

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI PRÉSENTÉ À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA MAÎTRISE
EN ÉDUCATION, PROFIL SANS MÉMOIRE, OPTION ANDRAGOGIE

PAR

MARIE-MICHELLE POULIN

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL
: LES ACTIVITÉS CRÉATIVES COMME OUTIL DE RÉFLEXION POUR LES
FORMATEURS D'ADULTES

AOÛT 2013

Sommaire

L'enseignant et le formateur d'adultes ne savent pas toujours comment s'engager dans une démarche d'enrichissement et de mise à jour de leurs connaissances et de leurs compétences afin d'améliorer leur pratique professionnelle et donc de se développer professionnellement. La réflexion serait pourtant une avenue possible puisqu'elle leur permettrait d'apprendre de leurs propres expériences. À vrai dire, depuis 2001, la réflexion figure comme une composante de la compétence du développement professionnel des enseignants selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001). En effet, le MEQ (2001) soulève l'importance pour l'enseignant de s'engager dans une démarche de réflexion sur sa pratique afin de réinvestir ce qui en résulte dans l'action. D'autres auteurs relient également la réflexion au développement professionnel, s'accordant à dire que la réflexion est essentielle pour la stimulation du développement professionnel des enseignants (Korthagen 1993; Legault 2004; Leroux 2010a) et des formateurs d'adultes (Marchand 1997).

Dans le but d'accorder davantage de place à la réflexion dans le milieu professionnel des formateurs d'adultes, cet essai présente un programme de formation visant la réflexion de formateurs d'adultes par le biais d'activités créatives. Le choix de chacune des activités sera justifié en fonction des modèles conceptuels de la réflexion, tous les deux proposés par Korthagen et ses collègues (Korthagen, 2004; Korthagen, & Kessels, 1999; Korthagen, & Vasalos, 2005). De plus, la plupart des activités créatives de ce programme sont adaptées de techniques proposées par Capacchione (1982), Jobin (2002, 2006, 2008) et Korthagen (1993).

Par ailleurs, le modèle d'élaboration de programme proposé par Marchand (1997) a été utilisé pour concevoir chacune des étapes du programme de développement professionnel. Toutes les activités s'inscrivent ainsi dans une démarche rigoureuse afin de présenter une formation d'une durée de deux jours.

Finalement, il est possible de retrouver le bilan des apprentissages réalisés pendant l'élaboration du programme éducatif. Ce bilan permet notamment de rendre compte de l'atteinte des objectifs visés par cet essai.

Remerciements

L'idée d'entreprendre des études supérieures a toujours été un projet que je chérissais. C'est la raison pour laquelle, lorsque j'ai commencé à enseigner le français langue seconde dans la région de l'Outaouais, je me suis rapidement intéressée aux cours offerts à l'Université du Québec en Outaouais. En septembre 2008, je me suis donc inscrite à temps partiel au DESS en andragogie. Toutefois, quand j'ai obtenu mon diplôme trois ans plus tard, je n'ai pas voulu arrêter ce magnifique voyage au cœur de la formation des adultes. C'est ainsi que j'ai continué à la maîtrise en éducation afin d'approfondir ce sujet passionnant, mais également pour acquérir certaines compétences professionnelles en élaboration de programme éducatif et à propos de la réflexion en enseignement.

Ce processus d'apprentissage a été possible grâce à l'aide et au soutien de personnes importantes. Je tiens d'abord à remercier ma tutrice, Madame Mylène Leroux, pour sa confiance, son accompagnement et son aide constante. Comme j'étais en congé de maternité au début de ma maîtrise, j'ai eu la chance de rencontrer régulièrement Madame Leroux. À ce moment de mon projet, j'ai apprécié chacune de nos discussions qui m'ont permis de clarifier ce que je désirais entreprendre. Grâce à l'expertise et à l'ouverture de Madame Leroux, mes idées se sont précisées pour finalement prendre la direction de cet essai.

Merci très spécial aux deux professeures qui ont accepté de lire, corriger et offrir des commentaires pour le présent essai. Non seulement leurs propos m'ont guidée dans le processus, mais elles ont démontré beaucoup de flexibilité lors de l'évaluation finale. Merci d'une part à Madame Joanne Pharand qui réussissait toujours à voir les petits détails à corriger. Il va sans dire que sa rigueur a permis de bonifier mon texte. D'autre part, merci également à Madame Francine D'Ortun qui m'accompagne depuis mon tout premier jour dans le DESS en andragogie. En effet, tout au long de mes études à l'Université du Québec en Outaouais, Madame D'Ortun a su me prodiguer écoute et

conseils. Grâce à son enthousiasme et à sa passion pour la formation des adultes, elle m'a donné envie de continuer sur ce beau chemin de l'andragogie. Je lui dois beaucoup.

Je désire également remercier les professeurs et les collègues-andragogues que j'ai côtoyés pendant mon DESS en andragogie et ma maîtrise en éducation. Plusieurs ont marqué ma route et m'ont insufflé la motivation nécessaire à poursuivre un projet de cette envergure. Je remercie plus particulièrement ma collègue Madame COUNA NDIAYE qui m'a offert son écoute et ses encouragements vers la fin de l'essai, alors que l'essoufflement se pointait. J'ai eu la chance de faire plusieurs cours à ses côtés et sa présence a toujours été d'un grand réconfort.

Finalement, je n'aurais pu me lancer dans mes études supérieures sans la présence de personnes chères à mon cœur. Pour vous qui habitez sous mon toit : merci maman pour toutes tes heures de gardiennage alors que je travaillais au sous-sol. Grâce à toi, j'ai pu trouver le temps et la stimulation nécessaires, sachant que mes enfants étaient entre de bonnes mains. Merci Nicolas, mon amoureux et mon compagnon depuis toutes ces années, pour avoir cru en moi dès le premier jour de ce projet. Avec amour et optimisme, tu m'as encouragée comme personne : ta conviction ainsi que ton dévouement m'ont donné la détermination d'avancer avec assurance. Merci enfin à vous mes beaux trésors, mes enfants. Votre maman n'était pas toujours disponible ces dernières années... Me voilà maintenant arrivée à la fin d'un long voyage : je vous adresse mes derniers mots, vous qui avez toujours été une source pure d'amour et d'inspiration. Merci !

Table des matières

Sommaire.....	ii
Remerciements.....	iv
Table des matières.....	vi
Liste des figures.....	x
Liste des tableaux.....	xi
Introduction.....	1
Chapitre I : Problématique	4
Mon contexte de travail	5
Les malaises	6
La question de développement professionnel au regard des compétences recherchées... 8	8
Les objectifs d'apprentissage	9
Chapitre II : Cadre théorique	11
La planification de programme éducatif	12
Le modèle de Caffarella (1994)	12
Les modèles de Lawler (2003) et de Rivard (2009)	13
Le modèle de Marchand (1997)	14
La réflexion pour favoriser le développement professionnel.....	18
Le concept de réflexion et son articulation avec le développement professionnel.....	18

Des modèles conceptuels de la réflexion	21
Le modèle ALACT	21
Le modèle des niveaux de changement	23
Les activités créatives comme outil de réflexion	25
Chapitre III : Méthodologie.....	30
Méthode d'élaboration de programme.....	31
Connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif.....	32
Étape 1 : L'analyse des besoins	33
Étape 2 : La détermination des objectifs	34
Étape 3 : Le choix et la séquentialisation du contenu	35
Étape 4 : La conception des mécanismes d'évaluation	36
Étape 5 : Le choix des stratégies	40
Étape 6 : Le choix des moyens techniques	42
Étape 7 : L'élaboration du programme de formation	44
Étape 8 : L'évaluation et l'ajustement du programme	46
Développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion.....	47
Journal de bord.....	49
Limites de l'essai.....	50

Chapitre IV : Programme éducatif	53
Présentation du programme.....	54
Plan détaillé du programme.....	55
Justification des choix éducatifs	60
Le choix des activités et l'adaptation qui a été faite	60
Un modèle de processus de réflexion	66
Les objectifs spécifiques du programme	67
Originalité et implications pratiques et théoriques du programme	70
Chapitre V : Bilan des apprentissages	75
L'atteinte des objectifs d'apprentissage	76
Concevoir un programme éducatif qui vise le développement professionnel de formateurs d'adultes par la réflexion	76
Connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif.....	77
Développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion.....	81
Les autres apprentissages	83
Conclusion	86
Références	89
Appendice 1	96
Appendice 2	97

Appendice 3 98

Liste des figures

Figure 1. Modèle ALACT de réflexion sur la pratique	22
Figure 2. Modèle des niveaux de changement.....	24

Liste des tableaux

Tableau 1. Liste des étapes selon le modèle présenté dans Marchand (1997)	32
Tableau 2. Le choix et la séquentialisation du contenu selon les niveaux de changement de Korthagen (2004).....	36
Tableau 3. Tableau de correspondance des objectifs spécifiques et des indices d'apprentissage	37
Tableau 4. Correspondance des objectifs spécifiques et des stratégies d'apprentissage.	42
Tableau 5. Correspondance entre le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004) et les activités choisies pour le programme éducatif	48
Tableau 6. Correspondance entre les étapes du modèle ALACT, les questions de Korthagen, & Kessels (1999, p. 14) et les activités choisies pour le programme éducatif	49
Tableau 7. Gabarit des rubriques pour le journal de bord.....	50
Tableau 8. Plan détaillé du programme éducatif	55
Tableau 9. Justification du choix des activités	60
Tableau 10. Synthèse des étapes du modèle ALACT pour chacune des activités du programme	67
Tableau 11. Liens entre les activités et les objectifs spécifiques du programme	68

INTRODUCTION

Dans le contexte de mon travail, l'andragogue que je suis est confrontée à une panoplie de situations problématiques. Qu'il s'agisse d'un manque de ressources, d'un malentendu avec l'un de mes collègues, d'un apprenant qui n'est pas motivé, les événements qui surviennent au quotidien ne manquent pas dans mon poste auprès d'une clientèle adulte, tout comme cela est le cas pour plusieurs autres professionnels dans le même domaine. En effet, nombreux sont ceux qui se sentent pris par le tourbillon des situations journalières et ne savent plus comment y voir clair. Peut-être même que certains formateurs se demandent comment ils pourraient poser un regard critique sur leur pratique afin d'améliorer celle-ci et de parfaire ainsi leur développement professionnel et personnel. Motivés par le désir de se perfectionner et d'offrir le meilleur accompagnement possible, ils cherchent également à être disponibles pour leurs apprenants et à leur faire vivre une expérience d'apprentissage enrichissante. Toutefois, ils ne savent pas toujours exactement comment s'y prendre, ou encore comment entreprendre ce travail de réflexion sur leur pratique ou sur leur propre rôle en tant qu'andragogue et formateur.

Pour ma part, c'est en me lançant dans l'élaboration d'un programme de développement professionnel que je réponds à ce besoin. À vrai dire, c'est par la réalisation d'activités créatives que je cherche à proposer une démarche de réflexion qui favoriserait, pour les différents formateurs intéressés, une réinterprétation de leurs expériences en vue d'atteindre un niveau plus élevé de professionnalisme. En outre, non seulement ce programme pourrait les aider à examiner leurs actions et à penser plus clairement, mais il pourrait même contribuer à améliorer leur potentiel créateur.

Ainsi, à l'intérieur de ces pages, il est question de mon essai de maîtrise option andragogie profil sans mémoire (M.Éd.), c'est-à-dire du programme éducatif que j'ai élaboré. Tout d'abord, le premier chapitre se penche sur la problématique de mon essai et plus spécifiquement, sur mon contexte de travail et sur les malaises identifiés, en plus de préciser ma question de développement professionnel et mes objectifs d'apprentissage. Par la suite, je développe au chapitre II le cadre théorique, à savoir les

concepts de planification de programme éducatif et de réflexion, en plus de la notion d'activités créatives comme outil de réflexion. Au chapitre III, j'explique la méthodologie utilisée pour atteindre mes objectifs, je présente le gabarit des rubriques pour mon journal de bord ainsi que les limites de l'essai. Le chapitre IV porte sur le programme éducatif proprement dit, mais également sur la justification des choix éducatifs et l'originalité du programme éducatif.

Le dernier chapitre qui s'intitule Bilan des apprentissages précède la conclusion de l'essai. Il permet essentiellement de tracer les apprentissages réalisés dans le cadre de cette M.Éd.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, il est question de la problématique de cet essai de M.Éd. Je décris d'abord mon contexte de travail ainsi que les malaises identifiés. Par la suite, je précise la question de développement professionnel au regard des compétences visées, pour enfin dresser mes objectifs d'apprentissage.

Contexte de travail

Mon titre actuel est celui de professeure de français langue seconde auprès des fonctionnaires fédéraux. Comme je suis arrivée dans la région en septembre 2005, il y a maintenant près de huit ans que j'exerce cette profession. Depuis septembre 2008, je travaille au sein du ministère de Ressources naturelles Canada, dans le Programme interne de formation linguistique.

Ces derniers temps, mon contexte de travail traverse une grande période de changement et de transition. En effet, en 2011, le gouvernement Harper a transmis ses intentions d'entreprendre d'importantes coupures au sein de la Fonction publique. C'est ainsi que j'ai appris que près de deux cent postes de l'École de la fonction publique avaient été coupés¹. Ces postes étaient essentiellement ceux de professeurs de langue et de conseillers pédagogiques. Il va sans dire que, pour notre petite équipe interne de formation linguistique, cette nouvelle a créé un véritable tsunami. Si l'emblème même de la formation des langues au gouvernement, si l'institution en place n'avait plus sa raison d'être, qu'en serait-il de notre service?

Au cours des semaines suivantes, notre ministre a pris la décision de garder le programme de formation au sein du ministère de Ressources naturelles. À tout le moins, ce serait le cas pour la prochaine année et ce, seulement si le programme changeait de vocation. Ainsi, le programme s'appelle maintenant l'École de Langues de Ressources naturelles et dispense des cours statutaires pour les employés qui doivent réussir un test de compétence orale qui rend compte de leur capacité à travailler dans les deux langues

¹ <http://www.radio-canada.ca/regions/ottawa/2012/01/13/004-abolition-postes-langue-seconde.shtml>

officielles. D'autre part, mes trois collègues contractuels ont vu leur contrat renouvelé pour une année de plus, ce qui fait notre joie, mais la peur nous amène tous à nous repositionner sur le plan professionnel. Nous ne pouvons pas nous empêcher de penser à ce qui adviendra par la suite. Et si notre programme était coupé? Et si la formation linguistique ne faisait plus partie des priorités du Ministère? Et si nous n'avions plus d'emploi en 2013? Finalement, en mars 2012, le gouvernement Harper a déposé son nouveau budget et nous avons pu réaliser que les coupures au sein du ministère de Ressources naturelles seraient énormes; à vrai dire, 10 % du montant habituel devrait être retranché.

Les malaises

Cette vague de changement au sein du gouvernement m'a poussée à me poser des questions. Je pouvais me reconforter en me disant que je faisais partie du plus grand employeur au pays et que d'autres postes pourraient m'être offerts le moment venu. D'un autre côté, et là se situait mon premier malaise, je m'inquiétais quant à la transférabilité de mes compétences. Certes, il y avait maintenant huit ans que j'enseignais le français langue seconde. Il était vrai également que cet emploi m'avait donné l'occasion de développer une panoplie d'habiletés sur le plan humain, mais aussi sur les sujets reliés à la planification et à l'organisation. Or, même si plusieurs autres postes auraient justement pu m'intéresser en ce qui a trait à l'élaboration de programmes, par exemple, mon expérience se résumait à la planification de formations du français langue seconde. Comment aurais-je pu convaincre un futur patron que je pourrais élaborer d'autres types de programmes et, par le fait même, que mes compétences étaient transférables? Par ailleurs, je me demandais si mes connaissances actuelles en planification de programme n'auraient pas eu besoin d'un cadre validé et reconnu. Ma pratique pourrait ainsi s'appuyer sur de la théorie puisque, à ce jour, je naviguais plutôt à vue, selon mon intuition et mes expériences passées.

Dans un autre ordre d'idées, le second malaise que je ressentais concernait l'avancement de ma carrière à plus long terme. À vrai dire, malgré le fait que j'aimais et

que j'aime toujours ce que je fais en tant que professeure de français langue seconde, je n'étais pas certaine de vouloir exercer cet emploi pendant encore cinq ou dix ans dans l'éventualité où le Ministère décidait de conserver notre programme de formation linguistique. Je me voyais mal, dans quelques années, parler encore de mes groupes Débutant 4 ou Intermédiaire 3. J'avais l'impression que j'aurais alors fait le tour du jardin et que je chercherais à relever d'autres défis. Je sentais déjà qu'il y avait moins de surprises dans mon travail : mes cours commençaient tranquillement à se ressembler les uns les autres et les questions de grammaire de mes étudiants ne me déroutaient plus. D'une session à l'autre, je reprenais mon cahier de notes et je pouvais pratiquement enseigner les yeux fermés.

Lorsque j'y pensais, je me voyais plutôt, quelques années plus tard, devenir formatrice de formateurs, peut-être formatrice de professeurs de langue ou d'andragogues. Je me disais que je pourrais même offrir de la formation totalement à l'opposé de ce que je faisais : en gestion peut-être, ou encore en développement professionnel, par exemple à titre de chargée de cours à l'Université dans le contexte d'un programme d'apprentissage des langues secondes. Cette possibilité me donnait l'impression que je répondrais davantage à ma petite voix intérieure : continuer l'enseignement auprès d'adultes, mais travailler directement auprès d'autres andragogues ou formateurs au lieu de le faire auprès d'apprenants en langue seconde. J'y voyais là une stimulation tout à fait intéressante.

En somme, j'ai identifié deux malaises dans ma pratique, le second découlant du premier : la transférabilité de mes compétences d'une part, surtout en ce qui a trait à l'élaboration de programme, et le malaise de ne pas vouloir faire le même travail pendant encore dix ans d'autre part. Au contraire, j'avais en moi le désir de bénéficier d'une meilleure employabilité et de plus de flexibilité pour l'avancement de ma carrière.

La question de développement professionnel au regard des compétences recherchées

Considérant ces deux malaises ressentis dans l'exercice du travail actuel, la question de développement professionnel a émergé de ma réflexion : Comment pourrais-je améliorer la transférabilité de mes compétences concernant l'élaboration d'un programme éducatif en vue de me garantir d'une meilleure employabilité pour l'avancement de ma carrière ?

Lorsque je regardais cette question, je cherchais surtout à savoir comment y répondre. La formation dans mon milieu professionnel n'arrivant pas à combler mes attentes, j'ai décidé de me tourner vers la maîtrise en éducation, profil sans mémoire. Effectivement, dans une M. Éd. telle que présentée à l'Université du Québec en Outaouais, un format d'essai pouvait convenir à mon besoin de formation : il s'agissait de l'élaboration d'un programme éducatif.

Est alors venue la question du contenu de mon programme. Dans un désir d'améliorer la transférabilité de mes compétences, je n'avais pas l'intention de me lancer dans un programme de formation du français langue seconde. Ce dernier n'aurait fait qu'entretenir et valider des acquis que je possédais déjà. Au contraire, je voulais plutôt m'efforcer d'élargir mes compétences et mes connaissances dans l'élaboration d'un programme conçu pour le monde du travail, au gouvernement fédéral ou ailleurs.

C'est ici que mon DESS en andragogie s'est avéré utile, car il m'a longuement sensibilisée au cheminement de carrière (Roudaut, 2010), au projet professionnel (Clavier, & Domizio, 2007), mais aussi à l'accompagnement et au désir de réalisation de l'adulte en formation (Knowles, 1990; Malglaive, 1990; Marchand, 1982, 1997). De façon générale, je souhaitais donc élaborer un programme qui s'intéresserait au développement professionnel. De cette manière, je m'adresserais directement à des formateurs soucieux de leur perfectionnement, et il me serait ainsi plus facile de convaincre un futur patron de mes nouvelles compétences en termes de perspectives d'enrichissement de la tâche, étant donné les nouveaux savoirs que j'acquerrais.

Pour continuer, comme plusieurs auteurs indiquaient que la réflexion permet justement de favoriser le développement professionnel (Correa Molina, Collin, Chaubet, & Gervais, 2010; De Cock, Wibault, & Paquay, 2006; Fendler, 2003; Hensler, & Desjardins, 2006; Korthagen, 1993; Legault, 2004; Leroux, 2010a; Luttenberg, & Bergen, 2008; Marchand, 1997; MEQ, 2001; Ottesen, 2007; Schön, 1994), je voulais que mon programme mette l'accent sur la réflexion afin d'encourager les participants à réfléchir à leur pratique. Je pourrais donc leur proposer, à l'occasion d'un atelier, quelques outils qui iraient dans ce sens.

Plus spécifiquement, voici les compétences professionnelles que je désirais développer au cours de la réalisation de mon essai :

- Maîtriser théoriquement les étapes de planification d'un programme éducatif;
- Être apte à concevoir un programme éducatif sur un sujet autre que le français langue seconde;
- Être en mesure de favoriser le développement professionnel chez les participants à mon programme;
- Développer des outils de réflexion pour les professionnels en enseignement et les formateurs en général.

Les objectifs d'apprentissage

Voici les objectifs d'apprentissage qui sont issus de ma question de développement professionnel dans le cadre de cet essai. En lien avec la problématique exposée, mon objectif général d'apprentissage est de :

- concevoir un programme éducatif qui vise le développement professionnel de formateurs d'adultes par la réflexion.

Plus particulièrement, mes objectifs spécifiques d'apprentissage sont de :

- 1) connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif;

- 2) développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion.

Au regard de ces objectifs d'apprentissage, j'ai pu tracer la finalité suivante à ma maîtrise : à la fin de cette M.Éd., je serai en mesure de proposer un programme éducatif de développement professionnel pour les formateurs d'adultes et ce programme proposera des activités qui visent leur réflexion.

Cela conclut le premier chapitre de l'essai dans lequel la problématique a été énoncée en plus de faire part de la question de développement professionnel et des objectifs d'apprentissage. Le prochain chapitre fera état du cadre théorique de l'essai où je m'attarderai à la planification de programmes éducatifs, à la réflexion pour favoriser le développement professionnel et aux activités créatives comme outil de réflexion.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre se penche sur le cadre théorique envisagé pour la réalisation de cet essai. Il est d'abord question de la planification de programmes éducatifs. Par la suite, la notion de réflexion est présentée en lien avec le développement professionnel, et plus particulièrement, différents outils qui peuvent être utilisés pour la favoriser, dont les activités créatives.

La planification de programmes éducatifs

En consultant divers essais de maîtrise en planification de programme éducatif, il a été possible de remarquer que la plupart des étudiants faisaient état de différents modèles de planification de programme afin d'en sélectionner un ou d'en faire une synthèse pour leur M.Éd. Quatre modèles pertinents ressortent pour un programme qui viserait le développement professionnel de formateurs d'adultes. En effet, tous les quatre s'adressent à des formateurs œuvrant auprès d'une clientèle adulte. Ce sont par ailleurs les modèles qui reviennent le plus souvent dans les essais de maîtrise consultés (Bastien, 2008; Binette, 2005; Cantin, 2006; Chamberland, 2010; De Beaumont, 2010). Il sera donc question, dans cette partie du texte, des modèles de planification de programme de Caffarella (1994), de Lawler (2003) et de Rivard (2009) ainsi que de Marchand (1997). Le modèle finalement retenu et les raisons de ce choix seront ensuite explicités.

Modèle de Caffarella (1994)

Pour commencer, le modèle de Caffarella (1994) se présente en 11 étapes et se compose de nombreuses idées issues de modèles de planification de programme antérieurs, dont entre autres celui de Knowles (1990). Les différences se retrouvent surtout dans la combinaison des étapes et des tâches, mais aussi dans les façons dont le modèle peut être utilisé par les praticiens. De plus, le modèle de Caffarella met l'accent sur des idées pratiques pour prendre des décisions et pour compléter les tâches de la planification pour chacune des étapes du modèle.

Voici les différentes étapes du modèle (traduction libre) :

Modèle de planification de programme - Caffarella (1994, p. 18)

- 1) Établissement d'une base pour le processus de planification
- 2) Identification des idées du programme
- 3) Tri et priorisation des idées du programme
- 4) Développement des objectifs du programme
- 5) Préparation pour le transfert de l'apprentissage
- 6) Formulation des plans d'évaluation
- 7) Détermination du format, de l'horaire et des besoins du personnel
- 8) Préparation du budget et du plan de marketing
- 9) Conception des plans éducatifs
- 10) Coordination des installations et des événements sur place
- 11) Communication de la valeur du programme

Il est bon de noter que l'auteure mentionne que ce modèle de planification de programme découle de trois sources importantes. D'abord, il provient des descriptions classiques et plus récentes de différentes planifications de programme de plusieurs auteurs, ce qui le présente comme une synthèse. De plus, il s'inspire des principes et des pratiques de l'apprentissage des adultes, dans une continuité des travaux de Knowles (1990). Finalement, la troisième source utilisée dans le développement de ce modèle est issue d'expériences pratiques sur le terrain, c'est-à-dire de celles de l'auteure et de nombreux autres professionnels. Néanmoins, ce modèle porte plus particulièrement sur certains aspects administratifs de l'éducation des adultes aux États-Unis, ce qui nous éloigne de nos préoccupations contextuelles. Par ailleurs, comme l'une des particularités de ce modèle est sa grande flexibilité puisqu'il ne comporte ni point de départ ni point d'arrivée, il n'a pas été retenu pour cet essai étant donné qu'une méthode plus séquentielle était recherchée.

Modèles de Lawler (2003) et de Rivard (2009)

Deux autres auteurs se sont penchés sur la planification de programme éducatif auprès d'une clientèle adulte, soit Lawler (2003) et Rivard (2009). Tous les deux, bien qu'ils soient issus de milieux professionnels différents, proposent un modèle en quatre

étapes. Par ailleurs, puisque ces étapes sont sensiblement les mêmes, les modèles apparaissent du même coup dans la synthèse. Lawler (2003), qui est professeure au Centre de l'Éducation à l'Université Widener (Pennsylvanie), a conçu un modèle de planification de programme, *the Adult Learning Model for Faculty Development* (Lawler, & King, 2000, cités dans Lawler 2003), qui s'adresse aux professionnels œuvrant auprès de formateurs d'adultes. De son côté, Rivard (2009) s'intéresse surtout à la gestion de la formation en entreprise. Son approche, qui propose une démarche simple et pragmatique, permet une meilleure intégration de la formation aux pratiques de gestion en place et s'inscrit dans une vision de développement organisationnel. Quoiqu'il en soit, ces deux modèles reprennent les mêmes étapes, à savoir :

- 1) L'identification des besoins : déterminer les compétences et les habiletés qu'on cherche à développer ou à améliorer en plus des buts visés par la formation.
- 2) La planification : analyser le contexte de la formation, élaborer le plan et le contenu.
- 3) La diffusion de la formation : identifier ce qui permettra au formateur d'être plus efficace devant le groupe de participants.
- 4) L'évaluation et le suivi : favoriser le transfert des apprentissages et mesurer l'influence de la formation sur la performance des participants, cibler les points à améliorer.

De façon générale, il est possible de retrouver ces quatre étapes dans le modèle de Caffarella (1994). Toutefois, entre ces trois modèles jusqu'ici présentés, la question était d'en trouver un à mi-chemin, à savoir un modèle peut-être moins élaboré que les 11 étapes de Caffarella (1994), tout en étant plus étayé que ceux de Lawler (2003) et de Rivard (2009).

Modèle de Marchand (1997)

C'est ici qu'intervient le modèle qu'on peut lire dans l'ouvrage de Marchand (1997), celle-ci s'étant en grande partie inspirée du modèle de Caffarella (1994) afin de proposer la planification d'un programme de formation en huit étapes. Son modèle linéaire, en plus de s'adresser à des apprenants adultes, cherche à délimiter les

différentes étapes de préparation d'une formation et associe certaines méthodes et certaines tâches pour plusieurs de ces étapes, ce qui le rend facilement opérationnel. En outre, Marchand (1997) propose un modèle qui permet l'interaction entre les trois variables principales de la situation d'enseignement : le contenu, aussi appelé « domaine », le groupe cible et les moyens techniques. Voici les étapes du modèle proposé par Marchand (1997, p. 87) :

- 1) Analyse des besoins
- 2) Détermination des objectifs
- 3) Choix et séquentialisation du contenu
- 4) Conception des mécanismes d'évaluation
- 5) Choix des stratégies
- 6) Choix des moyens techniques
- 7) Élaboration du programme
- 8) Évaluation et ajustement du programme

La première étape, l'analyse des besoins, se compose de deux volets : l'analyse des attentes d'une part, ainsi que l'analyse des compétences acquises d'autre part. Pour l'analyse des attentes, il faut chercher à connaître les attentes du groupe cible, mais aussi celles des instances qui recourent aux services de formation. Les besoins ainsi identifiés peuvent être de l'ordre des aspirations individuelles, des connaissances théoriques ou spécialisées, ou encore du rendement des individus (si nous sommes du côté institutionnel). Diverses techniques d'enquête peuvent être utilisées pour cette première étape; entre autres, entrevues individuelles, questionnaires et analyses documentaires des procès-verbaux. Pour l'analyse des compétences acquises, il s'agit d'évaluer les habiletés d'un groupe donné afin de voir ce qu'il lui manque pour atteindre un niveau supérieur ou différent. Cela peut s'accomplir par l'observation ou l'analyse documentaire, par exemple.

Pour continuer, la deuxième étape de la démarche de Marchand (1997), la détermination des objectifs, comporte deux tâches essentielles. D'un côté, il faut déterminer les objectifs généraux de la formation ainsi que les compétences et les performances requises. Ces dernières s'articulent en termes d'objectifs spécifiques et

opératoires et visent l'atteinte des objectifs généraux. D'un autre côté, il faut également entreprendre l'analyse de l'écart entre les compétences et les performances actuelles du groupe cible et celles qui sont visées. Ces analyses peuvent être faites par des méthodes qualitatives (observation, description) ou quantitatives.

L'étape suivante, le choix et la séquentialisation du contenu, se veut une sélection des savoirs pertinents recensés sous forme de liste non structurée et l'organisation du contenu de la formation. À vrai dire, il s'agit d'ordonner les éléments d'apprentissage selon une certaine logique. Cela peut être une logique d'apprentissage, basée sur l'efficacité du programme, ou encore une logique de compétence ou administrative. Il faut chercher à regrouper les séquences de formation selon la logique la plus adéquate, construisant ainsi une certaine structure dans le programme de formation.

La quatrième étape, la conception des mécanismes d'évaluation, vise à déterminer ultérieurement non seulement les forces et les faiblesses de la formation, mais aussi son efficacité globale. Ainsi, il est important de noter les apprentissages que l'on peut observer dans le groupe cible. Par exemple, il est possible de faire correspondre, à chaque objectif, un indice de réalisation. De cette façon, un apprentissage sera considéré lorsqu'un indice se manifestera. Pour cette phase, il convient de dresser un tableau de correspondance des objectifs et des indices d'apprentissage au cours de la formation, mais aussi au cours du suivi, donc après la formation.

Une fois que les objectifs ont été précisés, que le contenu a été organisé et que les indices d'apprentissage ont été tracés, il est temps de choisir les stratégies d'apprentissage ou, en d'autres termes, les démarches les plus adéquates pour amener le groupe cible à un niveau plus élevé de compétences. Pour cette étape, il s'agit donc de déterminer, pour chaque objectif, la stratégie et la méthode les plus appropriées.

L'étape suivante, le choix des moyens techniques, touche à trois aspects : les modes de communication pédagogique d'une part, puis le choix des moyens techniques

selon les types d'objectifs et en fonction du contexte de formation d'autre part. D'abord, les modes de communication pédagogique se divisent en trois : le mode interactif, le mode diffusionnel et le mode latent. Selon le mode de communication retenu, le rôle du formateur sera différent : il aura une place importante dans le mode interactif, mais deviendra plutôt une personne-ressource ou un guide facilitateur dans le mode latent. Par la suite, le choix des moyens techniques s'articule selon les types d'objectifs, à savoir les objectifs axés sur le savoir, le savoir-être et le savoir-faire, mais aussi en fonction du contexte de formation. Ce dernier point peut inclure différentes variables extrinsèques à la formation, comme le degré d'engagement des groupes cibles dans la formation, leurs disponibilités spatiotemporelles ou les contraintes budgétaires.

Vient ensuite la septième étape de la démarche : l'élaboration du programme de formation proprement dite. Pour faciliter cette partie, il est recommandé de construire un tableau rassemblant les différents éléments et activités du programme de formation. Par exemple, il serait possible d'y retrouver le contenu, les stratégies d'apprentissage, les moyens techniques, la durée des activités, en plus des indices à observer à la fois au cours de la formation et du suivi.

Pour ce qui est de la dernière étape, l'évaluation et l'ajustement du programme, trois phases sont mentionnées : les prétests, l'évaluation en cours de programme et le suivi. Ces trois phases distinctes visent à constituer une évaluation constante de la pertinence et de l'efficacité du programme de formation. C'est par cette dernière étape que se termine la démarche de planification de programme telle que proposée par Marchand (1997).

Au regard du survol des quatre modèles observés, le modèle retenu pour l'élaboration du programme éducatif envisagé dans cette M.Éd. est celui de Marchand (1997). D'une part, ce dernier représente en quelque sorte une synthèse, à mi-chemin entre ce que Caffarella (1994), Lawler (2003) et Rivard (2009) proposent. À vrai dire, l'auteure s'assure de reprendre les points généraux des planifications de programme – souvent présentées en quatre étapes, comme Rivard (2009) et Lawler (2003) – afin de les

répartir dans une démarche linéaire en huit étapes, ce qui rend le modèle plus détaillé sans toutefois être trop lourd. D'autre part, il s'agit du modèle le plus souvent utilisé dans les dernières M.Éd. en planification de programme éducatif consultées (Bastien, 2008; Chamberland, 2010), ce qui le rend opérationnel dans le contexte de ce projet.

La réflexion pour favoriser le développement professionnel

Nous arrivons maintenant à l'orientation proprement dite de ce programme, c'est-à-dire à ses intentions et au but qu'il vise : favoriser le développement professionnel des participants par la réflexion. Il sera donc question du concept de réflexion comme moyen de développement professionnel ainsi que de modèles conceptuels qui en découlent d'une part, puis des activités créatives comme outil de réflexion d'autre part.

Le concept de réflexion et son articulation avec le développement professionnel

Avant de présenter le concept de réflexion, il convient de revenir sur ce que signifie le développement professionnel afin de pouvoir établir des liens entre les deux notions. Pour commencer, le développement professionnel s'articule en termes de formation initiale et de formation continue, c'est-à-dire qu'il débute pendant la formation initiale du futur enseignant et se poursuit tout au long de sa profession, au cœur même de sa pratique (Leroux, 2010a). L'enseignant ou le formateur est ainsi appelé à s'engager dans une démarche d'enrichissement et de mise à jour de ses connaissances et de ses compétences afin d'améliorer sa pratique professionnelle. De façon plus générale, il serait possible de dire que le développement professionnel couvre « toutes les transformations individuelles et collectives de compétences et de composantes identitaires mobilisées ou susceptibles d'être mobilisées dans des situations professionnelles (Barbier, Chaix, & Demailly, 1994, p. 7) » (cités dans De Cock, Wibault, & Paquay, 2006, p. 33). Cela voudrait dire que les apprentissages réalisés par les enseignants leur permettraient de se transformer et d'améliorer leurs compétences, donc de se développer professionnellement.

De plus en plus, nous entendons parler de la réflexion en enseignement comme une façon d'apprendre de ses propres expériences, comme un moyen de développement professionnel. Même que, depuis 2001, la réflexion figure comme une composante de la compétence du développement professionnel des enseignants selon le ministère de l'Éducation du Québec (2001). En effet, le MEQ (2001) souligne l'importance pour l'enseignant de s'engager dans une démarche de réflexion sur sa pratique afin de réinvestir ce qui en résulte dans l'action.

Les écrits convergent pour révéler trois angles à la réflexion : elle aurait une fonction de régulation de l'action, une autre de résolution de problèmes, mais aussi d'apprentissage et de développement professionnel (De Cock et al., 2006; Legault, 2004; Leroux, 2010a). En effet, certains auteurs mentionnent que les enseignants apprendraient principalement par une réflexion dans et sur leur pratique (De Cock et al., 2006; Kolb, 1984; Perrenoud, 2001; Schön, 1994). Ainsi, non seulement par l'analyse de leur propre action, mais aussi par la résolution des problèmes qu'ils rencontrent, les enseignants développent des « savoirs d'action, [...] recherchent les informations qui leur manquent et, par là, [...] développent leurs compétences professionnelles, c'est-à-dire leur capacité à réaliser des tâches professionnelles et à faire face à des familles de situations nouvelles et complexes » (De Cock et al., 2006, p. 34). Pour Le Boterf (2010, 2011), qui s'intéresse au concept de professionnel compétent, une activité de réflexion ou de distanciation permettrait aux professionnels de se préparer à relativiser les apprentissages concernant certains contextes à venir. Ils orientent ainsi leur pratique en considérant les enseignements tirés de leur propre expérience.

Plus particulièrement, Beauchamp (2006) a entrepris une importante recension d'écrits dans le but de clarifier le concept de réflexion. À vrai dire, elle trace sept catégories reliées aux définitions de la réflexion : 1) penser différemment et plus clairement; 2) justifier ses positions; 3) réfléchir aux actions ou décisions; 4) changer sa manière de penser; 5) agir ou améliorer l'action professionnelle; 6) améliorer l'apprentissage des élèves; et 7) se transformer soi-même ou transformer la société. Non

seulement cette typologie s'avère-t-elle intéressante pour caractériser les différents écrits sur la réflexion, mais elle suggère également que la réflexion se penche sur la pratique afin de créer des occasions de croissance professionnelle et de développement tel que l'indique la cinquième catégorie.

D'autres auteurs relient également la réflexion au développement professionnel, notamment Ottesen (2007) qui identifie trois modes de réflexion, dont la réflexion comme un concept de développement, et Luttenberg et Bergen (2008) qui s'accordent à dire que la réflexion est essentielle pour la stimulation du développement professionnel des professeurs. Korthagen (1993), pour sa part, présente un cadre pour une explication psychologique du phénomène de « *non rational behaviour* », ce qui serait utile, selon lui, dans le développement d'une conception plus vaste de la réflexion comme moyen de promouvoir le développement professionnel. Ainsi, la réflexion rejoint l'idée d'une métacompétence qui servirait de levier pour le développement des autres compétences, donc de développement professionnel (Correa Molina et al. 2010; McAlpine et al., 1999, cités dans De Cock et al., 2006). En ce sens, elle se retrouverait dans tous les domaines de la vie d'une personne et elle pourrait être développée à partir d'expériences professionnelles, sociales ou personnelles.

La réflexion semble donc l'avenue à prendre lorsqu'il est question du développement professionnel en enseignement. Voici la définition retenue pour le concept de réflexion dans le cadre de cet essai :

Un processus par lequel [le formateur] s'engage dans une démarche structurée d'analyse, de résolution de problème, de délibération et de justification, qui soutient un regard critique sur sa pratique, lui permettant d'améliorer celle-ci et de parfaire ainsi son développement professionnel; cette réflexion peut à la fois porter sur des aspects internes ou externes à lui-même. (Leroux, 2010a, p. 117)

Cette dernière reprend les trois angles mentionnés plus haut, à savoir que la réflexion ferait fonction de régulation de l'action et de résolution de problème, mais surtout qu'elle favoriserait le développement professionnel. Il s'agit d'une synthèse intéressante des différentes visions.

Des modèles conceptuels de la réflexion

Comment se déroule concrètement le processus de réflexion et sur quoi est-il possible de réfléchir en tant que tel? Dans le cadre de cet essai, les deux questions peuvent s'articuler en une seule : comment réfléchir et sur quels contenus réfléchir dans un but de favoriser le développement professionnel d'un formateur? Deux modèles retenus sont présentés, soit le modèle ALACT, qui est nommé selon les premières lettres des cinq parties qui le composent en anglais (1) **A**ction; 2) **L**ooking back at the action; 3) **A**wareness of essential aspects; 4) **C**reating alternative methods of action; et 5) **T**rial), ainsi que le modèle des niveaux de changement, tous les deux proposés par Korthagen et ses collègues (Korthagen, 2004; Korthagen, & Kessels, 1999; Korthagen, & Vasalos, 2005). Bien que ces modèles ne soient pas issus du domaine spécifique de l'apprenance adulte (andragogie), ils appartiennent au domaine général de l'éducation et sont déjà utilisés aux fins de travaux auprès d'enseignants en situation d'apprentissage. Par ailleurs, ils présentent respectivement un processus de réflexion et des contenus de réflexion qui permettent l'utilisation et l'application d'activités créatives tel qu'envisagé dans cet essai. Pour ces raisons, ils ont été préférés à d'autres modèles employés en andragogie tels que les modèles de Le Boterf (2010, 2011) ou de Saint-Arnaud (1992, 2001, 2003) puisqu'ils font le lien avec la réflexion moins rationnelle et ouvre justement à la créativité.

Le modèle ALACT. L'un des éléments communs à plusieurs définitions de la réflexion est l'idée d'un processus, d'une manière structurée de penser (Leroux, 2010a). Généralement, ce processus se compose d'une série d'étapes qui se résument souvent à identifier un problème d'abord, puis à investiguer afin d'en faire ressortir du sens, pour finalement expérimenter les solutions ou hypothèses retenues (De Cock et al., 2006). Cette idée de processus se retrouve d'ailleurs chez de nombreux auteurs qui se sont intéressés à la réflexion (Chaubet, 2010; Correa Molina et al., 2010; De Cock et al., 2006; Fendler, 2003; Hensler, & Desjardins, 2006; Holborn, 1992; Leroux, 2010a,b; Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009).

Le premier modèle de réflexion utilisé pour la planification du programme éducatif visé est un processus en cinq étapes : il s'agit du modèle ALACT (Korthagen, 2004). Ce modèle est représenté à la Figure 1.

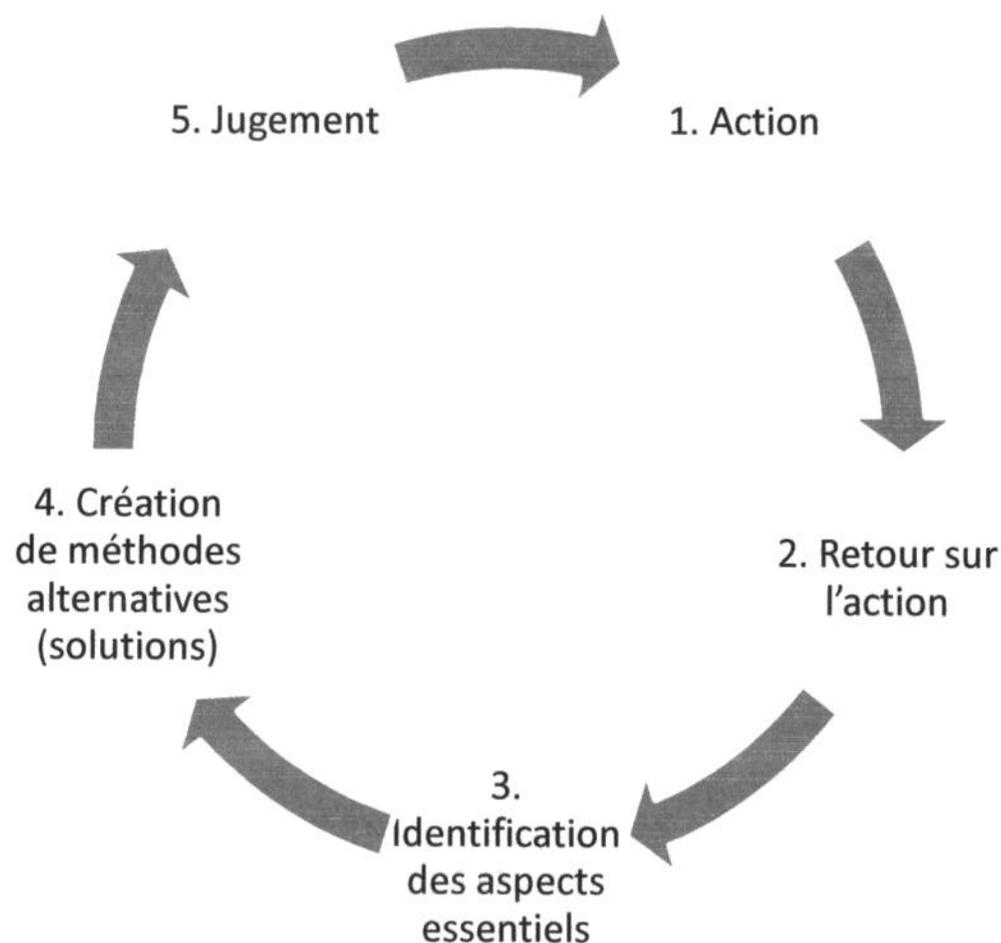


Figure 1 : Modèle ALACT de réflexion sur la pratique (adapté de Korthagen (2004) par Leroux, 2010a)

Dans une perspective andragogique, la première étape de ce processus serait l'action du formateur dans sa pratique quotidienne, par exemple lorsqu'il se trouve en salle de classe ou lors d'une réunion avec des collègues. La deuxième étape représenterait un retour sur cette action par une description des faits de cet événement vécu par le formateur. Par la suite, la troisième étape permettrait de mettre en évidence les aspects importants de cette situation. Il serait ainsi possible de synthétiser la situation et d'en faire ressortir l'essentiel. À la quatrième étape, le formateur rechercherait des méthodes alternatives ou des solutions tout en analysant les conséquences de chacune. Finalement, la cinquième étape engagerait la mise à l'essai et le jugement critique des

diverses options, ce qui impliquerait un retour à l'action. Par conséquent, « le cycle se poursuit de manière continue dans une perspective d'amélioration des compétences et donc de développement professionnel continu, où l'articulation de la théorie et de la pratique constitue une pierre angulaire » (Leroux, 2010a, p. 102).

Le modèle ALACT présente un processus complet de réflexion qui permet de bien schématiser ce concept. Par ailleurs, selon ce modèle, la réflexion « est structurée et elle comporte cinq phases interreliées qui forment une boucle "spiralaire" et itérative, dont l'objectif est le développement professionnel » (Leroux, 2010a, p. 101). Plusieurs auteurs présentent ou utilisent ce modèle, ce qui le rend opérationnel pour cet essai (De Cock et al., 2006; Fendler, 2003; Leroux, 2010a,b; Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009).

Le modèle des niveaux de changement. En plus du modèle ALACT, le modèle des niveaux de changement de Korthagen (2004), aussi appelé le modèle oignon, a été ciblé. Ce second modèle, présenté à la Figure 2, est complémentaire au premier puisqu'il propose des contenus de réflexion en enseignement et qu'il pourrait ainsi constituer une réponse à la question : sur quoi pouvons-nous réfléchir dans une démarche de réflexion sur la pratique en enseignement? Il est par ailleurs actuellement utilisé en formation des maîtres aux Pays-Bas ainsi qu'au Québec, à l'Université du Québec en Outaouais (Leroux, 2012), et figure dans certains écrits de la dernière décennie comme outil opérationnel (Leroux, 2010a,b; Meijer, Korthagen, & Vasalos, 2009). Par ailleurs, ce modèle rappelle celui de Curry (1983, cité dans Claxton, & Murrell, 1987) qui utilise également la métaphore de l'oignon et de ses différentes couches pour expliquer les traits de la personnalité d'un individu.

Le premier niveau du modèle est associé à l'*environnement*, à tout ce qui est externe au formateur. Dans le contexte de l'andragogie, cela pourrait être ses apprenants, ses collègues, la gestion administrative du programme de formation, le Ministère ou encore les ressources disponibles. Le second niveau du modèle toucherait au *comportement* du formateur, et plus spécifiquement à son fonctionnement en classe, ses attitudes, ses traits de personnalité et ses intérêts. Par la suite, la réflexion pourrait porter

sur ses *compétences* professionnelles, au troisième niveau, ou encore sur *ses croyances* au sujet de la formation ou de l'andragogie, de l'apprentissage, des apprenants, au quatrième niveau. Finalement, les cinquième et sixième niveaux présenteraient respectivement *l'identité professionnelle* de la personne, c'est-à-dire le rôle qu'elle veut jouer, le type de formateur qu'elle souhaite être, et *sa mission* (la raison pour laquelle elle a choisi la formation aux adultes, ses valeurs profondes et ce qu'elle veut accomplir). Les niveaux de ce modèle sont interreliés, ce qui fait qu'ils s'influencent les uns les autres. Toutefois, plus la réflexion concerne les cercles internes, plus il est question d'éléments fondamentaux pour la personne, donc plus il risque d'y avoir des résistances au changement si on touche ces niveaux (Leroux, 2010a).

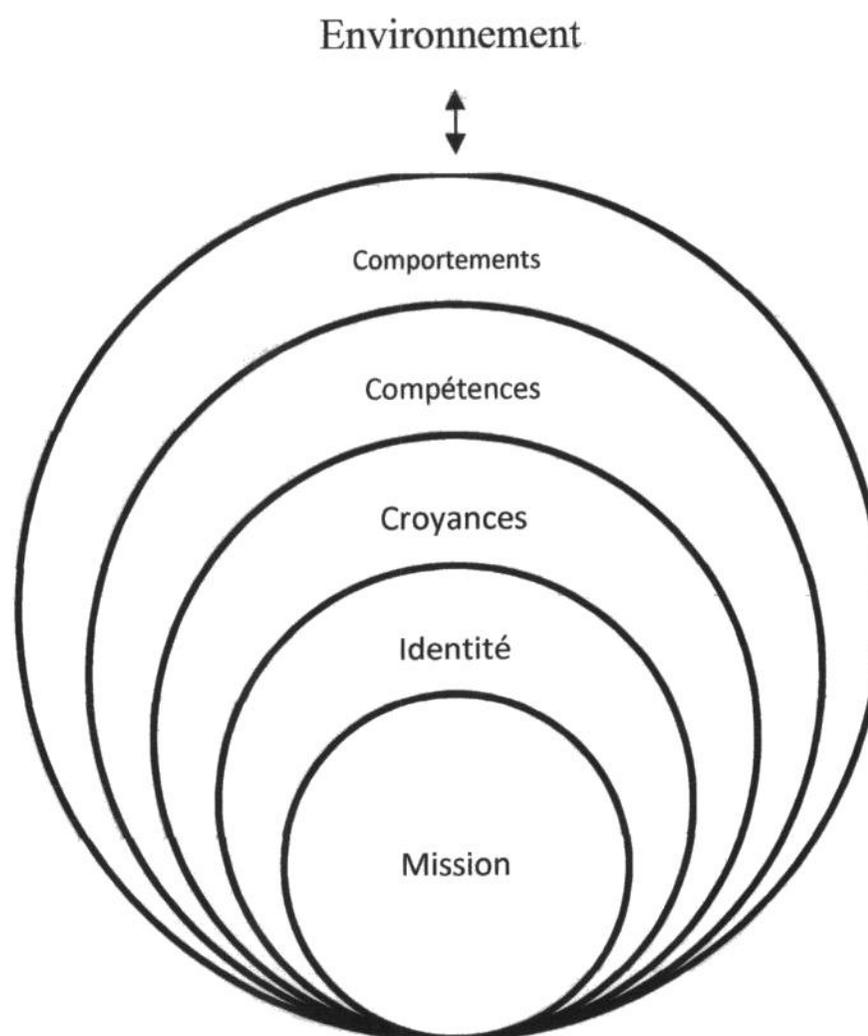


Figure 2 : Modèle des niveaux de changement (adapté de Korthagen (2004) par Leroux, 2010a)

Enfin, comme nous venons de le voir dans les deux modèles proposés par Korthagen (2004), la réflexion se veut un processus rigoureux qui engage complètement la personne qui s'y prête. Il convient maintenant d'identifier différents outils qui peuvent permettre d'entreprendre une réflexion en enseignement afin d'être non seulement en mesure d'en sélectionner, mais également d'en développer dans le cadre du programme éducatif visé.

Les activités créatives comme outil de réflexion

De façon générale, la créativité pourrait se définir comme un « pouvoir de création, d'invention » (*Le Petit Robert de la langue française*, 2006, p. 587). De façon plus spécifique, Marchand (1997) parle de la créativité comme « une aptitude à produire des combinaisons nouvelles avec des éléments préexistants, sans l'utilisation d'un processus logique, sans esprit critique, et ce, de façon constante » (p. 139). Pour Cameron (1997), la créativité est un état d'esprit, une attitude intérieure, une « veine d'or » d'où jaillissent nos ressources et nos richesses intérieures. C'est pourtant la définition retenue par Ouellet (2012) dans le cadre d'une expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire qui semble rejoindre le plus celle qui se rapproche de la notion de créativité pour cet essai. En fait, Ouellet retient la définition de Pinkola Estés :

La créativité c'est la capacité de réagir à tout ce qui nous entoure, de choisir parmi les centaines de pensées, de sentiments, d'actions et de réactions qui naissent en nous et de les rassembler en une réponse, une expression, un message unique qui va transmettre un sens, la passion, l'esprit du moment. (Pinkola Estés, 1996, p. 286, citée dans Ouellet, 2012, p. 160)

Certains outils reviennent assez souvent dans les écrits lorsqu'il est question de réflexion en enseignement. Toutefois, bien que la plupart d'entre eux ne visent pas nécessairement la créativité, il est intéressant de faire un survol de ces outils afin de voir ce qui existe dans le domaine de l'enseignement et de pouvoir faire des liens entre les différents outils, créatifs ou non. Certains se retrouveront dans le programme éducatif proprement dit.

Il y a d'abord l'autobiographie (Paré 2003, Dezutter, & Doré, 2006), aussi appelée les histoires de vie (Fendler, 2003; Legault, 2004), la rivière des expériences (Korthagen, 2004) ou le sentier (Jobin, 2002). Une autre technique largement employée en formation initiale des enseignants ou dans différentes études est l'entrevue ou l'entretien (Chaubet, 2010; Garon, Boudreault, & Leroux, 2010; Korthagen, & Kessels, 1999; Leroux, 2010a; Luttenberg, & Bergen, 2008; Séguin, 2006), sans oublier qu'il est possible également de mettre en groupe certains apprenants, ce qui pourrait entraîner chez eux une réflexion collective. Cela peut prendre la forme de travail en dyades (Garon, Boudreault, & Leroux, 2010), de réflexion en collégialité (Séguin, 2006) ou en communauté (Rodgers, 2002), d'échange avec les pairs (Dezutter, & Doré, 2006), d'échange d'histoires (Korthagen, 2004) ou d'activités de groupe (Correa Molina et al., 2006) et de séminaires (Leroux, 2010a). Ces techniques mettent en lumière des éléments réflexifs puisque l'échange avec l'autre suscite une réflexion plus soutenue d'une part (Garon, Boudreault, & Leroux, 2010), mais aussi puisque le dialogue introduit des perspectives multiples et des points de vue latents dans la conversation d'autre part (Correa Molina et al., 2010), tout en offrant des interactions utiles entre la théorie et les concepts spontanés (Ottesen, 2007). Pour terminer, un autre outil souvent utilisé est le journal. Ce dernier peut prendre l'allure d'un journal de bord (De Cock et al., 2006; Dezutter, & Doré, 2006) ou d'un journal réflexif (Fendler, 2003), mais aussi d'un portfolio (Correa Molina et al., 2010; Hensler, & Desjardins, 2006; Korthagen, 2004) ou d'un journal personnel (Lahire, 2008; Paré, 2003). Mentionnons que le journal de bord, le journal réflexif et le journal d'apprentissage sont des outils présentés et utilisés dans chaque cours du programme de DESS en andragogie.

Lors de la recension des écrits au sujet des outils de réflexion, certaines techniques moins conventionnelles et plus créatives ont émergé. Korthagen (1993, 2004) en propose quelques-unes, dont les métaphores, le dessin et la peinture, les fantaisies guidées, la photographie, la méditation et la présentation d'images. À son avis, ces outils offriraient un cadre dans le développement d'une conception plus large de la réflexion comme moyen de promouvoir le développement professionnel en enseignement. Il

s'agirait ici d'enclencher un processus non rationnel, ce qui aiderait à entreprendre par la suite une analyse rationnelle. Selon Korthagen (1993), mettre seulement l'accent sur la pensée rationnelle lorsqu'il est question de réflexion aurait des désavantages. Par exemple, cela donnerait un seul point de vue de l'enseignement et créerait l'impression qu'un bon enseignant est caractérisé uniquement par la rationalité. Le Boterf (2011) rejoint également cette idée lorsqu'il souligne que chaque professionnel compétent a ses propres pratiques et ses propres ressources lorsqu'il fait face aux situations problématiques. Pour lui, les émotions seraient une des ressources que le professionnel ne doit pas seulement apprendre à gérer ou à inhiber, mais aussi à utiliser. De cette façon, l'émotion serait nécessaire pour guider l'action rationnelle dans une situation à gérer.

D'autres auteurs rejoignent cette idée de créativité et de sentiments en réflexion et en formation des enseignants. Balleux (2000) soutient que la réflexion implique à la fois connaissance et sentiments, tout comme Correa Molina et al., (2010) qui rappellent que les émotions sont des moteurs de la réflexion. D'ailleurs, Leroux (2010a) souligne que le modèle ALACT ne serait pas seulement un processus cognitif, mais aussi émotif. De leur côté, Boldt et Paul (2011) ajoutent que le processus créatif inviterait à l'introspection et aux « insights », facilitant ainsi les partages et permettant l'exploration de l'identité, un peu à l'instar de Meijer, Korthagen et Vasalos (2009), pour qui la réflexion moins rationnelle aiderait les participants à se connecter avec ce qui a du sens pour eux, avec leurs forces profondes. Pour Charpentier (2011), la créativité permet d'évoluer dans la conscience de l'être, tandis que Portelance (2008) insiste sur l'importance en enseignement d'appivoiser sa vérité profonde, ses désirs et ses émotions dans l'intention d'apprendre à être Soi.

Certains auteurs qui ne proviennent pas du domaine de l'enseignement ont développé des outils entièrement consacrés à la créativité. Par exemple, Cameron (1992, 1997) propose plus d'une centaine d'exercices créatifs, sa technique principale résidant essentiellement dans la rédaction quotidienne des « pages du matin », ce qui serait une

façon de se reconnecter avec la créativité en soi. Ces pages rappellent la tenue d'un journal de bord moins logique ou rationnel, un journal plus ouvert qui chercherait à libérer les différentes voix de la personne. D'autres auteurs, dont Capacchione (1982, 2002) et plus récemment Jobin (2002, 2006, 2008), proposent également des outils dont justement la méthode du Journal créatif©. Cet outil figure pour Jobin (2002, 2006, 2008) comme l'approche mise de l'avant à son École le jet d'Ancre, fondée en 2004. Pour Jobin (2002), les objectifs d'une technique plus créative sont nombreux : résoudre des problèmes ou des conflits, mieux se connaître, faire de meilleurs choix et initier des changements, mais aussi trouver du sens à sa vie, prendre contact avec nos ressources intérieures et développer sa spontanéité.

Quoiqu'il en soit, les techniques créatives telles que celles décrites par Capacchione (1982, 2002), Jobin (2002, 2006, 2008) et Korthagen (1993) seront l'avenue choisie pour la conception des activités du programme de développement professionnel. En effet, ces activités visent déjà l'épanouissement personnel et semblent faciles à adapter dans un objectif de développement professionnel pour des formateurs d'adultes. Par ailleurs, elles s'inscrivent bien dans une démarche de réflexion selon les deux modèles conceptuels choisis pour l'élaboration du programme en plus d'offrir une variété et une diversité pertinentes. Les pensées et les émotions allant de pair (Korthagen, 2004), l'intellectuel et l'émotionnel travaillant en un tout lorsqu'il est question de réflexion ou d'apprentissage (Kolb, 1984; Marchand, 1997; Rodgers, 2002), il est important de s'assurer que ces deux côtés soient pris en compte dans la formation, la créativité servant à la fois de point de départ et de catalyseur à la réflexion. Certaines des techniques identifiées pour la formation des enseignants seront jumelées, comme l'autobiographie, les activités de groupe ou le journal de bord, avec des activités moins conventionnelles qui suscitent la créativité.

Dans ce chapitre, il a été question du cadre théorique de cet essai. Tout d'abord, des modèles de planification de programme éducatif ont été présentés et celui de Marchand (1997) a été retenu. Par la suite, le concept de réflexion dans une visée de

développement professionnel a été développé. Finalement, les activités créatives seront les outils de réflexion choisis pour l'élaboration du programme éducatif. Le prochain chapitre se penchera sur la méthodologie employée pour cet essai notamment les moyens d'atteindre les objectifs de la M.Éd., le journal de bord et les limites de l'essai.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre comprend la méthodologie et les outils élaborés en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage mentionnés précédemment. De cette façon, il comporte trois parties : la méthode d'élaboration du programme éducatif basée sur les deux objectifs spécifiques d'apprentissage, le journal de bord qui a servi à colliger les données nécessaires à la rédaction du bilan des apprentissages, et les limites de l'essai.

Méthode d'élaboration de programme

La méthode d'élaboration de programme utilisée dans cet essai a largement reposé sur les objectifs d'apprentissage identifiés dans la problématique. En effet, tel que je l'avais prévu dans le cadre de mon projet de M.Éd., il s'est avéré que mes objectifs d'apprentissage ont été le point de départ de ma méthodologie. Pour cette raison, j'aimerais rappeler ces objectifs.

D'une part, mon objectif général d'apprentissage consiste à :

- concevoir un programme éducatif qui vise le développement professionnel par la réflexion.

D'autre part, mes deux objectifs spécifiques d'apprentissage sont de :

- 1) connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif;
- 2) développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion.

Pour chacun des objectifs spécifiques d'apprentissage, il est à présent pertinent de préciser les outils que j'ai utilisés.

Connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif.

Tout d'abord, ce premier objectif spécifique visait l'appropriation et la mise en œuvre des étapes d'un modèle de planification de programme éducatif. Pour m'assurer de respecter le déroulement du modèle choisi, celui proposé par Marchand (1997), je me suis servie du Tableau 1. Pour chacune des étapes, j'ai déterminé une date d'échéance que je souhaitais respecter, pour enfin indiquer la date à laquelle les étapes ont finalement été réalisées.

Tableau 1
Liste des étapes selon le modèle présenté dans Marchand (1997, p.87)

Étapes du modèle de Marchand (1997)	Échéance
1. L'analyse des besoins	Mi-janvier
2. La détermination des objectifs	Mi-janvier
3. Le choix et la séquentialisation du contenu	Fin janvier
4. La conception des mécanismes d'évaluation	Février
5. Le choix des stratégies	Février
6. Le choix des moyens techniques	Février
7. L'élaboration du programme de formation	Fin février à avril
8. L'évaluation et l'ajustement du programme : identification des moyens d'évaluation si le programme était mis à l'essai	Avril

Comme le modèle de Marchand (1997) est constitué de huit étapes clairement définies, je vais présenter chacune de ces étapes en expliquant comment je m'y suis prise pour les réaliser.

Étape 1 : L'analyse des besoins. L'analyse des besoins fait partie de la plupart des modèles d'élaboration de programmes éducatifs consultés pour cet essai (Marchand, 1997; Lawler, 2003; Rivard, 2009). Il s'agit d'un moment-clé dans l'élaboration d'un programme puisqu'il permet d'offrir une formation qui répondra adéquatement aux besoins des participants. En discutant informellement avec mes collègues de travail ainsi qu'avec d'autres formateurs d'adultes et andragogues, issus comme moi de l'enseignement du français langue seconde, mais aussi de la francisation, de l'accompagnement professionnel et de la formation en général, j'ai découvert que nous n'avions pas souvent l'occasion de réfléchir à notre pratique dans le cadre de nos fonctions. À vrai dire, aucune démarche de réflexion ne nous était présentée dans un objectif de développement professionnel, encore moins des contenus de réflexion. Pour ma part, ce n'est que lors de mon DESS en andragogie que j'ai eu l'occasion de tenir un journal d'apprentissage qui m'appuyait dans une démarche de réflexion, ce qui a été une révélation pour moi : enfin m'était présenté un outil pour soutenir ma pratique professionnelle.

À la suite de ces informations et des nombreux échanges avec mes collègues et amis, j'ai réalisé qu'un programme de développement professionnel visant la réflexion serait très pertinent pour la majorité des formateurs d'adultes. Non seulement cela leur permettrait de leur présenter une démarche de réflexion en plus de contenus de réflexion, mais ce programme pourrait également les aider à développer l'habitude de réfléchir à leur pratique. Par conséquent, j'ai pu identifier certains besoins de formation pour les participants potentiels à mon programme. Il s'agirait des besoins suivants :

- Développer l'habitude de réfléchir sur sa pratique afin d'améliorer son développement professionnel.
- Avoir une meilleure compréhension de sa pratique professionnelle, entre autres de son environnement, de ses comportements, de ses compétences, de ses croyances, de son identité et de sa mission professionnelles (voir figure 2).

Étape 2 : La détermination des objectifs. Maintenant que les besoins ont été identifiés, ces derniers m'ont permis de déterminer les objectifs de mon programme. Pour cela, il s'agissait de préciser les résultats que je souhaitais obtenir. Comme Marchand (1997) le souligne, la détermination des objectifs comporte une tâche essentielle puisqu'il s'agit de déterminer les objectifs généraux de la formation en se basant sur les compétences qu'on désire voir acquérir. Ces compétences et performances s'articulent en objectifs spécifiques et visent l'atteinte des objectifs généraux.

Pour ma part, je savais que mon programme en était un de développement professionnel et qu'il utiliserait les activités créatives comme outil de réflexion pour les formateurs d'adultes. Par ailleurs, je tenais également à ce que mes modèles conceptuels de la réflexion se retrouvent au cœur de ces objectifs afin d'annoncer les moyens choisis dans mon programme pour viser la réflexion. Après avoir discuté avec ma tutrice, et après avoir consulté une nouvelle fois l'essai de Cantin (2006), j'ai décidé de considérer ce que le programme visait, en précisant un objectif général ainsi que trois objectifs spécifiques.

De façon générale, le programme vise à :

- Outiller les formateurs d'adultes dans leur démarche de développement professionnel.

Plus spécifiquement, en utilisant des activités créatives, le programme vise à :

- Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel.
- Habilitier les formateurs d'adultes à réfléchir sur leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.
- Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à utiliser des contenus de réflexion.

Étape 3 : Le choix et la séquentialisation du contenu. Selon Marchand (1997), il s'agit ici d'ordonner les éléments d'apprentissage selon une certaine logique. Je rappelle que cette logique pouvait être une logique d'apprentissage, basée sur l'efficacité du programme par exemple, ou encore une logique de compétence ou administrative.

Pour mon programme, j'ai choisi d'organiser mes activités selon le modèle des niveaux de changement. Il s'agissait pour moi de la meilleure façon d'ordonner mes activités pour garantir à mon programme une certaine cohérence interne, mais aussi une logique entre les différents contenus de réflexion. À vrai dire, comme l'indique Leroux (2010a), plus la réflexion concerne les cercles internes du modèle, plus il est question d'éléments fondamentaux pour la personne, ce qui fait qu'il pourrait y avoir plus de résistances au changement. Pour cette raison, j'ai sélectionné mes activités selon les différents niveaux, en commençant par le niveau externe du modèle en allant vers les niveaux internes (voir figure 2, p. 25). Ainsi, la première activité de mon atelier viserait principalement une réflexion au sujet de l'environnement du participant. La deuxième activité porterait surtout sur les comportements, et ainsi de suite avec les niveaux suivants : les compétences, les croyances, l'identité et la mission. D'un point de vue général, l'ensemble des activités s'inscrirait donc dans une logique des contenus de réflexion, c'est-à-dire que les participants exploreraient ces contenus à travers six activités, ces activités permettant de passer d'un niveau à un autre. Il est possible de retrouver, au tableau 2, le résultat de cette étape du choix et de la séquentialisation du contenu.

Tableau 2
Le choix et la séquentialisation du contenu selon les niveaux de changement de Korthagen (2004)

Les niveaux de changement	La séquentialisation du contenu
L'environnement	Activité 1 - Journée 1
Les comportements	Activité 2 - Journée 1
Les compétences	Activité 3 - Journée 2
Les croyances	Activité 4 - Journée 2
L'identité	Activité 5 - Journée 2
La mission	Activité 6 - Journée 2

Étape 4 : La conception des mécanismes d'évaluation. Cette étape vise à déterminer les forces et les faiblesses de la formation en plus de son efficacité globale. Ainsi, pour chaque objectif spécifique du programme, comme le suggère Marchand (1997), j'ai fait correspondre un indice de réalisation, qu'il s'agisse de la compétence souhaitée ou de la performance. De cette façon, un apprentissage est considéré lorsqu'un indice se manifeste. Pour cette phase, j'ai ainsi dressé le tableau 3 qui présente la correspondance des objectifs et des indices d'apprentissage au cours du suivi, donc après la formation. J'ai ajouté une colonne à ce tableau afin de présenter les outils utiles pour vérifier l'atteinte des indices à observer. Je reviens sur chacun de ces outils après le tableau.

Tableau 3
Tableau de correspondance des objectifs spécifiques et des indices d'apprentissage

Objectifs spécifiques	Indices à observer au cours du suivi	Outils utiles pour observer les indices
Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel.	Les formateurs peuvent identifier un processus de réflexion : ils peuvent nommer les étapes du modèle ALACT et les questions qui s'y rattachent. Ils savent que ce processus est un moyen de développement professionnel : ils établissent des liens entre chacune des activités réalisées et partagent leurs expériences en ce qui a trait à la réflexion.	Le questionnaire de suivi (Appendice 1)
Habiller les formateurs d'adultes à réfléchir à leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.	Les formateurs savent comment réfléchir à leur pratique en utilisant à la fois un processus de réflexion, le modèle ALACT, et des contenus de réflexion, le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004). Ils comprennent que l'analyse de ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément leur permet d'être cohérents dans leur pratique.	La Roue socratique (Appendice 2) Le journal de bord (outil suggéré, mais non obligatoire)
Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à utiliser des contenus de réflexion.	Les formateurs peuvent nommer des problèmes de leur pratique ainsi que des solutions potentielles en utilisant divers contenus de réflexion tels que présentés dans le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004). Les formateurs connaissent ces contenus et savent comment ces derniers interagissent entre eux à la suite des discussions en grand groupe et à leurs réflexions personnelles notées dans le questionnaire de suivi et le journal de bord.	

Par ailleurs, dans un souci d'intégration de la formation, j'ai prévu trois outils qui contribuent à l'atteinte des objectifs spécifiques du programme, c'est-à-dire qu'ils m'aident à observer les indices identifiés en cours de formation. Le premier outil est un questionnaire de suivi utilisé après chaque activité, soit en discussion en grand groupe soit en document papier que je pourrai ramasser par la suite (Appendice 1). Ce questionnaire est composé de questions qui permettent de vérifier que les participants intègrent les apprentissages d'une part, mais aussi qu'il y a une certaine cohérence entre chacune des activités d'autre part. Ainsi, au lieu de simplement avoir des activités sans lien véritable entre elles, ces questions situent les activités du programme dans une démarche de développement professionnel puisqu'elles habilitent les participants à réfléchir à leur pratique, et ce d'une activité à l'autre, d'un contenu à un autre.

Un deuxième outil est une activité d'intégration du programme : La Roue socratique (adaptée de Chevalier & Buckles, 2008) présentée à l'Appendice 2. Cette activité, qui se fait au début de la première journée du programme et à la fin de la seconde, vise à visualiser et comparer le même élément de formation à différentes étapes, ce qui permet d'évaluer le processus d'apprentissage au fil du temps. Cette technique est utile pour montrer qu'une activité créative peut devenir un outil de réflexion pour un formateur d'adultes. Elle permet également de solliciter les savoirs visés tout au long de la formation, par exemple l'acquisition de certains concepts ou modèles de réflexion, en amenant les participants à comparer les différents éléments de la formation et à en discuter à la seconde journée. Autrement dit, il s'agissait de trouver une façon de lier les diverses activités du programme entre elles et de renforcer l'idée que ces activités permettent de se développer professionnellement.

Finalement, un dernier outil d'intégration de la formation est la tenue d'un journal de bord en salle de classe ou de retour à la maison, en fin de journée. Ce journal aide les participants à revenir sur ce qu'ils vivent pendant l'atelier, ce qui leur permet de mieux comprendre le processus et les contenus de réflexion, mais aussi d'assimiler les différents objectifs spécifiques du programme. Il est une façon d'intégrer les différents

apprentissages en se voulant une mise en pratique supplémentaire des modèles conceptuels de la réflexion, surtout en ce qui concerne le modèle ALACT. Pour cette raison, je prévois donner quelques indications pour la tenue du journal de bord.

Pour commencer, il est pertinent de revenir sur le modèle ALACT afin de suggérer aux participants d'intégrer les étapes de ce processus dans leur journal. Les participants peuvent ainsi, en classe ou le soir venu, revenir sur une situation de leur choix vécue pendant la formation, par exemple une activité qui aurait été plus difficile ou une expérience positive ou négative issue de la discussion en grand groupe (étape 2 du modèle ALACT). Une fois qu'ils décrivent cette situation et font un retour sur cette action, ils mettent en évidence les éléments importants et tentent d'en faire ressortir l'essentiel (étape 3). Cela les amène à la quatrième étape du modèle ALACT, alors qu'ils cherchent des méthodes alternatives ou des solutions qu'ils peuvent chercher à mettre à l'essai. Pour compléter le tout, les participants peuvent ensuite noter comment ils ont expérimenté ce processus, comment ils se sont sentis et ce qu'ils ont appris sur eux en tant que formateur d'adultes, par exemple.

La seconde indication à transmettre aux participants concerne les contenus de réflexion, ce sur quoi ils peuvent réfléchir dans leur journal de bord. À cet effet, en utilisant le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004), ils peuvent choisir des activités réalisées pendant la formation ou encore d'autres aspects de leur réalité professionnelle qui s'inscrivent dans ces niveaux. Par exemple, s'ils veulent approfondir une activité créative qui toucherait le niveau externe de l'environnement ou le niveau interne des comportements, ils peuvent décider de le faire dans leur journal en cherchant à établir des liens avec les autres niveaux du modèle. Comme les niveaux sont interreliés et qu'ils s'influencent les uns les autres, le fait de réfléchir sur un élément provoque une certaine recherche de cohérence entre les différents niveaux. Cela peut être une façon d'habituer ces formateurs à penser en termes d'intégration entre ce qu'ils sont intérieurement et ce qui motivent leurs actions dans leur pratique professionnelle.

Pour terminer, même si des indications leur sont données pour la tenue de ce journal de bord, les participants peuvent également écrire librement dans une visée moins rationnelle et plus créative, allant même jusqu'à dessiner ou gribouiller selon les émotions qui les habitent. Ce journal est personnel et ne sert qu'aux apprenants eux-mêmes. Pour cette raison, il s'agit d'un outil suggéré et non obligatoire. Les participants peuvent revenir sur ce journal lors de la seconde journée de la formation dans le but de faire le bilan de leurs apprentissages.

Étape 5 : Le choix des stratégies. Pour la cinquième étape, il est important de choisir les stratégies d'apprentissage ou les démarches pour amener les apprenants à un niveau plus élevé de compétences. Par conséquent, il s'agit de déterminer, pour chaque objectif, la stratégie ou la méthode la plus appropriée.

Pour cette étape, j'ai consulté certains ouvrages qui se sont penchés sur les méthodes et techniques en formation des adultes. À vrai dire, il était important pour moi de m'assurer de respecter certains principes andragogiques découverts lors de mon DESS en andragogie pour l'élaboration de mon programme. Ces principes nous viennent principalement de Knowles (1990), mais d'autres auteurs ont récemment appuyé leurs travaux sur ces mêmes principes, dont Marchand (1997) et Rivard (2009).

Comme les méthodes et les techniques qui étaient le plus souvent utilisées dans la formation aux adultes étaient celles qui privilégiaient un apprentissage actif ou expérientiel (Bastien 2008; Beau 2008; Binette 2005; Caffarella 1994; Cantin 2006; Chamberland 2010; De Beaumont 2010; Knowles 1990; Lawler 2003; Marchand 1997; Rivard 2009), j'ai choisi ces stratégies ou méthodes pour mon programme éducatif. Par méthodes ou stratégies actives et expérientielles, on entend des méthodes qui permettent aux apprenants d'apprendre à partir de leurs propres expériences, ce qui figure justement comme l'un des principes andragogiques (Knowles 1990). Au lieu de se trouver devant une transmission du savoir, l'apprenant est plutôt placé devant des mises en situations, des expérimentations (Marchand, 1997) ou des études de cas (Rivard 2009). C'est comme si les problèmes soulevés en salle de classe ou les activités choisies permettaient

aux apprenants de partir du concret, de leur expérience, ce qui les amène à mieux saisir la théorie ou le contenu de la formation. Ainsi, le formateur joue davantage un rôle de facilitateur et de personne-ressource.

Une autre stratégie ou méthode sera également utilisée dans mon programme. Il s'agit de la méthode interrogative. Comme le mentionne Rivard (2009), en partant d'un ensemble de questions élaborées à l'avance, le formateur essaie de faire découvrir aux apprenants ce qu'il veut leur faire apprendre. Cette stratégie détournée leur permet donc de cheminer par eux-mêmes, de trouver les éléments d'apprentissage, tout en étant guidés par les questions. Comme je m'attends à ce que les participants à mon programme participent activement à l'activité de formation par le partage et l'échange de leurs connaissances et de leurs réflexions après chacune des activités créatives, cette méthode pourrait s'avérer des plus pertinentes. D'autant plus que, selon le modèle ALACT, des questions peuvent être posées pour chacune des étapes du modèle pour amener les apprenants à réfléchir davantage. Nous verrons plus loin que j'ai utilisé ces questions à la suite de la plupart de mes activités.

Finalement, une dernière méthode est utilisée dans mon programme, il s'agit de la méthode affirmative expositive (Rivard, 2009). En effet, lorsqu'il est question de présenter les modèles conceptuels de la réflexion, au premier jour de la formation, je m'attends à ce que l'information soit diffusée par le formateur. Comme cette méthode ne laisse pas beaucoup d'initiative à l'apprenant qui doit accepter ce qu'on lui présente comme tel, elle n'est utile que lorsque les modèles conceptuels sont expliqués. Cet exercice m'a permis de dresser le tableau 4.

Tableau 4
Correspondance des objectifs spécifiques et des stratégies d'apprentissage

Objectifs spécifiques	Stratégie ou méthode privilégiée	Autres stratégies / méthodes possibles
Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel.	Méthode affirmative expositive (Rivard, 2009) / Apprentissage actif ou expérientiel (Marchand 1997) / Méthode active (Rivard 2009)	Méthode interrogative (Rivard 2009)
Habiliter les formateurs d'adultes à réfléchir à leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.	Apprentissage actif ou expérientiel (Marchand 1997) / Méthode active (Rivard 2009)	Méthode interrogative (Rivard 2009)
Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à utiliser des contenus de réflexion.	Apprentissage actif ou expérientiel (Marchand 1997) / Méthode active (Rivard 2009)	Méthode interrogative (Rivard 2009)

Étape 6 : Le choix des moyens techniques. Comme Marchand (1997) le mentionne, cette étape regroupe quelques éléments. Ainsi, les modes de communication pédagogique privilégiés et le contexte de formation ont des répercussions sur le choix des moyens techniques lors de l'élaboration du programme.

Pour mes activités, les trois modes de communication pédagogique présentés par Marchand (1997), c'est-à-dire le mode diffusionnel, le mode interactif et le mode latent ont été utilisés. En effet, le premier mode est utile lorsqu'il est nécessaire de présenter les modèles conceptuels de la réflexion aux participants puisque l'information circule à

un seul sens (du formateur vers l'apprenant). Par la suite, le mode interactif est privilégié quand il y a des échanges entre les participants, que ce soit en sous-groupe ou en grand groupe, par exemple après une activité créative. Finalement, le mode latent est également présent dans la plupart des activités puisque l'apprentissage part de l'apprenant. Par conséquent, comme les trois modes sont importants dans mon programme éducatif, le formateur joue plusieurs rôles : il peut être un simple présentateur de l'information au tout début, pour finalement devenir une personne-ressource ou un facilitateur pendant le déroulement des activités.

Concernant le contexte de formation, je préfère que les activités se déroulent dans une salle de classe, peut-être dans un local pouvant accueillir une douzaine de participants. À vrai dire, lors des différents cours que j'ai offerts ou animés au cours des dernières années, mais également en tant que participante au DESS en andragogie, j'ai eu l'occasion de réaliser qu'au-delà de 12 apprenants, les échanges en grand groupe étaient plus difficiles et moins susceptibles de toucher à l'essentiel. Comme je souhaite que les activités créatives de mon programme permettent aux apprenants de réfléchir à leur vécu et à leurs expériences personnelles et professionnelles, je compte donc élaborer une formation pour ce nombre maximal de personnes.

La durée prévue de la formation est de deux jours, par exemple un samedi et un dimanche. L'engagement des participants est essentielle puisque qu'ils doivent nommer des problèmes ou des situations de leur pratique afin d'identifier des solutions potentielles en utilisant divers contenus de réflexion. Cela ne pourrait se faire sans leur participation, que ce soit par les échanges et leurs prises de conscience partagées en grand groupe ou consignées par écrit dans leur journal de bord ou dans le questionnaire de suivi. Cela va sans dire que l'assiduité est également essentielle.

Au regard des informations précédentes, j'ai choisi des moyens techniques pour le déroulement de mon programme éducatif. Ces moyens s'inscrivent dans la continuité des stratégies et méthodes sélectionnées dans l'étape précédente, en plus de répondre aux modes de communication pédagogiques et au contexte de formation identifiés pour

cette étape du modèle. Par conséquent, les moyens privilégiés sont les suivants : présentations par le formateur, activités structurées, discussions et partage en groupe, travail individuel et journal de bord. Ce sont par ailleurs des moyens qu'on retrouve dans plusieurs ouvrages traitant de l'andragogie (Bastien, 2008; Binette, 2005; Caffarella, 1994; Cantin, 2006; Chamberland, 2010; De Beaumont, 2010; Knowles, 1990; Marchand, 1997; Rivard, 2009), de la réflexion en enseignement (Dezutter, & Doré, 2006; Fendler, 2003; Korthagen, 2004; Lahire, 2008; Rodgers, 2002; Séguin, 2006) ou de la formation en général (Beau, 2008).

Étape 7 : L'élaboration du programme de formation. Voici maintenant le moment d'élaborer concrètement le programme éducatif. Comme plusieurs éléments ont déjà été identifiés, par exemple les différents choix relatifs au contenu, les stratégies d'apprentissage, les moyens techniques ainsi que les modes de communication, je m'attarde à présent à la construction proprement dite des activités de mon programme.

J'ai eu la chance d'expérimenter moi-même une vingtaine d'activités créatives dans le cadre de l'un de mes cours du DESS en andragogie. En effet, dans le cours *AND6233 Problématique de l'éducation des adultes et approches andragogiques*, nous avons la liberté de choisir un sujet issu du domaine de l'andragogie afin de le présenter à nos collègues andragogues. Comme je m'intéressais depuis le début de mon DESS à la créativité et au journal réflexif, mais que je n'avais pas eu la chance d'approfondir ce sujet, je me disais que ce serait une bonne occasion de voir si des activités créatives pourraient être une façon de mieux se connaître pour un formateur d'adultes. À ce moment-là, j'ai adapté plusieurs activités proposées par Jobin (2002) afin de voir si ces dernières pouvaient répondre à cet objectif, puis je les ai réalisées dans un journal de création. Ainsi, toutes les activités retenues dans le cadre de cette expérience ont été modifiées dans une visée de connaissance de soi pour un andragogue. Souvent, il ne restait que l'idée première de l'activité, la version finale étant complètement différente de ce que proposait Jobin (2002). Comme l'expérience s'est avérée des plus pertinentes et que mon professeur et mes collègues de classe ont été vivement intéressés par mon

projet, j'ai su que je tenais un sujet sur lequel je pourrais me pencher dans le cadre d'une maîtrise.

Ainsi, pour commencer l'élaboration de mon programme, j'avais encore en tête ces activités réalisées lors de mon cours quelques années plus tôt. Toutefois, je voulais également explorer d'autres activités créatives, ce qui m'a amenée à consulter Cameron (1992, 1997), Capacchione (1982, 2002), Jobin (2002, 2006, 2008) et Korthagen (1983). Je voulais voir comment certaines de ces activités créatives pourraient s'adapter au contexte du formateur d'adultes dans un programme de formation visant le développement professionnel, et non pas seulement la connaissance de soi tel que vécu dans les activités que j'avais moi-même expérimentées. À la suite de mes lectures, j'ai pu effectivement sélectionner des activités qu'il me semblait possible d'adapter au monde professionnel. Pour faire mon choix parmi toutes les activités que j'ai découvertes, j'ai choisi celles qui, bien qu'elles ne visaient pas de but professionnel au départ, pourraient être modifiées afin d'amener certaines réflexions pour des formateurs d'adultes qui désireraient se pencher sur leur pratique. Leur flexibilité d'adaptation était donc un critère. En outre, je savais qu'une fois modifiées ces activités pourraient toucher l'un ou plusieurs des contenus du modèle des niveaux de changements (Korthagen, 2004) tel que je le souhaitais pour mon programme, ce qui était un autre élément dans mon choix.

Par la suite, j'ai créé un tableau de correspondance entre le modèle des niveaux de changements (Korthagen, 2004) et les activités identifiées. Je reviendrai sur ce tableau au prochain chapitre. Pour moi, il s'agissait d'avoir une vue d'ensemble sur le nombre d'activités correspondant aux divers niveaux du modèle. Étant donné que la durée de ma formation est de deux jours, j'ai choisi une seule activité pour chacun des niveaux, et ce, en respectant la logique retenue lors de la troisième étape du choix et de la séquentialisation du contenu et le modèle de la figure 2 présentée précédemment. Pour arriver à ce choix final de six activités, je me suis basée sur le fait que je voulais toucher

à plusieurs techniques créatives dont entre autres l'écriture, le dessin et le collage, afin d'offrir une certaine diversité dans les activités.

Finalement, cette septième étape du modèle d'élaboration de programme s'est terminée par une synthèse de tous les éléments importants de la formation, c'est-à-dire l'activité choisie en lien avec le niveau de changement (Korthagen, 2004), les stratégies d'apprentissage retenues, les moyens techniques utilisés, la durée prévue de ces activités et les indices à observer au cours du suivi. J'y ai également indiqué les outils pour permettre l'intégration des apprentissages. Comme le mentionne Marchand (1997), ce type de synthèse permet de faciliter et d'accélérer les tâches de conception et de production de programme puisqu'elle regroupe tout ce qu'il faut y retrouver.

Étape 8 : L'évaluation et l'ajustement du programme. Pour l'étape de l'évaluation et de l'ajustement du programme, j'ai créé un formulaire d'évaluation de la satisfaction et des apprentissages des participants (Appendice 3). Pour cela, j'ai utilisé certains éléments suggérés par Marchand (1997), qui propose neuf modèles de formulaires (évaluation, autodiagnostic, contrat d'apprentissage, étude des apprentissages réalisés et autoévaluation). Je me suis aussi inspirée de quelques éléments soulevés par Rivard (2009) qui suggère huit tableaux, dont entre autres l'évaluation de la satisfaction des participants, l'évaluation par le formateur, l'auto évaluation du transfert des apprentissages, et les moyens pour favoriser le transfert des apprentissages. J'ai combiné des aspects pertinents chez ces deux auteurs afin d'offrir un formulaire plus global. À cet effet, j'ai présenté une évaluation de la satisfaction des participants en plus d'une évaluation des apprentissages et des objectifs du programme, me disant qu'il serait intéressant de pouvoir recevoir des commentaires sur ces aspects.

Par ailleurs, j'aimerais rappeler les deux autres outils qui me permettent d'évaluer les indices à observer en cours de formation et après l'atelier : le questionnaire de suivi (Appendice 1) et l'activité de la Roue socratique (Appendice 2). Ces outils, tel que je l'ai déterminé à l'étape de la conception des mécanismes d'évaluation du modèle, visent une intégration plus générale de la formation.

Développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion

Le second objectif spécifique d'apprentissage identifié dans ma problématique s'intéressait à l'utilisation et au développement d'outils de réflexion qui prendraient appui sur des modèles conceptuels de la réflexion. Il a donc fallu que je trouve une façon de m'assurer que les activités et les outils retenus dans le cadre de mon programme de formation visaient la réflexion et le développement professionnel, ce qui s'avérait possible dans la mesure où les activités touchaient à la fois aux contenus et au processus de réflexion. À cet effet, j'ai utilisé les deux modèles conceptuels tels que présentés dans le cadre théorique, à savoir le modèle des niveaux de changement et le modèle ALACT (Korthagen, 2004; Korthagen, & Kessels, 1999; Korthagen, & Vasalos, 2005).

Pour débiter, je me suis assurée que les activités utilisées touchent certains contenus de réflexion. Il a été possible de constater que le modèle des niveaux de changements était déjà présent dans l'élaboration de mon programme éducatif lorsque j'ai suivi les étapes du modèle de Marchand (1997). Il ne pouvait en être autrement puisque je souhaitais que les activités s'inscrivent dans un contexte de réflexion. À cet effet, le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004) s'est donc avéré des plus pertinents quant à la façon de répertorier les activités selon les différents niveaux. Je me suis ainsi servie du Tableau 5 qui présente les six niveaux de changement dans la première colonne. Une autre colonne contient les activités choisies en vue de les classer selon les contenus de réflexion visés. Finalement, j'ai prévu une dernière colonne pour les ajustements et les commentaires qui pourraient survenir en cours de route, si ce programme était mis à l'essai.

Tableau 5
Correspondance entre le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004) et les activités choisies pour le programme éducatif

Les niveaux de changement	Les activités choisies	Ajustements et commentaires
L'environnement	1. Le dessin spontané Lettre fictive en travail individuel	
Les comportements	2. L'autre point de vue	
Les compétences	3. Le collage	
Les croyances	4. Les listes Zoom sur un mot en travail individuel	
L'identité	5. Le dialogue	
La mission	6. L'affirmation positive L'art positif en travail individuel	

Par la suite, j'ai utilisé et adapté des activités créatives qui s'inscrivent dans le processus de réflexion tel qu'il en est question dans le modèle ALACT. Pour ce faire, j'ai utilisé le Tableau 6, où sont inscrites les questions pertinentes (inspirées de Korthagen, & Kessels, 1999, p. 14) pour chacune des étapes selon les activités choisies. Cette méthode m'a été utile pour ancrer les activités dans le processus de réflexion lorsque les participants discuteront en groupe, partageront leurs prises de conscience ou lors de leur travail personnel (rédaction de leur journal de bord, par exemple). Par ailleurs, je me suis assurée que certaines de ces activités visaient le processus de réflexion en entier, pour ainsi tendre vers le développement professionnel. Il n'y a que la cinquième étape du modèle ALACT que les participants devront mettre en place lorsqu'ils retourneront dans leur pratique. Pour l'étape 1, je rappelle qu'il s'agit de la réalisation de l'activité créative lors de la formation.

Tableau 6
Correspondance entre les étapes du modèle ALACT, les questions de Korthagen, & Kessels (1999, p. 14) et les activités choisies pour le programme éducatif

Les étapes du modèle ALACT	Les questions utiles pour amener les participants à réfléchir davantage	Les activités choisies
1. L'action (lors de la formation) et 2. Retour sur l'action	-Que s'est-il passé exactement? -Qu'est-ce que je souhaitais? -Qu'est-ce que j'ai fait? -À quoi est-ce que je pensais? -Comment me suis-je sentie? -Qu'est-ce que les apprenants souhaitaient? -Qu'est-ce que les apprenants ont fait? -Comment les apprenants se sont-ils sentis?	1. Le dessin spontané 2. L'autre point de vue 3. Le collage 4. Les listes 5. Le dialogue 6. L'affirmation positive
3. Identification des aspects essentiels	-Quelles sont les liens entre les réponses aux questions précédentes? -Quelle est l'influence du contexte/du milieu de formation? -Qu'est-ce que cela veut dire pour moi? -Quel est le problème (ou la découverte positive)?	1. Le dessin spontané 2. L'autre point de vue 3. Le collage 4. Les listes 5. Le dialogue 6. L'affirmation positive
4. Création de méthodes alternatives	-Que vais-je faire la prochaine fois? -Quelles alternatives est-ce que je vois? -Quels sont les avantages et les inconvénients de ces solutions?	1. Le dessin spontané 2. L'autre point de vue 3. Le collage 5. le dialogue
5. Retour dans l'action	-Comment ai-je mis ces solutions en œuvre? -Quelles retombées ont-elles eues? -Ai-je résolu la situation?	À mettre en place de retour dans leur pratique

Journal de bord

Enfin, un dernier outil m'a permis de vérifier l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. En effet, j'ai tenu un journal de bord en vue de colliger les données sur lesquelles s'appuient le bilan des apprentissages et la conclusion du rapport d'essai. Le journal de bord est un moyen prisé en andragogie. Dès mon premier cours au DESS en andragogie, j'ai eu la chance de découvrir cet outil qui m'a aidée à réfléchir à ma

pratique pour ainsi pouvoir trouver de nouvelles pistes de solutions. J'ai découvert que le journal de bord favorisait la réflexion en cours de réalisation et motivait les ajustements de manière à atteindre les cibles déterminées. Dans le cadre de cet essai, j'ai utilisé le journal de façon régulière afin de garder des traces de ma démarche. Une synthèse de ce journal se retrouve par ailleurs, au chapitre V, dans le bilan des apprentissages de cet essai. Les rubriques de ce journal se trouvent au tableau 7.

Tableau 7
Gabarit des rubriques pour le journal de bord

Date	Je fais	Je ressens	Je prends acte de...

Limites de l'essai

Tout au long de la rédaction de mon essai, j'ai pu noter quelques limites. La première limite a été le manque de soutien de mon milieu professionnel. À vrai dire, bien que le développement professionnel soit au cœur des préoccupations du gouvernement fédéral, je n'ai pas eu l'occasion de faire valoir la pertinence d'un programme comme le mien dans le cadre de mon milieu de travail. Ainsi, lorsqu'est venu le temps de faire approuver mon plan d'apprentissage professionnel à l'été 2012, alors que j'en étais à élaborer mon projet de maîtrise, il ne m'a pas été possible de laisser le sujet de ma maîtrise dans mon plan en raison des besoins opérationnels du moment. J'ai donc dû refaire mon plan d'apprentissage en fonction d'autres objectifs de développement professionnel, ce qui fait que ma M.Éd. s'est poursuivie pendant mon temps libre et non avec le soutien de mon milieu professionnel. De cette limite ont résulté une baisse de ma motivation, de la difficulté à pallier mes différentes responsabilités, ainsi qu'un essoufflement en cours de réalisation de mon essai.

La deuxième limite concerne le fait que mon programme n'a pas été mis à l'essai. Pour cette raison, il a été non seulement impossible d'évaluer concrètement le programme, mais je n'ai pas pu le bonifier ou y apporter d'ajustements. Cela constitue une limite en ce sens que je ne sais pas si ce programme atteindrait véritablement ses objectifs : je ne peux que le supposer ou l'espérer. À mon avis, il aurait été intéressant d'inviter des participants à mon programme de formation : j'aurais pu ainsi recueillir leurs commentaires, prévoir des ajustements, effectuer des changements au point de vue des activités proposées. J'aurais eu davantage l'impression d'avoir fait le tour, d'avoir conçu un programme qui répondrait exactement aux besoins des formateurs auprès d'adultes. Cependant, cela n'a pas été possible dans le cadre de cette M. Éd. qui se penchait surtout sur le développement de nouvelles compétences en ce qui concerne l'élaboration d'un programme éducatif. Toutefois, je pourrais intégrer dans ma pratique certaines des activités développées, ce qui me permettrait de les essayer en milieu professionnel.

Une autre limite serait le nombre restreint d'activités créatives en raison du peu de temps disponible pour cette formation. À vrai dire, comme je sais que la plupart des formateurs d'adultes travaillent à temps plein, j'ai décidé d'offrir un programme de formation qui s'étalerait sur une seule fin de semaine. Pour cette raison, j'ai limité le nombre d'activités afin d'avoir la chance de toucher à tous les niveaux de changement (Korthagen, 2004) en deux jours, en plus des activités brise-glace et d'intégration. Cela m'a donné un total de huit activités. Cette limite occasionne un bref échantillonnage d'activités pour les participants, mais je considère tout de même qu'il serait possible pour eux d'avoir la chance à la fois de vivre un processus de réflexion et de toucher des contenus de réflexion, ce qui contribuerait sans doute à leur développement professionnel.

Pour continuer, la quatrième limite concerne le fait que je n'ai pas réellement tenu compte des besoins des apprenants pour l'élaboration des objectifs de mon programme. Le modèle de Marchand (1997) fait référence aux besoins « réels » des

apprenants, ce qui fait que les objectifs de la formation sont en lien avec les besoins de formation des participants. Pour mon programme, je me suis basée sur mes propres besoins professionnels et personnels, cherchant à élaborer une formation qui viserait le développement professionnel par le biais d'activités créatives. Bien que j'aie pu ainsi identifier des objectifs généraux, cette étape de réalisation de mon programme constitue une limite de mon essai.

Enfin, la dernière limite serait quant à elle mon appropriation des étapes du modèle de planification de programme de Marchand (1997), en plus des modèles conceptuels de la réflexion. Comme je l'ai mentionné lors de ma problématique, je n'ai pas eu la chance, depuis que j'enseigne le français langue seconde, de suivre les étapes d'un modèle officiel. J'ai plutôt l'habitude de me fier à mon instinct et de m'adapter au fur et à mesure que la formation se déroule. Ainsi, j'ai rencontré une certaine résistance lorsque j'ai eu à respecter des étapes fixes et établies d'un modèle de planification de programme aussi linéaire que celui de Marchand (1997) ou lorsque je cherchais à utiliser les modèles conceptuels de la réflexion. Pour contrer cette limite, j'ai tenu mon journal de bord et j'ai noté tout ce qui entravait la réalisation de mon programme. Par ailleurs, j'ai discuté régulièrement avec ma tutrice afin de lui faire part de mes difficultés et de voir avec elle les solutions possibles.

Dans ce chapitre, j'ai présenté la méthodologie et les outils élaborés en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage mentionnés dans la problématique. Ainsi, je suis revenue sur trois éléments, c'est-à-dire la méthode d'élaboration du programme, le journal de bord ainsi que les limites de l'essai. Le prochain chapitre présente le programme éducatif en tant que tel.

CHAPITRE IV
PROGRAMME ÉDUCATIF

Dans ce chapitre, je fais la présentation du programme éducatif de cet essai : son titre, la clientèle visée, sa durée, ses objectifs, son format, les techniques d'interventions utilisées puis les outils. Par la suite, le plan détaillé du programme est exposé sous forme de tableau et présente les éléments suivants : la plage horaire, l'activité, son déroulement et enfin le matériel requis. Finalement, je termine avec la justification des choix éducatifs pour chacune des activités retenues dans le programme ainsi qu'avec une description de l'originalité et des implications théoriques et pratiques de ce programme.

Présentation du programme

Titre : Les activités créatives comme outil de réflexion : atelier de développement professionnel pour les formateurs d'adultes.

Clientèle : Formateurs d'adultes, animateurs, facilitateurs, coordonnateurs de programme de formation (linguistique ou autres).

Durée : Deux jours (samedi et dimanche).

Objectifs du programme :

Le programme a pour but d'outiller les formateurs d'adultes dans leur démarche de développement professionnel.

Plus spécifiquement, en utilisant des activités créatives, le programme vise à :

- Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel.
- Habilitier les formateurs d'adultes à réfléchir à leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.
- Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à réfléchir à divers contenus de réflexion.

Format : Ateliers-rencontres, séances de travail personnel, formation en salle. Maximum de 12 participants.

Techniques d'intervention utilisées : Présentations par le formateur, activités structurées, échanges en groupe, discussions et partage, travail individuel et journal de bord.

Documents à remettre : Document qui présente les modèles conceptuels de la réflexion, questionnaires de suivi, activité de la Roue socratique et questionnaire d'évaluation.

Plan détaillé du programme

Le plan détaillé du programme présente de façon schématique au tableau 9 la plage horaire, l'activité retenue, le déroulement de cette activité puis le matériel requis. Les explications pour justifier ces choix suivront.

Tableau 8
Plan détaillé du programme éducatif

Plage horaire	Activité	Déroulement	Matériel requis
SAMEDI			
9h à 10h15	Activité brise-glace	Chacun son tour, se présenter en choisissant l'une des images mises à la disposition des participants. Dire pourquoi nous avons choisi cette image, ce qu'elle représente pour nous, etc.	-Images découpées à l'avance (de vieux magazines ou revues) puis collées sur des pages.
	Attentes et perceptions de chacun	Identifier les attentes de chacun, les perceptions à l'égard de la créativité ainsi que les connaissances liées au concept de réflexion dans le cadre de cette formation.	

		<p>magazines qui représente notre définition d'un formateur d'adultes. Essayer d'identifier les compétences de ce formateur.</p> <p>De retour en grand groupe, discuter de notre collage. Parmi les compétences identifiées, noter celles que nous avons déjà et celles qu'il nous reste à développer.</p> <p>Retour sur le questionnaire de suivi et leurs observations</p>	<p>-Ciseaux</p> <p>-Colle</p> <p>-Ruban adhésif</p> <p>-Crayons de couleurs</p> <p>-Questionnaire de suivi</p>
PAUSE			
11h à midi	Niveau des croyances : les listes	<p>Énumérer tous les mots qui nous viennent en tête concernant nos croyances en tant que formateur. Écrire des mots ou des phrases selon l'inspiration.</p> <p>Dessin spontané à partir de l'une des croyances identifiées. Noter ses réflexions autour du dessin.</p> <p>En grand groupe, partager ses réflexions à l'aide du questionnaire de suivi.</p>	<p>-Feuilles blanches</p> <p>-Crayons</p> <p>-Questionnaire de suivi</p>
DINER			
13h à 14h	niveau de l'identité : le dialogue	<p>Entrer en conversation avec « soi-même », avec « l'Autre en soi » afin de comprendre les raisons qui l'ont poussé à devenir formateur. Lui demander quel rôle il voulait jouer, le type de formateur qu'il souhaitait être. Écrire de sa main non dominante lorsque c'est l'Autre qui parle et de sa main dominante pour celui que nous sommes aujourd'hui.</p>	<p>-Feuilles blanches</p> <p>-Crayons</p> <p>-Questionnaire de suivi</p>

		En grand groupe, partager ses réflexions à l'aide du questionnaire de suivi.	
PAUSE			
14h15 à 15h15	Niveau de la mission : l'affirmation positive	<p>Dresser une liste de toutes les affirmations positives concernant une situation donnée, dans ce cas-ci : le formateur que nous sommes, la raison pour laquelle nous avons choisi la formation aux adultes, nos valeurs profondes et ce que nous voulons accomplir.</p> <p>Choisir une affirmation positive et l'illustrer.</p> <p>En grand groupe, partager ses réflexions à l'aide du questionnaire de suivi.</p>	<p>-Feuilles blanches</p> <p>-Crayons</p> <p>-Questionnaire de suivi</p>
15h15 à 15h45	La Roue socratique	<p>Sélectionner sur le cercle son niveau de connaissance pour chacun des sujets. Tracer un trait entre chacun des indicateurs marqués sur les lignes.</p> <p>Placer les deux roues l'une sur l'autre afin de les comparer. Discuter au sujet des apprentissages réalisés, de l'atteinte des objectifs de la formation et des attentes exprimées à la première activité.</p>	<p>-Document de l'activité (Appendice 2) et la première roue réalisée la veille.</p>
15h45 à 16h	Évaluation de la formation	<p>À l'aide du questionnaire d'évaluation, évaluer la formation. Noter ses commentaires.</p>	<p>-Questionnaire d'évaluation</p>

Justification des choix éducatifs

Je reviens ici sur chacune des activités du programme éducatif en vue de justifier mes choix éducatifs. Les justifications portent sur différents aspects et sont organisées sous forme de tableaux afin d'en faciliter la lecture et la compréhension. Pour commencer, je reviens sur le choix de l'activité en tant que telle ainsi que sur les adaptations qui ont été faites au regard des contenus de réflexion que je cherchais à explorer ou d'autres considérations reliées au programme. Par la suite, je valide la présence du modèle de processus de réflexion pour chaque activité en situant les étapes d'où seront issues les questions à poser lors des discussions en grand groupe. Finalement, je mentionne comment les activités permettent d'atteindre les objectifs spécifiques du programme.

Le choix des activités et l'adaptation qui en a été faite

Le tableau 9 rappelle les activités du programme éducatif. Pour chaque activité, j'explique les sources, les raisons pour lesquelles je les ai choisies ainsi que l'adaptation qui en a été faite puisque je voulais intégrer les contenus de réflexion du modèle des niveaux de changement à chacune des activités.

Tableau 9
Justification du choix des activités

Activités	Justifications du choix des activités
L'activité brise-glace et la vérification des attentes et perception des participants	<p>Cette activité brise-glace est une activité que je fais depuis un certain temps dans le cadre de mon travail comme professeure de français langue seconde. Je sais donc qu'il s'agit d'une activité appréciée des apprenants puisqu'elle permet de se présenter d'une manière créative. J'ai pensé que cette activité serait des plus pertinentes à mon programme éducatif puisqu'elle donnerait le ton à la formation, c'est-à-dire qu'elle placerait d'emblée la créativité au cœur des échanges.</p> <p>Par ailleurs, une version différente de cette activité a été réalisée dans l'un de mes cours du DESS en andragogie : <i>AND6120 Méthodes et techniques en éducation des adultes</i>. Pour la première fois, j'avais pu expérimenter cette activité en tant qu'apprenante et j'avais été étonnée de la qualité des présentations par mes nouveaux collègues de classe. J'ai adapté l'activité en trouvant différentes images et en les collant sur des pages que je vais remettre aux participants à mon programme. Ils pourront ensuite faire des liens entre l'image choisie et la personne ou le formateur qu'ils sont.</p> <p>Pour moi, le brise-glace et la vérification des attentes et des perceptions sont l'occasion d'établir un bon premier contact avec les participants : le formateur peut explorer leurs attentes et leurs objectifs, voir ce qu'ils connaissent déjà sur le sujet. Selon l'approche andragogique, il est important d'instaurer une ambiance de respect et de confiance parmi les participants (Binette 2005; Caffarella 1994; Cantin 2006; Knowles 1990; Marchand 1997).</p>
La Roue socratique	<p>Comme je l'ai déjà mentionné dans la méthodologie, j'ai choisi cette activité afin d'offrir une certaine intégration de la formation. Au départ, il n'y avait pas de liens entre les activités de mon programme et je me demandais comment je pourrais intégrer ce que nous verrions pendant ces deux journées de formation afin que cela s'inscrive davantage dans une démarche de développement professionnel.</p> <p>Ma tutrice m'a parlé de cette activité lors d'une rencontre informelle avec elle. J'ai découvert par la suite que Chevalier et Buckles (2008) en présentaient une certaine version. J'ai donc</p>

	<p>adapté leur activité en créant un document que l'on retrouve à l'Appendice 2 : mon objectif était que cette activité touche aux idées principales de mon programme, c'est-à-dire : faire preuve de créativité, mettre en œuvre un processus structuré de réflexion, identifier des contenus de réflexion qui préoccupent les participants, trouver des solutions adéquates aux problèmes de leur pratique et assurer leur propre développement professionnel.</p> <p>Cette activité permet d'évaluer le processus d'apprentissage au fil du temps puisqu'elle trace le niveau de connaissances au sujet de différents aspects de la formation. Il s'agit donc d'une façon de lier les diverses activités du programme entre elles et de renforcer l'idée que ces activités permettent de se développer professionnellement.</p>
<p>La présentation des modèles conceptuels de la réflexion ainsi que du terme de créativité</p>	<p>J'ai pensé qu'il serait important d'expliquer le concept de réflexion aux participants en leur présentant les deux modèles conceptuels de la réflexion. Pour moi, il s'agit de leur donner un aspect théorique avant qu'ils ne se lancent dans l'expérimentation de la réflexion par le biais des activités créatives. J'ai décidé de procéder de cette façon après en avoir discuté avec ma tutrice qui jugeait bon d'en informer les participants afin qu'ils soient en mesure de transposer ce que nous ferions par la suite. J'ajouterais que je compte me référer aux modèles conceptuels tout au long de l'atelier en sollicitant ces apprentissages à divers moments de la formation pour que les participants les acquièrent.</p> <p>Je veux également leur présenter le terme de <i>créativité</i> afin de voir avec eux ce qu'ils en pensent, s'ils ont des résistances à ce sujet ou des blocages, car Jobin (2002) et Cameron (1992) mentionnent que c'est souvent le cas. Cela me permettra par ailleurs de créer des liens entre la créativité et la réflexion.</p>
<p>Le dessin spontané</p>	<p>Trois auteurs proposent cette activité. D'abord, Korthagen (1993) mentionne l'utilisation du dessin et de la peinture lorsqu'il est trop difficile de parler d'une situation avec des mots. Le dessin permet alors aux enseignants ou aux apprenants de décrire visuellement et symboliquement leurs expériences. Pour sa part, Capacchione (1982) invite les participants à dessiner librement, sans planifier, copier ou essayer de faire de l'art. Pour elle, il s'agit d'interpréter son propre langage visuel dans un but de découverte de ses sentiments et de ses attitudes. Finalement, Jobin (2002) revient elle aussi à dire que le dessin spontané aide à obtenir une information qu'on ne trouve pas nécessairement avec l'écriture.</p>

	<p>En outre, le dessin contribue à exprimer ses émotions et ses pensées, et ce, même si tout le monde n'aime pas nécessairement cette technique.</p> <p>J'ai adapté l'activité en lui donnant un niveau de changement à illustrer : l'environnement de travail du formateur. Ainsi, je demande aux participants de dessiner (symboliquement ou non) leur lieu de travail, leurs collègues et leurs apprenants, mais également les difficultés rencontrées ou leurs attentes. Cela me permet de situer l'activité dans le premier niveau du modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004). Je vais fournir de grandes feuilles de papier et des crayons de couleurs aux participants.</p>
L'autre point de vue	<p>J'ai déjà utilisé cette activité dans le cadre de mon journal de création personnel tenu à l'automne 2009. Je me souviens que les résultats étaient surprenants, cette technique m'ayant aidée à me distancer émotionnellement de ma propre situation. Par ailleurs, Jobin (2002) parle de cette activité comme d'une façon pour regarder les événements sous l'angle de quelqu'un d'autre, ce qui crée de la perspective et aide la personne à prendre de la distance envers ses prises de position habituelles. Cette activité me rappelle également l'outil de l'instruction au sosie, utilisé par Leroux (2010b). En effet, elle rend possible une certaine dépersonnalisation de l'agir professionnel en plus d'une mise à distance de l'activité quotidienne.</p> <p>Mon adaptation de cette activité consiste à demander d'écrire sur soi comme si on était un apprenant, à plus forte raison un apprenant qui nous connaît peu. Le regard de l'apprenant nous aide à décrire nos comportements d'un autre point de vue, ce qui permet de toucher ce niveau interne dans le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004). Le matériel nécessaire sera des feuilles blanches ainsi que des crayons et les participants auront seulement 20 minutes pour écrire leur texte. Je veux ainsi favoriser une écriture plus automatique.</p>
Le collage	<p>Dans le cadre de mon tout premier cours au DESS en andragogie à l'automne 2008, le cours <i>AND6003 L'éducateur d'adultes : identité professionnelle et perfectionnement</i>, nous avons dû faire un collage en employant les mêmes moyens techniques. En petits groupes, nous devions répondre à la question suivante : « Que représentait, pour nous, le formateur d'adultes idéal? ». Je me souviens que cette activité m'avait quelque peu déstabilisée, moi</p>

	<p>qui effectuais un retour aux études et qui pensais encore aux cours traditionnels de mon baccalauréat, complété des années plus tôt. Voilà que je me trouvais à réfléchir en cours d'action sur ma propre définition du formateur d'adultes idéal, mes idées rencontrant celles des personnes avec qui je collaborais. Ce fut une expérience des plus enrichissantes.</p> <p>Par ailleurs, Jobin (2002) présente également cette technique comme un moyen très efficace d'entrer dans le processus créateur. En utilisant des images et des mots de vieux magazines, cela permet aux participants de moins se soucier de la performance : ils relâchent le souci technique et peuvent se concentrer seulement sur le produit final.</p> <p>L'activité est presque identique à celle réalisée dans mon cours <i>AND6003</i>. Les participants auront à leur disposition de vieux magazines, des ciseaux, de la colle, de grands cartons de couleurs ainsi que des crayons. La seule adaptation a été la suivante : en représentant notre définition d'un formateur d'adultes, je demande d'essayer d'identifier les compétences de ce formateur et de comparer avec celles que nous possédons déjà. Cela situe cette activité principalement dans le niveau interne des compétences (Korthagen, 2004).</p>
Les listes	<p>Jobin (2002) présente les listes comme une façon d'établir une base pour travailler quand nos idées sont éparpillées. Puisqu'elles condensent l'information, elles peuvent être un raccourci pour apprivoiser le sujet, tout en permettant également d'élargir les perspectives.</p> <p>Lorsque j'ai tenu un journal de création personnel, j'ai réalisé cette activité inspirée de Jobin (2002). J'ai été très surprise par plusieurs de mes croyances concernant la formation aux adultes. Avant cela, je n'avais pas eu l'occasion de réfléchir à ce sujet et cette activité avait été très profitable pour mieux saisir les croyances sous-jacentes à mes comportements, par exemple.</p> <p>J'ai adapté cette activité de Jobin (2002) en spécifiant le sujet de la liste à faire. Ainsi, je demande aux participants d'énumérer sur une grande feuille tous les mots qui leur viennent en tête concernant leurs croyances en tant que formateur (ils peuvent aussi les dessiner). J'essaie donc d'ancrer cette activité dans le niveau interne de réflexion des croyances (Korthagen, 2004).</p>

Le dialogue	<p>Le fait d'utiliser sa main non dominante « favorise le contact avec des niveaux plus profonds de sensations, de sentiments, de conscience » (Jobin, 2002, p. 118). Pour cette raison, cette technique se révèle tout à fait pertinente pour explorer le niveau de l'identité, et plus spécifiquement les raisons qui ont poussé une personne à devenir formatrice. Cela permet d'obtenir un matériel à l'état brut, plus inconscient.</p> <p>J'ai adapté cette activité en ce sens que j'ai choisi d'engager une conversation avec soi afin de comprendre les raisons qui ont poussé l'apprenant à devenir formateur. Dans le cas où le choix de devenir formateur n'émane pas de l'enfance et relève plutôt d'un choix de second plan pour la personne, l'apprenant pourrait engager la conversation avec le l'adulte en soi, la source profonde. Je cherche ainsi à toucher principalement le niveau interne de l'identité dans le modèle des niveaux de changements (Korthagen, 2004).</p> <p>Comme matériel, nous utiliserons des feuilles blanches et des crayons.</p>
L'affirmation positive	<p>Jobin (2002) propose l'art positif comme une façon d'utiliser le dessin afin de créer volontairement une image positive de soi. Cela peut être pour stimuler une réaction favorable ou encore pour se faire plaisir ou se calmer. Quoi qu'il en soit, j'ai déjà eu l'occasion de dresser une liste de toutes les affirmations positives concernant la formatrice que j'étais. Encore une fois, j'ai été surprise de tout ce que j'avais découvert concernant mes valeurs profondes et ce que je souhaitais accomplir. Pour cette raison, j'ai pensé que cette activité s'avérait pertinente pour clore le programme éducatif.</p> <p>J'ai adapté cette activité en proposant de rédiger des affirmations positives et en précisant le sujet sur lequel ces dernières porteraient. Ainsi, pour mon programme éducatif, les participants dresseront la liste de toutes les affirmations positives qui concernent leur profession et le formateur qu'ils sont. Ils peuvent s'interroger sur leurs valeurs ainsi que sur la mission qu'ils se sont donnée ou qui les motive, mais également sur ce qu'ils souhaitent accomplir dans et par leur travail auprès d'adultes en formation. Cette activité vise surtout le niveau interne de la mission dans le modèle de Korthagen (2004).</p>
Évaluation de la	<p>Dans l'un de mes cours au DESS en andragogie, c'est-à-dire le cours <i>AND6120 Méthodes et techniques en éducation des</i></p>

formation	<p><i>adultes</i>, j'ai créé un formulaire semblable pour un atelier réalisé en salle de classe. Comme j'avais reçu de bons commentaires de ma professeure et de mes collègues au sujet de ce formulaire, j'ai continué à l'utiliser pour d'autres activités d'évaluation. J'ai changé quelques éléments pour l'adapter au programme éducatif élaboré dans le cadre de cet essai afin de recevoir une évaluation qui toucherait davantage les aspects dudit programme.</p> <p>J'ai utilisé à la fois des éléments suggérés par Marchand (1997) et d'autres proposés par Rivard (2009). L'adaptation que j'ai faite vise à regrouper une évaluation de la satisfaction des participants en plus d'une évaluation de leurs apprentissages en lien avec les objectifs du programme. Marchand (1997) et Rivard (2009) présentent quant à eux des formulaires distincts pour ces deux aspects tandis qu'on les retrouve tous les deux dans mon adaptation.</p>
-----------	---

Un modèle de processus de réflexion

Comme pratiquement toutes les activités de mon programme éducatif sont suivies d'une période de discussion en grand groupe, j'ai essayé de déterminer quelles étapes du modèle de réflexion ALACT seraient touchées par les activités. Nous avons déjà vu, dans la méthodologie, que j'avais sélectionné des questions pour chacune des étapes afin que les activités s'inscrivent dans un processus de réflexion. Ainsi, à l'exception de l'activité de présentation des modèles de réflexion qui ne suscite pas vraiment de réflexion au sens du modèle ALACT, je présente au tableau 11 une synthèse des étapes pour chacune des activités.

Tableau 10
Synthèse des étapes du modèle ALACT pour chacune des activités du programme

Étapes du modèle ALACT	Les activités du programme éducatif							
	Activité brise-glace	La Roue socratique	Le dessin spontané	L'autre point de vue	Le collage	Les listes	Le dialogue	L'affirmation positive
1. Action	x	x	x	x	x	x	x	x
2.Retour sur l'action		x	x	x	x	x	x	x
3. Identification des aspects essentiels		x	x	x	x	x	x	x
4.Création de méthodes alternatives			x	x	x	x	x	x

Les objectifs spécifiques du programme

Je présente au tableau 11 une synthèse de la façon dont les activités répondent aux objectifs spécifiques du programme. Pour cela, je rappelle d'abord dans la première colonne les activités retenues, puis les trois objectifs spécifiques dans les colonnes suivantes. Ainsi, pour chaque activité, je peux dire comment elles touchent aux objectifs spécifiques.

Tableau 11
Liens entre les activités et les objectifs spécifiques du programme

	Les objectifs spécifiques du programme		
Activités	Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel.	Habiliter les formateurs d'adultes à réfléchir à leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.	Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à réfléchir à divers contenus de réflexion.
L'activité brise-glace et la présentation du déroulement de l'atelier		Cette activité permet aux participants d'entreprendre une première réflexion au sujet de la personne qu'ils sont. Il s'agit seulement d'effleurer le sujet, de donner le ton.	
La Roue socratique	Cette activité permet d'abord de réfléchir aux concepts visés dans la formation. Lors de la comparaison des deux roues obtenues à la fin, les participants comprennent mieux comment ce qu'ils ont appris s'inscrit dans une démarche de développement professionnel.	L'activité permet donc de consolider tous les apprentissages réalisés en vue d'habiliter les participants à réfléchir à leur pratique dans un but de cohérence.	Enfin, dans un souci d'intégration, elle aide les participants à mieux se situer dans leur pratique d'une façon plus générale et globale en proposant une vue d'ensemble de leur contexte de travail et des situations qui en découlent.

La présentation des modèles conceptuels de la réflexion ainsi que du terme de créativité	Comme je désire que les participants puissent identifier un processus de réflexion, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure de nommer les étapes et les questions qui s'y rattachent, je crois que cette activité est tout à fait pertinente.		Par la suite, je souhaite que les participants connaissent des contenus de réflexion et sachent comment ces derniers interagissent entre eux. Je reviendrai régulièrement à ces modèles conceptuels au cours de la formation.
Le dessin spontané	Ces activités permettent de sensibiliser les participants à un processus de réflexion : le modèle ALACT. En effet, après chaque activité, nous explorons les différentes étapes du modèle à l'aide des questions indiquées dans le Tableau 7.	Par la suite, les activités habilitent les formateurs à réfléchir à leur pratique à l'aide du questionnaire de suivi et des questions posées dans la discussion en grand groupe. La réflexion qui s'en suit permet aux participants de développer une certaine cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.	Ces activités aident les participants à identifier des solutions ou des pistes de réflexion aux problèmes de leur pratique puisqu'elles les amènent à utiliser des contenus de réflexion. Les solutions et les pistes de réflexion sont obtenues à la suite des discussions en grand groupe, du questionnaire de suivi et de la tenue facultative du journal de bord.
L'autre point de vue			
Le collage			
Les listes			
Le dialogue			
L'affirmation positive			

Évaluation de la formation	Ce formulaire permet aux participants d'évaluer la formation et de réfléchir au sujet de leurs apprentissages. Le formulaire évalue quatre éléments, dont 1) les objectifs et le contenu, 2) la méthodologie et le matériel d'enseignement, 3) la personne-ressource ainsi que 4) les apprentissages. De façon générale, les commentaires obtenus pourraient ainsi aider à prévoir des ajustements au programme élaboré afin que les indices à observer au cours de la formation et du suivi, mais également pour que les outils élaborés, répondent le mieux possible aux objectifs du programme.
----------------------------	--

Originalité et implications pratiques et théoriques du programme éducatif

L'originalité de ce programme éducatif s'inscrit sur trois axes importants : le sujet de mon programme d'abord, les outils utilisés par la suite et finalement la clientèle visée. Je considère que la combinaison de ces trois éléments en fait un programme unique et distinct de ce qui existe dans le monde de la formation des adultes. Il est également possible de faire ressortir les implications pratiques et théoriques du programme éducatif en discutant de ces trois éléments.

Pour commencer, le sujet de mon programme éducatif vise la réflexion comme moyen de développement professionnel pour les formateurs d'adultes. Si je me penche sur mon milieu de travail, je dois dire que depuis que je travaille au gouvernement fédéral, je n'ai jamais eu l'occasion de pratiquer ma réflexion de quelque manière que ce soit, encore moins par le biais d'activités créatives. C'est lorsque j'ai entamé mon DESS en andragogie que j'ai découvert que la réflexion se voulait un moyen de développement professionnel. À ce moment-là, j'ai commencé à rédiger un journal d'apprentissage, ce qui m'a permis d'en comprendre rapidement les bienfaits puisque je me trouvais à réfléchir sur tout ce que je vivais dans ma pratique professionnelle. Tous les jours, les situations vécues en salle de classe se retrouvaient dans mon journal, ce qui m'étonnait et comblait un besoin jusque-là insoupçonné. Mes nombreuses réflexions étaient pour moi la preuve de la pertinence d'un programme qui favoriserait la réflexion.

En outre, comme formatrice d'adultes, je n'ai jamais vu un programme comme celui que je viens d'élaborer dans le monde professionnel qui est le mien. Les formations offertes à l'École de la fonction publique ou celles que je retrouve dans les écoles privées ou les compagnies de consultation et qui s'adressent aux fonctionnaires fédéraux ne visent pas vraiment la réflexion. À vrai dire, bien que les formations sur le développement professionnel soient présentes dans ma région, j'ai longtemps cherché dans les ressources mises à notre disposition au gouvernement fédéral un programme qui, comme le mien, présentait la réflexion dans une visée de développement professionnel. Cet élément s'avère intéressant à la fois d'un point de vue pratique puisqu'il comble une certaine lacune au sujet des formations offertes au gouvernement, mais également d'un point de vue théorique puisqu'aucune formation de ce répertoire ne présente des modèles de réflexion, que ce soit en termes de processus ou de contenus. D'ailleurs, je considère que les différents mémoires effectués en andragogie à l'Université du Québec en Outaouais, qu'il s'agisse des essais réflexifs ou des élaborations de programme, possèdent généralement un aspect réflexif fort présent. Je pense par exemple aux essais de Bastien (2008), Binette (2005), Cantin (2006) et Chamberland (2010). Ils m'ont été d'une grande inspiration quand est venu le temps d'élaborer mon programme. Par contre, c'est la combinaison des modèles de réflexion dans une formation qui vise le développement professionnel des formateurs d'adultes qui fait ressortir l'originalité de mon programme.

Pour ce qui est des outils utilisés dans mon programme éducatif, c'est-à-dire les activités créatives, je ne crois pas que ces dernières soient utilisées dans les autres formations dans un but de réflexion comme moyen de développement professionnel. À tout le moins, je n'ai pas trouvé de programme de formation qui répondait à cet objectif spécifique à l'aide de la créativité dans ma région ou dans mon milieu professionnel. Je sais par exemple qu'Anne-Marie Jobin offre des ateliers et des conférences sur la méthode du Journal créatif © depuis 1998. Elle a par ailleurs fondé l'École le jet d'Ancre en 2004 afin de répondre à la demande toujours grandissante de formation sur cette méthode. Toutefois, cette formation ne vise pas spécifiquement la réflexion comme

moyen de développement professionnel et ne s'adresse pas spécifiquement à des formateurs d'adultes. D'un autre côté, les activités qu'elle suggère, comme celles de Capacchione (1982, 2002) et de Korthagen (1993), m'ont grandement inspirée pour élaborer les activités de mon programme. C'est à partir de ces dernières que j'ai dressé la quasi-totalité de mon programme, bien que j'aie dû les adapter afin qu'elles répondent aux besoins spécifiques d'un formateurs d'adultes. J'ai par ailleurs eu l'occasion de tester moi-même ces adaptations afin de voir s'il s'agissait de bons outils de connaissance de soi pour un andragogue, ce que j'ai fait dans le cadre d'un cours en andragogie où l'on devait se pencher sur un sujet de la formation des adultes de notre choix. Comme les résultats de cette expérience étaient concluants, j'ai décidé de poursuivre à la maîtrise en élaborant un programme de formation qui utiliserait la créativité dans une visée de développement professionnel.

Lorsque je regarde les autres cours disponibles au Québec, je n'arrive pas à trouver de programme qui, comme celui que j'ai élaboré, utilise des activités créatives dans cette optique. Il s'agit donc d'un autre élément important en ce qui concerne les implications pratiques et théoriques de mon programme éducatif. J'ai conscience toutefois que ce programme n'a pas été expérimenté et qu'il comporte seulement six activités. Il y aurait lieu de le mettre en pratique afin de voir quels en sont les changements à apporter, par exemple. De plus, il serait pertinent d'augmenter le nombre d'activités afin d'offrir non seulement une plus grande variété d'activités, mais aussi une certaine diversité dans le style d'animation qui reste semblable pour la plupart des activités planifiées. En fin de compte, la créativité est perçue dans un objectif précis de développement professionnel dans mon programme, ce qui fait que ce dernier pourrait devenir un outil pratique de formation pour ceux qui cherchent à réfléchir à leur pratique d'une façon moins linéaire ou analytique. Les modèles théoriques utilisés constituent des repères intéressants dans ce sens.

Finalement, la clientèle visée par mon programme est principalement les formateurs d'adultes, mais également les animateurs, les facilitateurs et les

coordonnateurs de programme de formation (linguistique ou autres). Encore une fois, lorsque je passe en revue les cours disponibles dans le catalogue des cours offerts dans mon milieu professionnel, je ne vois aucun cours qui vise exactement la même clientèle. Habituellement, les formations disponibles s'adressent de façon plus générale aux fonctionnaires du gouvernement fédéral, aux gestionnaires, aux superviseurs, aux analystes, contrairement à mon programme qui a été conçu spécifiquement pour des formateurs. C'est justement pour cette raison que je me suis tournée vers l'Université du Québec en Outaouais lorsque j'ai voulu entreprendre une formation en élaboration de programme. Je n'arrivais pas à trouver de formations qui répondaient à mes besoins de formation parmi les cours offerts au gouvernement fédéral. Comme les formateurs en général sont la clientèle que je vise dans mon programme, en plus des formateurs d'adultes œuvrant dans le secteur privé ou les secteurs collégial et de la formation aux adultes, je pense que cela contribue à rehausser l'originalité de mon programme.

Tout compte fait, je crois que mon programme sort de l'ordinaire et contribue à l'avancement de ce qui s'est fait jusqu'à maintenant. À vrai dire, bien que je ne sois pas la seule à utiliser la créativité ou la réflexion dans mon programme de formation, je n'ai rien vu qui ressemblait à ce que je viens d'élaborer dans la région de l'Outaouais ou au gouvernement fédéral. Comme je viens de le mentionner, le sujet de mon programme, les outils utilisés et la clientèle visée sont des éléments qui rendent mon programme unique et distinct de ce qui existe dans le monde de la formation des adultes. Il pourrait ainsi être utilisé à l'avenir par d'autres formateurs, ou encore servir d'inspiration aux professeurs qui forment de futurs enseignants à la réflexion en enseignement. De ce point de vue, je considère que mon programme a une implication pratique dans la région de l'Outaouais puisqu'il vise un sujet précis, et ce pour une clientèle très spécifique. Ainsi, la créativité vécue comme moyen de réflexion pour le développement professionnel des formateurs d'adultes est non seulement un contenu de formation novateur, mais les appuis théoriques qui sous-tendent cette formation contribuent à lui assurer une certaine validité.

Cela conclut le chapitre sur le programme éducatif. Il a ici été question de la présentation proprement dite du programme, suivie du plan détaillé. Ces deux sections ont permis de comprendre les éléments essentiels du programme éducatif élaboré dans le cadre de cet essai. Par la suite, il a été possible de se pencher sur la justification des choix éducatifs pour chacune des activités retenues dans le programme afin de faire un lien avec le modèle ALACT et les niveaux de changement de Korthagen (2004), en plus de présenter une description de son originalité et de ses implications pratiques et théoriques. Le prochain chapitre présente le bilan des apprentissages de cet essai.

CHAPITRE V

BILAN DES APPRENTISSAGES

Le chapitre V sur le bilan des apprentissages présente une analyse de l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés au début de cet essai. Ainsi, il est possible de voir les points forts et les points faibles de la démarche réalisée pour élaborer le programme éducatif. Par la suite, je reviendrai sur d'autres apprentissages réalisés pendant cette grande aventure.

L'atteinte des objectifs d'apprentissage

Tout au long de la rédaction de cet essai, j'ai eu l'occasion de tenir un journal de bord en vue de colliger les données sur lesquelles s'appuieraient en grande partie le bilan des apprentissages. En revenant sur ce journal de bord, j'ai pu réaliser une analyse de l'atteinte des objectifs d'apprentissage identifiés au début de ce projet. Je vais donc présenter cette analyse selon l'objectif général et les deux objectifs spécifiques et faire ressortir du même coup les principaux apprentissages que j'ai réalisés.

Concevoir un programme éducatif qui vise le développement professionnel de formateurs d'adultes par la réflexion

L'objectif général de mon essai a été complètement atteint. En effet, comme je voulais élaborer un programme éducatif sur un sujet autre que le français langue seconde et que je souhaitais que ce dernier vise le développement professionnel chez les formateurs d'adultes, ce qui répondrait aux malaises que j'avais identifiés dans ma problématique, j'ai choisi le concept de la réflexion comme moteur de mon programme, et plus spécifiquement les activités créatives comme outils de réflexion. Le programme existe maintenant bel et bien : il présente un horaire, des activités, des outils et des objectifs. Même s'il n'a pas encore été mis à l'essai, je peux dire que sa concrétisation le rend réel et tangible. Par ailleurs, le fait qu'il s'appuie sur des modèles conceptuels de la réflexion et que des grilles permettent d'en vérifier l'atteinte ou du moins l'appropriation par les participants rend ce programme éducatif fonctionnel.

Aussi, en me penchant davantage sur mes deux objectifs spécifiques d'apprentissage, je peux démontrer comment j'ai réussi à atteindre mon objectif général.

Connaître et appliquer les différentes étapes d'un modèle de planification de programme éducatif

De façon générale, mon premier objectif spécifique a été atteint. Comme je l'ai mentionné dans mon cadre théorique, j'ai eu l'occasion de consulter quelques modèles de planification de programme éducatif avant d'arrêter mon choix sur celui proposé par Marchand (1997). Ce premier contact avec différents modèles m'a permis d'effectuer une certaine comparaison d'où est ressorti un vocabulaire spécifique à la planification de programme, ce qui m'a aidée par la suite dans ma compréhension du modèle choisi.

Par la suite, la meilleure façon pour moi de connaître les étapes du modèle de Marchand (1997) a été de les appliquer et de les expliquer. À vrai dire, bien que j'aie un style d'apprentissage plus réflexif, c'est-à-dire que je suis en général une apprenante qui préfère les phases de réflexion à l'action proprement dite, c'est dans l'expérimentation active que j'ai le plus appris. Habituellement, lorsqu'il se présente une nouvelle situation d'apprentissage, que ce soit en salle de classe ou dans ma vie de tous les jours, je fais preuve de prudence et je suis portée à réfléchir longtemps à ce qui arrive. D'autres fois, je vais me construire des modèles à l'aide de symboles ou encore réorganiser de façon rationnelle les nouvelles informations : cela m'aide mieux comprendre. En d'autres mots, je saisis rapidement des concepts lorsque ces derniers sont présentés en tableaux ou en synthèse. Ce style d'apprentissage a par ailleurs été confirmé par quelques tests faits lors de mon DESS en andragogie (Kolb, 1984; Rivard, 2009).

Toutefois, c'est la mise en œuvre du modèle proposé par Marchand (1997) qui m'a le plus permis de le connaître et de le comprendre, et non son analyse. Je réalise qu'il m'aurait été beaucoup plus difficile d'assimiler ce modèle si j'avais réorganisé les concepts ou si je les avais seulement lus. C'est l'expérience concrète et l'appropriation du modèle qui m'ont le plus aidée. Cela figure comme l'un des premiers apprentissages réalisés au cours de ce projet : mon style d'apprentissage n'est pas que réflexion et analyse. J'apprends aussi en faisant, en manipulant et en exécutant moi-même la tâche. Je sais que cette façon de faire est moins mon style en général, mais je réalise

maintenant que c'est présent en moi, ce que j'ignorais auparavant. Autrement dit, il m'arrive de ressentir le besoin de faire ce qui m'est enseigné.

Plus spécifiquement, voici les différents moyens qui m'ont permis de mieux connaître et appliquer le modèle de Marchand (1997), mais également ceux qui se sont avérées une faiblesse dans la démarche entreprise. Pour commencer, j'ai créé un échéancier où j'ai dû évaluer le temps que cela me prendrait pour réaliser chacune des étapes. Cette approche m'a aidée à me familiariser avec le processus ainsi qu'à me faire une idée de son application concrète, ce qui s'est montré être un point fort pour moi. Déjà, à ce moment-là, j'étais en train de conceptualiser ces nouveaux éléments puisque je leur donnais une durée dans le temps, je les rendais réels.

Pour la première étape du modèle, il s'agissait de faire l'analyse des besoins pour le programme à élaborer. Toutefois, comme mon objectif principal était davantage de me familiariser au processus d'élaboration d'un programme éducatif, je n'ai pas réalisé d'analyse de besoins formelle comme le spécifiait Marchand (1997). En effet, l'auteure présentait diverses techniques d'enquête rigoureuses en plus de discuter de l'analyse des attentes du groupe cible et des instances qui recouraient aux services de formation. Pour ma part, je me suis plutôt basée sur les discussions informelles avec mes collègues de travail ainsi qu'avec d'autres formateurs d'adultes pour déterminer les besoins de formation de mon programme. Comme ce dernier répondait plutôt à mes préoccupations personnelles et professionnelles au lieu de chercher à combler les besoins d'un certain groupe cible, je ne voyais pas comment accomplir cette étape. Cela s'avère donc être une faiblesse dans ma démarche puisque je n'ai pas vraiment expérimenté cette première étape et qu'il n'y a pas eu d'apprentissage réel à ce sujet. À l'avenir, dans ma vie professionnelle, si je devais élaborer un programme de formation, je devrais m'assurer de suivre cette étape essentielle pour que la formation apporte les effets escomptés et suscite la mobilisation et l'engagement des apprenants.

Ensuite, la détermination des objectifs a été une étape importante pour moi. En fait, j'étais surprise de voir à quel point il ne m'était pas facile de rédiger des objectifs

qui résumaient parfaitement les compétences à acquérir par ce programme. J'ai dû me poser plusieurs questions, écrire puis réécrire les phrases avant d'en arriver aux objectifs finaux. Au départ, j'essayais de voir ce que les participants auraient acquis au terme de mon programme. Puis, en consultant l'essai de Cantin (2005), j'ai plutôt pensé aux visées de mon programme. Le fait d'adopter une autre façon de rédiger les objectifs a été une application essentielle qui m'a aidée à développer la compétence que je visais. Ce fut donc une force dans ma démarche que de suivre l'exemple de Cantin (2005). J'aimerais ajouter que dans mon milieu de travail, les objectifs de formation sont déjà établis, ce qui veut dire que tous les programmes ou planifications que je conçois se basent sur des objectifs que je n'ai pas eu besoin de rédiger. Cette étape a donc été un réel apprentissage pour moi.

Lorsque j'ai réalisé l'étape de la conception des mécanismes d'évaluation, j'ai été étonnée de voir dans quelle mesure il était pertinent d'identifier au tout début de l'élaboration du programme les indices à observer en cours de route ou à la toute fin. Je sais maintenant que je penserai toujours à concevoir un tableau semblable lorsque je devrai élaborer un programme éducatif. Pour moi qui suis très visuelle et logique, cette méthode m'a permis de mieux savoir où je voulais aller et comment je pourrais m'y rendre, mais aussi de quelle façon je devrais m'assurer que les activités créées respectent ces indices. Ces derniers prennent figure de guide pour toute la suite de l'élaboration du programme. Toutefois, un autre point fort de cette étape a été lorsque ma tutrice m'a fait réaliser l'importance de prévoir également des outils pour observer les indices identifiés en cours de formation. En effet, au départ je ne pensais qu'à mes indices sans considérer comment je pourrais les vérifier. C'est en discutant avec Mylène que j'ai compris que je devais aussi prévoir des outils, comme le questionnaire de suivi et la Roue socratique, pour m'assurer de bien examiner si les participants rencontraient les objectifs de mon programme. Je pense que ces outils figurent comme un point fort de ma démarche puisqu'ils permettent de lier les activités entre elles, offrant une meilleure cohérence interne à mon programme. Ces outils sont donc utiles, concrets et pertinents dans le cadre de cette formation.

Un autre tableau a été très utile dans mon apprentissage pour cet objectif : il s'agit du résumé des divers éléments du programme de formation, à la septième étape du modèle (Tableau 5). À vrai dire, ce tableau a l'avantage de présenter plusieurs aspects du programme, c'est-à-dire les activités, leur durée, les stratégies d'apprentissage, les moyens techniques et les indices à observer à la fin de la formation. En complétant ce tableau, je me suis rendu compte qu'il était essentiel pour moi de résumer tous les éléments de mon programme en un tout cohérent avant de penser à élaborer les activités. Non seulement cela m'a permis de voir plus clair, mais je savais également où je m'en allais. Je réalise qu'il s'agit d'une façon efficace de travailler pour moi, mais également d'une force de ma démarche : c'est une approche pertinente qui répond à mon style d'apprentissage en tant qu'apprenante.

Pour terminer, je dois avouer qu'appliquer chacune des étapes du modèle n'a pas toujours été facile pour moi. Comme j'avais toujours travaillé selon mon instinct et mon intuition lorsqu'il était question d'élaborer des programmes éducatifs, il n'a pas été de tout repos de suivre un processus aussi linéaire et rigide que celui proposé dans le modèle de Marchand (1997). Je me suis parfois sentie prise, comme s'il n'y avait pas beaucoup de flexibilité. Je trouvais certains moments plus lourds, certaines étapes plus fastidieuses à réaliser. À un moment donné, j'ai même pensé changer de modèle en cours de route, mais c'est en consultant d'autres essais (Bastien 2008; Chamberland 2010) et en voyant comment ces formateurs s'y étaient pris que je me suis dit que je continuerais. En effet, ces derniers ont parfois adapté le modèle à leur réalité professionnelle ou à leurs objectifs d'apprentissage, ce que je n'osais pas faire. Le fait de suivre leur exemple m'a sortie des culs-de-sac qui se profilaient et j'ai enfin pu profiter pleinement de l'expérience. En fin de compte, je suis contente de mon choix, car j'ai eu la chance d'explorer un modèle en entier ou presque, et je suis heureuse de pouvoir dire que j'ai atteint mon premier objectif spécifique.

Développer des outils de réflexion qui s'appuient sur des modèles conceptuels de la réflexion.

En ce qui concerne mon second objectif spécifique d'apprentissage, je considère que j'ai été en mesure de développer des outils de réflexion qui s'appuient effectivement sur des modèles conceptuels de la réflexion. Pour moi, chacune des activités conçues a une visée de réflexion en respectant un contenu de réflexion ainsi qu'un processus clair.

Tout d'abord, le modèle des niveaux de changement (Korthagen, 2004) était présent dès l'étape 3 du modèle de Marchand (1997). À vrai dire, lorsque j'ai eu à réfléchir au choix et à la séquentialisation du contenu de mon programme, j'ai décidé d'utiliser les niveaux du modèle comme logique pour les activités, ce qui signifiait que le premier niveau externe serait principalement visé par ma première activité, le deuxième niveau interne par ma deuxième activité et ainsi de suite avec les autres niveaux internes. De cette façon, j'ai eu la chance de rapidement situer le contenu de mon programme dans un modèle de réflexion, ce qui m'a aidée à diriger la suite de mes décisions : je savais que les activités choisies seraient en lien direct avec ces niveaux de réflexion. Je crois que cette manière de procéder s'est avérée un point fort de ma démarche, car j'ai pu rapidement orienter le choix de mes activités selon cette logique d'organisation. À ce sujet, Leroux (2012) soutient que bien que les pratiques visant à développer la réflexion en formation des enseignants soient nombreuses et variées, elles ne sont pas toujours fondées et leurs retombées pour les étudiants ne sont pas toujours claires. Ainsi, ce que je propose s'appuie clairement sur deux modèles théoriques validés : le modèle ALACT et les niveaux de changement, tous les deux proposés par Korthagen et ses collègues (Korthagen, 2004; Korthagen, & Kessels, 1999; Korthagen, & Vasalos, 2005).

Pour continuer, j'ai adapté chacune de ces activités afin qu'elles favorisent le plus possible une réflexion sur ces différents niveaux. En utilisant le tableau 6 de correspondance entre le modèle des niveaux de changement et les activités choisies, mais aussi en identifiant les questions possibles à poser pour m'assurer que ces activités

s'inscrivent dans un processus de réflexion, je crois que cela a contribué à l'atteinte de mon objectif. Je sais que les activités s'appuient véritablement sur des modèles conceptuels de la réflexion et cette étape constitue une autre force de ma démarche.

En cours d'élaboration de mon programme, j'ai eu l'occasion de mieux saisir les modèles conceptuels de la réflexion et la cohérence qu'ils instaurent chez la personne qui décidait de les utiliser dans un but de réflexion sur sa pratique. Pour moi, il est devenu naturel d'envisager la réflexion selon le processus ALACT ou le modèle des niveaux externe et internes de changement. En choisissant mes activités, en les plaçant dans les tableaux de correspondance, en les adaptant et en justifiant mes choix éducatifs pour chacune d'entre elles, j'ai réussi à développer des activités qui répondaient directement à l'objectif que je m'étais fixée, ce qui figure comme un élément positif de la démarche que j'ai suivie. Pour moi, il est beaucoup plus clair maintenant de saisir comment une activité créative peut devenir un outil de réflexion pour un formateur. Mon programme ne présente pas seulement des activités intéressantes l'une à la suite de l'autre : grâce aux outils pour intégrer les apprentissages, je sens la cohérence de mes activités entre elles et leur importance respective pour l'ensemble du programme. Par ailleurs, je connais maintenant mieux les modèles et je peux non seulement les utiliser pour élaborer des activités, mais je me surprends à les mettre en application de manière informelle et en cours d'action, lorsque je suis moi-même en salle de classe, par exemple.

Finalement, en réalisant cet objectif d'apprentissage, j'ai eu la chance d'intégrer des outils de réflexion et des modèles qui m'aident à mieux me comprendre, mieux me connaître et mieux réfléchir à ma propre pratique. Il s'agit donc d'un apprentissage important puisque non seulement j'ai réussi à développer des outils pour mon programme, mais je sens également qu'il y a une meilleure cohérence entre ce que je fais et ce que je suis profondément en tant que formatrice d'adultes. C'est comme si j'avais moi-même intégré dans ma pratique ces modèles conceptuels. Cela constitue un apprentissage nouveau, non envisagé au départ.

Les autres apprentissages

D'autres apprentissages ont été réalisés lors de la rédaction de cet essai. J'aimerais revenir sur deux d'entre eux, c'est-à-dire l'influence de la « créativité réflexive » dans ma pratique d'une part, puis l'importance de m'ouvrir à la vie d'autre part.

Rapidement, au tout début de mon DESS en andragogie, la créativité s'est imposée en parallèle avec les nouvelles notions enseignées comme une voie à emprunter, comme le chemin à prendre dans ce tout nouveau parcours. Je ne sais pas exactement pourquoi et comment, mais elle était là dès le tout premier cours, lorsque j'ai commencé à rédiger un journal d'apprentissage. Pour moi, c'était une révélation, un souffle qui me poussait à lui (re)laisser davantage de place dans ma vie. Je sentais que je n'explorais pas toutes les avenues possibles dans mon journal d'apprentissage, comme si j'étais trop dans le rationnel, l'analyse et le style narratif.

Plus tard, comme la créativité m'habitait toujours sans que je n'arrive à savoir ce qu'elle attendait de moi, j'ai décidé de tenir, sur une base volontaire, un journal créatif dans l'un de mes cours du DESS en andragogie. Pour moi, il s'agissait de voir si ce type de journal pouvait être un outil de connaissance de soi pour un andragogue ou un formateur d'adultes, mais aussi s'il pouvait être un sujet à approfondir à la maîtrise. Comme nous pouvons le voir, j'en étais au tout début de mon DESS, mais la maîtrise se pointait déjà le bout du nez. En fin de compte, grâce à cette initiative que j'ai eue, j'ai eu l'occasion de vivre une vingtaine d'activités créatives qui se sont effectivement avérées de bons outils pour mieux apprendre à me connaître en tant qu'andragogue et apprenante, mais aussi comme mère, conjointe et personne en général. J'ai eu l'impression, en terminant ce journal, d'avoir ouvert tant de portes, d'avoir regardé par tant de fenêtres, que cela confirmait la pertinence de poursuivre à la maîtrise.

Puis la maîtrise est arrivée. C'était le moment de mettre en mots ce qui m'habitait depuis ces trois dernières années : je devais trouver la voie à suivre pour permettre à la

créativité de s'appuyer sur des modèles théoriques, de s'inscrire dans des modèles, une problématique et une méthodologie. Ce n'était pas facile de mettre un cadre sur les ailes colorées de la créativité, mais je n'ai pas cherché longtemps, car je savais que j'étais sur la bonne voie. Je voulais maintenant en faire profiter d'autres personnes, leur ouvrir un peu de mon monde pour leur dire que la créativité pouvait leur apporter beaucoup, à eux aussi.

Il est clair maintenant pour moi que la créativité est réflexive et qu'elle fera dorénavant partie de ma vie, qu'il s'agisse de ma pratique professionnelle ou de mon quotidien. Je peux la voir partout et elle me permet chaque fois de mieux me connaître et de réfléchir à ce qui se passe, dans l'ici et maintenant. Je me suis donné, en fin de compte, un beau cadeau en complétant cette maîtrise.

Un autre apprentissage est survenu dans cette aventure, il s'agit de l'ouverture à la vie, de l'accueil des situations et des personnes telles qu'elles sont et viennent. En effet, lorsque je me suis inscrite au DESS en andragogie, j'ai appris quelques jours avant mon premier cours que j'étais enceinte de mon premier enfant. Cela m'a rendue un peu nerveuse puisque je me disais que ce serait beaucoup de nouvelles étapes dans ma vie : un changement d'emploi, un retour aux études et un bébé. Finalement, cinq ans plus tard, c'est drôle parce que je me retrouve à peu près dans la même situation. Me voici maintenant à la fin de ma maîtrise, enceinte cette fois-ci de mon troisième enfant. Tout un parcours n'est-ce pas, que ce soit sur le plan des études ou de ma vie personnelle? Pour cette raison, je ne peux dissocier mon cheminement universitaire de ma vie de maman ou de la maternité. Débuter mon DESS en andragogie et entreprendre une maîtrise par la suite, pour moi c'est comme s'il s'agissait d'une longue grossesse métaphorique. Et j'ai porté cet enfant avec amour, même si parfois son poids pesait lourd.

Les grands moments de mes études universitaires à l'UQO ont ainsi été marqués par mes grossesses, ce qui m'a permis de comprendre que je n'avais pas vraiment de contrôle sur tout ce qui arrivait. Parfois, j'ai dû changer certaines exigences que j'avais

envers moi-même concernant tel ou tel cours. J'ai dû également accepter que je devais parfois lâcher-prise et mettre de côté mes travaux ou mon essai pour me reposer ou pour passer du temps avec ceux qui comptaient pour moi, mes enfants et mon compagnon. Me voici maintenant en fin de parcours, enceinte de mon troisième enfant. On pourrait imaginer que je m'inquiète, que je me demande si j'aurai l'énergie et le temps de tout terminer. La vie me répond de ne pas m'en faire, que mes enfants ont été de petits anges qui m'ont accompagnée sur cette voie avec amour et inspiration. Effectivement, j'ai appris que la vie donne beaucoup dès qu'on accepte de lui faire confiance.

Finalement, la présence de ma maîtrise et de mes enfants m'a grandement aidée à m'ouvrir à la vie, sans chercher à tout contrôler ou organiser. Cela n'aurait pas été possible, de toute façon. Je n'aurais tout simplement pas pu continuer si j'avais essayé de tout maîtriser. J'ai accepté de me lancer dans l'aventure sans parachute, seulement avec la confiance aux creux des mains, avec l'amour de ceux qui me sont chers. J'ai eu des moments de doute et de fatigue, la motivation a fluctué au gré des années. Pourtant, j'ai accueilli les situations et les personnes qui se sont présentées dans ma vie avec confiance, parce que je savais que cela comptait pour moi.

J'arrive donc à la fin le cœur léger et confiant.

CONCLUSION

Ce perfectionnement professionnel a commencé alors que je réalisais l'importance de continuer à la maîtrise ce qui avait été entamé pendant le DESS en andragogie. En effet, alors que ce dernier m'avait sensibilisée à l'accompagnement des adultes en formation, au développement professionnel et aux principes andragogiques à respecter dans la réalisation d'activités d'apprentissage, je me demandais comment je pourrais développer de nouvelles compétences professionnelles en élaboration de programme éducatif et en réflexion en enseignement. La M.Éd. est alors apparue comme la façon idéale de poursuivre mon parcours en andragogie et de répondre à mes besoins de formation.

Cet essai visait l'élaboration d'un programme de développement professionnel, et plus spécifiquement la conception d'activités créatives comme outil de réflexion pour des andragogues ou des formateurs d'adultes. Ainsi, à l'intérieur de cet essai, il a été question de quatre éléments importants. Pour commencer, le premier chapitre s'est penché sur la problématique, c'est-à-dire sur mon contexte de travail et sur les malaises identifiés, en plus d'identifier la question de développement professionnel et les objectifs d'apprentissage.

Par la suite, j'ai développé, au deuxième chapitre, le cadre théorique de mon projet, à savoir les auteurs et les modèles qui allaient soutenir mes objectifs d'apprentissage. J'ai ainsi identifié un modèle de planification de programme, celui de Marchand (1997), en plus de présenter le concept de réflexion et des outils qui me seraient utiles dans le cadre de mon essai, à savoir les activités créatives.

Après cela, dans mon troisième chapitre, j'ai délimité la méthodologie et les outils élaborés en vue d'atteindre les objectifs d'apprentissage mentionnés. J'ai ainsi présenté la méthode d'élaboration du programme éducatif basé sur les deux objectifs spécifiques d'apprentissage, le journal de bord qui a servi à colliger les données nécessaires à la rédaction du bilan des apprentissages, puis enfin les limites de l'essai.

Pour continuer, le quatrième chapitre a présenté le programme éducatif issu de cet essai. Ainsi, je suis d'abord revenue sur les grandes lignes du programme, puis j'en ai exposé le plan détaillé. Par la suite, j'ai justifié les choix éducatifs pour chacune des activités retenues dans le programme, en terminant avec une description de l'originalité et des implications pratiques et théoriques de ce programme.

Finalement, le dernier chapitre a porté sur le bilan des apprentissages que j'ai faits en regard de mes objectifs et a traité des autres apprentissages que j'ai réalisés tout au long de la rédaction de cet essai.

RÉFÉRENCES

- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286.
- Bastien, J. F. (2008). *Élaboration et mise à l'essai d'un programme de formation visant à aider l'apprenant adulte à aller au bout de ses rêves*. Rapport d'essai inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Beau, D. (2008). *La boîte à outils du formateur*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Beauchamp, C. (2006). *Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature*. Thèse de doctorat inédite, Université McGill.
- Binette, N. (2005). *Élaboration d'un programme de formation visant à prévenir le harcèlement psychologique au travail*. Rapport d'essai inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Boldt, R. W., & Paul, S. (2011). Building a Creative-Arts Therapy Group at a University Counseling Center. *Journal of College Student Psychotherapy*, 25, 39-52.
- Caffarella, R. S. (1994). *Planning Programs for adult learner: a Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Cameron, J. (1992). *Libérez votre créativité*. Paris : Éditions J'ai Lu.
- Cameron, J. (1997). *La Veine d'or. Exploitez votre richesse intérieure*. St-Jean-De-Braye : Éditions Dangles.
- Cantin, N. (2006). *Élaboration d'un programme d'activités de perfectionnement professionnel sur la base de principes andragogiques à l'intention de coordonnateurs de langues officielles*. Rapport d'essai inédit, Université du Québec en Outaouais.
- Capacchione, L. (1982). *The Creative Journal for Children. A guide for parents, teachers, and counselors*. Boston: Shambhala Publications Inc.
- Capacchione, L. (2002). *The Creative Journal: The art of finding yourself*. Franklin Lakes: New Pages Books.
- Chamberland, K. (2010). *Élaboration d'activités d'enseignement en français d'un collège ontarien au regard des principes andragogiques et de l'approche fondée sur les résultats d'apprentissage*. Rapport d'essai inédit, Université du Québec en Outaouais.

- Charpentier, B. (2011). *La créativité, clé de l'évolution. Sois ce que tu es, matière et lumière*. Paris : Le Souffle d'Or.
- Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive : d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60-77.
- Chevalier, J. M., & Buckles, D.J. (2008). *Guide sur la recherche collaborative et l'engagement social*. Paris : Éditions ESKA.
- Clavier, D., & Domizio, A. (2007). *Accompagner sur le chemin du travail. De l'insertion professionnelle à la gestion de carrière*. Québec : Septembre éditeur.
- Claxton, C.S., & Murrell, P. H. (1987). *Learning styles: Implications for improving educational practices*. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, 38(2), 135-154.
- De Beaumont, J. P. (2010). *Élaboration et mise à l'essai d'un programme de formation sur la base de principes andragogiques visant la sensibilisation à la quête de sens, à l'actualisation de soi et à l'apprentissage transformationnel*. Rapport d'essai inédit, Université du Québec en Outaouais.
- De Cock, G., Wibault, B., & Paquay, L. (2006). Le processus de réflexion sur la pratique professionnelle : des modèles à construire. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Dir.), *Développer des compétences en enseignement : Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 25-44). Québec: ACFAS.
- Dezutter, O. et Doré, T. (2006). Le rapport à l'écriture des étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université de Sherbrooke : atout ou obstacle au développement d'une réflexion professionnelle? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Dir.), *Développer des compétences en enseignement : Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 69-85). Québec: ACFAS.
- D'Ortun, F. (2010). *Plan de cours et documentation de l'activité AND6293 Méthodologie de la recherche*. Gatineau : Université du Québec.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16-25.
- Garon, R., Boudreault, R., & Leroux, M. (2010). Intégration de deux méthodes d'analyse des pratiques proposées à des directions d'établissement comme dispositifs de codéveloppement professionnel. Dans F. Yvon et F. Saussez

(Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 251-265). Québec : Presses de l'Université Laval.

- Hensler, H., & Desjardins, J. (2006). Pourquoi l'approche par compétences oblige-t-elle à reconsidérer le rôle de la réflexion dans la formation des enseignants ? Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter & A. Beauchesne (Dir.), *Développer des compétences en enseignement : Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 5-23). Québec: ACFAS.
- Holborn, P. (1992). *Devenir un praticien réflexif*, Tome 2. Montréal : Les éditions Logiques.
- Jobin, A. M. (2002). *Le journal créatif. À la rencontre de Soi par l'art et l'écriture*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Jobin, A. M. (2006). *La vie faite à la main. Quête de sens et créativité*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Jobin, A. M. (2008). *Fantaisies et Gribouillis. 85 activités créatives pour tous*. Montréal : Éditions du Roseau.
- Knowles, M. S. (1990). *L'Apprenant adulte. Vers un Nouvel Art de la Formation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Korthagen, F. A. J. (1993). Two Modes of Reflection. *Teaching and Teacher Education*, 9(3), 317-326.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 77-97.
- Korthagen, F. A. J., & Kessels, J. P. A. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- Lahire, B. (2008). De la réflexivité dans la vie quotidienne : journal personnel, autobiographie et autres écritures de soi. *Sociologie et sociétés*, 40(2), 165-179.
- Lawler, P.A. (2003). Teachers as adult learners : A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 15-22.

- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser : Construire des parcours personnalisés de professionnalisation. Des propositions concrètes et innovantes pour concevoir des parcours personnalisés de professionnalisation.* (6^e éd.) Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2011). Apprendre à agir et à interagir en professionnel compétent et responsable. *Éducation permanente*, 188, 97-112.
- Legault, J. P. (2004). *Former des enseignants réflexifs.* Québec : Les Éditions Logiques.
- Leroux, M. (2010a). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique.* Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal.
- Leroux, M. (2010b). L'instruction au sosie : une technique pour accéder à la réflexion des enseignants et la développer. Dans F. Yvon, & F. Saussez (Dir.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (pp. 267-281). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Leroux, M. (2012). Vers le développement d'une démarche structurée et systématique de réflexion sur la pratique en stage et en insertion professionnelle au préscolaire et au primaire. *Communication présentée au congrès de l'Association francophone pour le savoir.* Montréal.
- Luttenberg, J., & Bergen, T. (2008). Teacher reflection: The development of a typology. *Teachers and teaching: theory and practice*, 14 (5-6), 543-566.
- Malglaive, G. (1990). *Enseigner à des adultes.* Paris : Presses Universitaires de France.
- Marchand, L. (1982). *Introduction à l'éducation des adultes.* Saint-Jean-Sur-Richelieu : Éditions Préfontaine inc.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie.* Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Meijer, P.C., Korthagen, F.A.J., & Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education : The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25, 297-308.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec : Gouvernement du Québec.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.

- Ouellet, S. (2012). Expérience de résolution de problèmes par une démarche créative dans la formation des enseignants en adaptation scolaire. *Éducation et francophonie*, XL(2), 154-176.
- Paré, A. (2003). *Le Journal. Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Portelance, C. (2008). *Éduquer pour rendre heureux*. Montréal : Les éditions du CRAM.
- Rivard, P. (2009). *La gestion de la formation en entreprise*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Robert, P. (2006). *Le petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 104(4), 842-866.
- Roudaut, G. (2010). *Faire soi-même son bilan de compétences*. Levallois-Perret : Groupe Studyrana-Vocatis.
- Séguin, D. (2006). La participation à une recherche comme source de réflexion professionnelle. Dans J. Desjardins, H. Hensler, O. Dezutter, & A. Beauchesne (Éds.), *Développer des compétences en enseignement : Quelle place pour la réflexion professionnelle?* (pp. 87-96). Québec : ACFAS.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- St-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- St-Arnaud, Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. *Recherche et formation*, 36, 17-27.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle. Efficacité et coopération*. (2^e éd.) Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Taillon, G. (03 août 2013). Abolition des 179 postes de professeurs de langue seconde pour les fonctionnaires. Site de Radio-Canada [En ligne]. <http://www.radio-canada.ca/regions/ottawa/2012/01/13/004-abolition-postes-langue-seconde.shtml>

APPENDICES

1 à 3

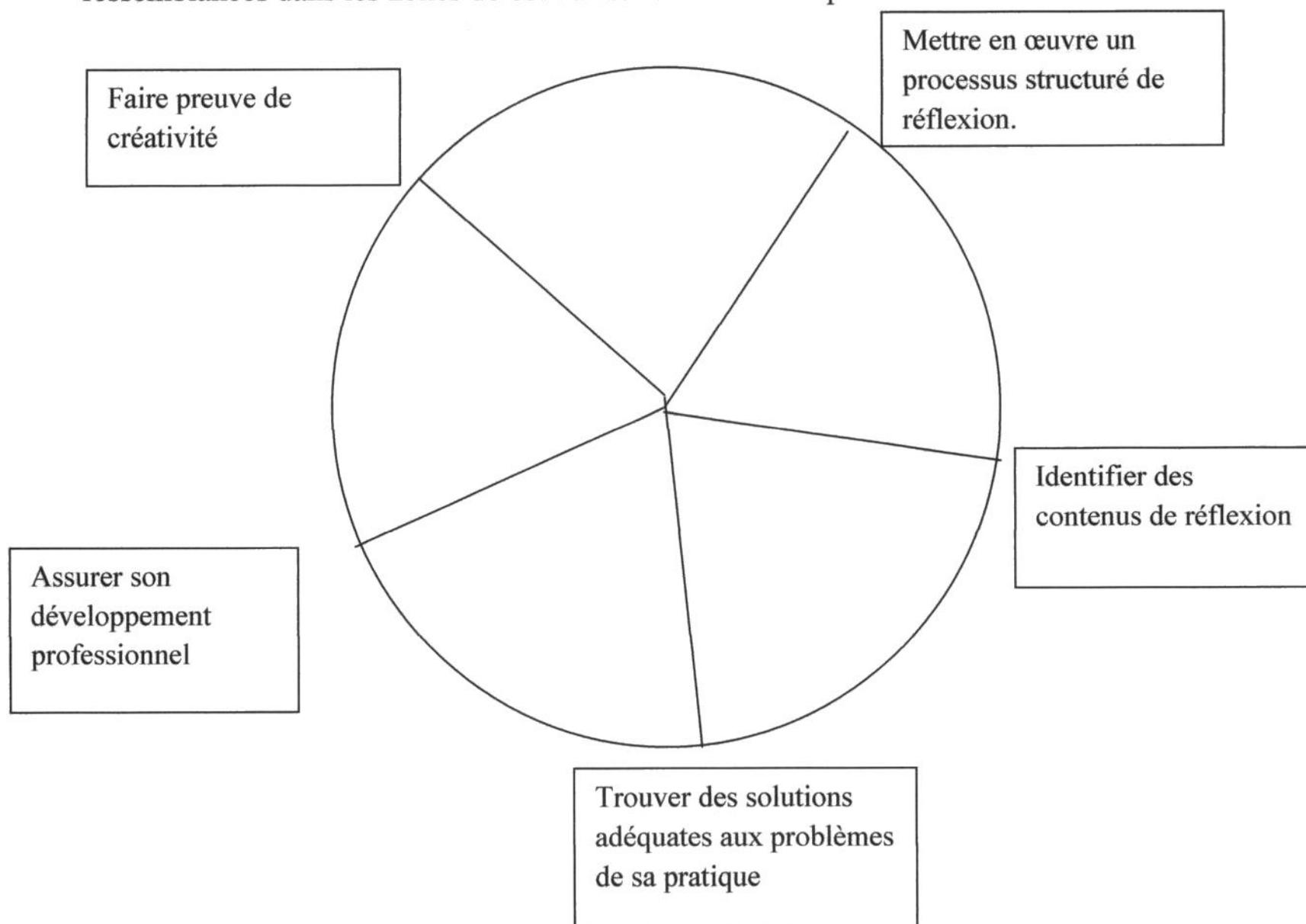
Appendice 2

La Roue socratique

Sélectionnez, en faisant un point sur la ligne, votre niveau de connaissances ou degré d'aisance pour chacun des aspects présentés. Par exemple, le centre du cercle indique que vous n'avez aucune connaissance et que vous n'êtes pas à l'aise à propos du sujet, tandis que la ligne extérieure du cercle signifie un niveau de connaissances maximal.

Pour obtenir le résultat, tracez un trait entre chacun des indicateurs marqués sur les lignes. Vous obtiendrez une zone de connaissances comme une zone ombragée qui vous permet de voir où se situent vos connaissances.

Refaites le même processus à la fin de la formation. Vous obtiendrez ainsi deux roues. Pour comparer la seconde roue avec la première, dans ce cas-ci en début et en fin de formation, placez les roues l'une sur l'autre. Il vous sera alors possible de voir les apprentissages réalisés pendant la formation en comparant les différences et les ressemblances dans les zones de connaissances entre chaque roue.



Appendice 3

Formulaire d'évaluation de formation ainsi que des apprentissages réalisés

Indiquez votre degré d'accord pour chacun des énoncés présentés ci-dessous en utilisant l'échelle suivante : 1) tout à fait en désaccord, 2) en désaccord, 3) plus ou moins d'accord, 4) en accord, 5) tout à fait d'accord.

Objectifs et contenu					
1. Les objectifs de la formation étaient clairs et précis.	1	2	3	4	5
Voici les objectifs spécifiques :					
2. Sensibiliser les formateurs d'adultes à un processus de réflexion comme moyen de développement professionnel	1	2	3	4	5
3. Habilitier les formateurs d'adultes à réfléchir sur leur pratique dans un but de cohérence entre ce qu'ils font, ce qu'ils pensent, ce à quoi ils croient et ce qu'ils sont profondément.	1	2	3	4	5
4. Aider les formateurs d'adultes à identifier des solutions aux problèmes de leur pratique en les amenant à utiliser des contenus de réflexion.	1	2	3	4	5
5. Les objectifs ont été atteints.	1	2	3	4	5
Méthodologie et matériel d'enseignement					
6. Les techniques d'enseignement utilisées ont favorisé l'apprentissage.	1	2	3	4	5
7. Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique.	1	2	3	4	5
8. La documentation remise me sera utile ultérieurement.	1	2	3	4	5
9. Les activités réalisées étaient pertinentes	1	2	3	4	5
10. Les activités réalisées ont contribué à mon apprentissage.					
Personne-ressource					
11. Le formateur était bien préparé et organisé.	1	2	3	4	5
12. Le formateur communiquait de façon claire et dynamique.	1	2	3	4	5

13. Le formateur favorisait les échanges et la participation du groupe. 1 2 3 4 5

14. Le formateur a su maintenir une atmosphère cordiale qui favorisait l'apprentissage. 1 2 3 4 5

Apprentissages

15. Cette formation m'a permis d'accroître mes connaissances et d'en acquérir de nouvelles. 1 2 3 4 5

16. Les compétences développées peuvent être directement appliquées dans mon travail. 1 2 3 4 5

17. Je compte utiliser ces compétences dès mon retour au travail. 1 2 3 4 5

Appréciation globale

18. De façon globale, je suis satisfait(e) de la formation reçue. 1 2 3 4 5

19. Je recommanderais cette formation à des collègues. 1 2 3 4 5

Commentaires :
