

Minorités linguistiques et société Linguistic Minorities and Society



Élaboration, implantation et évaluation d'une formation à l'enseignement de l'offre active pour les professeurs et formateurs d'université

Claire Duchesne, Katrine Sauvé-Schenk, Josée Benoit et Claire-Jehanne Dubouloz

Numéro 11, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1065211ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/1065211ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Duchesne, C., Sauvé-Schenk, K., Benoit, J. & Dubouloz, C.-J. (2019). Élaboration, implantation et évaluation d'une formation à l'enseignement de l'offre active pour les professeurs et formateurs d'université. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (11), 29–51.
<https://doi.org/10.7202/1065211ar>

Résumé de l'article

Les professeurs et les formateurs des programmes de formation dans les domaines de la santé et des services sociaux ont la responsabilité d'enseigner le concept d'offre active, ses enjeux et les comportements qui y sont associés aux futurs professionnels de ces secteurs qui travailleront auprès des populations francophones vivant en contexte minoritaire. Cet article porte sur les résultats d'une recherche-développement visant l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'une formation à l'enseignement de l'offre active destinée aux professeurs et aux formateurs de ces domaines. Le programme de formation mis en place sera présenté et les pistes d'amélioration découlant de son évaluation seront proposées. Finalement, la discussion soulignera l'importance de facteurs tels que le temps, l'engagement et le soutien de l'administration, la souplesse, le partage des expériences, le soutien du formateur ainsi que les perspectives d'avenir lors de l'élaboration d'un tel programme.

Élaboration, implantation et évaluation d'une formation à l'enseignement de l'offre active pour les professeurs et formateurs d'université

Claire Duchesne

Université d'Ottawa

Katrine Sauvé-Schenk

Université d'Ottawa

Josée Benoit

Université d'Ottawa

Claire-Jehanne Dubouloz

Université d'Ottawa

Résumé

Les professeurs et les formateurs des programmes de formation dans les domaines de la santé et des services sociaux ont la responsabilité d'enseigner le concept d'offre active, ses enjeux et les comportements qui y sont associés aux futurs professionnels de ces secteurs qui travailleront auprès des populations francophones vivant en contexte minoritaire. Cet article porte sur les résultats d'une recherche-développement visant l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'une formation à l'enseignement de l'offre active destinée aux professeurs et aux formateurs de ces domaines. Le programme de formation mis en place sera présenté et les pistes d'amélioration découlant de son évaluation seront proposées. Finalement, la discussion soulignera l'importance de facteurs tels que le temps, l'engagement et le soutien de l'administration, la souplesse, le partage des expériences, le soutien du formateur ainsi que les perspectives d'avenir lors de l'élaboration d'un tel programme.

Abstract

Health and social service professors and instructors teaching future health and social service professionals who will work with Francophone populations living in a minority context have a responsibility to teach the concept of active offer, issues surrounding it, and associated behaviours. This article addresses the results of a research and development project on the development, implementation and evaluation of active offer teaching training for professors and instructors in these fields. The training program and its evaluation are presented, along with proposed avenues for development. Lastly, the discussion will highlight the importance of factors such as time, administrative engagement and support, flexibility, experience sharing, professor/instructor support, as well as program development prospects.

La difficulté d'obtenir des services sociaux et de santé dans la langue de préférence de l'utilisateur contribue à réduire l'accès de ce dernier¹ à de tels services de même qu'à diminuer son niveau de satisfaction à leur égard (Bowen, 2015). C'est la situation vécue par de nombreux membres des communautés linguistiques vivant en contexte minoritaire au Canada, tels que les anglophones du Québec de même que les francophones des neuf autres provinces et trois territoires canadiens. Ceux-ci se voient alors dans l'obligation de revendiquer le respect de leurs droits linguistiques afin d'obtenir des services dans leur langue de préférence. Cependant, si leur situation sociale ou de santé les place en position de vulnérabilité, ces usagers pourraient ne pas oser en faire la demande (Drolet, Bouchard, Savard et Laforge, 2017), surtout lorsqu'ils savent que les ressources dans la langue de préférence sont limitées (Bouchard, Beaulieu et Desmeules, 2012; Consortium pour la promotion des communautés en santé, 2011) ou lorsqu'une telle demande risque d'engendrer des délais (Forgues et Landry, 2014). Qui plus est, l'impossibilité de communiquer dans la langue préférentielle dans des domaines aussi sensibles que ceux de la santé et des services sociaux peut limiter la qualité des soins ou des services reçus ainsi que la sécurité des usagers (Bowen, 2015). En outre, une telle situation peut créer un risque plus grand d'erreur de diagnostic, une mauvaise compréhension de ce dernier et du traitement qui s'y associe, un sentiment de stress accru et une perte de confiance dans le système de santé et les services reçus (de Moissac et Bowen, 2018). Afin de contrer les répercussions négatives de ce phénomène, les professionnels de ces domaines doivent offrir aux usagers qu'ils desservent la possibilité de recevoir leurs services dans l'une ou l'autre des deux langues officielles du pays, soit le français ou l'anglais. À cet égard, l'offre active (OA) de services est recommandée, soit « ...une invitation, verbale ou écrite, à s'exprimer dans la langue officielle de son choix » (Bouchard, Beaulieu et Desmeules, 2012, p. 46) et ce, avant même que ces services ne soient dispensés.

Une étude pancanadienne a cependant démontré que les étudiants et les nouveaux professionnels des milieux de la santé et des services sociaux ayant été formés en français ou se considérant francophones ou francophiles, étaient peu familiers avec les déterminants linguistiques relevant de la santé des populations et se sentaient insuffisamment outillés, en termes de pratiques à adopter, pour servir les communautés francophones en situation minoritaire et, conséquemment, à poser des gestes d'offre active dans leur milieu de stage ou de travail (Bouchard et Vezina, 2009). Il en est de même pour les professeurs et les formateurs œuvrant dans les programmes de formation des domaines de la santé et des services sociaux. Lors d'un sondage (Benoît et coll., 2015), 123 professeurs et formateurs en sciences de la santé et dans le champ des services sociaux, provenant de collèges et d'universités canadiennes au sein desquelles ces programmes sont offerts en français, ont effectivement déclaré n'avoir eux-mêmes reçu aucune formation en ce qui concerne la notion

1. Dans ce document, le genre masculin est utilisé comme générique, dans le seul but de ne pas alourdir le texte.

de compétence linguistique (76 %), les stratégies d'enseignement (72 %) et l'offre active de services (68 %). Pourtant, une majorité d'entre eux (86 %) ont exprimé qu'ils considéraient de telles formations importantes. Bien que sept universités canadiennes offrent des programmes francophones de formation dans les services sociaux et de santé en contexte minoritaire², l'offre active n'y est pas nécessairement enseignée. Pour que les formateurs et les professeurs intervenant dans ces programmes intègrent l'OA à leur enseignement, ils doivent être sensibilisés à cette problématique, être convaincus de son importance, posséder les connaissances théoriques qui s'y rapportent et, finalement, avoir accès à des outils pédagogiques leur permettant de l'enseigner adéquatement (Benoît, Dubouloz, Savard et Sauvé-Schenk, 2015). En somme, pour enseigner l'OA, il faut, au préalable, avoir été au moins conscientisé et formé à l'enseignement de l'OA.

Le *Cadre de référence pour la formation à l'offre active des services de santé en français* du Consortium national de formation en santé (CNFS, 2012) a mis en lumière l'importance « d'améliorer l'offre active et efficace des soins et des services de santé en français dans les communautés francophones vivant en situation minoritaire » (p. 4). Conséquemment, les programmes d'études collégiaux et universitaires qui assurent leur formation doivent, dès lors, inclure l'enseignement formel de l'OA et de ses multiples dimensions et enjeux afin que :

Le professionnel de la santé [puisse] agir avec compétence pour assurer l'offre active de services de santé de qualité, en français, aux patients francophones et à leurs familles issus de cultures diverses, dans des milieux variés, pour toutes les facettes de la prestation des services et des soins de santé. [p. 20]

C'est donc sur cette base que s'est élaborée une recherche-développement visant la formation de professeurs et de formateurs en milieu universitaire sur l'offre active de services en français³. Le but de ce projet était d'élaborer, d'implanter et d'évaluer une démarche de formation des professeurs et des formateurs afin que ceux-ci se sentent suffisamment outillés pour enseigner les contenus relatifs à l'OA des services en français auprès des étudiants des domaines de la santé et des services sociaux dans une université en milieu minoritaire. Dès lors, le projet pilote qui a ainsi été mis sur pied et dont il sera question dans cet article, poursuivait les objectifs spécifiques suivants :

1. Élaborer un programme de formation se fondant sur les résultats de recherches récentes dans ce domaine.
2. Implanter la formation pilote dans un contexte universitaire où le français est la langue de la minorité auprès de six à huit professeurs et formateurs des domaines de la santé et des services sociaux.

2. Université d'Ottawa, Université Laurentienne, Université de Moncton, Université Ste-Anne, Université de St-Boniface, Centre de formation médicale du Nouveau-Brunswick de l'Université de Sherbrooke et Campus St-Jean de l'Université de l'Alberta.

3. Cette recherche-développement a été financée par le Consortium national de formation en santé (2014-2016).

3. Évaluer le programme de formation offert afin d'en effectuer la révision pour, éventuellement, l'offrir à l'échelle canadienne.

Cet article fera état des fondements pédagogiques sur lesquels le programme de formation a été développé. Il présentera par la suite la programmation qui a été proposée aux participants de même que les pistes d'amélioration qui ont été retenues à la suite de son évaluation.

Fondements pédagogiques

Le programme de formation dont il est question dans cet article a pris en compte le modèle systémique de la situation pédagogique proposé par Legendre (2005) et défini de la façon suivante : « Objet d'études de l'éducation qui consiste en un écosystème social, composé de quatre sous-systèmes interreliés (Sujet, Objet, Agent et Milieu), chacun d'eux nécessitant la participation de personnes, le déroulement d'opérations et la disponibilité de moyens » (p. 1240). Selon ce modèle, le *Sujet* se rapporte à la personne en situation d'apprentissage que l'on peut nommer élève, étudiant ou apprenant. L'*Objet* correspond au savoir que le Sujet doit s'approprier ; il peut s'agir de connaissances, d'habiletés, d'attitudes ou de valeurs. L'*Agent* concerne les ressources qui peuvent soutenir le Sujet dans son apprentissage ; il peut s'agir de personnes (enseignant, collègue, animateur, élève, etc.), de moyens (matériel d'apprentissage, méthodes, etc.) ou de processus (travail individuel ou collectif, pédagogie par projet, modelage, etc.). Le *Milieu*, quant à lui, regroupe les personnes intervenant dans la situation d'apprentissage ainsi que les démarches, les matériaux et les installations qui la soutiennent. Par ailleurs, le Sujet, l'Objet et l'Agent entretiennent entre eux des relations pédagogiques alors qu'il existe une relation didactique entre l'Agent et l'Objet, une relation d'enseignement entre l'Agent et le Sujet et une relation d'apprentissage entre le Sujet et l'Objet. Lors de la relation didactique, l'Agent planifie des situations d'enseignement, développe du matériel d'apprentissage et détermine les démarches d'évaluation en fonction de l'Objet, alors que l'Objet est tributaire des ressources rendues disponibles par l'Agent. La relation d'enseignement, pour sa part, soutient le développement du Sujet par les mesures d'aide fournies par l'Agent et adaptées aux besoins du Sujet. Dans la relation d'apprentissage, finalement, le développement du Sujet est fonction de l'Objet qui, pour susciter l'apprentissage, doit être approprié au niveau de développement du Sujet.

Dans le cadre de cette recherche-développement, le Sujet désigne les professeurs et les formateurs des programmes d'études universitaires des domaines de la santé et des services sociaux, et l'Objet se rapporte aux savoirs, aux savoir-être et aux savoir-faire associés à l'enseignement de l'offre active des services sociaux et de santé aux populations francophones en situation minoritaire (Dubouloz, Benoît, Savard, Guitard et Bigney, 2017). L'Agent correspond aux intervenants, membres de l'équipe de recherche, qui ont élaboré et animé la

formation de même qu'aux outils d'apprentissage utilisés tels que la trousse du participant, les études de cas, les capsules vidéos, les discussions etc. Le Milieu, finalement, réfère au contexte universitaire dans lequel la formation a eu lieu, soit les salles attribuées et les horaires établis, de même que les différentes contraintes de temps et d'espace qui en ont découlés.

Selon Billet (1999), l'accompagnement de la part d'experts ou de collègues contribue à l'enrichissement de l'expérience d'engagement de l'individu dans les activités associées au milieu de travail et augmente les possibilités de réussite de celui-ci. La formation sur l'enseignement de l'offre active dont il est ici question s'est inscrite dans une démarche de formation en milieu de travail pour les professeurs et les formateurs d'université qui y ont participé. Au cours de leur apprentissage, ils ont été accompagnés par les membres de l'équipe de recherche qui ont élaboré et dispensé la formation. Une programmation structurée et prenant en compte les contraintes professionnelles des participants (horaire de cours, réunions, engagements professionnels divers, etc.) a, conséquemment, été mise sur pied.

En accord avec le modèle de développement d'un programme de formation présenté par Marchand (1997), la programmation qui a été développée dans le cadre de ce projet pilote a respecté les huit dimensions suivantes : l'analyse des besoins (conscientiser à l'importance d'enseigner l'offre active, formaliser le concept d'offre active dans les programmes d'études, faire connaître les outils et ressources pour enseigner l'offre active, former les formateurs à l'enseignement de l'offre active, obtenir l'appui de l'institution) (Benoît et coll., 2015, Dubouloz et coll., 2014; Benoît et coll., 2015b), la détermination des objectifs, le choix et la séquentialisation du contenu, la conception des mécanismes d'évaluation, le choix des stratégies, le choix des moyens techniques, l'élaboration du programme de formation ainsi que l'évaluation et l'ajustement du programme.

Méthodologie

La recherche-développement est rapidement apparue comme étant la méthodologie la plus appropriée pour mener à terme ce projet visant l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'une démarche de formation des professeurs et des formateurs universitaires à l'offre active des services en français. Selon Loïse et Harvey (2007), cette méthodologie s'oriente à la fois vers la compréhension d'un phénomène et vers l'action sur ce phénomène; elle soutient l'amélioration d'un objet ou d'un dispositif, tout en assurant l'analyse de l'expérience qui aura été vécue en relation avec cet objet ou ce dispositif. Nous avons ainsi adopté la définition proposée par les auteurs, à savoir que la recherche-développement consiste en :

[...] l'analyse du processus de développement de l'objet (matériel pédagogique, stratégies, modèles, programmes) incluant la conception, la réalisation et les mises à l'essai de l'objet, en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche

et du corpus scientifique existant. L'analyse du processus de développement poursuit alors un double but : elle vise à mieux adapter le produit développé aux finalités poursuivies et à dégager de l'ensemble des décisions prises dans le processus de développement celles qui paraissent les plus prégnantes à la lumière des données recueillies. [p. 44].

Dans le cadre de ce projet pilote, une posture essentiellement interprétative a été adoptée afin de favoriser une compréhension approfondie du phénomène examiné (Paillé et Mucchuelli, 2005). Des méthodes de collecte de données qualitatives (observation du déroulement des ateliers avec fiche d'observation ; formulaire d'appréciation pour chaque atelier ; groupe focus post-formation ; formulaire d'évaluation de la formation, en général) et quantitatives (questionnaires pré et post-formation) ont dès lors été utilisées et seront décrits dans une prochaine section ; précisons cependant que les données quantitatives recueillies, en raison du nombre restreint de participants, ont été utilisées de façon descriptive plutôt que statistique.

Le programme et les ateliers de formation

La formation s'est déployée en trois ateliers d'une durée approximative de trois heures chacun et dispensés au cours de la session d'automne 2015. Chaque atelier comportait des objectifs spécifiques en lien avec l'acquisition des savoirs, savoir-être et savoir-faire exposés précédemment. Les thèmes qui y ont été abordés sont la francophonie au Canada, la langue et la santé, les caractéristiques et les besoins des communautés francophones en situation minoritaire en matière de santé et de services sociaux, l'offre active et ses défis de même que les modalités de l'enseignement de l'offre active dans les programmes universitaires. Le tableau 1 présente un sommaire des objectifs et des thèmes abordés dans chaque atelier.

Une trousse du participant, incluant la documentation nécessaire à la formation, a aussi été développée et distribuée lors du premier atelier. Les trois ateliers, proposés à des intervalles d'environ quatre semaines, étaient suivis par des séances d'expérimentation au cours desquelles les participants devaient explorer l'application des nouveaux savoirs acquis sur l'enseignement de l'OA dans l'un des cours ou des dispositifs de formation (séminaires, stages, etc.) dont ils avaient la charge. Si, au cours de la période désignée, les participants n'avaient aucune charge d'enseignement à leur horaire, ces derniers pouvaient proposer une activité de formation ponctuelle à un groupe d'étudiants ou à leurs collègues de faculté. Lors du troisième atelier, les participants ont entre autres été invités à planifier une activité formelle d'enseignement de l'OA qu'ils devaient expérimenter auprès de leurs étudiants pendant le semestre d'enseignement suivant, soit à l'hiver 2016. Cette expérimentation a ensuite été objectivée avec les participants lors d'une rencontre en groupe focus au printemps 2016.

Tableau 1
Sommaire des objectifs et des thèmes de chaque atelier
de la formation sur l'enseignement de l'offre active

Atelier 1	
Objectif de l'atelier	Sensibiliser à la problématique de l'accès aux services de santé en français pour les communautés francophones en situation minoritaire (CFSM) et à l'importance de l'offre active pour ces CFSM
Résultats d'apprentissage	<p>Savoirs</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître et comprendre les caractéristiques particulières des CFSM et les enjeux liés à l'accès aux services sociaux et de santé en français dans les CFSM • Connaître et comprendre les composantes de l'offre active et les comportements qui s'y rapportent <hr/> <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analyser 4 activités d'apprentissage (étude de cas, témoignage, lecture, grille d'observation) et appliquer l'une de ces activités en classe, avec ses étudiants • Soulever des enjeux et des actions à privilégier dans la formation à l'offre active <hr/> <p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester de l'ouverture face à la problématique de l'offre active • S'engager dans la réflexion et la discussion • S'engager à mettre en application une activité d'apprentissage portant sur l'offre active dans l'un de ses cours
Atelier 2	
Objectif de l'atelier	Partager des expériences d'enseignement de l'offre active Partager des ressources de formation sur l'offre active
Résultats d'apprentissage	<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Connaître différentes pistes de formation pour l'enseignement de l'offre active dans un contexte professionnel donné <hr/> <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la pertinence de l'activité réalisée en classe en fonction du contexte d'enseignement • Évaluer l'accueil que les étudiants ont réservé à cette problématique • Autoévaluer son enseignement dans le cadre de cette activité • Discuter des pistes d'amélioration et de bonification de l'activité pour un usage ultérieur <hr/> <p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'engager dans le partage des expériences et des ressources • Manifester de l'ouverture face à la diversité des expériences • Adopter une attitude réflexive par rapport à ses propres pratiques

Tableau 1 (suite)
Sommaire des objectifs et des thèmes de chaque atelier
de la formation sur l'enseignement de l'offre active

Atelier 3	
Objectif de l'atelier	Élaborer la planification d'une activité d'apprentissage dans sa discipline, pour l'un de ses cours de la prochaine session
Résultats d'apprentissage	<p>Savoir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rappeler les étapes importantes de planification d'une activité d'apprentissage <hr/> <p>Savoir-faire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Élaborer une activité d'apprentissage de l'offre active à inclure au prochain plan de cours <hr/> <p>Savoir-être</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manifester de la créativité et de la rigueur dans l'élaboration et l'application d'une activité d'apprentissage en lien à l'offre active

Les stratégies d'enseignement mises de l'avant au cours de la formation comportaient des présentations formelles par des pairs-experts, des temps de réflexion (personnel et en groupe) et des discussions dirigées par des questions liées aux objectifs d'apprentissage. Le visionnement de capsules vidéo, les études de cas et la lecture de textes choisis ont également été proposés. La formation a été structurée de façon à encourager les participants à relater l'expérience d'enseignement de l'OA vécue auprès de leurs étudiants, à discuter de leurs représentations personnelles des défis rencontrés lors de cette expérimentation et à exprimer leurs suggestions en vue de la révision et de l'amélioration de la formation reçue.

Recrutement des participants

Après avoir obtenu l'autorisation déontologique de l'université ciblée afin de procéder au recrutement, un courriel d'invitation à participer aux trois ateliers a été acheminé à environ une centaine de professeurs réguliers, professeurs à temps partiel et autres formateurs intervenant dans les programmes d'études des facultés de sciences de la santé, sciences sociales, médecine et éducation. Au terme de la période de recrutement, vingt-cinq personnes ont manifesté leur intérêt pour le projet et sept d'entre elles, toutes issues des sciences de la santé, ont été en mesure de se libérer pour les trois ateliers offerts durant la session visée. De ce groupe, comprenant deux hommes et cinq femmes, cinq participants s'identifiaient en tant que francophones et deux comme francophiles. Par ailleurs, cinq participants étaient à l'emploi de l'université en tant que professeurs réguliers permanents, un occupait une position de contractuel et un autre était professeur à temps partiel. Deux d'entre eux occupaient

aussi des fonctions administratives au sein de leur service. Bien que nous ayons constaté l'intérêt des professeurs pour le sujet de la formation, le principal défi du recrutement résidait dans l'arrimage des horaires des participants avec ceux de la formation. Conséquemment, le premier atelier a dû être offert en deux temps différents afin d'accommoder le plus de participants possible. Ainsi, les sept participants ont assisté aux trois ateliers de l'automne 2015 et six d'entre eux ont contribué au groupe focus qui s'est tenu au printemps 2016.

Collecte et analyse des données pour l'évaluation de la formation

En accord avec les postulats énoncés par Loiselle et Harvey (2007), la collecte des données, pour cette recherche-développement, visait « le développement ou l'amélioration d'un produit, d'une stratégie ou d'un modèle utiles au domaine de l'éducation [et l'] analyse de l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement » (p. 46). L'analyse des données a été réalisée au moyen de l'adaptation au contexte de notre recherche de l'un des modèles d'évaluation de programme de formation les plus utilisés à l'heure actuelle, celui de Kirkpatrick et Kirkpatrick (2006). Ce modèle se déploie en quatre étapes, soit l'évaluation de la réaction, l'évaluation de l'apprentissage, l'évaluation du comportement et l'évaluation des résultats. Ainsi, nous avons procédé à l'évaluation de la satisfaction des participants (ou des réactions des participants au regard de la formation, selon ce modèle), à l'évaluation des apprentissages réalisés et à l'évaluation de l'application des apprentissages (ou du comportement, selon ce modèle). En dernier lieu, l'évaluation générale de la formation, dans toutes ses dimensions, a été effectuée, puisque l'atteinte d'un résultat à moyen et à long termes n'a pas été évaluée subséquemment à la formation, tel que le recommande le modèle; en effet, devant la difficulté de mobiliser les participants pour la durée du projet qui s'est étalée sur une année universitaire, nous avons choisi de ne pas solliciter davantage leur participation.

Évaluation de la satisfaction des participants

À la fin de chaque atelier, les participants devaient remplir un cours questionnaire témoignant de leur niveau de satisfaction. Celui-ci visait à recueillir la rétroaction des participants à propos de la qualité et de la pertinence de la formation reçue.

Évaluation des apprentissages réalisés

Afin d'évaluer la nature et la profondeur des apprentissages réalisés par les participants, ces derniers ont été invités à répondre à un questionnaire pré-formation de huit questions ainsi qu'à un questionnaire post-formation de six questions. C'est essentiellement l'acquisition de nouvelles connaissances sur l'OA qui était alors évaluée.

Évaluation de l'application des apprentissages

Au terme des trois ateliers de l'automne, les participants devaient planifier une activité d'application des nouvelles connaissances acquises, soit l'enseignement de l'OA auprès de leurs étudiants, à expérimenter au semestre suivant. Tous les participants ont par la suite été invités à prendre part à un groupe focus, au printemps, pour discuter des expériences vécues dans le cadre de cette activité d'application. Une grille d'entretien pour guider les discussions du groupe focus a été établie dans le but de recueillir les témoignages des participants à propos de l'expérimentation réalisée auprès de leurs étudiants de même que leurs rétroactions, avec un recul de quelques mois, sur l'ensemble de la formation reçue au semestre d'automne.

Évaluation générale du programme de formation

Lors de chacun des ateliers, les membres de l'équipe de recherche ont rédigé, individuellement et sur un formulaire conçu à cette fin, leurs observations et leurs commentaires par rapport aux trois thèmes suivants : le contenu de la formation, l'animation et l'engagement des participants dans le processus d'apprentissage. La comparaison des observations et des notes de terrain rédigées par les observateurs de même que la réduction sous forme d'énoncés descriptifs ont ainsi été appliquées aux données recueillies. Tous les faits jugés significatifs au regard des intentions du projet (propos, attitudes, comportements) ont ainsi été relevés et ajoutés au corpus de données afin d'être par la suite classés au regard des domaines évalués.

Tous les questionnaires distribués comportaient des réponses à choix multiple et des réponses à développement court (environ 50 à 75 mots). Les réponses des participants aux questionnaires ont été compilées dans des tableaux et un verbatim des échanges tenus lors du groupe focus a été rédigé. Afin de procéder à la triangulation des chercheurs (Savoie-Zajc, 2011), ces données brutes ont été relues à plusieurs reprises par deux membres de l'équipe de recherche afin de dégager les significations ou thèmes centraux. En outre, la diversité du matériel recueilli au moyen des différents outils de collecte a permis d'assurer la triangulation des données (Savoie-Zajc, 2011). Des liens ont ensuite été établis entre ces thèmes et les objectifs de la recherche. Les données quantitatives recueillies ont été compilées et utilisées de façon descriptive. Les réponses aux questionnaires pré et post-formation ont été comparées afin de mettre en évidence une amélioration significative des réponses fournies pouvant suggérer une acquisition de connaissances. Les données issues des questionnaires de satisfaction, quant à elles, ont été analysées pour l'ensemble du groupe de participants, afin d'identifier les composantes de la formation dont ces derniers ont été le plus ou le moins satisfaits. Ces données sur la satisfaction ont ensuite été mises en relation avec les fiches d'observation complétées, lors des ateliers, par les membres de l'équipe de recherche.

Limites de l'étude

L'étude possède toutefois certaines limites. D'abord, malgré l'intérêt manifesté par plusieurs professeurs pour la formation, seulement sept d'entre eux y ont participé. Les autres ont signalé des contraintes d'horaire ou une surcharge de travail pour expliquer leur impossibilité à s'engager dans les neuf heures de formation. Conséquemment, en raison du nombre restreint de participants, nous n'avons pu obtenir suffisamment de données quantitatives pour établir un portrait significatif de l'augmentation potentielle des savoirs, savoir-faire et savoir-être conséquente à la formation. Dans le même ordre d'idées, l'évaluation des apprentissages des participants à moyen et à long termes n'a pas été effectuée en raison des limites de ressources financières et des contraintes de temps pour les participants. Il ne nous a donc pas été possible de savoir si ces derniers continuaient d'intégrer le concept d'offre active dans leurs cours, au-delà de la période couverte par la formation.

Résultats et recommandations

Cette recherche-développement visait, rappelons-le, l'élaboration, l'implantation et l'évaluation d'un programme de formation afin d'améliorer celui-ci et de le rendre disponible aux professeurs et formateurs des programmes collégiaux et universitaires des domaines des services sociaux et de santé à l'échelle canadienne. Les commentaires oraux et écrits des participants de même que les données d'observation recueillies par les membres de l'équipe de recherche ont permis d'établir quatre domaines d'évaluation du projet, soit l'évaluation de la satisfaction des participants au regard de la formation reçue, l'évaluation des apprentissages, l'évaluation de l'application des apprentissages et l'évaluation générale du programme de formation. Puisque la publication des verbatims n'avait pas été incluse, au départ, dans l'autorisation déontologique demandée auprès du comité d'éthique de l'université, nous avons choisi, afin de respecter l'anonymat des participants, de présenter la diversité des données recueillies sous forme de reformulations à la fois brèves et neutres, sans tenir compte du nombre de réponses obtenues pour chaque thème abordé. Par ailleurs, il est intéressant de noter que peu de commentaires offrant des divergences d'opinion marquées ont été relevés à l'intérieur de ce groupe de sept participants; il nous est alors permis de penser que les résultats obtenus faisaient l'objet d'un certain degré de consensus.

Évaluation de la satisfaction des participants

Le questionnaire d'évaluation de la satisfaction utilisé dans le cadre de ce projet a été rempli individuellement par les participants à la fin de chacun des ateliers. Dans un premier temps, ceux-ci étaient invités à identifier les apprentissages réalisés lors de l'atelier auquel ils venaient d'assister. Par la suite, ils devaient en évaluer la qualité et la pertinence, au regard

de leur contexte d'enseignement. Le tableau 2 fait état des points forts/positifs et faibles/négatifs concernant la satisfaction des participants à propos de la formation reçue ainsi que du questionnaire d'évaluation, en tant qu'outil pour recueillir de telles données.

Tableau 2
Évaluation de la satisfaction des participants

Résultats du questionnaire d'évaluation	
Points forts ou positifs	<p>Satisfaction des participants</p> <ul style="list-style-type: none"> • En général, les participants se sont dits très satisfaits de la formation. • Ils ont estimé avoir fait l'acquisition de plusieurs connaissances. • Ils ont aimé les temps de partage et de discussion avec les autres participants. <hr/> <p>Méthode d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le questionnaire d'évaluation de la satisfaction permettait aux participants de prendre conscience des apprentissages effectués en plus d'évaluer leur niveau de satisfaction au regard de ceux-ci. • Le questionnaire prenait peu de temps à compléter.
Points faibles ou négatifs	<p>Satisfaction des participants</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les participants ont exprimé le désir de disposer de plus de temps de discussion. • Les participants souhaitaient que la trousse qui leur était destinée soit mieux organisée et qu'il y ait moins de rigidité dans son utilisation. • Les participants n'avaient pas tous le même niveau de connaissance par rapport à l'OA au début de la formation ; pour certains, les contenus couverts constituaient une révision des connaissances déjà acquises alors que pour d'autres, le sujet était méconnu. <hr/> <p>Méthode d'évaluation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les questionnaires de satisfaction ont été remplis, de façon manuscrite, après chaque atelier. En raison du nombre restreint de participants, l'anonymat de ces derniers était difficile à préserver puisqu'il était aisé pour les membres de l'équipe de recherche d'identifier les auteurs des questionnaires. Cette situation peut avoir eu une influence sur la nature, la qualité et la quantité des commentaires rédigés par les répondants, si ceux-ci ont pris conscience de cette particularité.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> • La trousse du participant pourrait être restructurée de façon à en rendre l'usage plus convivial (organisation des sections et souplesse d'utilisation). • Des activités de formation différenciées pourraient être présentées aux participants afin de mieux répondre aux besoins particuliers de chacun. • Il serait pertinent de recourir à un questionnaire d'évaluation de la satisfaction en ligne, de façon à assurer l'anonymat des répondants.

En général, les participants se sont montrés plutôt satisfaits des contenus abordés lors de la formation, des discussions de groupe et des activités d'apprentissage suggérées, de la pertinence de la formation pour leur développement professionnel de même que de la qualité de l'animation des ateliers.

Évaluation des apprentissages

L'analyse des données du questionnaire préformation a démontré que six des participants possédaient des connaissances de base en ce qui concerne le concept d'OA et que trois d'entre eux étaient familiers avec les lois provinciales régissant les services dans les deux langues officielles du Canada. Cinq des répondants n'intégraient cependant pas le concept de l'OA dans leurs cours et ne se sentaient pas suffisamment outillés pour le faire. De plus, les participants n'étaient pas tous d'avis que l'enseignement de l'OA et des besoins des CFSM faisait partie de leurs attributions de professeurs ou de formateurs auprès des futurs professionnels des domaines de la santé et des services sociaux. Par ailleurs, des besoins d'actualisation de leurs connaissances par rapport à l'intégration du concept d'offre active dans leurs cours ont été identifiés par certains des participants, par exemple : être capable de reconnaître les besoins d'apprentissage des étudiants en matière d'OA, avoir accès à des outils et à des stratégies pour l'enseignement de l'OA et mieux connaître et identifier les comportements associés à l'OA. Le tableau 3, à la page suivante, présente les principaux points forts/positifs et faibles/négatifs associés aux questionnaires pré et post-formation utilisés ; d'abord, le degré de connaissance des participants à propos de l'OA avant et après la formation a été évalué afin de déceler si l'apprentissage de nouvelles informations avait eu lieu. Ensuite, la pertinence de ces questionnaires, en tant que méthode d'évaluation des connaissances pré et post-formation, a été examinée. Le tableau présente également les principales recommandations formulées par l'équipe de recherche afin d'améliorer l'efficacité de ces questionnaires à mesurer les apprentissages réalisés.

Les données recueillies à l'aide du questionnaire post-formation, pour leur part, mettaient en évidence qu'à la suite des trois ateliers, tous les participants avaient une compréhension plus approfondie du concept d'OA et qu'ils se sentaient dorénavant suffisamment outillés pour le réinvestir dans leurs cours, auprès de leurs étudiants. De plus, tous les participants s'estimaient désormais responsables de la formation des futurs professionnels de la santé et des services sociaux au regard des enjeux auxquels font face les CFSM. Parmi les besoins exprimés par les participants à la fin de la formation, l'accès à des outils pédagogiques spécifiques pour l'enseignement de l'OA a été le plus cité, notamment les outils de langue anglaise, afin de sensibiliser les étudiants anglophones à la situation des CFSM, ainsi que les outils s'adressant à des populations spécifiques, comme les enfants recevant des services pédiatriques et leurs parents.

Tableau 3
Évaluation des apprentissages

Résultats de l'analyse des réponses données aux questionnaires d'évaluation pré/post-formation	
Points forts ou positifs	<p>Résultats des questionnaires pré/post-formation</p> <ul style="list-style-type: none"> Tous les participants ont démontré une meilleure compréhension du concept d'OA, ont pris connaissance de leur responsabilité par rapport à la sensibilisation des futurs professionnels et se sentaient mieux outillés pour intégrer l'enseignement de l'OA dans leurs cours. <hr/> <p>Méthode d'évaluation des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questionnaires ont permis d'évaluer la présence et l'absence de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être, de même que l'acquisition des connaissances par les participants.
Points faibles ou négatifs	<p>Résultats des questionnaires pré/post-formation</p> <ul style="list-style-type: none"> Certaines informations par rapport aux CFSM semblent avoir été moins bien comprises durant la formation. <hr/> <p>Méthode d'évaluation des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> Les questionnaires étaient longs à remplir. Ils ne couvraient pas toutes les notions importantes. Une question, en particulier, n'a pas été bien comprise par tous les participants.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> Réviser les questionnaires pré/post-formation pour s'assurer que les questions couvrent toutes les notions et qu'elles sont clairement rédigées. Réduire la longueur des questionnaires. Améliorer l'arrimage entre le contenu couvert par la formation et celui des questionnaires.

Évaluation de l'application des apprentissages

Six des sept participants ont contribué au groupe focus et ont rapporté les résultats des activités de classe sur le thème de l'offre active qu'ils ont réalisées auprès de leurs étudiants pendant le semestre suivant la formation. Deux participants en ont fait l'objet d'une présentation durant un cours de préparation aux stages professionnels, deux autres ont fait de même lors d'un cours magistral, un participant a présenté le thème à ses collègues du département et un dernier avait préparé une activité d'apprentissage sur l'OA qu'il ne serait en mesure d'utiliser qu'au prochain semestre de cours. De plus, certains participants ont initié des applications novatrices telles que présenter l'offre active à des étudiants d'un autre département ou l'intégrer à des projets de recherche réalisés dans le cadre d'un cours. Comme ce fut le cas pour le tableau précédent, le tableau 4 présente les points forts/positifs et faibles/négatifs

relevant de deux dimensions de l'étude; d'abord des résultats de l'activité d'application des apprentissages réalisée par les participants, puis l'évaluation de la méthode d'évaluation de cette application, soit le groupe focus.

Tableau 4
Évaluation de l'application des apprentissages

Résultats de l'analyse des réponses données lors de l'évaluation de l'application des apprentissages	
Points forts ou positifs	<p>Résultats de l'activité d'application des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tous les participants qui ont pris part au groupe focus ont planifié et/ou enseigné une activité d'application du concept d'OA. • Ils ont utilisé plusieurs des ressources recommandées durant la formation. • Ils ont manifesté de la créativité en élaborant une leçon originale, répondant aux besoins de leurs étudiants, à partir des contenus d'enseignement dont ils étaient responsables. <hr/> <p>Méthode d'évaluation de l'application des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le groupe focus a permis aux participants d'échanger entre eux, de partager leurs expériences et d'exprimer des suggestions pour poursuivre l'enseignement du concept d'OA dans leurs cours. Le gabarit d'entretien utilisé pour l'animation du groupe focus a généré des commentaires clairs et fortement liés aux thèmes couverts.
Points faibles ou négatifs	<p>Résultats de l'activité d'application des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les participants ont dû surmonter quelques obstacles, comme les difficultés d'accès à des ressources appropriées pour certains cours spécialisés ou le manque de temps de classe, dans un cours déjà très chargé, afin d'ajouter une activité d'apprentissage sur l'OA. <hr/> <p>Méthode d'évaluation de l'application des apprentissages</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les participants avaient beaucoup de choses à partager et le groupe focus, d'une durée de deux heures, aurait pu durer plus longtemps. • Le groupe focus ne permettait pas de « voir » les résultats de l'enseignement de l'OA effectué par les participants. • Le temps et l'effort que les participants ont investi dans la préparation et l'organisation de leur activité n'ont pas été évalués; cela aurait constitué une donnée pertinente pour de prochains participants à la formation.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> • La méthode d'évaluation de l'application des apprentissages pourrait être révisée afin de saisir les informations qui n'ont pas été recueillies (exemples : application des apprentissages à long terme, données quantitatives sur les connaissances pré et post-formation). • L'utilisation d'une activité d'application commune, mais adaptable aux contextes pédagogiques de chaque participant, pourrait être considérée afin de libérer ceux-ci des temps de planification et d'organisation requis (exemples : étude de cas, quizz, débat, etc.).

D'après plusieurs participants, la coordination des contenus d'enseignement à l'intérieur d'un même programme d'études a constitué un autre défi important. En effet, les différents départements facultaires n'ayant pas intégré formellement l'enseignement de l'OA à leurs cursus de formation, ce concept est alors enseigné de façon aléatoire, selon le choix de quelques professeurs et formateurs. Conséquemment, certains participants ont fait face à la difficulté d'effectuer, lors de leur planification d'une activité, une estimation juste du niveau initial de connaissance de l'OA que possédaient leurs étudiants. Ils ont remarqué que certains d'entre eux détenaient déjà une connaissance relativement approfondie du sujet tandis que d'autres n'avaient jamais entendu parler de ce concept, ce qui exigeait un enseignement différencié. Ils ont alors mentionné le besoin d'avoir accès à des ressources présentant différents degrés d'appropriation de l'OA, soit de l'information de base jusqu'à un niveau plus avancé. Ils souhaitaient également avoir la possibilité de recourir à du matériel d'apprentissage se rapportant à des populations plus diversifiées (familles, enfants) et présentant un caractère interprofessionnel. De plus les participants ont indiqué que le vocabulaire pour l'enseignement de l'OA est souvent emprunté à celui du champ de la santé et, de ce fait, s'avère moins pertinent pour le domaine des services sociaux.

Évaluation générale du programme de formation

Les membres de l'équipe de recherche ont noté que les ateliers se sont, en général, bien déroulés malgré quelques difficultés techniques occasionnelles (problème de son d'une vidéo, problèmes de connexion à un site Internet, etc.). La durée des activités doit par contre être révisée, notamment celle, trop longue, consacrée aux questionnaires pré et post-formation et le temps, insuffisant, alloué aux discussions des participants. En effet, plusieurs de ces derniers ont manifesté un important besoin de s'exprimer et de partager leurs expériences personnelles en ce qui concerne l'OA, ce qui a eu comme conséquence de bousculer l'horaire des activités de formation prévues. Le tableau 5 présente les points forts/positifs et faibles/négatifs, observés par les membres de l'équipe de recherche, à propos du programme de formation.

Selon les observations réalisées par les membres de l'équipe de recherche, une révision de la trousse du participant et du contenu des ateliers est suggérée puisque certaines informations se sont avérées manquantes alors que d'autres étaient superflues. De plus, il a été remarqué que les participants manifestaient des besoins différents par rapport au contenu de la formation; certains d'entre eux auraient pu bénéficier d'une formation plus approfondie, tandis que d'autres avaient besoin de s'attarder davantage sur des informations de base. Il a également été noté que la majorité des participants n'ont pas effectué, auprès de leurs étudiants, l'exercice de réinvestissement des apprentissages qu'il leur avait été proposé de réaliser entre les ateliers 1 et 2, alors qu'ils disposaient de quatre semaines pour le faire.

Tableau 5
Évaluation générale du programme de formation

Résultats de l'analyse des réponses données lors de l'évaluation du programme de formation	
Points forts ou positifs	<ul style="list-style-type: none"> • La formation a reçu un accueil favorable de la part de tous les participants. • Les objectifs de la formation, tels que présentés au tableau 1 en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être, ont été atteints en partie ou en totalité. • Les participants ont trouvé les discussions enrichissantes.
Points faibles ou négatifs	<ul style="list-style-type: none"> • Il a été difficile de recruter des participants disponibles pour les 3 ateliers de 3 heures, en plus d'un groupe focus de 2 heures. • Les participants ont manqué de temps afin de réaliser les activités prévues en dehors des temps d'ateliers. • Les contenus et activités n'étaient pas toujours adaptés aux différents niveaux de connaissance de l'OA des participants.
Recommandations	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer au préalable le niveau et la nature des besoins d'apprentissage des participants afin d'offrir une formation répondant mieux à ceux-ci. • Le contenu et les activités des ateliers, ainsi que le matériel de la formation inclus dans la trousse du participant, doivent être révisés à la lumière des commentaires exprimés par les participants (réduction des questionnaires pré et post-formation, adaptation des activités aux différents niveaux de connaissance des participants en matière d'OA, etc.). • Prendre en compte le besoin des participants d'exprimer leurs points de vue et de partager leurs expériences au regard de l'OA dans les éventuels modes de prestation de la formation, soit présentiel ou en ligne.

Il a par ailleurs été noté que la plupart des participants n'ont pas pris le temps alloué durant le troisième atelier pour planifier l'activité d'enseignement à réaliser au semestre suivant, tel qu'il l'était prévu au programme. Ils ont préféré poursuivre les discussions à propos de l'OA, de ses enjeux et de l'application générale de celle-ci. En outre, quelques participants ont exprimé avoir rencontré des difficultés à identifier des stratégies d'enseignement visant les pratiques de l'OA pour l'intégration de ces concepts dans leurs cours et ils se sont davantage concentrés sur les contenus théoriques à réinvestir. Le temps alloué et le soutien à la planification devront donc être améliorés lors de formations futures.

Discussion

Cette recherche-développement à propos de l'élaboration, de l'implantation et de l'évaluation d'une formation à l'offre active des services en français destinée aux professeurs et aux formateurs de programmes francophones d'études universitaires a notamment mis en lumière les enjeux associés au facteur temps, à l'engagement et au soutien de l'administration universitaire, de même qu'au besoin d'offrir une formation plus souple permettant aux participants de partager leurs opinions et leurs expériences.

Le facteur temps

La planification d'un calendrier de trois ateliers d'une durée de trois heures chacun a présenté certaines difficultés, dont les principales relevaient de l'incapacité des participants à se rendre disponibles pour assister à toute la formation et l'impossibilité, pour certains d'entre eux, de consacrer le temps requis, entre les ateliers, pour mettre en application les apprentissages réalisés. La population ciblée lors du recrutement représentait un bassin potentiel de participants de plus d'une centaine de personnes. Cependant, il est possible qu'en raison des horaires de classe irréguliers attribués aux professeurs d'université et de la lourdeur de la charge de travail dévolue à plusieurs d'entre eux, seulement le quart de ce nombre, soit vingt-cinq personnes, aient manifesté leur intérêt pour le projet et, qu'au final, sept aient été en mesure de se libérer pour y contribuer. Par ailleurs, bien qu'ils aient été informés, au préalable, que leur participation impliquait un réinvestissement auprès de leurs étudiants des apprentissages réalisés, et malgré le soutien offert pour le choix et la planification d'une activité en classe, les participants n'ont pas tous réussi à atteindre cet objectif. Il est alors permis de penser que l'accroissement des tâches des professeurs d'université (Lebuis, 2006 ; Tardif et coll., 2010) nuise à la participation de ceux-ci aux dispositifs de formation continue qui leur sont offerts.

L'engagement et le soutien de l'administration

Afin de soutenir les efforts des professeurs et des formateurs au regard de l'ajout d'une composante d'enseignement de l'OA dans leur cours déjà chargés en contenus disciplinaires, les dirigeants des différents programmes d'études des domaines de la santé et des services sociaux devraient faciliter l'intégration de ce concept au cœur de leurs programmes en se formant eux-mêmes à l'OA et en sensibilisant les professeurs et formateurs aux enjeux associés à ce concept et aux responsabilités qui leur incombent dans la formation des étudiants à l'OA. Ils devraient également initier des discussions à propos des modalités d'enseignement de ce concept à travers les programmes d'études. En outre, il conviendrait d'établir une progression de l'enseignement de l'OA dans le cursus et de cibler, au préalable, les cours et les autres activités de formation (exemple : stages) dans lesquels il pourrait être enseigné. Une telle pratique éviterait aux étudiants les redondances de l'étude de l'OA d'un cours à l'autre tout en assurant son enseignement à tous les étudiants d'un même programme. Cela permettrait, par ailleurs, de contrer les problèmes rencontrés par les participants à notre projet, soit de devoir évaluer le niveau de connaissances antérieures que possédaient leurs étudiants à propos de l'OA ainsi que de devoir consacrer un temps considérable à concevoir des activités d'apprentissage différenciées. Pour arriver à de tels résultats, il faudra cependant sensibiliser les responsables de programmes, de départements et de facultés à l'importance du développement des connaissances et des compétences des étudiants en matière d'offre active de services.

Une formation plus souple

Les données d'évaluation que nous avons recueillies auprès des sept participants ont confirmé les observations des membres de l'équipe de recherche à savoir que la formation, dans son ensemble, a atteint partiellement ou totalement ses objectifs et a été jugée satisfaisante par l'ensemble des participants. Des améliorations devront toutefois y être apportées afin d'en augmenter la souplesse. En effet, afin de contrer le problème lié au temps et du même coup, d'augmenter le nombre de participants potentiels à cette formation, un dispositif permettant une plus grande flexibilité de l'horaire des ateliers et des déplacements pour y assister devrait être envisagé. À cet égard, nous estimons qu'une formation à l'enseignement de l'offre active complètement dispensée en ligne assurerait aux participants une plus grande autonomie dans la gestion de leur temps et de leur espace. Les ressources pédagogiques et les outils d'apprentissage seraient alors disponibles en tout temps ; ceux-ci devraient cependant présenter une variété de contextes d'utilisation (dans les domaines de la santé et des services sociaux), une diversité de situations professionnelles à solutionner (milieu pédiatrique, services psychologiques, etc.) et se déployer selon différents niveaux de familiarité du participant avec le concept d'OA.

Le partage des expériences et le soutien du formateur

L'un des éléments importants de la formation qui a été relevé par les participants et qui a été observé par l'équipe de recherche concerne le besoin de ces derniers de s'exprimer sur leurs expériences d'enseignement de l'OA et de partager leurs points de vue avec les autres participants. Cet aspect de la formation a semblé répondre à un réel besoin de construction sociale des connaissances au regard de l'OA et a constitué une part importante du déroulement des ateliers. Dans le cadre d'une formation en ligne en mode asynchrone, cette possibilité d'échanger avec des collègues se trouverait sans doute réduite à une contribution au forum de discussion, ce qui n'aurait certainement pas la même portée pour les participants. Il en est de même pour le soutien du participant par le formateur. Une formation en ligne pourrait difficilement apporter les réponses aux questions ponctuelles des participants, notamment en ce qui concerne les compétences en planification pédagogique qui sont à développer par ces derniers afin d'intégrer l'enseignement de l'OA à leur cours.

Perspectives d'avenir

À la lumière des réflexions précédentes et au regard du troisième objectif spécifique poursuivi par ce projet pilote visant à offrir une formation à l'enseignement de l'OA à l'échelle canadienne, les membres de l'équipe de recherche ont opté pour le développement d'un programme de formation en ligne qui soit :

- a) accessible à tous les professeurs et formateurs des programmes d'enseignement aux futurs professionnels des services sociaux et de santé en milieu minoritaire francophone de tout le Canada;
- b) offert en mode complètement asynchrone (pour contrer les problèmes associés au facteur temps) ou selon un dispositif hybride, soit offert en partie en mode synchrone, en regroupant quelques participants (dans le milieu de travail, par exemple, de façon à répondre à leur besoin d'apprentissage social), et en partie en mode asynchrone (afin d'assurer l'autonomie des participants);
- c) et offrant des contenus et des activités différenciés, dans le but de mieux répondre aux différents niveaux de connaissance des participants en matière d'OA⁴.

Par ailleurs, il nous semble essentiel d'offrir également une telle formation en anglais afin de sensibiliser les professeurs et formateurs des programmes d'études en santé et en services sociaux de langue anglaise du Canada à propos des besoins des communautés francophones en contexte minoritaire. Conséquemment, une formation en ligne pourrait, éventuellement, être traduite en anglais.

Conclusion

Les commentaires recueillis auprès des sept participants à cette recherche-développement vont dans le sens d'un niveau de satisfaction élevé au regard de la formation reçue. Bien que les objectifs du programme développé semblent avoir été majoritairement atteints, certaines composantes de la formation offerte devront être améliorées dans la perspective d'une formation à l'enseignement de l'offre active dispensée d'un océan à l'autre. L'article a présenté les principaux défis rencontrés en cours de la formation de même que les recommandations et les pistes de solution qui pourraient permettre de les surmonter.

4. Au terme de la recherche-développement qui a fait l'objet de cet article, une subvention du CNFS 2016-2018 a permis le développement d'une formation en ligne de l'enseignement de l'OA, disponible depuis juin 2018 sous le lien : <https://enseigner-offre-active.ca/>

Références

- BENOÎT, Josée, Claire-Jehanne DUBOULOZ, Paulette GUITARD, Lucie KUBINA, Lucy-Ann BROUSSEAU, Jacinthe SAVARD et Marie DROLET (2015). « La formation à l'offre de services en français dans les programmes de santé et de service social en milieu minoritaire francophone au Canada », *Minorités Linguistiques et Société = Linguistic Minorities and Society*, n° 6, p. 104-130. En ligne : <http://www.erudit.org/fr/revues/minling/2015-n6-minling02077/1033192ar/>
- BENOÎT, Josée, Claire-Jehanne DUBOULOZ, Jacinthe SAVARD et Katrine SAUVÉ-SCHENK (2015). « Implantation et évaluation d'un programme de formation à l'Offre active de services en français auprès des futurs professionnels de la santé et des services sociaux à l'Université d'Ottawa », Groupe de recherche sur la formation professionnelle en santé et service social en contexte francophone minoritaire (GRFoPS). En ligne : http://www.grefops.ca/uploads/7/4/7/3/7473881/rapport_de_recherche-cnfs_national-formation_oa-final.pdf
- BILLET, Stephen (1999). « Guided learning at work », dans David Boud et John Garrick (dir.), *Understanding learning at work* (p. 151-164). Londres, R.-U. : Routledge.
- BOUCHARD, Louise, Marielle BEAULIEU et Martin DESMEULES (2012). « L'offre active de services de santé en français en Ontario : une mesure d'équité », *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 18, n° 2, p. 38-65. En ligne : <http://doi.org/10.7202/1013173ar>
- BOUCHARD, Pier, et Sylvain VÉZINA (2009). *L'outillage des étudiants et des nouveaux professionnels : un levier essentiel pour l'amélioration des services de santé en français*. Moncton, Nouveau-Brunswick, Consortium national de la formation en santé.
- BOWEN, Sarah (2015). *Impact des barrières linguistiques sur la sécurité des patients et la qualité des soins*, Ottawa, Société Santé en français.
- CONSORTIUM NATIONAL DE FORMATION EN SANTÉ (CNFS) (2012). *Cadre de référence pour la formation à l'offre active des services de santé en français*, Ottawa, Consortium de formation en santé.
- CONSORTIUM POUR LA PROMOTION DES COMMUNAUTÉS EN SANTÉ (2011). *Collaborer avec les francophones en Ontario : de la compréhension du contexte à l'application des pratiques prometteuses*, Toronto, Nexus Santé.
- DE MOISSAC, Danielle, et Sarah BOWEN (2019). « Impact of language barriers on quality of care and patient safety for official language minority Francophones in Canada », *Journal of Patient Experience*, vol. 6, no 1, p. 24-32.
- DROLET, Marie, Pier BOUCHARD, Jacinthe SAVARD et Marie-Josée LAFORGE (2017). « Problématique générale : enjeux de l'accessibilité et de l'offre active de services sociaux et de santé au sein de la francophonie canadienne en situation minoritaire », dans Marie Drolet, Pier Bouchard et Jacinthe Savard (dir.), *Accessibilité et offre active : Santé et services sociaux en contexte linguistique minoritaire*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 13-32.
- DUBOULOZ, Claire-Jehanne, Josée BENOÎT, Paulette GUITARD, Lucie BROUSSEAU, Lucy-Ann, Savard, Jacinthe KUBINA et Marie DROLET (2014). « Proposition de lignes directrices pour la formation à l'offre active des futurs professionnelles et professionnels en santé et en service social oeuvrant en situation francophone minoritaire », *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 20, n° 2, p. 123-151.

- DUBOULOZ, Claire-Jehanne, Josée BENOÎT, Jacinthe SAVARD, Paulette GUITARD et Kate BIGNEY (2017). « Enjeux de l'enseignement de l'offre active : proposition d'un cadre éducationnel pour les professeurs », dans Marie Drolet, Pier Bouchard et Jacinthe Savard (dir.), *Accessibilité et offre active : santé et services sociaux en contexte linguistique minoritaire*, Ottawa, Ontario, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- FORGUES, Éric, et Rodrigue LANDRY (2014). *L'accès aux services de santé en français et leur utilisation en contexte francophone minoritaire*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Société Santé en français. En ligne : <https://www.icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-l-icrml/item/8709-acces-aux-services-de-sante-en-francais-et-leur-utilisation-en-contexte-francophone-minoritaire>
- KIRKPATRICK, Donald L., et James D. KIRKPATRICK (2006). « Evaluating training programs: The four levels (3rd edition) », San Francisco, Berrett-Koehler Publishers Inc.
- LEBUISSON, Pierre (2006). « La collégialité malmenée », dans Syndicat des professeurs et professeures de l'Université du Québec à Montréal (SPUQ) (dir.), *L'université contemporaine : Un bateau à la dérive?*, Montréal, Analyses et discussions, p. 49-58.
- LEGENDE, Renald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.), Montréal, Guérin.
- LOISELLE, Jean, et Sylvie HARVEY (2007). « La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites », *Recherches qualitatives*, vol. 27, n^o 1, p. 40-58.
- MARCHAND, Louise (1997). *L'apprentissage à vie : la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill.
- PAILLÉ, Pierre, et Alex MUCCHIELLI (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine (2011). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans Thierry Karsenti et Lorraine Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation*, Saint-Laurent, Éditions RPI, p. 123-146.
- TARDIF, Maurice, Claude MAROIS, Denis COUSINEAU, Marie-Pier BOUSQUET, Thierry KARSENTI, Joëlle MORRISSETTE, Caroline LARUE, Michèle BROCHU, Christian NADEAU, Dave ANCTIL, Céline BEAUDET et Francisco A. LOIOLA (2010). « La relation professeur-étudiants aujourd'hui », *L'Autre Forum : Le Journal des Professeurs et Professeures de l'Université de Montréal*, vol. 14, n^o 2, p. 1-36.

Mots-clés

offre active, contexte linguistique minoritaire, santé et services sociaux, programme de formation, professeurs et formateurs

Keywords

active offer, linguistic minority context, health and social services, training program, professors and instructors

Correspondance

claire.duchesne@uottawa.ca

ksauvesc@uottawa.ca

Josee.Benoit@uottawa.ca

dubouloz@uottawa.ca