

Premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

par

Annie Gusew, M.S.S., t.s., médiatrice familiale

Professeure agrégée

Université du Québec à Montréal

École de travail social

Courriel : gusew.annie@uqam.ca

Sonia Bourque, M.Sc., t.s.

Candidate au doctorat à l'école de service social

Université Laval

Chargée de projet

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

Natalie Beauregard, M.S.S., t.s.

Directrice du développement professionnel

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

Objectives of continuing education and history of the OTSTCFQ's continuing education policies. Results of a study comparing the 2008 continuing education plan of some members with their 2009 activities.

Objectifs de la formation continue et historique de la politique de formation continue de l'OTSTCFQ. Résultats d'une recherche comparant le plan de formation continue de certains membres en 2008 avec leur registre d'activités de 2009.

En Amérique du Nord, une tendance se dessine quant à la nécessité de se développer professionnellement. Les travailleurs sociaux n'y font pas exception. Au Québec, plusieurs ordres ont formulé des politiques ou des règlements de formation continue. En raison de leur mandat de protection du public, ils jouent un rôle de gardien et de promoteur de la compétence

***Intervention*, la revue de l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec.
Numéro 132 (2010.1): 53-63.**

professionnelle de leurs membres. En ce sens, la formation continue est un moyen privilégié de soutenir le développement professionnel.

C'est dans cet esprit que l'Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec (OTSTCFQ) a adopté en 2007 sa politique de formation continue. Cette politique considère que les travailleurs sociaux et les thérapeutes conjugaux et familiaux « ont la responsabilité déontologique de maintenir et de développer leurs compétences dans la conduite de leurs activités et de leurs obligations professionnelles. Ils doivent ainsi prendre les moyens nécessaires pour y parvenir » (OPTSQ, 2007a : 6). Les activités de formation continue privilégiées peuvent notamment se rapporter à la nature du travail social ou de la thérapie conjugale et familiale, aux divers champs de pratique de ces professions, aux normes de pratique ou aux valeurs.

À ce jour, les membres ont déjà rédigé trois plans annuels de formation continue et produit deux registres de leurs activités de formation. Dans le cadre de son mandat, le comité de la formation continue a voulu documenter la manière dont les membres s'approprièrent la nouvelle politique. Dans cette optique, il a décidé de faire une étude du contenu des documents produits par une centaine de membres dans le cadre de la mise en œuvre de la politique. Le but de l'article est de porter un premier regard sur l'implantation de celle-ci.

L'article se divise en quatre sections. La première fait la rétrospective des moments-clés qui ont conduit l'Ordre à adopter une politique de formation continue. La deuxième présente une brève recension des écrits sur le développement professionnel et la formation continue. La troisième fait état des résultats de l'étude sur l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre. Enfin, en conclusion, des pistes de réflexion et d'action sont dégagées.

1. Rétrospective des moments-clés du développement de la politique de formation continue à l'OTSTCFQ

Dès septembre 1986, l'Ordre crée son comité de la formation continue qui développe et organise rapidement plusieurs activités de perfectionnement pour les membres. Presque une dizaine d'années plus tard, en mai 1995, les administrateurs du Bureau adoptent le document *Les principes directeurs et politiques de la formation continue de l'OPTSQ* visant à communiquer les grandes orientations choisies et les balises de gestion administrative pour faciliter le travail des membres du comité de la formation continue, des formateurs et des employés de la permanence. Au début de l'année 1996, l'Ordre reçoit l'accréditation de la Société de formation et d'éducation continue (SOFEDUC) pour son programme d'activités. En 1998, lors des États généraux de la profession, le constat de la nécessité de la prise en charge de la formation continue par l'OPTSQ s'impose :

« Par ailleurs, étant donné que nous travaillons dans des milieux de plus en plus disparates et multidisciplinaires où le soutien professionnel, la supervision et la formation en cours d'emploi sont parfois absents, souvent déficients et peu adaptés à nos besoins, il devient de plus en plus nécessaire que nous prenions nous-mêmes la responsabilité de notre formation continue, afin de pouvoir maintenir et développer nos compétences professionnelles » (OPTSQ, 1998 : 10).

À la même époque aux États-Unis, la National Association of Social Workers (NASW) édicte une norme de 48 heures de formation continue à l'intérieur d'un cycle de deux ans (NASW, 2002). Toutefois, selon les juridictions, le nombre d'heures requis et la durée du cycle varient notamment en fonction du type de permis détenu.

Au printemps 2000, stimulé par l'intérêt des ordres, le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) organise un colloque où le développement et l'évaluation de la compétence ainsi que la formation continue obligatoire sont au centre des préoccupations (CIQ, 2000). La même année, le Code des professions permet aux ordres de réglementer le développement continu de leurs membres (Raïche, 2007). Dans un rapport récent, le CIQ dénombre 17 ordres

professionnels dotés d'un tel règlement et deux autres avec un projet de règlement publié (CIQ, 2009).

En vue d'asseoir sa politique de formation continue sur des bases solides, l'Ordre amorce sa démarche en élaborant un référentiel de compétences suivi d'un référentiel de formation pour chacune des deux professions régies (OPTSQ, 2005a, 2005b, 2006a, 2006b, 2007b). Parallèlement à ces travaux, le comité d'experts dirigé par le Dr Trudeau, dans la foulée du *groupe Bernier*¹, œuvre avec diligence sur des recommandations pour la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines. Il remet son rapport à l'Office des professions du Québec, ce rapport est publié en 2005. Ce document balise les champs d'exercice des professions concernées, identifie des activités réservées, dont une attribuée uniquement aux travailleurs sociaux, délimite la pratique de la psychothérapie et examine la possibilité d'intégrer certains groupes d'intervenants au système professionnel, dont les techniciens en travail social (Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines, 2005). Ces travaux conduisent les administrateurs à adopter la politique de formation continue, en mai 2007 (OPTSQ, 2007a). La politique répond à des standards et des principes. Elle vise à ce que « chaque membre [soit] responsable de son développement professionnel et [doive] donc déterminer ses besoins et ses objectifs de perfectionnement afin de décider des activités de formation continue requises pour s'assurer de ses compétences » (OPTSQ, 2007a : 6). Ainsi, le membre doit transmettre à l'Ordre son plan annuel et, douze mois plus tard, le registre annuel de ses activités. Ces deux outils proposés aux membres visent à soutenir une démarche intégrée et planifiée de réflexion sur leur pratique pour favoriser un développement professionnel optimal.

Les travaux de modernisation de la pratique professionnelle dans le secteur de la santé mentale et des relations humaines culminent par l'adoption du projet de loi n° 21 par l'Assemblée nationale du Québec en juin 2009 (Gouvernement du Québec, 2009). Cette loi modifiant le Code des professions et d'autres

dispositions législatives met de l'avant la notion de protection du public, notamment de prévention des préjudices pour des clientèles vulnérables en s'appuyant sur plusieurs principes.

2. Survol des écrits sur le développement professionnel et la formation continue

2.1 Définitions du développement professionnel et de la formation continue

La formation initiale, et plus spécifiquement, la formation pratique permet à un diplômé en travail social d'atteindre un premier niveau de compétence professionnelle qui se bonifiera tout au long de son parcours professionnel. Donnay et Charlier (2006) conçoivent le développement professionnel comme étant :

« Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans les valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay et Charlier, 2006 : 13).

Le développement professionnel des travailleurs sociaux se caractérise par l'importance accordée aux savoirs issus de la pratique professionnelle (Racine, 2000) et par l'appartenance à une communauté de pratique (Little, 2004). Pour bénéficier des connaissances dont les savoirs pratiques sont porteurs et apprendre de ceux-ci, une démarche systématique est nécessaire. Donnay et Charlier (2006) parlent d'*identité professionnelle en actes* et de l'importance de l'analyse des pratiques dans la perspective « d'intégrer des savoirs issus tant des pratiques singulières que des théories stabilisées puisées dans le monde scientifique » (Donnay et Charlier, 2006 : 113). La formation continue s'inscrit au sein de ce processus.

La politique développée à l'Ordre considère que la formation continue « regroupe diverses activités visant le maintien, la mise à jour et le développement des connaissances théoriques et des pratiques liées à l'exercice d'une profession, jusqu'à la retraite » (OPTSQ, 2007a : 5). La définition retenue dans la politique va dans le même sens que celle utilisée par plusieurs auteurs (Apps, 1989; OPSQ, 2007a; Raïche, 2007; Strom-Gottfried et Green, 1995; Swack,

1975, dans Funk, 2007). Aux États-Unis, la NASW définit également la formation continue à partir des catégories d'activités qui la constituent, ce sont des activités d'apprentissage officielles offertes par un organisme accrédité, des rencontres organisées entre professionnels ou des activités réalisées de manière individuelle (NASW, 2002). Dans la politique de formation continue de l'Ordre (2007a), les activités de formation se retrouvent dans deux catégories : *participation* et *réalisation*². Les activités de *participation* demandent un engagement actif de la part du professionnel, ce sont notamment la participation à une session de formation continue, à un cours crédité, à un colloque, à un groupe de codéveloppement professionnel ainsi que la lecture d'un livre ou d'un article pertinent. Les activités de *réalisation* demandent, de façon générale, un degré d'engagement et d'investissement professionnels plus élevé. Elles concernent surtout la production et la transmission de connaissances et s'adressent à des professionnels plus expérimentés. Il s'agit, par exemple, d'activités reliées à l'élaboration et à l'enseignement d'une session de formation continue ou d'un cours crédité dans un établissement d'enseignement universitaire ou collégial, à la rédaction d'un article ou à la réalisation d'un projet de recherche (OPTSQ, 2007a). La liste des activités n'est pas exhaustive puisque le membre peut en proposer d'autres. Ainsi, la politique vise la personnalisation du plan de formation et encourage la créativité.

2.2 Objectifs de la formation continue

Dans les écrits, on fait état de cinq grands objectifs poursuivis par la formation continue :

- 1) l'acquisition de nouvelles connaissances;
- 2) le développement de la réflexivité;
- 3) le renforcement de l'identité professionnelle;
- 4) l'intégration des connaissances par le contact avec les pairs; et
- 5) la protection du public (Apps, 1989; Barker, 1992; Daley, 2001; Funk, 2007; Guzzetta, 1978; McDonald, 2001; McMichael, 2000; NASW, 2002; OPSQ, 2007a; Zimmerman, 1978).

Premièrement, la formation continue permet l'acquisition de nouvelles connaissances, leur approfondissement et leur intégration afin d'enrichir la compétence des professionnels et, ultimement, leurs pratiques (Guzzetta, 1978;

OPTSQ, 2007a; Zimmerman, 1978). La formation continue favorise la synergie entre les savoirs théoriques et pratiques qui se nourrissent mutuellement et se complètent (Donnay et Charlier, 2006). L'amélioration de la pratique professionnelle passe par l'acquisition de connaissances sur les changements sociaux, les nouvelles problématiques et les méthodes d'intervention émergentes (Guzzetta, 1978; Zimmerman, 1978). Par ailleurs, Daley (2001) nomme trois éléments qui donnent un sens aux connaissances acquises lors d'une session de formation. Les connaissances transmises doivent : 1) être nouvelles pour le participant; 2) être susceptibles d'être intégrées à son expérience professionnelle; et 3) permettre de réaffirmer son engagement envers la profession.

Deuxièmement, la formation continue favorise l'inscription du professionnel dans un processus de réflexivité qui pourrait être défini comme suit :

« La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à [ses] pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations » (Le Boterf, 2006 : 118).

La réflexivité permet la résolution de situations problèmes sur les plans clinique, organisationnel ou éthique (McDonald, 2001).

Troisièmement, elle vise le renforcement de l'identité professionnelle. Ainsi, les discussions entre travailleurs sociaux favorisent la mise en valeur et la transmission des savoirs théoriques et pratiques entre eux. Comme l'écrit McMichael (2000), l'ensemble des travailleurs sociaux bénéficie de cette identité professionnelle consolidée.

Quatrièmement, les activités de formation continue offrent l'opportunité aux travailleurs sociaux, provenant de différents milieux et utilisant des méthodologies d'intervention variées, de se rencontrer et de partager leurs expériences, favorisant ainsi l'intégration des connaissances. Elles facilitent aussi la cohésion et le rapprochement entre professionnels d'horizons divers (Funk, 2007). Enfin, la formation continue constitue l'un des moyens d'assurer la qualité des services et de protéger le public (Apps, 1989; Barker, 1992; NASW, 2002).

La complexité des problèmes sociaux, les transformations sociales et les pratiques émergentes ne sont que quelques exemples du défi que pose la mise à jour des connaissances et des compétences des praticiens. Comme le mentionne Raïche (2007), il s'agit d'une obligation éthique et déontologique puisqu'une mauvaise analyse ou une compréhension limitée peut porter préjudice à un client. Quant à elle, la politique de formation continue de l'Ordre définit ainsi ses objectifs généraux : « actualiser et perfectionner leurs connaissances et leurs habiletés en vue de maintenir leurs compétences professionnelles et s'adapter aux réalités et aux contextes changeants de la pratique professionnelle (OPTSQ, 2007a).

2.3 Raisons qui justifient l'engagement des professionnels dans des activités de formation continue

Carré (1998) s'est intéressé aux motivations à s'engager dans des activités de formation continue, ce qui lui a permis de développer une typologie qui détermine deux axes d'orientation motivationnelle soit l'axe *intrinsèque/extrinsèque* et l'axe *apprentissage/participation*. Sur l'axe *apprentissage/participation* se retrouvent les activités d'apprentissage visant l'appropriation de nouvelles connaissances, habiletés ou attitudes par les professionnels, tandis que, sur l'axe *participation*, il s'agit de l'inscription et de la présence à celles-ci. À l'Ordre, la politique de formation continue accorde de l'importance aux activités de l'axe *apprentissage/participation*, elle précise aussi que la transmission de savoirs peut être une source de motivation. Au niveau de l'axe *intrinsèque/extrinsèque*, Carré répertorie trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques pouvant être à l'œuvre. Par ailleurs, la recherche de Couturier (1999) permet de comprendre les motivations associées à six secteurs d'activité de formation continue.

Pour le moment, peu d'études évaluent l'impact de la formation continue sur la compétence professionnelle. L'évaluation peut théoriquement se réaliser à trois niveaux (Rooney, 1988, dans Dietz, 1998). Le premier implique l'évaluation des connaissances acquises par les participants. Le deuxième renvoie à l'utilisation de nouvelles habiletés à la fin d'une formation, l'évaluation se déroule lors de la dernière journée de la formation. Le

troisième porte sur l'actualisation des habiletés dans la pratique. Ce dernier niveau est rarement évalué, pourtant, c'est le plus important puisqu'il permet d'estimer l'intégration des connaissances à la pratique professionnelle.

3. Étude de l'implantation de la politique de formation continue à l'Ordre

3.1 Contexte et objectifs de l'étude

L'étude vise à documenter la manière dont les membres parviennent à s'inscrire dans une démarche de formation continue structurée. Plus spécifiquement, il s'agit de voir la capacité des membres à utiliser les outils proposés dans la politique. À cet effet, une comparaison a été établie entre les plans de formation continue soumis en 2008 par 99 membres et les registres complétés en 2009 pour rendre compte de la mise en œuvre du plan. Les données recueillies ont été traitées en toute confidentialité et les résultats sont présentés de façon à ce que les personnes ne puissent être identifiées.

3.2 Plans et registres retenus et stratégie d'analyse

L'échantillon est constitué de 99 membres de l'Ordre. Il est stratifié par la région et le type de permis. Les trois régions retenues sont : Montréal, Québec et les régions intermédiaires ou éloignées du Québec. Chaque région est représentée de manière proportionnelle au nombre de membres inscrits au tableau de l'Ordre. De plus, ces membres sont titulaires d'un permis de travailleur social.

Les données ont été recueillies à deux moments. Tout d'abord, en 2008, les plans de formation continue soumis par 99 membres ont été analysés à l'aide d'une grille de codification. Le contenu de la grille a été saisi dans le logiciel Excel puis analysé à l'aide de SPSS³. Un premier rapport a été produit et transmis aux instances de l'Ordre. En 2009, les registres soumis par les mêmes membres ont fait l'objet d'une nouvelle analyse. Celle-ci a porté sur la correspondance entre le plan et le registre soumis par chaque personne. Une nouvelle grille de codification a été créée et les mêmes logiciels ont été utilisés pour la saisie et l'analyse. Cette grille est constituée de trois parties : 1) les données sociodémographiques; 2) l'analyse du contenu du registre en lien avec le plan;

et 3) le compte rendu fidèle des motifs évoqués pour justifier les modifications apportées au plan initial. Quelques croisements ont été effectués.

3.3 Portrait général des travailleurs sociaux de l'étude

L'échantillon est constitué de 99 travailleurs sociaux parmi lesquels une personne est également titulaire d'un permis de thérapeute conjugal et familial (1 %). On compte 89 femmes (89,9 %) et 10 hommes (10,1 %), ce qui se rapproche des données de population provenant du rapport annuel 2008-2009. Dans ce dernier, il est mentionné que la population des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux est constituée à 86 % de femmes et à 14 % d'hommes. De plus, au 31 mars 2009, 97,2 % des membres détenaient un permis de travailleur social alors que seulement 1,5 % possédait un double permis. En ce qui concerne la répartition des membres de l'étude selon les régions, 32 membres proviennent de Montréal (32,3 %), 13 de Québec (13,1 %) et 54 des régions intermédiaires ou éloignées du Québec (54,5 %).

Le numéro de permis, qui apparaît sur le registre, indique l'année de la première adhésion du membre à l'Ordre. Les travailleurs sociaux de l'étude couvrent une période qui s'étend de 1970 à 2007, soit 37 ans d'adhésion à l'Ordre. Les périodes de 2005 à 2007 (20,3 %), 2000 à 2004 (25,2 %) et 1990 à 1994 (23,3 %) sont représentées à peu près dans les mêmes proportions. La période de 1995 à 1999 (14,1 %) compte un peu moins de membres. Ce sont les membres dont l'année de la première adhésion à l'Ordre correspond aux années 1970 à 1989 qui sont les moins bien représentés avec seulement 15 % de l'échantillon. Bref, il s'agit d'un échantillon varié constitué d'un bon nombre de professionnels expérimentés.

3.4 Données relatives à l'analyse des registres

Malgré l'entrée en vigueur de la nouvelle politique de formation continue en 2007 stipulant que les membres doivent produire un registre rendant compte de la mise en œuvre du plan de formation soumis l'année précédente, 32 membres (32,3 %) ne l'ont pas fait. Ce sont donc 67 personnes (67,7 %) qui se plient aux exigences de la politique. Il existe

Tableau 1 : Degré de correspondance entre le plan et le registre

Totale :	17 membres	25,4 %
Partielle avec justification :	14 membres	20,9 %
Partielle sans justification :	10 membres	14,9 %
Écart important :	26 membres	38,8 %

des différences régionales significatives dans la production du registre puisque 84,4 % des personnes de l'étude de Montréal, 76,9 % de Québec et 44,4 % des régions intermédiaires ou éloignées du Québec ont produit un registre. Ceux du dernier groupe ont le plus bas taux de production du registre puisque plus de la moitié (55,6 %) ne l'a pas produit. Comme il s'agit d'un échantillon, on a vérifié si ces différences sont significatives, ce qui s'avère le cas⁴.

L'analyse du contenu du registre et le croisement de certaines variables permettent de qualifier la nature des registres soumis. Le tableau 1 évalue le niveau de correspondance entre le plan et le registre produits par chacun. Parmi les membres qui ont produit un registre, dans 38,8 % des cas, celui-ci présente un écart important avec le plan de formation soumis l'année précédente. On constate que, dans 14,9 % des cas, les personnes ont modifié leur plan de formation sans donner de raison, alors que 20,9 % ont justifié les modifications apportées. Enfin, c'est seulement dans 25,4 % des cas que les registres correspondent totalement au plan annuel de formation déposé l'année précédente.

Le tableau 2 précise si la correspondance diffère lorsqu'on s'intéresse aux objectifs poursuivis ou aux activités réalisées. Pour les 67 membres qui se sont pliés à l'exigence de compléter un registre, il y a souvent une non-correspondance, justifiée ou pas, entre ce qui était planifié et ce qui a été réalisé. L'absence de correspondance est plus grande en ce qui concerne les activités prévues dans le plan

que pour les objectifs poursuivis puisque 43,3 % des personnes ont maintenu leurs objectifs alors que seulement 26,9 % ont conservé les activités planifiées. Dans 22,4 % des cas, aucune correspondance n'existe entre les objectifs et les activités du plan et du registre. Enfin, 34,3 % ont modifié partiellement leurs objectifs et 50,7 % leurs activités.

Le tableau 3 met en relation les données des deux tableaux précédents. Dans les cas où l'écart est jugé significatif entre le plan et le registre, ce sont à la fois les objectifs et les activités qui ont été modifiés. Par ailleurs, les 14 membres dont la correspondance est partielle entre le plan et le registre et qui justifient les changements apportés à leur plan évoquent les raisons suivantes : l'annulation ou la modification d'une activité offerte par l'employeur ou par un organisme externe, un congé de maladie, l'obtention d'un nouveau poste, le refus d'une demande d'admission dans un programme, une difficulté à bien évaluer ses besoins, l'impossibilité de se libérer pour une activité de formation et le choix d'une nouvelle activité pour mieux répondre à ses besoins.

Règle générale, les personnes de l'étude ont noté les dates de l'ensemble des activités auxquelles elles ont participé (92,5 %). Les activités réalisées sont également décrites (94 %). Les pièces justificatives, quant à elles, ne sont pas indiquées dans 16,4 % des cas ou le sont partiellement dans 10,4 % des cas. Il est donc possible que 26,8 % des membres ne soient pas en mesure de fournir toutes les pièces justificatives exigées. Enfin, ceux qui ont

Tableau 2 : Analyse de la correspondance entre les objectifs et les activités du plan et du registre

Correspondance entre les objectifs du plan et du registre		Correspondance entre les activités du plan et du registre	
Oui : 29 membres	43,3 %	Oui : 18 membres	26,9 %
Non : 15 membres	22,4 %	Non : 15 membres	22,4 %
Partiellement : 23 membres	34,3 %	Partiellement : 34 membres	50,7 %

Tableau 3 : Analyse de la correspondance entre les objectifs et les activités du plan et du registre selon la qualité du registre produit

Type de correspondance	Correspondance partielle avec justification		Correspondance partielle sans justification		Écart significatif	
Correspondance des objectifs	Oui :	8 m.*	Oui :	2 m.	Oui :	2 m.
	Non :	0	Non :	0	Non :	15 m.
	Partiellement :	6 m.	Partiellement :	8 m.	Partiellement :	9 m.
Correspondance des activités	Oui :	0	Oui :	0	Oui :	1 m.
	Non :	2 m.	Non :	1 m.	Non :	12 m.
	Partiellement :	12 m.	Partiellement :	9 m.	Partiellement :	13 m.

* m. = membre

produit le registre se conforment à la règle minimale des 15 heures de formation continue (HFC) de la politique. De plus, la majorité d'entre eux, soit 54 membres (80,6 %), ont réalisé des activités totalisant plus de 15 HFC.

3.4 Quelques données relatives au plan de formation continue

L'analyse des plans de formation produits en 2008 donne une idée des besoins de formation des travailleurs sociaux de l'étude. Les besoins répertoriés se retrouvent au niveau de l'acquisition de connaissances et du développement d'habiletés. Ainsi, l'acquisition de connaissances est souhaitée en regard de clientèles variées (enfance, jeunesse et famille; personnes âgées et hommes), de lois spécifiques (celles de la protection de la jeunesse et du Curateur public), de théories ou d'approches jugées prometteuses (court terme planifié, intervention brève ou intervention systémique; intervention en contexte de mort et de deuil, de stress post-traumatique ou de catastrophe) ainsi que de problèmes sociaux courants rencontrés dans la pratique (santé mentale, violence conjugale, vieillissement, relations interculturelles, etc.).

Le développement d'habiletés vise, quant à lui, l'amélioration de la qualité de l'intervention auprès de certaines clientèles (surtout des personnes avec un problème de santé mentale, un trouble du comportement, un risque suicidaire ou un problème d'abus de substances), dans des contextes précis (supervision, équipe multidisciplinaire ou gestion, conception et implantation de programme), mais également le développement d'habiletés

reliées à la rédaction de divers documents professionnels ou cliniques (rapport d'évaluation psychosociale, plan d'intervention, notes chronologiques et tenue de dossiers).

Le tableau 4 (p. 60) présente la liste des activités projetées pour l'année 2008-2009 selon les régions. Les activités de participation sont nettement privilégiées par eux. Les plus fréquentes sont les sessions offertes à l'extérieur ou à l'intérieur de l'Ordre, les lectures, les colloques, les congrès ou les séminaires ainsi que les activités de supervision ou de codéveloppement. Les personnes des régions intermédiaires ou éloignées du Québec ont largement recours à ces diverses activités. Par ailleurs, la production d'outils de travail ou l'élaboration de programmes est privilégiée dans la catégorie réalisation. Enfin, des initiatives de certains membres qui enrichissent la liste des activités de formation continue possibles sont notamment mentionnées : assister à une présentation donnée par un collègue, former de nouveaux employés, s'engager dans une activité bénévole ou encore se familiariser avec des outils de la pratique.

4. Discussion et conclusion

L'étude jette un premier regard sur l'implantation de la politique de formation continue à l'OTSTCFQ. Même s'il s'agit d'une politique et non d'un règlement, l'exigence de s'y conformer demeure. La formation continue est un moyen de favoriser le développement professionnel des membres et d'améliorer ainsi, potentiellement, la qualité des services offerts. Notons que, pour la première année de mise en œuvre de la politique, environ 50 % des

Tableau 4 : Liste des activités projetées pour l'année 2008-2009 selon les régions

Liste des activités	Montréal	Québec	Autres régions	Total
Catégorie participation				
Session extérieure	17	6	21	44
Session OPTSQ	11	3	17	31
Lectures	9	4	12	25
Colloque, congrès, séminaire	7	5	12	24
Codéveloppement	2	3	12	17
Supervision	7	1	9	17
Cours universitaire	1		4	5
Recherche	1			1
Comité OPTSQ			1	1
Catégorie réalisation				
Production d'outils	5		3	8
Supervision	1		1	2
Cours universitaire		1		1
Rédaction	1			1
Proposition d'activités		6	12	18

membres ont transmis un plan annuel de formation continue. La deuxième année, on note une légère augmentation. En ce qui concerne les travailleurs sociaux de l'étude, près du tiers n'a pas produit de registre pour rendre compte de son plan. Le problème est plus aigu dans les régions intermédiaires ou éloignées du Québec. Il serait important d'en comprendre les raisons puisque plusieurs hypothèses sont possibles, comme les coûts engendrés et la distance à parcourir pour participer à des activités de formation continue. Par ailleurs, la mention au registre de la disponibilité des pièces justificatives est à améliorer. Elle faciliterait la mise à jour du dossier professionnel du membre ou le processus de vérification lors de l'inspection professionnelle, le cas échéant.

Les écrits identifient cinq grands objectifs poursuivis par la formation continue (Apps, 1989; Barker, 1992; Daley, 2001; Funk, 2007; Guzzetta, 1978; McDonald, 2001; McMichael, 2000; NASW, 2002; OPTSQ, 2007a; Zimmerman, 1978). Le regroupement des besoins de formation des travailleurs sociaux de l'étude constitue une source d'information à cet égard. Ainsi, pour ces derniers, c'est l'acquisition de

connaissances, le développement d'habiletés et l'intégration des connaissances à l'aide des pairs qui sont les objectifs prioritaires. Les activités telles que la supervision ou le codéveloppement y occupent une place importante. Cela confirme aussi la place de l'altérité dans le développement professionnel des travailleurs sociaux (Little, 2004) et l'importance des activités d'analyse de pratique (Racine, 2000; Donnay et Charlier, 2006). L'apport de la formation continue dans le développement de la réflexivité est également mentionné. Bien que l'identification des besoins sous-jacents à chaque objectif lors de la rédaction du plan soit une source d'information, le comité de la formation continue a décidé de l'éliminer puisqu'il créait de la confusion lors de la rédaction du plan. Il aurait peut-être mieux valu parler de motivation comme Carré (1998).

Les écrits de Carré (1998) au sujet des motivations à s'engager dans des activités de formation continue et de Couturier (1999) sur les liens entre celles-ci et le type d'activités choisies amènent certains constats. Tout d'abord, ces recherches appuient le principe soutenu par la politique qu'il faut privilégier une démarche de formation continue structurée. Dans les

faits, on constate que ce n'est pas encore le cas puisqu'un grand nombre de membres n'ont pas produit de registre et que plusieurs membres ne sont pas à même de justifier les modifications apportées à leur plan. Ce dernier doit être considéré comme un outil de planification du développement professionnel grâce à des activités de formation continue. Ainsi, il est possible qu'en cours d'année des modifications puissent y être apportées. Ces changements peuvent être une nouvelle occasion de réfléchir à l'orientation à donner à son développement professionnel. On constate d'ailleurs que ce sont les activités plutôt que les objectifs poursuivis qui ont été modifiées. Les membres qui évoquent les motifs de ces changements les relie à des décisions qu'ils ont prises, à la non-disponibilité d'une activité de formation prévue, à des événements inattendus ou hors de contrôle et à des conditions de travail moins favorables à l'engagement dans une activité.

Les travailleurs sociaux de l'étude sont surtout engagés dans des activités de formation continue de l'axe *apprentissage/participation* relevant de la typologie de Carré. La politique ouvre cependant la voie à une nouvelle catégorie d'activités : les activités de réalisation. Cette catégorie fait référence à la production et à la transmission de connaissances. Ces activités représentent une contribution au développement de la profession et interpellent des professionnels d'expérience. Peu d'activités de ce type sont actuellement mentionnées. Ainsi, les résultats de l'étude enrichissent le modèle de Carré, puisqu'un motif supplémentaire émerge, soit le désir de contribuer au développement professionnel d'autres travailleurs sociaux ou à celui de sa profession.

Enfin, Couturier (1999) identifie six secteurs d'activité de formation continue. Les travailleurs sociaux de cette étude les priorisent de la manière suivante : la formation qualifiante sans diplôme (session de formation continue interne et externe à l'Ordre), la double référence formation et socialisation entre pairs (supervision et codéveloppement), la formation continue non qualifiante (lecture, recherche, colloque, congrès et séminaire) et, dans une moindre mesure, la formation continue qualifiante ainsi que la socialisation aux environnements de travail. La production d'outils de travail se retrouve dans ce dernier secteur. Ce qui

précède confirme l'importance accordée au rehaussement de la compétence professionnelle et au désir d'obtenir de la reconnaissance de la part de l'employeur.

On constate qu'un très grand nombre de membres de l'étude dépassent les exigences minimales de la politique de formation continue. Cependant, les outils utilisés (plan et registre) ne mesurent pas les acquis, n'étant pas des outils d'évaluation. Comme l'écrit Rooney (1988), évaluer les retombées de la formation continue sur la pratique représente un défi important.

Ainsi, la politique de formation continue contribue à la construction et au développement de l'identité professionnelle des travailleurs sociaux :

« L'identité professionnelle commence à se forger dès les années d'étude, par la suite, ce sont les activités de formation continue formelles et informelles qui contribueront à l'enrichir. C'est donc à travers de multiples rapports interpersonnels et organisationnels que la personne se construit professionnellement, chaque professionnel ayant sa propre personnalité puisque la personne oscille entre le sentiment d'être différent des autres (rapport de singularité) et celui d'appartenir à un corps professionnel (rapport de continuité) » (Vilbrod et Grelly, 2001) (Gusew et Berteau, 2010, sous presse).

Les données de l'étude soulèvent plusieurs questions qui mériteraient d'être approfondies, d'autant plus que l'échantillon est représentatif mais restreint. Pourquoi le taux de production du registre est-il moins élevé dans les régions intermédiaires ou éloignées du Québec? Est-il lié au degré d'appropriation de la politique par les membres? Pourquoi le taux de correspondance entre le plan et le registre est-il moins élevé au niveau des activités que des objectifs? Qu'est-ce qui explique que des membres ne justifient pas les changements apportés à leur plan? Les questions soulevées mériteraient de faire l'objet d'une enquête plus poussée. La poursuite de l'étude et un sondage auprès des membres sont donc envisagés. Les travailleurs sociaux sont confrontés à de nombreux défis dans leur pratique quotidienne. La formation continue peut aider à y répondre. Se développer professionnellement, c'est l'affaire de toute une vie!

Remerciements

Nous tenons à remercier Mme Gisèle Legault qui a travaillé à l'analyse des plans de formation soumis en 2008 et M. Jean-Guy Banville qui a fait l'analyse des données à l'aide du logiciel SPSS. Nous tenons également à souligner le soutien des membres du comité de la formation continue.

Descripteurs :

Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux du Québec. Politique de formation continue // Travailleurs sociaux - Formation en cours d'emploi // Service social - Étude et enseignement (Éducation permanente) - Québec (Province)

Social workers - In-service training // Social service - Study and teaching (Continuing education) - Québec (Province)

Notes

- 1 Dans le domaine des relations humaines et de la santé mentale, un groupe de travail ministériel présidé par le Dr Roch Bernier a reçu le mandat de réviser les champs d'exercice. Ce groupe a recommandé la redéfinition des champs d'exercice et la mise en place d'activités réservées pour les professions de psychologue, de travailleur social, de thérapeute conjugal et familial, de conseiller d'orientation, de psychoéducateur, d'ergothérapeute, d'infirmière et de médecin.
- 2 Pour les descriptions des activités, veuillez vous référer à la politique de formation continue de l'Ordre (OPTSQ, 2007a).
- 3 SPSS signifie « Statistical Package for the Social Sciences ». Il s'agit d'un logiciel qui est couramment utilisé pour faire de l'analyse statistique en sciences humaines.
- 4 Le KHI carré = 8,214 ; DDL = 2 ; P = 0,01643.

Références

- Apps, J. W. (1989). What should the future focus be for adult and continuing education? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 44, 23-30.
- Barker, R. L. (1992). *Social work in private practice* (2nd ed.). Washington, DC: NASW Press.
- Carré, P. (1998). Perception des intervenants sociaux de leur développement professionnel et de leurs stratégies associées à la circulation des savoirs. *Éducation Permanente*, 136, 119-131.
- Comité d'experts sur la modernisation de la pratique professionnelle en santé mentale et en relations humaines (2005). *Partageons nos compétences*. Québec : Office des professions du Québec.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2000). *La formation continue et l'amélioration de la compétence*. Montréal : CIQ.
- Conseil interprofessionnel du Québec (2009). *Réglementation en matière de formation continue obligatoire*. Montréal : CIQ.
- Couturier, Y. (1999). Regard sociologique sur l'auto-réflexion professionnelle et la formation continue, dans G.-A. Legault (sous la dir. de). *L'intervention : analyses et enjeux méthodologiques* : 129-167. Sherbrooke : Productions G.G.C.
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52 (1), 39-54.
- Donnay, J., et Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques. Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur.

- Funk, J. R. (2007). *Practitioners' views of continuing education: An empirical examination of social workers across the United States*. A dissertation submitted to the graduate faculty of the University of Georgia in partial fulfillment of the requirements for the degree doctor of philosophy.
- Gouvernement du Québec (2009). *Loi modifiant le Code des professions et d'autres dispositions législatives dans le domaine de la santé mentale et des relations humaines*. Loi n° 21. Chapitre 28. Québec : Éditeur officiel du Québec.
- Gusew, A., et Berteau, G. (2010). Le portfolio : un outil favorisant la construction et le développement professionnel de l'apprenant, dans R. Benoit, C. Verzat et L. Villeneuve (sous la dir.). *Accompagner des étudiants*. Belgique : Éditions De Boeck. Chapitre 8, sous presse.
- Guzzetta, C. (1978). Continuing education and social work education. *Journal of Sociology and Social Welfare*, 5, 263-272.
- Le Boterf, G. (2006). Réflexivité et transférabilité (chapitre 3), dans *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Little, G. R. (2004). La formation continue : la clé de l'apprentissage continu. *IBNA e-Newsletter*, 5 (2).
- McDonald, C. (2001). A review of continuing professional education. *Journal of Continuing Higher Education*, 49 (1), 29-40.
- McMichael, A. (2000). Professional identity in continuing education: The study of hospital social workers in hospital settings. *Social Work Education*, 19 (2), 175-184.
- National Association of Social Workers (2002). *NASW standards for continuing professional education*.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (1998). *Les travailleurs sociaux à l'aube du troisième millénaire. Les états généraux de la profession*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2005a). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2005b). *Référentiel de compétences des thérapeutes conjugaux et familiaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006a). *Référentiel de formation des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2006b). *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2007a). *Politique de formation continue de l'Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec, manuel à l'usage des membres*. Montréal : OPTSQ.
- Ordre professionnel des travailleurs sociaux du Québec (2007b). *Référentiel de formation des thérapeutes conjugaux et familiaux*. Montréal : OPTSQ.
- Racine, G. (2000). *La production de savoirs d'expérience chez les intervenants sociaux. Le rapport entre l'expérience individuelle et collective*. Paris : L'Harmattan.
- Raïche, P. (2007). Maintien des compétences, dans Conseil interprofessionnel du Québec. *Mieux décider pour mieux protéger le public*. Document d'accompagnement des participants au 2^e colloque des dirigeants des ordres professionnels.
- Rooney, R. H. (1988). Measuring task-centered training effects on practice: Results of an audiotape study in a public agency. *Journal of Continuing Social Work Education*, 4 (4), 2-7. In Dietz, T. J. (1998). Incorporating follow-up to evaluate the impact of continuing professional education programs on social work practice. *Professional development*, 1 (1), 16-21.
- Strom-Gottfried, K., & Green, R. K. (1995). *Continuing education encyclopedia*. Washington, DC: NASW Press.
- Swack, L. G. (1975). Continuing education and changing needs. *Social Work*, 20 (6), 474-480.
- Zimmerman, S. L. (1978). Continuing social work education: Why do social workers participate in continuing education programs? *Journal of Education for Social Work*, 14 (2), 111-116.