période de trois semaines est allouée à sa réalisation. La figure 1, résume les activités réalisées à chacune des séances.

Figure1 : Objectifs et contenu des trois sessions constituant la formation en ligne sur la gestion du risque psychosocial

Séance1	Les concepts de base en gestion du risque		
	Objectifs : situer la notion de risque dans un contexte général ; définir et distinguer les principaux concepts liés à la notion de risque ; saisir l'importance d'évaluer une situation familiale en tenant compte de l'interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection		
Activités	Quiz pré-formation	Travail individuel	Dépôt du travail Forum de discussion #1 d'équipe #1
	Lectures		
	Capsules vidéo		
Séance2	L'évaluation du risque et les outils d'évaluation		
	Objectifs : identifier les références sur lesquelles il faut savoir s'appuyer pour évaluer le risque : (approches, outils, jugement clinique) ; distinguer l'évaluation du risque de l'évaluation de la situation		
Activités	Lectures	Travail individuel	Forum de discussion #2
	Capsules vidéos		
Séance3	La gestion du risque		
	Objectifs : distinguer évaluation et gestion du risque ; voir comment le plan d'intervention permet de structurer la gestion du risque		
Activités	Lectures	Dépôt du travail	Forum de discussion
	Capsules vidéos	d'équipe #2	#3
	Quiz synthèse		

Discussion

La e-formation offre des possibilités intéressantes pour la formation des intervenants en exercice. Cependant, pour répondre aux besoins de ces apprenants, il est important de ne pas se limiter à rendre accessible des textes en format PDF et il est essentiel de profiter des nombreuses possibilités offertes par les nouvelles technologies. Ceci exige du temps et des énergies parfois plus considérables que n'en nécessite une formation traditionnelle basée sur l'enseignement d'un professeur.

En plus du contenu, la formation en ligne représente un changement dans les habitudes des individus et des organisations qui les emploient. La e-formation permet d'accroître l'autonomie des apprenants en leur offrant une formule souple qui peut répondre à leurs besoins au moment où ceux-ci se manifestent, tout en tenant compte de leurs contraintes. Toutefois, ces possibilités supposent que les individus acceptent une autonomie accrue et s'engagent activement dans la formation. Pour leur part, les organisations qui emploient ces apprenants doivent accepter de leur laisser davantage d'autonomie et de restreindre le contrôle qu'elles peuvent exercer sur leurs employés en formation.

Notre expérience nous démontre qu'une fois passé le premier mouvement d'enthousiasme, cette formule suscite des questionnements et des craintes. Comme le suggère Mingasson (2002), il est important de tenir compte des résistances au changement qui peuvent apparaître face à cette modalité de formation et à ce qu'elle entraîne comme changement. Plutôt que de déployer à large échelle de telles formations, les projets pilotes doivent être privilégiés.

Bibliographie

- 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*.
- American Human Association (2000). *Evaluation of the Pennsylvania Competency Based Training and Certification Program*. Washington, DC : American Human Association.
- Baird, C., Wagner, D., Healy, T., & Johnson, K. (1999). Risk assessment in child protective services: Consensus and actuarial model reliability. *Child Welfare*, 78(6), 723-748.
- Bernatchez, P.-A. et Marchand, L (2005). Encadrement médiatisé par ordinateur. Attitude proactive, participation et collaboration. *Distances* 7(1), <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v7n1.html>
- DePanfilis, D., & Girvin, H. (2005). Investigating child maltreatment in out-of-home care: Barriers to effective decision-making. *Children and youth services review*, 27(4), 353 - 374.
- Drake, B. (1996). Consumer and worker perception of key child welfare competencies. *Children and Youth Services Review*, 18 (3), 261-279.
- English, D. J., & Pecora, P. J. (1994). Risk assessment as a practice method in child protective services. *Child Welfare*, 73(5), 451-473.
- 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.
- Karsenti, T (2003). Conditions d'efficacité des formations ouvertes ou à distance (FOAD) en pédagogie universitaire *Pédagogie médicale*, 4, 4, 223-234
- Knoke, D., & Trocmé, N. (2005). Reviewing the Evidence on Assessing Risk for Child Abuse and Neglect. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 5, 310–327.
- 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.
- Miller, J., et Dore, M.M. (1991). Innovations in Child Protective Services Inservice Training : Commitment to Excellence. *Child Welfare*, 70 (4), 437-449.
- Miller, J., et Dore, M.M. (1991). Innovations in Child Protective Services Inservice Training : Commitment to Excellence. *Child Welfare*, 70 (4), 437-449.
- Mingasson, M. (2002). *Le guide du e-learning, l'organisation apprenante*. Paris : Éditions d'Organisation
- Morin, R. (2003). *Innover par la e-collaboration* Entrevue INFO-CEFRIO disponible sur le site du CEFRIO à l'adresse suivante : <http://extranet.cefrio.qc.ca>

- 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
- OCDE (2001), *L'école de demain*. Paris : Centre pour a recherche et l'innovation en enseignement.
- Rossi, P. H., Scherman, J. R., & Budde, S. (1996). *Understanding Child Maltreatment Decision and Those Who Make Them*. Chicago: Chapin Hall Center for Children at the University of Chicago.
- 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.
- Viens, J., Rioux, S. (2003). Les télédiscussions comme pivot d'une formule bimodale d'enseignement. *Distances*, 6(1) <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v6n1.html>
- Vinokur-Kaplan, D., et Hartman, A. (1986). A national profile of child welfare workers and supervisors. *Child Welfare*, 65, 323-335.