

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

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

PAR

ALAIN CYR

PROGRAMME DE FORMATION

EN VUE DU CODÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

DE COORDONNATEURS DE GROUPES POPULAIRES EN ALPHABÉTISATION

OEUVRANT EN MILIEU ÉDUCATIF NON FORMEL

22 JUIN 2012

Sommaire

Le présent essai porte sur le développement de mes compétences professionnelles en planification de programme de formation. L'objectif général est de concevoir un programme de formation destiné aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation en vue de faciliter le codéveloppement professionnel au service de la formation continue.

Les concepts clés à la base de cet essai portent sur l'analphabétisme, l'alphabétisation, le codéveloppement professionnel et ses sous-concepts soit l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement professionnel. Le modèle de planification de programme de Marchand (1997) et le modèle de codéveloppement de Payette et Champagne (2008) ont permis de créer le programme de cet essai qui consiste en six rencontres de trois heures. La rencontre 1 permet la mise en place du mode de fonctionnement. Les rencontres 2 à 5 sont centrées sur les étapes de l'exercice de consultation du modèle de Payette et Champagne (2008). Quant à la dernière rencontre, elle vise le bilan des rencontres et l'élaboration d'un plan individualisé de développement professionnel.

Cet essai m'a permis de m'approprier un modèle en planification de programme (Marchand, 1997), lequel devient ma référence pour éventuellement concevoir de nouveaux programmes de formation. Par ailleurs, je me suis familiarisé avec une démarche d'animation, qui est prête à utiliser, afin de faciliter l'apprentissage de la pratique professionnelle en codéveloppement professionnel pour des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation.

Remerciements

Au fil de mon parcours, j'ai eu la chance d'être accompagné par deux tutrices. Pour l'élaboration du projet, Madame Francine D'Ortun a joué ce rôle. Je la remercie pour sa patience, sa disponibilité, le partage de ses connaissances et son enthousiasme envers mon projet. J'ai toujours apprécié sa croyance envers l'alphabétisation populaire et en particulier le regard de compétence qu'elle porte sur mon bagage professionnel.

Pour la réalisation du projet, Madame Joanne Pharand m'a accompagné dans cette seconde étape de la maîtrise. Je la remercie pour son accueil, sa disponibilité, son écoute, sa rigueur, son sens de l'humour et sa façon d'accompagner, rassurante pour un étudiant. J'apprécie sa façon de dédramatiser les problèmes rencontrés et ses grandes compétences en révision de texte. Je me suis senti soutenu tout au long de mon cheminement. Je la remercie également pour toutes ces pages de trop que j'ai écrites et qu'elle a lues.

D'autres personnes m'ont aidé dans mon projet de développement professionnel. Je tiens à remercier le personnel de la bibliothèque du Campus de Saint-Jérôme. J'ai apprécié leur disponibilité, leur aide constante, leur dévouement, leur bonne humeur et leur accueil toujours chaleureux. Je remercie de façon particulière Michelle Proulx, Commis aux ressources informationnelles. De plus, je remercie François Brassard, coordonnateur du Groupe Alpha Laval, un bon complice en alphabétisation populaire depuis longtemps, pour ses commentaires sur le programme de formation de même que Christian Pelletier, coordonnateur du RGPAQ, pour ses propos judicieux.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iii
Table des matières	iv
Liste des figures	vii
Liste des tableaux	viii
Introduction	1
Chapitre I : Problématique	
Mon contexte de travail	4
Mes besoins de formation et mes objectifs d'apprentissage	16
Chapitre II : Cadre théorique	
L'analphabétisme – un problème	21
L'alphabétisation – une solution	29
Le codéveloppement professionnel	39
L'apprentissage expérientiel	41
L'apprentissage collaboratif	45
Le développement professionnel	47
Des modèles en vue de l'élaboration du programme	51
Le modèle de Marchand (1997)	52
Le modèle de Payette et Champagne (2008)	56
Chapitre III : Méthodologie	
Le modèle de planification de programme de Marchand (1997)	68

Le groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008)	75
Le journal de bord	79
Les limites de l'essai	80
Chapitre IV : Programme éducatif	
La présentation générale du programme	83
Le déroulement détaillé du programme	84
La justification théorique	105
Les principes du codéveloppement professionnel et le programme de formation	110
Les implications théoriques et pratiques de l'élaboration du programme de formation	115
Chapitre V : Bilan des apprentissages	
Concevoir un programme de formation	118
Appliquer le modèle andragogique de Marchand (1997)	119
Utiliser le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008)	124
Appliquer les six étapes de l'exercice de consultation	125
Les points forts et les points faibles de la démarche réalisée	127
Le journal de bord	129
Conclusion	132
Références	136
Appendice A : Description d'emploi de Directeur/coordonnateur	146
Appendice B (1-2) : Dossier du client, dossier du consultant	149
Appendice C (1 à 4) : Rencontre 1. Documents de support pour les participants (client et consultant)	156
Appendice D : Affiches des six étapes de l'exercice de consultation	170

Appendice E : Rencontres 2, 3 et 4. Documents de support pour les participants (client et consultant)	177
Appendice F (1 à 5) : Rencontre 5. Documents de support pour les participants (client et consultant)	181
Appendice G (1 à 5) : Rencontre 6. Documents de support pour les participants (client et consultant)	193
Appendice H (1 à 9) : Documents pour l'animateur	205

Liste des figures

Figure 1. Modèle de Marchand (1997) 52

Liste des tableaux

Tableau 1.	Triptyque de mes besoins de formation	16
Tableau 2.	Contenu de la formation de base commune du MELS (2011)	37
Tableau 3.	Fonctions de l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel selon Payette et Champagne (2008)	60
Tableau 4.	Apprentissages possibles à chaque étape de l'exercice de consultation selon Payette et Champagne (2008)	65
Tableau 5.	Grille de vérification de l'application de sept étapes du modèle de planification de programme de Marchand (1997)	69
Tableau 6.	Synthèse des étapes 3 à 6 inspirée du modèle de Marchand (1997)	75
Tableau 7.	Grille de vérification de l'application du modèle de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel ...	76
Tableau 8.	Rubriques du journal de bord	80
Tableau 9.	Sommaire du programme de formation	84
Tableau 10.	Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 1	86
Tableau 11.	Déroulement et présentation du contenu des rencontres 2, 3 et 4	93
Tableau 12.	Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 5	98
Tableau 13.	Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 6	101
Tableau 14.	Grille de vérification des principes du modèle de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel .	110
Tableau 15.	Grille de vérification de l'atteinte de sept des huit étapes de la planification de programme pour adultes selon Marchand (1997)	119
Tableau 16.	Grille présentant les six étapes de l'exercice de consultation du modèle de Payette et Champagne (2008)	125

INTRODUCTION

« Quelle structure offrir aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation pour qu'ils puissent dégager leurs propres apprentissages à partir de leur pratique professionnelle et ce, avec des pairs? » Telle est la question qui m'a motivé à entreprendre un projet de développement professionnel. C'est la recherche d'une réponse qui a su maintenir ma motivation tout au long de la réalisation de cet essai. Pour la trouver, j'ai choisi la maîtrise en éducation, profil sans mémoire, volet andragogie avec l'essai de type élaboration de programme éducatif. Le présent rapport vise à faire état du cheminement et des résultats qui m'ont permis de réaliser des apprentissages professionnels importants.

Le chapitre I présente la problématique à l'origine de cet essai avec mon contexte de travail et mes besoins de formation. Le chapitre II décrit le cadre théorique sur lequel repose le programme de formation. Les concepts retenus sont l'analphabétisme, l'alphabétisation, le codéveloppement professionnel et ses trois sous-concepts : l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement professionnel. Ensuite, deux modèles sont expliqués, à savoir le modèle de Marchand (1997) en planification de programme de formation et celui de Payette et Champagne (2008) en codéveloppement professionnel. Le chapitre III relate la méthodologie utilisée pour la conception du programme de formation au moyen de grilles de vérification de l'application des modèles et de l'utilisation d'un journal de bord. Les limites de l'essai y sont présentées. Le chapitre IV expose le programme de formation avec une présentation générale, puis détaillée. Le chapitre V met en lumière les apprentissages réalisés tout au cours de cet essai.

CHAPITRE I
PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre présente la problématique à la base de mes besoins de formation. Il est constitué de mon contexte de travail et de mes besoins de formation desquels découlent mes objectifs d'apprentissage.

Mon contexte de travail

Au fil des ans, j'ai occupé plusieurs fonctions touchant le domaine de l'alphabétisation, de la formation en entreprise, de la recherche d'emploi et de la gestion de stages. Dans le cadre de cet essai, je retiendrai, de mon parcours professionnel, mes expériences reliées à l'alphabétisation populaire, notamment comme alphabétiseur, consultant en alphabétisation et coordonnateur d'un groupe populaire en alphabétisation, car elles sont les plus pertinentes au regard de la problématique. Bien qu'à l'heure actuelle, je ne travaille pas dans ce domaine, c'est celui que je cible pour mon développement professionnel parce qu'éventuellement je voudrais jouer un rôle comme consultant en alphabétisation. Pour ce faire, j'ai besoin d'acquérir des savoirs, savoir-faire et savoir être. Dans un premier temps, je placerai en contexte l'alphabétisation populaire pour ensuite présenter mes préoccupations professionnelles. J'enchaînerai avec des besoins de formation exprimés par des coordonnateurs pour terminer sur un désir de changement vers un nouveau rôle, soit celui de concepteur de programme.

L'alphabétisation populaire : un milieu non formel

L'alphabétisation populaire existe au Québec depuis la fin des années 1960 et elle s'est particulièrement développée en suivant l'approche de conscientisation de Freire (1974). Cette approche vise à transformer les rapports sociaux par l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. En 2009, j'ai rédigé un rapport pour le Regroupement des

groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ), au sein duquel l'alphabétisation populaire est décrite en ces termes :

L'alphabétisation populaire est une approche qui comporte deux dimensions essentielles. Une première dimension pédagogique qui renvoie à l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul, et une seconde qui vise la prise en charge des individus ou des groupes afin d'améliorer leur condition de vie. [...] Elle fait de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur son milieu et son environnement, un moyen de développer la confiance en soi et une appropriation du langage écrit. (Cyr, 2009a, p. 16-17)

Il s'agit d'une approche collective visant l'amélioration des conditions de vie de la population. Pour ce faire, elle facilite le développement du sentiment d'appartenance, la réalisation de projets, l'avancement de revendications et la prise en charge collective du milieu.

Dans une perspective de transformation sociale, la spécificité des groupes populaires en alphabétisation peut se résumer ainsi : être un milieu de vie; offrir un espace démocratique, un lieu d'exercice du pouvoir; répondre aux besoins des participants tels le développement de l'autonomie et l'exercice de leurs droits; et proposer une vision égalitaire du partage des savoirs.

On compte actuellement 129 groupes populaires en alphabétisation au Québec dont 82 sont membres du RGPAQ (2011). Ce regroupement vise la promotion, la défense et le développement autant de l'alphabétisation populaire que des groupes et la défense des droits collectifs des personnes lésées par leur niveau d'alphabétisme. Les groupes sont financés par le Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2009).

En 2011, selon le RGPAQ, les groupes reçoivent une moyenne annuelle de financement de l'ordre de 96 000\$ pour réaliser l'ensemble de leur mission : salaires, activités, espaces locatifs, etc. Ils sont autonomes et indépendants du réseau officiel des Commissions scolaires. Ils se situent alors en milieu éducatif non formel. Marchand (1997) définit ce milieu de la façon suivante : « Tous les processus à caractère éducatif n'aboutissant pas à un diplôme ou à une qualification, développés par des institutions dont l'activité principale n'est pas l'enseignement, notamment les entreprises, les institutions socioculturelles, les mouvements associatifs » (p. 6). D'une façon plus appropriée au contexte de l'alphabétisation populaire, Bélisle (2004) présente l'éducation non formelle en ces termes :

L'éducation non formelle peut être envisagée comme un espace d'apprentissage modulé par les préoccupations quotidiennes des gens qui le fréquentent, animé par des personnes aux formations hétérogènes, faiblement réglementé, axé sur des projets plus que sur des programmes, où l'apprentissage, le partage, le détournement, la transmission ou la création de codes, qu'ils soient écrits, techniques, graphiques, musicaux ou autres, interviennent au cours d'un processus global de développement des personnes, des collectifs et des communautés locales. (p. 165)

Mes préoccupations professionnelles

C'est donc dans ce contexte que mes préoccupations à la base de mon besoin de développement professionnel sont apparues. Elles concernent l'apprentissage sur le terrain, l'isolement professionnel, l'apprentissage par les pairs et la conception de contenus de formation.

L'apprentissage sur le terrain. En finissant mon baccalauréat en Information scolaire et professionnelle en 1985, j'ai tout de suite travaillé en alphabétisation

populaire comme alphabétiseur. Ces études ne m'ont pas appris précisément comment alphabétiser des adultes. C'est donc sur le terrain, ou sur le tas comme on le dit communément, que j'ai appris le métier. En fait, j'ai appris par essais et erreurs avec peu de références pour me guider dans ma pratique. Selon Donnay et Charlier (2006), il s'agirait d'une pratique courante en enseignement : « L'apprentissage sur le tas constitue pour nombre d'enseignants la façon la plus répandue d'apprendre » (p. 5).

Ce mode d'apprentissage s'est poursuivi dans les différentes fonctions que j'ai occupées au fil de ma carrière. Durant quelques années, j'ai assumé un rôle de consultant en alphabétisation. Ainsi, par le fait même, j'ai pu à la fois transférer des acquis, partager des connaissances et accompagner des alphabétiseurs et des coordonnateurs au regard de leur développement professionnel. Lorsque j'ai commencé comme coordonnateur d'un groupe populaire en alphabétisation, je me suis fait dire par les membres du conseil d'administration : « Voici ton bureau, ton téléphone. Le classeur est vide. Vas-y! »

Aujourd'hui, en portant un regard sur mon parcours professionnel, il se dégage, globalement, que j'ai travaillé 22 ans dans le réseau des groupes populaires en alphabétisation et que, depuis 2006, j'y ai réalisé certains contrats (coaching de coordonnateurs, projet de recherche, élaboration de documents de référence pour le financement). Ainsi, je garde toujours un contact, direct ou indirect, avec les gens de ce réseau. Mon expérience de travail comme coordonnateur m'a, entre autres, permis de constater que l'apprentissage sur le terrain demeure encore la façon d'apprendre le

métier et ce, malgré une documentation sur l'analphabétisme et sur les pratiques en alphabétisation maintenant plus enrichie.

L'isolement professionnel. Personnellement, je n'ai jamais été à l'aise avec l'isolement professionnel, autant celui que j'ai pu ressentir ou celui observé chez les autres. L'isolement professionnel se définit comme « un sentiment négatif qui apparaît quand le réseau de relations sociales de la personne au travail présente un déficit quantitatif et qualitatif important. Il constitue alors une expérience unipolaire négative » (Thibodeau, Dussault & Deaudelin, 1997, p. 397). Les plus grands moments d'isolement, je les ai vécus en tant que coordonnateur. Certaines situations sont difficiles à partager avec les membres du Conseil d'administration ou avec les membres de l'équipe de travail. J'appelais ces situations : la solitude de la coordination. D'ailleurs, des coordonnateurs de groupes populaires, lors d'un travail réalisé dans le cadre du cours *AND6283 Planification et évaluation de programmes en éducation des adultes* (Cyr, 2009b), ont confirmé ce sentiment d'isolement professionnel dû à leur fonction et ont souhaité échanger en groupe sur leurs pratiques. Je reconnais très bien la situation dans ces propos de Le Boterf (2008) :

Face à des situations inédites, il est important pour un professionnel de savoir ce que ses collègues feraient en de telles circonstances. Sans cette possibilité de référence collective, le professionnel est renvoyé à sa solitude et aux risques qu'elle entraîne sur son savoir agir. (p. 21)

En effet, Thibodeau, Dussault et Deaudelin (1997) signalent que l'isolement professionnel peut causer des impacts négatifs sur la santé des individus et des organisations, sur le développement professionnel et sur la performance au travail. Il

peut également engendrer des résistances au changement, de l'insatisfaction personnelle, du stress et de l'épuisement professionnel. Comment alors briser cet isolement et réduire le risque d'impacts négatifs sur la vie professionnelle? Comment favoriser une culture de partage des pratiques?

L'apprentissage par les pairs. La solution que j'ai trouvée pour briser mon isolement et faciliter mon apprentissage sur le terrain a été d'apprendre le métier avec les collègues. En milieu communautaire, travaillant régulièrement en collégialité, les formateurs se retrouvent en réunion d'équipe où ils partagent leurs réflexions et leurs questionnements sur leurs pratiques d'alphabétisation. Durant mes premières années, comme peu de matériel existait sur l'alphabétisation (manuel, textes de réflexion, etc.), nous avions l'impression que tout était à construire. De plus, nous tentions constamment de trouver des réponses à la grande question : « Comment les adultes apprennent-ils à lire? » Hautecoeur (1987), un témoin de cette période, raconte:

La réflexion critique sur la méthodologie et les objectifs de l'alphabétisation gagne du terrain, un nouveau discours pédagogique apparaît, accompagné d'expérimentations méthodologiques. La classe d'alphabétisation devient le chantier par excellence de l'expérimentation. [...] La plainte des alphabétiseurs se résume à ceci : " Il n'existe rien en alphabétisation. Tout est à créer ". C'est le consensus des pionniers : il produit l'insécurité et l'enthousiasme. (p. 339)

Ces rencontres et réflexions m'ont réellement permis d'apprendre le « métier » d'alphabétiseur. Essentiellement, nous enclenchions un processus collectif de type action – réflexion – action, un processus de praticiens réflexifs. En tant que coordonnateur, j'animais, quelques années plus tard, les réunions de l'équipe de travail. Il y avait

régulièrement un point à l'ordre du jour où les formateurs pouvaient soumettre leurs difficultés rencontrées. Chaque membre contribuait alors à alimenter le formateur en partageant ses réflexions et ses expériences dans un but d'amélioration des pratiques.

Bien que ces échanges aient été profitables à court terme en vue de résoudre certaines difficultés, il aurait été utile que la réflexion soit davantage appuyée sur une démarche structurée pour permettre une meilleure appropriation des leçons à tirer de la pratique. L'animation que j'avais permettait aux formateurs de ventiler par rapport à leurs difficultés. Par contre, je ne proposais aucune structure spécifique qui facilitait une synthèse du problème à considérer ni d'angle à prendre pour explorer des solutions. Lorsque les autres formateurs présentaient leurs pistes de solution, le formateur, qui avait soumis sa difficulté, ne savait pas toujours quoi en faire : prendre obligatoirement les idées émises comme une position du groupe ou s'en laisser inspirer. Mon animation n'était d'ailleurs pas claire non plus sur les suivis à donner aux idées émises. De plus, il n'y avait aucun retour réflexif sur ce que chacun avait appris au cours des échanges : qu'est-ce que le formateur retient des échanges? Que va-t-il tenter? Qu'est-ce que les autres formateurs apprennent d'une situation qu'ils n'ont peut-être pas encore vécue? Finalement, qu'est-ce que le formateur apprend à partir de sa pratique professionnelle?

Ainsi, avec le recul, je constate que mon problème venait en grande partie du fait que j'animais sans structure précise et sans visée d'apprentissage sur la pratique professionnelle des formateurs. Je ne savais pas comment structurer ma démarche d'animation pour favoriser l'apprentissage par les pairs. Cet essai est une occasion de partir de cette expérience professionnelle, aussi intéressante soit-elle, aussi frustrante a-t-

elle été par rapport à mon animation, pour élaborer un programme de formation auprès de coordonnateurs parce que peu de personnes, au sein du RGPAQ, ont pu prendre le temps de s'y attarder sérieusement. Je souhaite donc, par cet essai, mettre en commun les savoirs expérientiels des coordonnateurs. Ce type d'apprentissage demeure important dans un milieu ayant peu de ressources pour soutenir l'apprentissage continu d'un métier et briser l'isolement professionnel.

La conception de contenus de formation. Comme je l'ai déjà mentionné, il m'est arrivé dans le passé de réaliser des contrats de formation. Mes expériences m'ont amené à donner davantage des contenus de formation conçus par d'autres pour des apprenants adultes. Je n'étais pas le concepteur des programmes. Je ressens maintenant le besoin d'avoir une méthode plus rigoureuse en développement de programme et passer du rôle d'animateur à celui de concepteur d'un programme de formation auprès de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation, membres du RGPAQ. Ces personnes partagent une lecture commune des causes de l'analphabétisme et de la vision de l'alphabétisation populaire.

Des besoins de formation chez les coordonnateurs

Il est important de souligner que dans le milieu de l'alphabétisation populaire, il existe des temps de réflexion sur la pratique professionnelle en vue de dégager des leçons de l'expérience. Cela se traduit par un questionnement constant des pratiques d'alphabétisation afin de mieux répondre aux besoins des participants. Elle se fait souvent de manière intuitive avec une quasi absence d'outils supportant la réflexion. Il

apparaît évident qu'un poste de coordination d'un groupe populaire en alphabétisation exige une part importante d'autonomie professionnelle et en ce sens, pour se développer, une personne doit démontrer des compétences en pratique réflexive, c'est-à-dire une capacité de prendre du recul sur ses actions. De plus, comme le précise Boucher (1989) :

Pour la plupart des groupes, le budget actuel reste insuffisant. Il leur faut dépenser énormément d'énergie pour trouver des sources de financement complémentaires. Le financement est annuel et le programme ne prévoit pas de garanties statutaires [...]. Cette insécurité a des répercussions bien concrètes sur la planification des activités, l'embauche du personnel, le nombre d'ateliers qu'on pourra ouvrir, etc. D'autant plus que chaque année, les groupes reçoivent leur subvention longtemps après la reprise des activités. (p. 76)

Pour assurer une formation continue des personnes occupant un tel poste, il serait opportun de soutenir l'appropriation d'une démarche d'analyse réflexive adaptée à leur réalité, démarche demandant peu d'investissement financier. Pour Wittorski (2007) :

On constate que le recours à l'activité réflexive par des individus à propos de leurs pratiques professionnelles est grandissant. Ces dispositifs reposent souvent sur l'intention de transformer le sujet en un " praticien réfléchi " (en référence aux travaux d'Argyris et Schön, 1989), capable de développer un regard sur ses pratiques pour qu'il s'adapte plus rapidement à des contextes de travail qui changent. (p. 28)

De plus, il appert qu'il existe peu de ressources spécifiques pour la formation continue de ces travailleurs et encore moins de formation initiale dans le domaine de la gestion d'un groupe populaire en alphabétisation.

À l'été 2009, dans le cadre du cours *AND6283 Planification et évaluation de programmes en éducation des adultes*, j'ai réalisé une étude des besoins de formation

auprès de quatre coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation (Cyr, 2009b). Ces derniers travaillent au Québec dans des groupes membres du RGPAQ, partageant ainsi les mêmes valeurs, et dans un milieu éducatif non formel. Ils ont été embauchés sur la base de leur expérience passée dans l'organisme. Leur situation actuelle fait émerger six constats : une méconnaissance de la réalité vécue par les coordonnateurs; un poste hybride à la coordination de l'organisme; un isolement professionnel; des obstacles à la formation continue; des pratiques de formation continue; des pratiques d'autoformation.

Pour faire face aux différents enjeux à venir, ces coordonnateurs ont dit vouloir se préparer à mieux jouer leur rôle à l'égard de plusieurs aspects : la réponse à donner aux besoins observés et exprimés; l'action communautaire; leur métier de coordonnateur; la gestion générale; la gestion des ressources financières et humaines; l'évaluation des apprentissages. Comparant leur situation désirée à leur situation actuelle, l'étude fait également ressortir quatre grands besoins à combler : le soutien offert aux coordonnateurs, la compréhension du rôle du coordonnateur, le développement de la coordination et un savoir être à combler.

Ces quatre coordonnateurs travaillent tous au sein d'une structure classique d'un organisme sans but lucratif comprenant une assemblée générale, un conseil d'administration, une équipe de travail et des membres. Ils coordonnent et soutiennent, en moyenne, une équipe de six travailleurs, une équipe de 16 bénévoles et six membres du Conseil d'administration. La fonction de gestion des ressources humaines est partagée, au niveau des responsabilités, entre le conseil d'administration et le coordonnateur. Il n'y a donc pas de service structuré de ressources humaines, comme

dans les institutions, qui voit à planifier des programmes de développement des compétences du personnel. Bien que le coordonnateur planifie des activités de formation pour l'équipe de travail, en retour, peu de personnes le font à son endroit. Il arrive souvent qu'il reste seul face à ses propres besoins de formation. Bien que le RGPAQ offre des sessions de formation continue à ses membres, peu d'activités sont destinées spécifiquement aux coordonnateurs.

Pour ce travail (Cyr, 2009b), les coordonnateurs ont répondu à la question : « Idéalement, comment devrait être une formation pour s'adapter au contexte de travail des coordonnateurs? » Pour eux, une activité de formation qui respecte leur contexte de travail devrait être variée, concrète, basée sur la réflexion, offerte en petit groupe et soutenue par une personne ressource externe. La formule rencontres d'échanges entre coordonnateurs serait appréciée. Ces rencontres devraient se tenir sur base mensuelle et être prévues au calendrier. Certaines restrictions sont à considérer : pas trop formel, pas de type formation classique, pas trop de documents de support, pas trop théorique et pas en ligne.

Vers un nouveau rôle

Mais alors, comment développer ce rôle de concepteur de programmes en vue de soutenir et d'accompagner des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation dans leur développement professionnel? En vue d'une progression de carrière, je souhaite aussi jouer un rôle plus assumé comme consultant en alphabétisation en partant des écrits sur la question, mais aussi de mon expertise, de mes connaissances

du réseau de l'alphabétisation populaire, des besoins exprimés par des coordonnateurs et de ma participation citoyenne. Je désire mettre à profit ce bagage pour accompagner des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation dans leur démarche de développement professionnel et de formation continue.

Considérant le peu de ressource et de soutien mis à la disposition des coordonnateurs, cet essai vise à mettre en place un programme de formation à leur attention. Il vise également l'apprentissage expérientiel et collaboratif dans une perspective de développement professionnel et de formation continue. Il me semble important de pallier à leur isolement professionnel pour favoriser le partage de leurs connaissances et de leurs expériences. Pour ce faire, un modèle basé sur l'apprentissage collaboratif (par les pairs) serait profitable. Pour cela, le groupe de codéveloppement professionnel tel que décrit par Payette et Champagne (2008), s'est avéré un dispositif pertinent : il s'agit d'« une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle » (p. 7). Le codéveloppement professionnel convient très bien au milieu éducatif non formel et aux valeurs du milieu communautaire.

Par ailleurs, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002a) incite à la diversification des lieux de formation. Travaillant actuellement en milieu formel (universitaire), je peux affirmer que pour rendre accessible la formation continue, il est important de diversifier ces lieux. Il n'y a pas qu'à l'école que nous pouvons apprendre. Il faut donc à la fois diversifier les lieux

de formation ainsi que les formats d'apprentissage. Dans cette optique, Wittorski (2007) met en garde d'opposer le travail et la formation :

Il semble erroné de considérer que l'espace formel de la formation (en organisme de formation) est le seul lieu où l'on apprend et que l'espace du travail (en entreprise) est le lieu où l'on " applique " les apprentissages développés en formation. Il semble bien, au contraire, que des apprentissages se réalisent dans les deux espaces. (p. 161).

Mes préoccupations professionnelles, les besoins de formation exprimés par certains coordonnateurs ainsi qu'un désir d'un changement de rôle (d'animateur à concepteur) mènent à la formulation de mes propres besoins de formation dans le cadre de cet essai.

Mes besoins de formation et mes objectifs d'apprentissage

En vue de mon développement professionnel, le tableau 1 présente le triptyque de mes besoins de formation à partir de ma situation actuelle puis de celle souhaitée. Certains auteurs sont associés au développement de mes savoirs, savoir-faire et savoir être.

Tableau 1
Triptyque de mes besoins de formation

CE QUI EST	CE QUI EST SOUHAITÉ	CADRE THÉORIQUE
J'ai des malaises à l'égard de mon savoir-faire en développement de programme éducatif pour adultes. J'ai une expérience en diffusion de contenus de formation aux adultes.	Je souhaite jouer un rôle professionnel renouvelé, plus assumé et plus crédible en tant que consultant en alphabétisation. Pour une plus grande maîtrise professionnelle au regard de ma carrière, je devrais maîtriser le développement de programme éducatif pour adultes. J'aimerais passer d'un rôle d'animateur de contenus à celui d'un concepteur de programme éducatif.	Marchand (1997) pour la précision des étapes en planification de programme

CE QUI EST	CE QUI EST SOUHAITÉ	CADRE THÉORIQUE
Je possède peu de connaissance sur le concept de codéveloppement professionnel.	Je souhaite m'approprier certains concepts sous-jacents au codéveloppement professionnel : apprentissage expérientiel, apprentissage collaboratif et développement professionnel.	Apprentissage expérientiel : Knowles (1990); Kolb (1984); Mandeville (2007); Le Boterf (2006) Apprentissage collaboratif : Joannert (2002); Henri et Lundgren-Cayrol (2003); Wenger (2005), Le Boterf (2008) et Rivard (2007) Développement professionnel : Wittorski (2005); Le Boterf (2010); Donnay et Charlier (2006) et Legendre (2005)
Je connais les besoins indiqués par certains coordonnateurs quant au format à privilégier pour des activités de formation.	Considérant le peu de ressources mis à leur disposition, l'importance de briser l'isolement professionnel, j'aimerais m'approprier un modèle de codéveloppement professionnel. En ce sens, je souhaite développer des activités qui permettront à des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation de réaliser des apprentissages à partir de leur pratique.	Payette et Champagne (2008) comme modèle de codéveloppement professionnel
J'ai une bonne connaissance du réseau des groupes populaires en alphabétisation du Québec et du RGPAQ. J'ai à mon actif plus de 22 ans d'expérience en alphabétisation populaire dont 10 ans en tant que coordonnateur d'un groupe populaire en alphabétisation.	Je veux agir auprès des coordonnateurs dans leur développement professionnel. En ce sens, je souhaite m'approprier un outil de développement professionnel qui corresponde à la réalité des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation.	Parcours individualisés de développement professionnel : Le Boterf (2010) RGPAQ (2011); MELS (2009); Hautecoeur (1987); Boucher (1989)

De cet état des besoins de formation découlent mes objectifs d'apprentissage. Avant de les formuler, certains éléments sont à considérer :

- Compte tenu du peu de ressources et de soutien mis à la disposition des coordonnateurs;
- compte tenu du peu de documentation sur les besoins de formation de ces travailleurs;

- compte tenu de l'importance que j'accorde à l'apprentissage collaboratif (par les pairs);
- compte tenu de mon désir de passer du rôle d'animateur à celui de concepteur de programmes de formation;
- compte tenu de mon souhait, après ma maîtrise professionnelle, de jouer un rôle plus assumé, crédible et en confiance en consultance pour le réseau des groupes populaires en alphabétisation;
- compte tenu qu'il n'existe pas de programme de formation, tel que celui que je souhaite développer, pour ces coordonnateurs;

mon objectif général d'apprentissage est de concevoir un programme de formation destiné aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation œuvrant en milieu éducatif non formel en vue de faciliter le codéveloppement professionnel au service de la formation continue.

Mes objectifs spécifiques d'apprentissage sont :

1. Appliquer le modèle andragogique de Marchand (1997) en planification de programme de formation.
2. Utiliser le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) en tant que processus d'apprentissage expérientiel facilitant l'apprentissage collaboratif pour les activités de formation continue.
 - 2.1. Appliquer les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008).

Le chapitre suivant, le cadre théorique, présente l'ensemble des concepts à l'étude et des modèles à la base du programme de formation envisagé pour cet essai.

CHAPITRE II
CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre expose les concepts et modèles en lien avec cet essai qui vise à concevoir un programme de formation en vue du codéveloppement professionnel de travailleurs du milieu de l'alphabétisation. Pour ce faire, le concept d'alphabétisation est mis en perspective mais après une compréhension fine du concept de l'analphabétisme, problème à la base de l'alphabétisation. Puis le concept de codéveloppement professionnel est expliqué y compris trois sous-concepts s'y rattachant : l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement professionnel. Par la suite, deux modèles pour élaborer le programme sont présentés : celui de Marchand (1997) en planification de programme de formation et celui de Payette et Champagne (2008) pour le groupe de codéveloppement professionnel.

L'analphabétisme – un problème

Pour aborder ce concept, quatre éléments sont présentés afin d'en faciliter sa compréhension : des définitions, l'ampleur de la problématique, les causes puis les conséquences de l'analphabétisme.

Des définitions

Il existe plus d'un mot se rattachant au domaine de l'analphabétisme. Comme le soulignent Bélisle et Bourdon (2006) : « Les chiffres et le vocabulaire pour parler de la culture écrite, de l'écrit, de l'alphabétisation et de la littératie (literacy) sont nombreux, et cela, depuis des années » (p. 5). En effet « dans le langage courant, comme dans celui des spécialistes, les mots qui décrivent l'analphabétisme ont des acceptions diverses »

(Conseil supérieur de l'éducation, 1990, p. 4). On retrouvera aussi analphabétisme fonctionnel et alphabétisme.

Certains auteurs (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 2003; Baragiola et al, 2009; Besse, 1995; Boucher, 1989; Espérandieu et Vogler, 2000; Freynet, 1988; Hauteceur, 1988; Maziade, 1992) se réfèrent à la définition de 1958 de l'UNESCO (Burnett, 2006) à savoir qu'« une personne est alphabète/analphabète si elle peut/ne peut pas à la fois lire et écrire, en le comprenant, un énoncé simple et bref se rapportant à sa vie quotidienne » (p. 172). Dans le domaine, l'UNESCO est considérée comme un organisme incontournable (Maziade, 1992). Vingt ans plus tard, cet organisme révisé cette définition pour utiliser le terme analphabétisme fonctionnel : « Une personne est alphabète du point de vue fonctionnel si elle peut se livrer à toutes les activités qui requièrent l'alphabétisme aux fins d'un fonctionnement efficace de son groupe ou de sa communauté et aussi pour lui permettre de continuer d'utiliser la lecture, l'écriture et le calcul pour son propre développement et celui de la communauté » (p. 31).

Legendre (2005) définit l'analphabétisme par « incapacité de lire et d'écrire [...]. Phénomène qui caractérise une personne qui ne sait ni lire, ni écrire, ni compter » (p. 59). En France, « sont considérées comme analphabètes les personnes qui n'ont jamais bénéficié d'un apprentissage de la langue écrite et par conséquent ne connaissent pas l'alphabet » (De Lescure, 1999, p. 3). En 1996, le Canada se positionnait en faveur du terme alphabétisme à la suite du rapport canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes de 1994, qui se définit comme suit : « Aptitudes à traiter l'information dont on a besoin pour utiliser les documents que l'on trouve

habituellement au travail, au foyer et dans la collectivité » (Legendre, 2005, p. 50).

L'intérêt de ce concept est qu'il permet de changer la vision de l'adulte analphabète qui n'a aucune compétence en la matière.

Cela a contribué à ce que les personnes désignées comme « analphabètes » soient considérées non pas sous l'angle d'une absence de pratiques de lecture et d'écriture, mais plutôt sous celui d'un rapport distant, difficile ou limité. Les personnes analphabètes sont davantage considérées maintenant comme des adultes faiblement alphabétisés ou de faibles lecteurs. Loin d'être simplement une nuance sémantique, ce changement entraîne une compréhension plus large et nuancée du phénomène. (Roy & Coulombe, 2005, p. 29)

De l'analphabétisme aux compétences de base, il n'y a qu'un pas.

La communauté européenne, l'OCDE, l'UNESCO et la plupart des pays essaient aujourd'hui de définir le socle de compétences nécessaires pour garantir à chaque personne des conditions favorables à son épanouissement personnel, à sa citoyenneté active, à son intégration sociale et culturelle ainsi qu'à son insertion professionnelle. (Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, 2003, p. 13)

Ressources humaines et développement des compétences Canada (RHDCC) a ciblé neuf domaines de compétences essentielles : lecture, rédaction, utilisation de documents, calcul, informatique, capacité de raisonnement, communication orale, travail d'équipe et formation continue. L'analphabétisme, dans les pays industrialisés, « pourrait bien être un phénomène structurel et non pas une survivance destinée à disparaître » (Hautecoeur, 1988, p. 25). Mais quelle est l'ampleur de ce phénomène?

L'ampleur de la problématique

D'après le recensement de 2006 au Québec, 25 % de la population de 15 ans et plus ne détenait aucun diplôme d'études secondaires. Il est toutefois difficile d'utiliser

cette donnée pour quantifier le nombre de personnes analphabètes, car elle ne mesure pas les difficultés des gens à traiter la lecture et l'écriture. En effet :

Le nombre d'années de scolarité est une mesure indirecte du degré d'analphabétisme. Il ne nous renseigne pas immédiatement sur la difficulté ou l'incapacité de lire ou d'écrire. Il est évident qu'il y a des individus peu scolarisés qui sont loin d'être des analphabètes, alors que d'autres plus scolarisés peuvent l'être. » (Hauteceur, 1987, p. 107)

En 2003, se réalisait l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIIA), soit la composante canadienne de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) (Bernèche & Perron, 2005). Les répondants devaient compléter des tâches reliées à quatre domaines de compétence : compréhension de textes suivis, compréhension de textes schématiques, numératie et résolution de problèmes. Les résultats ont été interprétés selon cinq niveaux de compétence, 1 étant le plus faible et 5 le plus élevé. Bernèche et Perron (2005) notent :

Au Québec, une part notable de la population n'atteint pas le niveau 3 dans les domaines de compétence considérés. Ainsi, en compréhension de textes suivis, c'est le cas d'environ 55 % des 16 ans et plus, ce qui représente approximativement trois millions de personnes, dont 1,3 million se situent à un niveau très faible. Compte tenu que le niveau 3 constitue en quelque sorte le seuil critique pour fonctionner aisément dans la société actuelle, les efforts sont à poursuivre, et même à intensifier, pour favoriser un accroissement des compétences de la population dans ces domaines. (p. 10)

Un dénominateur commun conditionnerait l'analphabétisme, soit une situation sociale qui ne peut se réduire à un problème individuel ou à un phénomène marginal (Boucher, 1989).

Il fut un temps où les exigences en matière de lecture et d'écriture n'étaient pas les mêmes qu'aujourd'hui. « Ce n'est que depuis une cinquantaine d'années que l'écriture est devenue plus importante. [...]. Aussi, le fait de ne pas savoir lire et écrire est de plus en plus un problème » (Landry, 2006, p. 2). Espérandieu et Vogler (2000) abondent dans le même sens : « Il y a sans doute toujours eu des illettrés, mais tant que la faible maîtrise de la lecture et de l'écriture ne constituait pas une gêne, n'empêchait pas de trouver du travail, elle n'était pas un problème social » (p. 91). Ces exigences se situent, d'une part, au niveau de la complexité plus élevée des écrits (Roy & Coulombe, 2005) et, d'autre part, de l'augmentation des exigences sur le marché du travail et du niveau de formation requis (Espérandieu & Vogler, 2000).

Cette dernière exigence risque d'avoir un impact direct sur les conditions de vie des personnes. Pour Maziade (1992), « les gens ayant des difficultés à lire et à écrire se retrouvent souvent dans des emplois instables, précaires, à salaire peu élevé, lorsqu'ils ne sont pas acculés à l'aide sociale et au travail au noir » (p. 27). D'autres auteurs établissent également un lien entre analphabétisme et pauvreté (Boucher, 1989; Burnett, 2006; CSÉ, 1990; Mouvement international ATD Quart Monde, 1983). Maziade (1992) présente ce lien de la façon suivante : « Pauvreté, sous-développement, marginalisation, exclusion, sont quatre termes, quatre réalités, qui forment une équation plus que fréquente lorsqu'est soulevée la question de l'analphabétisme » (p. 17).

L'analphabétisme n'est pas un problème en soi. Il le devient quand la personne est confrontée aux exigences d'une société donnée face au code écrit et quand elle ne

répond pas ou peu à ces exigences. Cette personne doit alors vivre avec les conséquences de cette problématique. Mais quelles en sont les causes?

Les causes de l'analphabétisme

Les causes de l'analphabétisme peuvent se rattacher à l'organisation sociale et économique, à l'environnement familial, au milieu scolaire et à l'individu. En ce qui concerne l'organisation sociale et économique, le CSÉ (1990) établit un lien entre les milieux où sévissent la pauvreté, le chômage et l'assistance sociale et la carence en éducation de base. Dans un tel contexte, les personnes se situent en mode de survie : se vêtir, se loger et se nourrir. Ces conditions de vie affectent directement les possibilités d'apprendre, l'intégration à l'école ou au marché du travail. Les personnes accèdent à un emploi précaire, souvent mal rémunéré, dans des milieux où l'offre de pratiques de lecture et d'écriture est peu élevée.

L'environnement familial comprend divers aspects : faible scolarisation des parents, valorisation ou non de l'école, peu de stimulation et de soutien envers les enfants, absence de modèle de lecteur-scripteur dans la famille, pratiques linguistiques et culturelles, place accordée ou non aux livres. Viennent également les difficultés à subvenir aux besoins familiaux et les problèmes vécus au sein de la famille ayant pour effet de nuire au cheminement scolaire des enfants. « L'environnement familial semble être reconnu comme une cause des difficultés d'alphabétisation de l'enfant et même comme facteur perpétuant le cycle d'analphabétisme » (Labonté & Baril, 1990, p. 39).

Le milieu scolaire constitue, pour plusieurs, le lieu des échecs, des retards et du décrochage. L'école reproduit les inégalités sociales par la réussite et l'échec et fait face, comme système, à certains problèmes tels que la difficulté de respecter les différences individuelles, la reproduction de catégories (faible, moyen, fort) et de valeur de compétition, le manque de ressources, des groupes trop nombreux et la mise en place de classes spéciales (CSÉ, 1990; Espérandieu & Vogler, 2000; Labonté & Baril, 1990; Maziade, 1992). D'autres ont connu un accès restreint à l'école avant les années 1960 ou ont dû abandonner l'école par contraintes familiales ou personnelles. « L'école étant devenue obligatoire depuis longtemps et pour de nombreuses années de fréquentation, il n'est guère étonnant qu'elle soit interrogée sur son efficacité, alors que " plusieurs millions d'adultes " ne parviennent toujours pas à " savoir lire, écrire et compter " » (Besse, 1995, p. 23).

Quant aux causes reliées à l'individu, il s'agit de limites personnelles dues à des problèmes d'ordre intellectuel et à des incapacités physiques ou psychologiques. Labonté et Baril (1990) rappellent que « certaines contraintes sont handicapantes mais elles ne rendent compte que d'un pourcentage des personnes analphabètes » (p. 38).

En résumé, le phénomène de l'analphabétisme provient de diverses causes qui, la plupart du temps, s'influencent mutuellement et s'imbriquent les unes dans les autres. Évidemment, la pauvreté, par ses effets nombreux (aux plans de la santé, de l'alimentation, de l'habitation, etc.), prend une place de toute première importance. La pauvreté est à la fois cause et conséquence de l'analphabétisme. (Maziade, 1992, p. 38)

Les conséquences de l'analphabétisme

Les personnes analphabètes ont un accès restreint aux informations écrites : journaux, lettres, rabais, factures, formulaires, posologie, nom des rues, etc. Elles ont aussi un accès difficile au marché du travail (difficulté à trouver et à conserver), une faible participation à la vie syndicale, des difficultés à s'adapter aux changements technologiques, un accès restreint aux formations et aux promotions. Elles font face au chômage et à la pauvreté (Boucher, 1989; CSÉ, 1990; Labonté & Baril, 1990; Maziade, 1992; Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004).

Des difficultés s'observent également dans les familles par rapport au soutien aux devoirs des enfants et aux tensions familiales. Une reproduction de génération en génération de l'analphabétisme est observée. Les personnes analphabètes intègrent une image négative d'elles-mêmes : honte, gêne, manque de confiance en soi, sentiment de culpabilité, crainte de l'humiliation, etc. Elles vivent l'exclusion sociale en raison de l'isolement vécu, de l'insécurité dans les relations sociales, du retrait devant des situations confrontantes, des mensonges inévitables pour conserver le secret de peur de perdre un emploi, un ami ou le respect des gens, de la faible implication en société et dans la vie culturelle et de la difficulté à faire valoir leurs droits. Ces personnes peuvent vivre un état de dépendance à l'égard des autres pour certaines tâches demandant des connaissances en lecture ou en écriture (Boucher, 1989; CSÉ, 1990; Labonté & Baril, 1990; Maziade, 1992; Mouvement international ATD Quart Monde, 1983; Villechaise-Dupont & Zaffran, 2004). Si l'analphabétisme est un problème, en réponse, l'alphabétisation est-elle la solution?

L'alphabétisation – une solution

Des définitions et des repères historiques du développement de l'alphabétisation au Québec permettent de mieux situer ce concept. Une présentation générale des deux réseaux québécois offrant des activités d'alphabétisation, soit le réseau formel des commissions scolaires et le réseau informel des groupes populaires en alphabétisation, permet de mieux connaître leur rôle et leur place auprès de la population visée.

Des définitions

Pour Legendre (2005), l'alphabétisation signifie : « Enseignement ou apprentissage de base du code écrit (lecture, écriture, calcul), généralement dans la langue maternelle, la langue dominante ou la langue d'usage d'une société. [...] Acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution » (p. 41). La Déclaration de Hambourg (citée dans UNESCO, 1997), résolution 11, note :

L'alphabétisation conçue dans une acception large comme l'acquisition des connaissances et compétences de base dont chacun a besoin dans un monde en rapide évolution, est un droit fondamental de la personne humaine. Dans toute société, elle est nécessaire en soi et elle constitue l'un des fondements des autres compétences de la vie courante. [...] L'alphabétisation a aussi pour effet de stimuler la participation aux activités sociales, culturelles, politiques et économiques et de favoriser l'éducation tout au long de la vie. (p. 13)

Bélisle (1995) retient la définition suivante : « Démarche d'apprentissage au cours de laquelle les personnes acquièrent et améliorent leurs connaissances et habiletés de base en communication orale, lecture, écriture et calcul, de façon à devenir

polyvalentes et autonomes en situation de travail et de vie » (p. 173). Ces définitions permettent de considérer l'alphabétisation au-delà de l'apprentissage du code écrit tel que le considère Burnett (2006) :

Au lieu de voir dans l'alphabétisation un simple processus d'acquisition de compétences cognitives de base, on s'intéresse maintenant à l'utilisation de ces compétences en vue du développement socio-économique ainsi que de la conscience citoyenne et de la réflexion critique, bases de l'évolution personnelle et sociale. (p. 155)

Ces définitions font ressortir la perspective d'une amélioration des savoirs, savoir-faire et des finalités diverses tant personnelles, civiques, de travail et de formation continue. Au-delà des apprentissages reliés au code écrit, l'alphabétisation permet l'inclusion des personnes analphabètes au développement socio-économique de la société. Comment s'est développée l'alphabétisation au Québec?

Le développement de l'alphabétisation au Québec : repères historiques

Les premières initiatives font mention des communautés religieuses de même que des Cercles des fermières, particulièrement en milieu rural, et des rassemblements de citoyens en milieu urbain (Hauteceur, 1989). L'école est devenue obligatoire en 1943 et la fréquentation scolaire jusqu'à 16 ans en 1961 (Maziade, 1992).

Dans les années 1960, période de la Révolution tranquille au Québec, le Rapport Parent, fait ressortir le retard de la scolarisation et une volonté politique de rehausser la scolarité de la population. Soulevant une remise en question du système d'éducation, ce rapport engendre une restructuration du monde de l'éducation ainsi que sa démocratisation. Suivra la création du Ministère de l'éducation et un peu plus tard, la

création de la Direction générale de l'éducation permanente (DGEP) (Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007). Des services de l'éducation des adultes dans les Commissions scolaires où l'alphabétisation s'inscrit dans une perspective de rescolarisation des adultes voient le jour. « Ce mouvement de rescolarisation des adultes, supporté par les ententes Canada-Québec en formation de la main-d'œuvre, s'opéra dès 1966 quand fut créée au ministère de l'éducation la direction générale de l'éducation permanente » (Hautecoeur, 1987, p. 327). C'est le retour à l'école, mais selon Landry (2003), une partie de la population plus défavorisée n'est guère rejointe par ces nouveaux services pas plus qu'elle ne l'avait été par le système scolaire antérieur. En 1968, les centres d'éducation populaire, notamment le Carrefour populaire de Pointe-St-Charles à Montréal, ouvre la voie vers une alternative à la scolarisation traditionnelle des adultes. Il s'agit ici des pionniers des groupes populaires en alphabétisation (Landry, 2003).

L'alphabétisation est dissociée d'un objectif de rescolarisation. Surtout, elle n'est pas conçue comme une approche éducative ou thérapeutique individualisée, mais comme un processus collectif d'éducation populaire, organisé sur une base de classe et de quartier, autogéré et relativement autonome par rapport à l'école. (Hautecoeur, 1987, p. 331)

De plus, à l'initiative de religieuses, un Comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal (CÉBAM) est créé à Montréal (Hautecoeur, 1987). Leurs activités seront plus tard transférées dans le réseau formel de la commission scolaire de Montréal.

Les années 1970 sont marquées par le séminaire Alpha 78 organisé par la Direction générale d'éducation des adultes (DGEA) anciennement la DGEP (Hautecoeur, 1987; Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007). Les intervenants des groupes

populaires et des commissions scolaires étaient invités à échanger sur leurs pratiques lors de ce premier rassemblement provincial. Les suites sont importantes : l'alphabétisation se distingue de ce qu'on appelait la formation de base, les deux réseaux, soient formels et informels, sont reconnus et la lutte à l'analphabétisme devient une priorité ministérielle. Par contre, on observe rapidement une inéquité dans le financement de deux réseaux :

Alors que ces dernières [les commissions scolaires] bénéficient d'enveloppes ouvertes, les groupes obtiennent à peine le tiers de ce qu'ils demandent. De plus, les groupes constatent que même si l'État tient à regrouper toutes les forces vives dans sa lutte à l'analphabétisme, il a tendance à vouloir en être le maître d'œuvre. (Landry, 2003, p. 15)

En 1975, la Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires (TRÉAQFP) est mise en place. Son rôle vise la concertation, le développement, la promotion de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle (Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007).

Les années 1980 voient l'organisation d'un deuxième séminaire provincial, Alpha 80, par la DGEA. Au-delà des échanges sur les pratiques, des groupes sentent une pression de la part des fonctionnaires pour quitter le programme de financement de l'éducation populaire et s'intégrer dans le réseau des commissions scolaires. Les groupes refusent et s'affirment.

L'effet principal du séminaire regroupant des organismes jusqu'alors éparés aura été leur solidarisation dans un discours constituant, leur mobilisation dans certaines revendications fortes partagées par tous les groupes, la manifestation d'un besoin d'organisation et de coordination pour le développement parallèle d'un mouvement d'alphabétisation populaire. (Hauteceur, 1987, p. 345)

En 1981, 11 groupes populaires en alphabétisation fondent le Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ) afin d'offrir un lieu de réflexion sur les pratiques et un lieu de revendications politiques. C'est aussi la période de la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) qui vise à « trouver des solutions aux irritants qui nuisent au bon fonctionnement de l'éducation des adultes, notamment le désordre administratif et les chevauchements de responsabilités entre différents ministères » (Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007, p. 77). Le rapport Jean recommandait, entre autres, « que la formation de base devienne une priorité forte en éducation des adultes et que, dans cette perspective, toutes les ressources soient mobilisées pour une campagne nationale d'alphabétisation » (Hautecoeur, 1987, p. 347).

En 1984, le ministre de l'époque publie un projet d'éducation permanente jetant les bases de l'éducation des adultes. Hautecoeur (1987) le qualifie en ces termes : « Un programme marginal sans trace de planification, sans engagement à moyen terme, qui risque d'être politiquement conjoncturel et donc à la merci des événements » (p. 354). Grande déception pour les groupes populaires face à cette politique, car, selon Hautecoeur (1987) : « Contrairement aux recommandations de la CEFA qui donnait un rôle déterminant aux organismes volontaires et populaires dans la réalisation des activités d'alphabétisation, la nouvelle politique, tout en reconnaissant leur rôle complémentaire, confirme le leadership des institutions publiques » (p. 354).

En 1987, le gouvernement fédéral met sur pied le Secrétariat national à l'alphabétisation lui permettant d'intervenir dans le domaine. La loi sur l'instruction publique de 1988 officialise le droit des adultes à l'éducation.

D'une reconnaissance de fait, l'éducation des adultes obtient une reconnaissance légale. Dorénavant, tout adulte a droit à l'éducation et à la gratuité des services de formation prévus dans le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour adultes. (Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007, p. 89)

L'Année internationale de l'alphabétisation décrétée par l'UNESCO en 1990 vise à « mobiliser les ressources et les volontés aux fins d'instaurer un monde alphabétisé » (Secrétariat de l'année internationale de l'alphabétisation, 1990, p. 7). Les États généraux sur l'éducation se tiennent en 1995 dont l'un des dix chantiers a trait à la formation des adultes : Traduire concrètement la perspective de formation continue. « On y souligne les points à améliorer, notamment l'accès aux formations pour les personnes analphabètes ou inscrites en éducation populaire » (Turgeon, Bourque & Thibeault, 2007, p. 100).

L'entrée dans le nouveau millénaire voit la sortie de la Politique gouvernemental d'éducation des adultes et de formation continue constituée de quatre orientations structurantes et mobilisantes : 1) assurer une formation de base aux adultes; 2) maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétence des adultes; 3) valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle; 4) lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance. En même temps, le ministère publie le Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue abordant la formation de base, la formation en emploi, la reconnaissance des acquis et le financement. La troisième mesure de ce plan d'action se lit comme suit :

De façon à tenir compte de la situation, des besoins et caractéristiques des personnes adultes : les modes et les lieux de formation seront diversifiés et

adaptés en fonction des besoins des populations visées, et cela, pour l'ensemble des partenaires de l'éducation des adultes et de la formation continue œuvrant en formation de base. (MEQ, 2002b, p. 9)

Sous cette mesure, le MEQ (2002b) annonce, entre autres, une révision du curriculum de la formation de base dans les commissions scolaires, une reconnaissance légale des organismes d'action communautaire autonomes, un nouveau programme de financement pour eux et écrit, noir sur blanc, que chacun des deux réseaux offrira des services d'alphabétisation. Ce dernier énoncé a réconforté les groupes populaires en alphabétisation. Selon Hautecoeur (1989) :

Entre ces deux partenaires, le populaire et l'institutionnel, il y a des liens multiples, par exemple des rencontres régulières autour des tables régionales d'alphabétisation, des projets et du travail en commun aux plans local et régional. Il y a aussi des concurrences et des conflits. Mais avant tout, ils ne sont pas à égalité en matière de ressources, de pouvoir, de possibilités de développement. La tendance forte consiste à subordonner le réseau autonome aux institutions d'éducation. (p. 155)

Depuis la création du Ministère de l'éducation, l'alphabétisation, dans son essor, a connu des avancées et des reculs. Cependant, une chose demeure : deux réseaux continuent d'offrir des activités en alphabétisation.

Le réseau formel des commissions scolaires

Pour les commissions scolaires, selon le Régime pédagogique de la formation générale des adultes, l'alphabétisation est vue comme un service de formation visant l'accès, le cas échéant, à d'autres services de formation; l'augmentation des capacités de

l'adulte dans différents domaines d'apprentissage; l'exercice de ses rôles familiaux et sociaux (Racine & Dupuis, 2006). Les principes directeurs de ces services sont :

La capacité fonctionnelle recherchée par la formation en alphabétisation est de fonctionner de façon efficace et satisfaisante dans les différentes situations de la vie quotidienne. Cela suppose la mise en œuvre de compétences dans les savoirs suivants : écouter, parler, lire, écrire et compter. La démarche de formation sur mesure est utilisée en alphabétisation. (Racine & Dupuis, 2006, p. 5.1)

En 2002, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (MEQ, 2002a) définit la formation de base de la façon suivante :

Les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire. (p. 9)

Au Québec, dans le réseau formel des commissions scolaires, cette formation s'adresse à tous les adultes n'ayant aucun diplôme d'études secondaires. Elle se divise en deux étapes. Une première, appelée formation de base commune, permet de rehausser les compétences de l'adulte, de favoriser son autonomie dans l'exercice de ses rôles sociaux et de favoriser son épanouissement personnel, intellectuel et culturel (MELS, 2011). La deuxième étape se nomme formation de base diversifiée. Le parcours mène à l'obtention du diplôme d'études secondaires (DES) ou du diplôme d'études professionnelles (DEP). Ce programme comprend quatre domaines généraux de formation issus des situations de vie, six compétences polyvalentes et cinq domaines d'apprentissage tel que le montre le tableau 2.

Tableau 2
Contenu de la formation de base commune du MELS (2011)

Domaines généraux de formation	Compétences polyvalentes	Domaines d'apprentissage
<ul style="list-style-type: none"> - Santé et bien-être - Environnement et consommation - Monde du travail - Citoyenneté 	<ul style="list-style-type: none"> - Communiquer - Coopérer - Agir avec méthode - Exercer sa créativité - Exercer son sens critique et éthique - Raisonner avec logique 	<ul style="list-style-type: none"> - Langues - Mathématiques, science et technologie - Univers social - Développement personnel - Vie professionnelle

En 2002-2003, au Québec, 13 519 personnes se sont inscrites en alphabétisation dans les commissions scolaires représentant 64 % de l'effectif total, les groupes populaires ayant accueilli 36 % de l'effectif total (Coulombe, 2006, p. 3).

Le réseau informel : les groupes populaires en alphabétisation

Les groupes populaires en alphabétisation appartiennent au milieu non formel et sont financés par le MELS à l'intérieur du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE) (MELS, 2009). Ils sont autonomes et indépendants du réseau formel. Pour eux, l'alphabétisation populaire comporte une dimension pédagogique et une prise en charge des participants pour améliorer leurs conditions de vie. Elle devient un outil d'expression sociale et de prise de parole.

En 2002-2003, 7 731 adultes y étaient inscrits (Coulombe, 2006). Au Québec, 129 groupes sont financés par le PACTE dont 80 sont membres du RGPAQ. Ce regroupement vise la promotion, la défense et le développement de l'alphabétisation populaire et des groupes populaires en alphabétisation ainsi que la défense des droits collectifs des personnes qui sont lésées par leur niveau d'alphabétisme. Les groupes

membres peuvent s'y impliquer au sein des comités de travail, du conseil d'administration, des rencontres thématiques, des assemblées de concertation, des congrès d'orientation, etc. Au fil des ans, il a produit plusieurs publications (RGPAQ, 2011).

Étant des organismes sans but lucratif, la structure de ces groupes se compose d'une assemblée générale, d'un conseil d'administration, d'une équipe de travail et des membres, composés en majorité des personnes fréquentant l'organisme, soit les participants. Issus du milieu communautaire, en particulier de l'éducation populaire, ils sont porteurs de valeurs de justice sociale, de solidarité, de démocratie, d'autonomie et de respect. Ces valeurs se traduisent par la place importante laissée aux participants dans la vie de l'organisme et dans sa structure (Deshaies & Séguin, 1996) et par une approche collective.

La spécificité de ces groupes peut se résumer en quatre caractéristiques : un milieu de vie, une vie démocratique, une réponse aux besoins des participants et une vision égalitaire du partage des savoirs. Dans le rapport du RGPAQ (Cyr, 2009a), certains affirment avoir des pratiques en lien avec les compétences essentielles développées par RHDCC, mais disent surtout développer des apprentissages plus larges. Concernant l'individu, il s'agit de la confiance en soi, de la persévérance, des compétences génériques, de l'expression de l'autonomie, du savoir être et du savoir agir. Pour le groupe, on retrouve le savoir être en société, le sentiment d'appartenance, les habiletés sociales et l'empowerment. Quant à la société, il s'agit d'apprentissages en lien avec la participation citoyenne, l'exercice du rôle parental et de celui de travailleur.

Les groupes populaires membres du RGPAQ se sont tous positionnés en faveur de l'approche de conscientisation inspirée des travaux de Freire (1974) :

L'alphabétisation a pour but ultime un changement des causes de l'analphabétisme, donc un changement social; tout le processus se fait à partir des personnes directement concernées; la matière première du travail d'apprentissage du code écrit passe par la culture, le vécu, la réalité des personnes analphabètes; apprendre à lire et à écrire, c'est apprendre à lire et à écrire la réalité qui les entoure; on favorise ici une analyse critique et sociale; le groupe, le sentiment d'appartenance et la conscience de sa situation en tant que groupe défavorisé sont des éléments importants de la conscientisation; on cherche à mettre en place des relations égalitaires et des structures démocratiques; l'animatrice n'est pas la seule à détenir du savoir, il y a échange de savoirs entre tous. (Comité de développement des pratiques, 2003, p. 17)

Les concepts de l'analphabétisme et de l'alphabétisation représentent la toile de fond du domaine d'intervention de la population cible du présent essai. Le prochain concept est le codéveloppement professionnel.

Le codéveloppement professionnel

Pour Payette et Champagne (2008), le développement réfère aux notions d'apprentissage, de perfectionnement, d'amélioration de compétences en vue d'une plus grande autonomie professionnelle; le terme « professionnel » cible la pratique professionnelle; le préfixe « co » rappelle la dimension sociale de ce dispositif, à savoir le besoin d'une personne d'être en contact avec d'autres pour enrichir sa propre réflexion sur l'action. Pour certains, l'apport de l'autre ou du groupe constitue une source de motivation et d'engagement. Le codéveloppement est « une catégorie

générique qui qualifie ces pratiques collaboratives d'apprentissage et d'échange en groupe sur des situations vécues par les participants » (Champagne, 2001, p. 101).

Le codéveloppement professionnel vise donc davantage le développement de la compétence du praticien plutôt qu'une démarche de résolution de problème. En ce sens, Payette et Champagne (2008) mentionnent que « l'idée centrale est d'apprendre sur sa propre pratique, en écoutant et en aidant des collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique » (p. 8).

Miser sur le groupe et ses interactions réfère aussi à la création de réseaux de professionnels. Le Boterf (2008) justifie l'existence de ces réseaux par le fait que les problèmes deviennent de plus en plus complexes alors que les situations sont souvent inédites et déconcertantes. Ils permettent de créer une valeur ajoutée aux ressources, de mettre en relation des savoirs produits dans des lieux divers, d'assurer un rayonnement des pratiques novatrices, de transformer le vécu en leçon d'expériences, d'assurer une référence collective et de réaliser des lieux de professionnalisation. Pour lui « il devient impossible d'agir avec compétence en restant isolé et sans coopérer avec d'autres » (p. 9). En tenant compte des types de réseaux élaborés par Le Boterf (2008), le codéveloppement professionnel pourrait se situer dans les réseaux de partage et de capitalisation des pratiques en vue de les faire progresser et de construire des savoirs communs. Il regroupe des gens occupant un même domaine de spécialisation.

Trois sous-concepts se rattachent au codéveloppement professionnel : l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement

professionnel. La description de ces sous-concepts s'inspire de Payette et Champagne (2008), mais se base également sur d'autres auteurs.

L'apprentissage expérientiel

Pour explorer ce sous-concept, il convient de situer l'expérience dans les principes andragogiques pour ensuite considérer les liens existants entre la pratique professionnelle et la réflexivité dans un contexte d'apprentissage.

Les principes andragogiques et l'expérience

Knowles (1990) énonce six principes à respecter pour s'assurer qu'une activité soit andragogique : 1) Le besoin, pour l'apprenant adulte, de savoir pourquoi il doit apprendre certaines connaissances avant d'entreprendre une nouvelle formation; 2) le concept de soi chez l'apprenant où il se perçoit capable de s'autogérer, d'être responsable de ses propres décisions; 3) le rôle de l'expérience de l'apprenant adulte dans l'apprentissage; 4) la volonté d'apprendre si les connaissances permettent d'affronter des situations réelles; 5) l'orientation de l'apprentissage, car l'apprenant s'investit si la formation est utile et contextualisée; 6) la motivation qui est surtout intrinsèque pour l'apprenant.

Tenir compte de l'expérience des adultes est donc un élément essentiel en andragogie. Pour Jobert (1991), l'expérience :

C'est ce qui s'est constitué, au fil du temps, individuellement et collectivement, dans l'intimité des personnes, dans leur corps, leur intelligence, leur imaginaire, leur sensibilité, dans la confrontation quotidienne avec le réel et la nécessité de résoudre des problèmes de toute nature. (p. 75)

Cependant, vivre une expérience ne veut pas dire automatiquement y réaliser des apprentissages. Josso (1991) mentionne à cet effet que « pour qu'une expérience soit dite formatrice, il est nécessaire [...] que cette expérience symbolise des attitudes, des comportements, des pensées, des savoir-faire, des sentiments caractérisant une subjectivité et des identités » (p. 191).

L'expérience peut donc devenir un matériau permettant la construction de connaissances. Encore faut-il une démarche explicite et rigoureuse d'apprentissage telle que le processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ce dernier est le plus utilisé en éducation des adultes (Chevrier & Charbonneau, 2000). Pour Kolb (cité dans Landry, 1991) : « L'apprentissage expérientiel est un processus par lequel des connaissances sont créées à partir d'une transformation de l'expérience. Ces connaissances nouvelles résultent de la saisie (préhension) de l'expérience et de sa transformation » (p. 26). Bernard, Cyr et Fontaine (1981) décrivent les quatre étapes de ce cycle d'apprentissage expérientiel :

1. L'expérience concrète consiste à vivre soi-même une situation d'expérience authentique dans laquelle se pose un problème réel qui permet de stimuler la pensée.
2. L'observation réflexive consiste à faire des observations sur l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification en considérant différents points de vue.
3. La conceptualisation abstraite consiste à créer des concepts et à formuler des généralisations qui intègrent nos diverses observations et réflexions.
4. L'expérimentation active consiste à soumettre nos concepts et nos généralisations au test de la réalité. (p. 35)

Certaines conditions sont nécessaires pour faciliter l'apprentissage expérientiel.

Bernard, Cyr et Fontaine (1981) en ont identifiées six : l'engagement actif de soi dans l'expérience; une prise de contact direct avec la réalité; une transaction entre l'homme et

son environnement; l'importance accordée autant aux états subjectifs qu'aux conditions objectives; la nécessité d'un moment d'arrêt réflexif; la continuité de l'expérience vécue avec les expériences antérieures et celle que la personne réalisera ultérieurement.

La pratique professionnelle

Dans un souci de précision, il est nécessaire de mentionner qu'à la base de l'apprentissage expérientiel, en contexte de codéveloppement professionnel, il ne s'agit pas de se référer à n'importe quelle expérience vécue, mais plutôt de la cibler sur la pratique professionnelle telle que l'a défini Mandeville (2007) à savoir « un ensemble d'activités que le praticien entreprend dans le but de produire une action efficace; cette pratique se fonde particulièrement sur un savoir issu de l'expérience, sans toutefois exclure l'utilisation de connaissances scientifiques » (p. 19). Cette précision jette un éclairage spécifique sur l'étape de l'expérimentation concrète du processus expérientiel de Kolb (1984). Par ailleurs, un « savoir issu de l'expérience » peut être de deux ordres : explicites ou tacites (Davel & Tremblay, 2011; Moisan, 1997). Jacob et Pariat (2003) les définissent ainsi :

Les savoirs explicites représentent l'ensemble des connaissances colligées sous une forme qui les rend facilement accessibles et communicables (un manuel par exemple). On peut les caractériser de la manière suivante : objectifs, formalisés, observables, conceptuels, opératoires. C'est le cas, en général, de méthodes à suivre, de techniques à utiliser, de cadres de référence, de politiques, d'articles de lois, etc. [...] Les connaissances tacites englobent au contraire l'ensemble des savoirs non répertoriés connus le plus souvent de leurs seuls détenteurs. Plus difficiles, par nature, à décrire et à archiver sous la forme de documents écrits, ces connaissances vont des savoir-faire aux intuitions, en passant par les trucs du métier et les contacts. Les connaissances tacites sont donc généralement informelles, contextualisées, expérientielles et subjectives. (p. 3)

Le codéveloppement professionnel permet de rendre explicite des savoirs tacites par la formalisation de la pratique professionnelle. Wittorski (2005) parle :

D'offrir un espace de mise en mots de ces pratiques spontanées qui, sans ce lieu de parole, resteraient souvent incorporées à l'action, c'est-à-dire non identifiées par leurs auteurs. [...] L'analyse des pratiques permet ainsi de les identifier mais aussi, par le travail d'échange collectif, d'en saisir les tendances communes, les principes qui les organisent, ces derniers étant utiles pour développer d'autres pratiques de retour en situation professionnelle. (p. 40-41)

Pour Moisan (1997), la formalisation des pratiques, c'est-à-dire le passage du tacite à l'explicite, se développe par des dispositifs tels que les comptes rendus d'expériences et la valorisation des bonnes pratiques.

La réflexivité

Dans un autre souci de précision, cette fois-ci en lien avec l'étape de l'observation réflexive du processus expérientiel de Kolb (1984), des éléments en lien avec la réflexivité sont énoncés par Le Boterf (2006) :

La réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et pour faire évoluer ses schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations. La réflexivité prend donc place dans une boucle d'apprentissage expérientielle. (p. 118)

Cette réflexivité, selon Donnay et Charlier (2006), permet de comprendre les pratiques, de les changer et d'accroître les professionnalités.

La mise en place des conditions permettant à l'adulte de dégager des apprentissages à partir de sa pratique professionnelle est facilitée par le processus

d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Ce processus permet, entre autres, d'améliorer ses pratiques par la réflexivité et de rendre explicite le savoir expérientiel tacite. Le codéveloppement professionnel, parce qu'il s'appuie sur l'expérience de l'adulte, s'inscrit dans les principes andragogiques de Knowles (1990). Ce partage d'expérience mène au second sous-concept du codéveloppement, soit l'apprentissage collaboratif.

L'apprentissage collaboratif

Ce sous-concept fait ressortir l'apport des autres dans l'apprentissage et leur rôle en particulier dans la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir être. Cet apport rejoint également les dimensions d'une communauté de pratique.

L'apprentissage collaboratif

Le codéveloppement professionnel se situe dans une approche d'apprentissage collaboratif. Henri et Lundgren-Cayrol (2003) en donnent une définition :

L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative reconnaît le caractère individuel et réflexif de l'apprentissage de même que son ancrage social en le rattachant aux interactions de groupe. En fait, la démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe. (p. 42)

Dans ce type d'apprentissage, l'apprenant s'engage à collaborer avec les autres membres du groupe. Les interactions lui permettent de valider des connaissances nouvellement construites tout en se confrontant aux autres. Le groupe devient ainsi un

catalyseur de l'apprentissage. « Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 43)

Le codéveloppement professionnel se situe également dans un cadre de référence socioconstructiviste. Jonnaert (2002) présente le socioconstructivisme comme un paradigme épistémologique de la connaissance :

Pour les constructivistes, les connaissances sont construites par le sujet lui-même à travers les expériences qu'il vit dans son environnement, au départ de ce qu'il y a déjà vécu et à travers les interactions avec les autres. [...] L'apprenant se construit lui-même des connaissances à propos de ces savoirs. (p. 66)

Cet apprentissage résulte ainsi d'une recherche d'équilibre lorsque l'apprenant est confronté à des connaissances insuffisantes pour trouver des solutions à l'égard d'une situation problématique. Ce conflit cognitif est aussi provoqué par des remises en question lors d'interactions avec les autres. Devant ce déséquilibre, l'apprenant va construire de nouvelles connaissances « à partir de ce qu'il sait déjà dans une dialectique qui s'établit entre les anciennes et les nouvelles connaissances » (Jonnaert & Vander Borgh, 2009, p. 30). On parlera alors d'assimilation, lorsque les nouvelles connaissances sont similaires aux connaissances anciennes, et d'accommodation, lorsque les connaissances anciennes sont transférées en nouvelles connaissances.

La communauté de pratique

Bien que le présent essai ne vise pas la mise en place de communautés de pratique, une brève incursion permet de relever trois dimensions qui interpellent l'apport

des membres. Décrites par Chanal (2000), elles sont inspirantes pour la mise en place de groupes de codéveloppement professionnel : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé.

L'engagement mutuel est la source d'une cohérence (on pourrait dire de structure sociale) dont une des missions de la pratique est précisément de l'entretenir. Il est basé sur la complémentarité des compétences, et sur la capacité des individus à « connecter » efficacement leurs connaissances avec celles des autres.

L'entreprise commune est le résultat d'un processus collectif permanent de négociation qui reflète pour Wenger la complexité de la dynamique de l'engagement mutuel. Le fait de négocier des actions communes crée des relations de responsabilité mutuelle entre les personnes impliquées.

Au cours du temps, l'engagement au sein d'une pratique commune crée des ressources qui permettent la négociation de significations. Ces ressources forment le répertoire partagé d'une communauté qui inclut des supports physiques tels que des prototypes ou des maquettes, des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des concepts que la communauté a créés ou adoptés au cours de son existence et qui sont devenus peu à peu partie intégrante de sa pratique. (p. 7-8)

De cette communauté résulte le prochain sous-concept à l'étude, soit le développement professionnel.

Le développement professionnel

Ce dernier sous-concept permet d'aborder le développement professionnel et l'identité professionnelle dans un processus de professionnalisation et de formation continue.

Le développement professionnel et l'identité professionnelle

Le développement professionnel, selon Donnay et Charlier (2006), signifie :

Un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle. (p. 9)

Ces auteurs situent leurs travaux en contexte du développement professionnel des enseignants et soulignent que l'école n'est pas le seul lieu réservé à l'apprentissage et au développement. L'Institut de coopération de l'éducation des adultes (Bélisle, 1995) propose sept lieux possibles d'apprentissage dans l'action : chez soi, chez ses proches, écoles ou centre de formation, lieux d'emploi, lieux publics, lieux de bénévolat organisés et lieux de loisirs. Considérant cette multiplicité des lieux, valoriser l'apprentissage expérientiel dans l'action prend tout son sens. Donnay et Charlier (2006) mentionnent que dans une perspective de développement professionnel, l'accent se situe davantage sur le processus d'apprentissage que sur les dispositifs. Par contre, ils estiment essentiel de désigner des espaces et des moments qui permettent de faire le point afin de consolider son propre développement professionnel. Pour cela : « Certains réseaux d'échanges de pratiques professionnelles peuvent constituer des lieux privilégiés » (p. 13). Dans ce processus de formation, les participants développent leur identité professionnelle.

Donnay et Charlier (2006) ont passé brièvement en revue différentes approches de l'identité professionnelle soit collective, individuelle, intégrée et contextualisée. Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier (2001) présentent une définition

de l'identité professionnelle issue d'une approche intégrée, combinant une approche collective et individuelle :

L'identité professionnelle de l'enseignant consiste en la représentation qu'il élabore de lui-même en tant qu'enseignant et qu'elle se situe au point d'intersection engendré par la dynamique interactionnelle entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. (p. 28)

Pour Donnay et Charlier (2006), l'identité professionnelle serait située à l'intersection des trois champs : le champ professionnel (projets de société, image sociale, acteur collectif, référentiels de compétences, éthique professionnelle, développement professionnel et formation, carrière); le champ organisationnel (idéologie, culture, règles, fonctionnement, historicité); et le champ personnel (histoire personnelle, compétences, projet personnel, habitus, valeurs, contemporanéité, relations à l'Autre).

Le développement professionnel et l'identité professionnelle s'inscrivent également dans des parcours de professionnalisation et de formation continue.

La professionnalisation et la formation continue

Wittorski (2005) mentionne que la professionnalisation consiste à dire d'une personne qu'elle détient des connaissances, des savoirs, des capacités et des compétences liés à sa profession et à pouvoir dire au final qu'elle est une professionnelle. Il identifie cinq objets : 1) La professionnalisation de l'activité, c'est-à-dire l'universitarisation de la formation professionnelle; 2) la professionnalisation du groupe exerçant l'activité, c'est-à-dire la création d'une association professionnelle; 3) la

professionnalisation des savoirs, c'est-à-dire l'organisation en un corps codifié de principes; 4) la professionnalisation des personnes exerçant l'activité, c'est-à-dire un double processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité par identification à un rôle professionnel; 5) la professionnalisation de la formation, c'est-à-dire qu'elle rend apte à exercer une activité.

Il est à noter que, pour le présent essai, le programme de formation basé sur le codéveloppement professionnel se situe davantage dans la perspective d'une professionnalisation des personnes exerçant l'activité et de la construction d'une identité par identification à un rôle professionnel. Pour les coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation, population cible du programme de cet essai, s'investir dans son développement professionnel, dans un processus de professionnalisation, c'est pallier au manque de formation initiale en s'inscrivant dans une perspective de formation continue et d'apprentissage tout au long de la vie. Cette formation signifie :

Ensemble des processus organisés d'éducation, quels qu'en soient le contenu, le niveau et la méthode, qu'ils soient formels ou non formels, qu'ils prolongent ou remplacent l'éducation initiale dispensée dans les établissements scolaires et universitaires et sous forme d'apprentissage professionnel, grâce auxquels des personnes considérées comme adultes par la société dont elles font partie, développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances, améliorent leurs qualifications techniques ou professionnelles ou leur donnent une nouvelle orientation et font évoluer leurs attitudes ou leur comportement dans la double perspective d'un épanouissement intégral de l'homme et d'une participation à un développement socioéconomique et culturel équilibré et indépendant. (Legendre, 2005, p. 687)

Le Boterf (2010) a conçu une cartographie des opportunités de professionnalisation qui peut servir d'outil au développement professionnel dans une perspective de formation continue. Cette cartographie permet à l'apprenant de dresser son bilan de positionnement initial et sa cible de professionnalisation pour ensuite identifier son parcours de professionnalisation.

On y trouvera des situations de travail simulées, des situations de travail réelles accompagnées avec tutorat, des ateliers dédiés à des partages de pratiques, des voyages d'études, des réunions de retour d'expérience, des possibilités de travail avec des consultants externes... autant de situations d'apprentissage parmi d'autres et qui peuvent constituer des opportunités pour développer le professionnalisme. (p. 127)

Le codéveloppement professionnel peut être vu comme un dispositif de professionnalisation des personnes exerçant une activité. Ce type de développement a une incidence sur la construction de l'identité professionnelle des personnes et s'inscrit dans une perspective de formation continue.

Des modèles en vue de l'élaboration du programme

Afin de guider la réalisation du programme de formation visant le codéveloppement professionnel de coordonnateurs ciblés, deux modèles sont présentés. Il s'agit, en premier, du modèle de planification de programme de Marchand (1997) pour l'élaboration du présent programme de formation et, en deuxième, du modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) pour les activités dudit programme. Le premier constitue un modèle relatif à la démarche de conception de programme et le second guide, en quelque sorte, le contenu à y intégrer.

Le modèle de Marchand (1997)

Marchand (1997) présente la planification de programme de formation en huit étapes. La figure 1 fait état de ces étapes. Les explications suivent la figure.

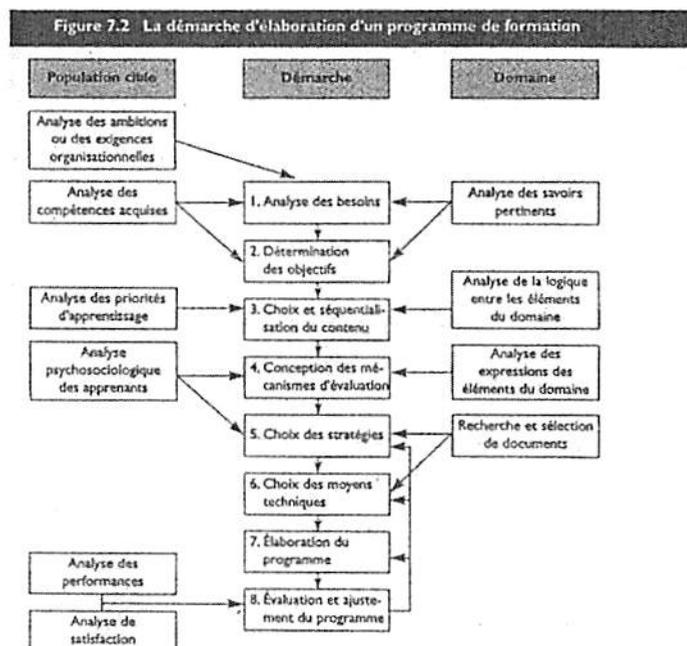


Figure 1. Modèle de Marchand (1997, p. 87)

Étape 1. L'analyse des besoins tient compte des attentes du groupe cible et des compétences acquises par leurs membres. Des techniques d'enquête tels l'entrevue et le questionnaire peuvent servir pour collecter des données. L'analyse des attentes s'intéresse également aux besoins institutionnels qui concernent le rendement des individus, l'augmentation de la productivité, l'élévation du niveau de compétences, etc. Le recours à l'analyse documentaire de comptes-rendus ou de rapports de comités, d'instances spécifiques s'avère également fort pertinent. Quant à l'analyse des

compétences, il s'agit de bien évaluer les compétences actuelles du groupe en fonction des compétences à développer.

Étape 2. La détermination des objectifs consiste à traduire les attentes en objectifs précis afin de spécifier les résultats attendus. On retrouve l'analyse de l'écart entre la situation désirée, au niveau des compétences et performances attendues, et la situation actuelle ainsi que la détermination des objectifs.

Étape 3. Le choix et la séquentialisation du contenu se divise en deux parties. La première vise à dresser une liste des savoirs pertinents en vérifiant les recoupements avec d'autres formations et en recensant les compétences et les connaissances préalables à des formations subséquentes. La deuxième partie permet d'organiser le contenu selon une logique du domaine (articulation des concepts, lois, théories); une logique d'apprentissage (efficacité du programme); une logique de compétence (souvent souhaitée par le groupe cible) et une logique administrative (logistique des moyens de formation).

Étape 4. La conception des mécanismes d'évaluation a pour but de planifier l'évaluation de l'efficacité de la formation. En premier lieu, il convient d'identifier les manifestations témoignant des apprentissages réalisées. Pour ce faire, un indice de réalisation est déterminé pour chacun des objectifs. Cependant, un suivi ponctuel s'avère pertinent pour s'assurer de l'intégration des apprentissages. Les indices d'apprentissage observables d'ordre qualitatif s'appuient sur des critères pré-déterminés. Les indices d'ordre quantitatif se réfèrent aux performances moyennes d'un groupe comparable.

Étape 5. Le choix des stratégies permet d'identifier les stratégies d'apprentissage à appliquer dans le programme de formation et ce, pour chacun des objectifs. Plusieurs possibilités sont à considérer : l'exposé magistral, l'enseignement en équipe, le groupe de discussion, le remue-méninges, la technique des questions et réponses et l'étude de cas. Par ailleurs, les choix se réalisent en tenant compte des contraintes psychologiques, par exemple plusieurs exercices du même genre peuvent entraîner de la lassitude ou encore une fréquence trop élevée de travail en groupe peut générer des conflits, et des contraintes logistiques telles que la durée de certaines activités d'apprentissage, le besoin d'un équipement en particulier ou l'absence de documents accessibles.

Étape 6. Le choix des moyens techniques reposent sur trois éléments : les modes de communication qu'ils établissent entre les participants, les caractéristiques du contenu du programme et les caractéristiques du contexte de formation. Trois modes de communication pédagogique sont à retenir : le mode interactif, le mode diffusionnel et le mode latent. Le mode interactif comprend les échanges réciproques non programmés entre les participants. Le formateur y tient alors une place importante dans l'activité. Le mode diffusionnel cible un sens unique à la circulation de l'information soit du formateur aux apprenants. Le mode latent, quant à lui, vise à mémoriser ou archiver les informations aux moyens de répertoires écrits et audiovisuels, des bases de données, etc. Le formateur devient une personne ressource.

Les caractéristiques du contenu du programme selon les types d'objectifs, soit savoir, savoir-faire et savoir être, influencent le choix des moyens techniques. En effet,

les objectifs axés sur le savoir visent la transmission de l'information. Ceux de type savoir-faire correspondent à des activités de production alors que ceux de type savoir être sont de l'ordre social et relationnel. Ils se réalisent par l'empathie, l'expérience vécue et l'analyse critique. Les caractéristiques du contexte de formation concernent les disponibilités spatio-temporelles des groupes cibles, leur degré d'engagement dans la formation (volontaire ou obligatoire) et les contraintes budgétaires.

Étape 7. L'élaboration du programme de formation consiste à placer en cohérence tous les choix réalisés précédemment en lien avec le contenu, les stratégies d'apprentissage et les moyens techniques. Elle permet également de s'assurer de ne rien oublier tel que les éléments d'information, les exercices et les éléments d'évaluation ainsi que de vérifier la pertinence de concevoir un guide du formateur.

Étape 8. La dernière étape, l'évaluation et l'ajustement du programme, concerne l'évaluation du programme, et non pas l'évaluation des apprentissages des apprenants telle que vue à l'étape 4, et se réalise à trois moments : avant, pendant et après la formation. Avant d'implanter un nouveau programme de formation, il est recommandé de le tester auprès d'un groupe pilote. Pendant la diffusion du programme, l'évaluation à la fin de chaque session sert aussi aux ajustements. L'après formation se caractérise par le suivi des sessions afin de mesurer leur efficacité. Il est à mentionner que cette dernière étape ne fait pas partie intégrante du présent essai, car le programme comme tel ne sera pas expérimenté.

En quoi consiste maintenant le modèle de Payette et Champagne (2008) pour le groupe de codéveloppement professionnel.

Le modèle de Payette et Champagne (2008)

Le modèle retenu pour la mise en place des activités de formation est présenté en tenant compte 1) des principes de base, 2) des rôles de trois acteurs clés de la démarche, soit le client, le consultant et l'animateur et 3) d'une démarche de consultation en six étapes.

Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à rendre sa pratique plus efficace en enrichissant sa compréhension et en élargissant sa capacité d'action. Cette démarche de consultation peut être complétée par des activités qui visent à satisfaire d'autres besoins d'apprentissage des participants. » (Payette & Champagne, 2008, p. 16)

Les principes de base

Cette méthode de codéveloppement professionnel repose sur six principes.

La pratique a des savoirs que la science ne produit pas. Depuis quelques années, devant les tensions entre le savoir et l'action, des théoriciens redécouvrent dans la pratique même, des connaissances (théories, modèles, principes, savoir-faire...) qui ne peuvent pas être produites autrement. Selon le modèle basé sur le savoir contenu dans la pratique, le praticien découvre sa théorie pratiquée et les lois qui régissent sa pratique. Il

s'agit moins de se conformer à un idéal, mais de mettre en lumière la théorie spécifique de chacun par l'objectivation sur sa pratique professionnelle et celle des autres, l'expression de ses pensées, de ses difficultés, de ses émotions et de ses stratégies.

Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir. Le praticien doit apprendre à se comporter, à penser et à ressentir différemment. Il apprend surtout de son expérience par la répétition et par la pratique de son métier pour progresser. Apprendre à agir, c'est aussi rendre sa pratique plus efficace en la transformant en laboratoire d'apprentissage tout en la conservant en situation réelle. Les apprentissages expérientiels, dans lesquels toute la personne est immergée, représentent une catégorie d'apprentissage distincte.

Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement. Les praticiens apprennent leur métier en échangeant entre eux que ce soit dans leurs relations entre pairs ou encore dans les échanges informels. La rétroaction situationnelle et personnalisée demeure essentielle pour apprendre sa pratique professionnelle. Un petit groupe constitue à la fois un lieu et un instrument de formation. Le praticien peut apprendre seul, mais le travail collectif permet d'accéder à certaines prises de conscience.

Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique. Dans un groupe de codéveloppement professionnel, chaque personne est un tout que l'on ne doit pas réduire à aucune de ses parties. Chaque personne est unique, chaque situation est

unique et il ne faut pas séparer la personne de sa situation. Chaque personne est la principale experte en ce qui concerne sa situation.

La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.

Il s'agit d'appliquer une objectivité sur la situation et sur soi en apprenant à devenir objectif à propos des faits et même de soi-même. L'approche utilisée dans le groupe de codéveloppement spécifie que « l'objet de la consultation n'est pas seulement la situation dont parle le client, mais aussi le client, avec toute sa subjectivité » (p. 31).

Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement. Les savoirs, savoir-faire et savoir être sont au cœur de toute formation professionnelle. Ce savoir être est la façon qu'a chacun de bâtir, au fil de ses expériences et de ses réflexions, son identité professionnelle.

Dans les groupes de codéveloppement professionnel, le contenu des rencontres repose essentiellement sur les préoccupations importantes du client. Le rythme des rencontres se situe entre deux semaines à deux mois. La durée varie de trois et six heures et la fin du processus appartient aux membres du groupe qui la fixent selon leurs besoins. De plus, les participants doivent prévoir du temps de travail entre les rencontres : s'observer, se préparer, appliquer son plan d'action, etc. Les rencontres doivent se dérouler dans un endroit propice pour ce genre de travail et ce, toujours au même endroit ou, alternativement, sur les lieux de travail de chacun des membres du groupe.

Certaines conditions de succès sont à considérer dans la mise en œuvre d'un groupe de codéveloppement professionnel. La motivation et l'ouverture des participants (amélioration de sa pratique et authenticité), l'engagement de chacun (assiduité, qualité de présence, participation, respect de la confidentialité), l'attitude d'aide et le climat de confiance (condition nécessaire pour l'apprentissage par les pairs, contrat psychologique), la maturité morale et politique (se situer au-delà des jeux de pouvoir et de conflits éthiques), l'organisation et l'animation du groupe de codéveloppement (choix des participants, qualité de l'animation et contexte organisationnel).

Rôles des membres du groupe de codéveloppement professionnel

Payette et Champagne (2008) distinguent trois rôles mis à contribution dans les rencontres : le rôle du client, du consultant et de l'animateur. Exercer son rôle de client implique plusieurs comportements sur lesquels des apprentissages sont possibles : se préparer à la rencontre du groupe de codéveloppement; organiser le temps disponible pour la consultation; faire une présentation efficace; exprimer ce qu'il attend de la consultation; susciter une attitude empathique en exprimant le plus clairement possible ses sentiments à l'égard de la situation sur laquelle il consulte; diriger la consultation en fonction de sa demande; accueillir l'information qui lui est communiquée avant de décider ce qu'il retiendra; imaginer des actions réalistes, précises et efficaces et les formuler sous forme de projets clairs et attrayants; passer à l'action, réaliser ses projets.

En tant que consultant, d'autres comportements sont ciblés : reconnaître et comprendre que le meilleur expert de la situation du client, c'est lui; se demander

régulièrement ce qui se passe dans l'univers du client; écouter vraiment, écouter avec empathie, écouter pour saisir l'unicité du client; ne pas interrompre le client et respecter son rythme; poser des questions; voir la consultation comme un processus qui se développe dans le temps; fournir des informations pertinentes (références, documents, etc); soutenir émotivement; offrir des conseils; aider à imaginer des hypothèses d'action.

L'animateur, quant à lui, exerce des fonctions de clarification, de stimulation, de facilitation et de contrôle. Le tableau 3 présente les fonctions de l'animateur selon les activités associées à l'apprentissage et celles associées à la coopération au sein du groupe.

Tableau 3
Fonctions de l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel selon Payette et Champagne (2008, p. 139)

Fonctions	Activités associées à l'apprentissage	Activités associées à la coopération
Clarification	<ul style="list-style-type: none"> - Définir les termes; - reformuler; - faire des résumés, des synthèses; - distinguer l'essentiel de l'accessoire; - expliquer; - faire ressortir les intentions et les modèles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Préciser les trois contrats qui définissent les relations de coopération entre les membres; - s'assurer qu'ils sont compris par tous.
Stimulation	<ul style="list-style-type: none"> - Questionner; - alimenter le groupe (exercices, lectures); - aider à apprendre des erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager la participation de tous.
Facilitation	<ul style="list-style-type: none"> - Créer un climat de confiance; - extérioriser les émotions; - recadrer, focaliser; - centrer sur la zone de pouvoir; - faire diversion; - traiter les résistances à l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encourager l'expression des émotions; - gérer les conflits.
Contrôle/organisation	<ul style="list-style-type: none"> - Accorder la parole; - encourager la participation; - contenir la participation; - rappeler le temps; - effectuer l'évaluation des apprentissages et faire les ajustements nécessaires; - intervenir par rapport aux obstacles. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respecter le processus pour faciliter les échanges; - effectuer l'évaluation de la coopération et des échanges; - intervenir par rapport aux obstacles.

Il est important de préciser les trois contrats mentionnés dans le tableau 3 en lien avec la fonction de clarification. Il s'agit de présenter le fonctionnement du groupe à la première rencontre (contrat pour le projet global), de créer un ordre du jour à chaque rencontre (contrat relatif au fonctionnement de chaque rencontre) et de faire préciser les attentes du client à l'égard de la consultation tout en s'assurant de sa compréhension par les consultants (contrat particulier pour chaque consultation).

Payette et Champagne (2008) rappellent le contexte dans lequel se situe l'animation d'un groupe de codéveloppement professionnel. Il s'agit de travailler à partir des ressources des participants afin de développer l'intelligence collective du groupe et l'efficacité des membres. Le groupe lui-même est la méthode pédagogique, tout comme il est le lieu des apprentissages. « Les références, les modèles, les experts sont les participants; l'animateur doit les découvrir, les mettre en valeur et les utiliser, dans le sens positif du terme » (p. 128).

Une démarche de consultation en six étapes

Le groupe de codéveloppement professionnel repose sur une méthode où chacun réfléchit sur son action tout en étant soutenu et encadré dans sa réflexion par le groupe. « L'apprentissage s'effectue à partir d'interactions entre l'expérience et la conceptualisation, la réflexion et l'action » (Payette & Champagne, 2008, p. 57). Elle s'inspire également du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) : expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active.

Comme le rappellent les auteurs, cette méthode de travail consiste en un exercice de consultation qui comporte six étapes (Champagne, 2001; L'Hostie, Cody, Monney, Laurin et Belzil, 2011; Payette, 2009; Payette et Champagne, 2008).

Étape 1. Exposé de la problématique ou du projet. Il s'agit de donner de l'information sur la problématique ou sur un projet et sur la forme de consultation souhaitée. Le quart du temps total alloué à la consultation est réservé au client. Cette étape fait partie du processus d'objectivation de sa pratique : préparer et présenter la consultation. Présenter une situation contextualisée, c'est déjà la nommer, s'entendre la dire, amorcer un premier travail pour rendre explicite un ensemble d'informations et se donner la possibilité d'apprendre. Ainsi, le client expose et les consultants écoutent.

Étape 2. Clarification de la problématique : questions d'information. Cette étape permet aux consultants de mieux comprendre la demande et les attentes du client. Compte tenu du peu de temps alloué à la présentation du client, il se peut qu'il y ait des informations manquantes. Les consultants poseront donc des questions d'ordre factuel au regard de la situation exposée permettant « de rendre explicite l'implicite, d'aider le client à adopter d'autres points de vue sur sa réalité, en diminuant ses filtres perceptuels » (Payette & Champagne, 2008, p. 66). Cette étape est la période où les consultants formulent des questions d'information et le client répond et précise.

Étape 3. Contrat de consultation. Il s'agit d'abord de faire le point sur la compréhension de chaque consultant par rapport à l'objet de la consultation. Si tous s'entendent, le sujet est donc clair. Dans le cas contraire, il est nécessaire de poursuivre

le travail de clarification. De la même façon, une attention particulière sera portée pour une compréhension commune des attentes du client sur la forme de consultation souhaitée.

Étape 4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants. « Comment puis-je aider le client? » telle est la phrase clé de cette étape pour les consultants. Dans cette visée, ils peuvent réagir librement pour aider le client à penser et à agir en partageant leurs impressions, leurs réactions émotives, leurs perceptions, leurs associations d'idées, leurs suggestions, leurs conseils, etc. Dans le travail de cette étape, il faut offrir au client le plus de pistes de réflexion et d'action possible afin qu'il prenne l'habitude de considérer la situation sous plusieurs angles avant de choisir la piste qui lui convient. À cette étape, le client écoute, fait préciser et note.

Étape 5. Synthèse et plan d'action. Le client dégage une synthèse en formulant une hypothèse d'action facilement réalisable avant la rencontre suivante. Cette hypothèse oriente la réflexion du client vers des gestes concrets. Comme le client est considéré l'expert de sa situation, il peut faire des choix par rapport à ce que les consultants ont partagé. Le client va donc aller expérimenter sur le terrain et prendre des notes sur les résultats en vue d'en faire rapport à la prochaine rencontre. Ainsi, à cette étape, le client assimile l'information et conçoit un plan d'action et les consultants l'aident.

Étape 6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun. La démarche de consultation se conclut par une période d'évaluation. En

premier, le client et les consultants partagent leurs impressions sur la consultation réalisée. Cela permet au groupe d'enrichir leur mode de fonctionnement. En deuxième, chacun identifie les apprentissages qu'il a réalisés dans une perspective d'intégration des résultats. Enfin, le client et les consultants décrivent leurs apprentissages et en prennent note.

Selon Payette et Champagne (2008), des apprentissages sont possibles à chacune des étapes comme en fait foi le tableau 4.

Tableau 4
Apprentissages possibles à chaque étape de l'exercice de consultation selon Payette et Champagne (2008, pp. 60, 75, 76)

Étapes	Client	Consultants
1. Exposé de la problématique ou du projet	Objectiver, aller à l'essentiel, découvrir ce que je connais, me connaître un peu plus...	Écouter en même temps l'autre et soi-même, percevoir le non-dit, retenir des réactions spontanées...
2. Clarification de la problématique : questions d'information	Être concret et précis, distinguer mes impressions des données factuelles, découvrir du nouveau dans ce que je connais tant, me faire interroger sur des facettes de ma situation ou de ma pratique que je ne vois pas ou que je ne veux pas voir...	Distinguer les vraies questions factuelles des interprétations ou des évaluations déguisées, retenir le goût de sauter aux solutions; les faits sont la base de l'efficacité...
3. Contrat de consultation	Réussir une synthèse claire, formuler mes attentes, demander ce dont j'ai besoin...	Reformuler, en synthèse, exprimer des divergences si nécessaires...
4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants	Recevoir diverses réactions et y distinguer ce qui peut m'être utile, surmonter mes réactions émotives à certains feedback moins agréables, prendre des notes dans le feu des échanges, diriger le processus et intervenir si nécessaire...	Distinguer mes intérêts de ce qui peut être utile au client, oser dire des choses importantes, apprendre l'art de ne pas blesser en disant des choses désagréables, distinguer diverses sortes de feedback...
5. Synthèse et plan d'action	Ramasser des informations disparates dans une perspective pragmatique, concrète, réaliste; imaginer de petits projets concrets qui auront de l'impact...	Orienter la réflexion vers des actions adaptées aux besoins du client, conformes à ses capacités et qui lui donneront plus de pouvoir sur sa pratique professionnelle...
6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun	Distinguer l'essentiel de l'accessoire.	Effectuer des comparaisons interactives.

Payette (2009) justifie le choix de la consultation en précisant « qu'elle structure de façon explicite les échanges, les oriente vers les besoins pratiques de chaque membre et qu'elle permet d'éviter le dérapage dans des discussions abstraites et impersonnelles » (p. 443).

Le modèle de groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) consiste donc en une démarche rigoureuse de consultation basée sur la pratique professionnelle des participants où chacun joue, tour à tour, le rôle de client et de consultant en vue d'apprendre sur sa propre pratique. En ce qui concerne l'animateur, les auteurs mentionnent qu'« il n'est pas nécessaire qu'il soit un spécialiste du contenu, même si cela peut parfois être un avantage, mais il doit être un spécialiste du processus, de la démarche » (p. 37-38).

Le chapitre suivant met en lumière la méthodologie utilisée pour concevoir le programme de formation de cet essai. Il s'agit de suivre les étapes décrites précédemment, soient celles de Marchand (1997) pour la planification du programme et celles de Payette et Champagne (2008) pour la démarche de consultation et les activités de codéveloppement professionnel prévues pour ce programme.

CHAPITRE III
MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie utilisée pour l'élaboration du programme de formation et précise les moyens pour répondre à l'objectif général de cet essai : concevoir un programme de formation destiné aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation en vue de faciliter le codéveloppement professionnel au service de la formation continue. La méthodologie s'appuie sur le modèle de Marchand (1997) en planification de programme et sur le modèle de Payette et Champagne (2008) pour les activités prévues en groupe de codéveloppement professionnel. Des grilles de vérification de l'application des deux modèles visent à s'assurer du respect de leurs étapes auxquelles s'ajoute un journal de bord pour colliger les données en vue du bilan des apprentissages pour cet essai. Les limites de l'essai sont aussi présentées.

Le modèle de planification de programme de Marchand (1997)

Marchand (1997) propose un modèle de planification en huit étapes. Pour les besoins du présent essai, seulement les sept premières étapes ont été retenues. La huitième, sur l'évaluation, n'en fait pas partie, car le programme de formation ne sera pas expérimenté, donc non évalué. Le tableau 5 présente l'ensemble des étapes à prendre en compte dans ce modèle. Les explications suivent ce tableau.

Tableau 5
Grille de vérification de l'application de sept étapes
du modèle de planification de programme de Marchand (1997)

Étapes	Commentaires
1. L'analyse des besoins	
2. La détermination des objectifs	
3. Le choix et la séquentialisation du contenu	
4. La conception des mécanismes d'évaluation	
5. Le choix des stratégies	
6. Le choix des moyens techniques	
7. L'élaboration du programme	

Étape 1. L'analyse des besoins

Cette première étape consiste à identifier les besoins du groupe cible. En ce sens, une étude auprès de quatre coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation a été réalisée en juin 2009 (Cyr, 2009b). Les besoins à combler résultent de l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée : un manque de soutien offert aux coordonnateurs, un manque de compréhension du rôle du coordonnateur, une organisation favorisant peu le plein développement de la coordination et un savoir être à améliorer. À ceux-ci s'ajoutent le besoin de briser l'isolement professionnel et le souhait de mieux jouer leur rôle à l'égard de leur métier de coordonnateur.

De plus, l'offre de services des 13 organismes financés par le PACTE du MELS (2009), dont la mission est la formation continue, la recherche et le développement destinés aux organismes d'action communautaire autonome, a été consulté et aucune ne porte sur le codéveloppement professionnel.

Étape 2. La détermination des objectifs

L'étude de Cyr (2009b) et une recension des écrits pour cet essai ont mené à l'identification des objectifs pour ce programme de formation auprès de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation. Il compte deux objectifs généraux : 1) favoriser le codéveloppement professionnel; 2) contribuer à la formation continue des coordonnateurs.

À la fin de cette formation, chaque participant (coordonnateur) sera en mesure de se situer par rapport à l'atteinte des objectifs spécifiques suivants :

- Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel;
- reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans son développement professionnel;
- identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative;
- structurer sa fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC) (appendice A);

- identifier ses forces et ses défis au regard de cette description;
- élaborer un projet personnalisé de développement professionnel.

Étape 3. Le choix et la séquentialisation du contenu

Bien que les objets de consultation soient amenés par les participants, ils seront tout de même centrés sur leur pratique professionnelle suivant la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines.¹ Considérant qu'il arrive souvent que les coordonnateurs occupent des postes hybrides (Cyr, 2009b), c'est-à-dire qu'ils ne sont pas nécessairement entièrement dédiés à la tâche de la coordination de l'organisme, les thèmes proposés devront uniquement être reliés à la description des responsabilités en question. Travailler avec cette description contribuera à l'ancrage de leur identité professionnelle.

Le contenu du programme est organisé en fonction d'une logique d'apprentissage où l'efficacité repose sur une démarche dirigée vers la complexité croissante des acquis en codéveloppement. Ce programme consiste en six rencontres de trois heures chacune. La première permet la mise en place des rencontres et du mode de fonctionnement du groupe, les rencontres 2 à 5 sont surtout centrées sur le processus de

¹ Il existe peu de description de tâches du coordonnateur dans les groupes populaires. En guise d'un référentiel commun, la description d'emploi du Directeur(trice) général/Coordonnateur (trice) produit par le Comité sectoriel de main-d'œuvre économie sociale et action communautaire sera utilisée dans le présent programme de formation. De plus, les coordonnateurs rencontrés lors de l'étude de Cyr (2009b) se sont tous reconnus dans cette description d'emploi.

consultation auprès des participants (client et consultant) alors que la dernière vise à effectuer un bilan des apprentissages et à préparer un projet individualisé de développement professionnel pour chacun. Le programme est conçu pour un nombre restreint de participants en raison du temps exigé pour les consultations.

Étape 4. La conception des mécanismes d'évaluation

Cette étape permet de planifier l'évaluation de l'efficacité de la formation. Pour ce faire, Marchand (1997) suggère de compléter un tableau de correspondance entre les objectifs et des indices d'apprentissage en vue de s'assurer que les activités prévues au programme sont en lien direct avec les objectifs spécifiques ciblés. Par la suite, ils deviennent des indicateurs d'efficacité du programme. Une grille d'observation de ces indices en lien avec les objectifs spécifiques a été construite pour l'animateur (appendice H-1). Elle permet de noter le cheminement de chacun des participants et mène à une prise de conscience des ajustements à effectuer. De plus, elle rejoint l'idée de l'apprentissage collaboratif en ce sens qu'elle « couple deux démarches : celles de l'apprenant et celle du groupe » (Henri & Lundgren-Cayrol, 2003, p. 42).

Les mécanismes d'évaluation sont utilisés durant la réalisation du programme de formation et des éléments de suivi sont déjà intégrés dans les activités. Deux niveaux d'évaluation sont retenus, soit le degré de satisfaction des participants et l'évaluation des apprentissages (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006). Pour le premier niveau, d'abord sous forme orale par un tour de table, les participants s'expriment sur le mode de fonctionnement, le climat, l'animation, etc. Ce retour est prévu à la fin de chacune des

rencontres. Afin de colliger ces données, une grille de prise de notes pour l'animateur est prévue et permet la planification des ajustements à effectuer d'une rencontre à l'autre (appendice H-2)². Ensuite, sous forme écrite par le recueil des commentaires sur l'ensemble du programme à la dernière rencontre : objectifs et contenu, méthodologie et matériel d'enseignement, personne-ressource, groupe et participation, organisation, apprentissages, appréciation globale et commentaires (appendice G-5). Pour le deuxième niveau, sous forme écrite, les participants complètent une autoévaluation d'abord sur le degré d'aisance en lien avec les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) (appendice G-3) et ensuite sur l'atteinte des objectifs spécifiques du programme lors de la dernière rencontre (appendice G-4).

Étape 5. Le choix des stratégies

Il s'agit d'identifier les stratégies d'apprentissage pour chacune des activités du programme. Afin de faciliter cette étape, une liste de stratégies possibles a été constituée à partir de plusieurs auteurs (Astouric, 2007; Beau, 2008; Chamberland, Lavoie & Marquis, 2003; Eitington, 1990; Marchand, 1997; Parmentier, 2005; Prigent, 1990). Les stratégies recensées ne convenaient pas toutes au dispositif de codéveloppement professionnel du modèle de Payette et Champagne (2008). Certaines ont été retenues comme stratégies principales ou comme alternatives : exposés, envoi de documents par courrier électronique, utilisation d'objet, entrevue, activité de préambule, travail en

² Les appendices à cette étape de conception des mécanismes d'évaluation du modèle de Marchand (1997) présente les grilles mentionnées lesquelles se retrouvent aux appendices G et H du programme présenté au chapitre IV.

dyade, tour de table, plénière, lecture de documents, questionnements, travail individuel, discussion en groupe, photo langage, apprentissage collaboratif, remue-méninges, utilisation de mots aléatoires et travail préliminaire.

Étape 6. Le choix des moyens techniques

Les moyens retenus reposent sur les trois modes de communication, soit le mode interactif qui comprend les échanges réciproques non programmés entre les participants; le mode diffusionnel où la circulation de l'information part du formateur vers les apprenants; et le mode latent qui vise à mémoriser ou archiver les informations au moyen de répertoires écrits et audiovisuels. Inspirés de Parmentier (2005) et de Prigent (1990), les moyens techniques sont : informatiques (utilisation du logiciel power-point et courrier électronique); scripto-visuel (tableau de papier et tableau); écrits (photocopies incluses dans les documents de support pour les participants); matériel d'animation (objets réels, photos, crayons-feutres, papier collant).

Étape 7. L'élaboration du programme

Afin de s'assurer de la cohérence entre tous les éléments dégagés par les étapes précédentes et de ne rien oublier, le tableau 6 présente les étapes 3 à 6 du modèle de Marchand (1997), c'est-à-dire le choix et la séquentialisation du contenu (activités et durée), le choix des stratégies, des moyens techniques et les mécanismes d'évaluation (indices d'apprentissage à observer) au cours de la formation. La septième étape de Marchand (1997), élaboration du programme, est présentée au prochain chapitre.

Tableau 6
Synthèse des étapes 3 à 6 inspirée du modèle de Marchand (1997)

Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer au cours de la formation

Ce tableau sert de gabarit de base à partir duquel s'ajouteront le déroulement des activités du programme de formation ainsi que le matériel pour les participants. Le plan détaillé du programme de formation se trouve au chapitre IV.

Le groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008)

Le cœur de ce dispositif de formation demeure également les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) auxquelles se greffent les activités du programme pour chacune des rencontres. À la première rencontre, un temps est prévu pour expliquer ce qu'est le codéveloppement professionnel (définition, principes), les étapes de l'exercice de consultation (appendice C-4, info 3) ainsi que les conditions de participation aux rencontres (appendice C- 4, info 4)³. Le tableau 7 présente une grille de vérification de l'application du modèle de Payette et Champagne (2008) afin de s'assurer de la présence de chacune des étapes au programme.

³ L'appendice G-4 présente les bases du modèle de Payette et Champagne (2008). Les appendices A, B, D, E et G sont évoquées selon les étapes de ce modèle.

Tableau 7
Grille de vérification de l'application du modèle de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel

Étapes	Commentaires
1. Exposé de la problématique ou du projet	
2. Clarification de la problématique : questions d'information	
3. Contrat de consultation	
4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants	
5. Synthèse et plan d'action	
6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun	

Étape 1. Exposé de la problématique ou du projet

Pour s'assurer que les participants exposent des problématiques reliées à leur pratique professionnelle, la description d'emploi du directeur/coordonnateur rédigé par le CSMO-ESAC (appendice A) est présentée dès la rencontre 1 et sert de cadre de référence tout au long des autres rencontres. Des exercices permettent un premier contact avec ce référentiel.

Un document, nommé le dossier du client (appendice B-1), est prévu pour que les participants notent, durant leur préparation entre deux rencontres, la problématique qu'ils veulent soumettre à la consultation : les faits, les émotions, les avantages et les inconvénients. Un document semblable, nommé le dossier du consultant (appendice B-

2), est prévu pour que les participants notent les éléments exprimés par le client. Ce dernier document est repris pour toutes les consultations.

Pour bien accompagner les participants dans le déroulement des consultations, des affiches rappellent le nom de l'étape ainsi que le rôle du client et des consultants (appendice D). De plus, lors du déroulement, des questions d'intervention pour l'animateur sont prévues (appendice H-3). Ces documents serviront à chacune des étapes de la consultation. Ainsi, pour alléger le texte de cet essai, il n'est pas nécessaire de rappeler constamment l'utilisation des affiches de même que celle des questions de l'animateur.

Étape 2. Clarification de la problématique : questions d'information

Cette étape se retrouve dans chacune des rencontres de consultation. Lorsqu'un participant joue le rôle de client, il note dans son dossier les demandes de clarification exprimées par les autres participants. Dans le dossier du consultant, les participants notent, durant l'exposé de la problématique par le client, leurs demandes de précision.

Étape 3. Contrat de consultation

Cette étape se retrouve dans chacune des rencontres de consultation. Lorsqu'un participant joue le rôle de client, il note à son dossier (appendice B-1), durant sa préparation ou durant la consultation, ses besoins pour la consultation. Si les participants jouent le rôle de consultant, ils notent au dossier du consultant (appendice B-2) le besoin exprimé par le client, cela pour chacune des consultations.

Étape 4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants

Cette étape se retrouve dans chacune des rencontres de consultation. Dans le dossier du client (appendice B-1), les participants notent toutes les propositions des consultants (appendice B-2). Dans le dossier du consultant, les participants notent ce qu'ils désirent partager avec le client selon la problématique présentée et le contrat de consultation. On peut également retrouver des commentaires et des réactions lors des périodes de suivi de chacune des rencontres.

Étape 5. Synthèse et plan d'action

Cette étape se retrouve dans chacune des rencontres de consultation. Dans le dossier du client (appendice B-1), les participants notent les points importants à retenir pour ensuite se fixer un plan d'action à mettre à l'essai avant la rencontre suivante. Dans le dossier du consultant (appendice B-2), les participants notent les bonnes idées qu'ils retiennent des autres sur l'objet de la consultation du jour. Cette étape du plan d'action se prolonge au début des rencontres, car une période de dix minutes est allouée au suivi de la mise en application du plan d'action résultant des suggestions de la consultation de la rencontre précédente.

Étape 6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun

Cette étape se retrouve dans chacune des rencontres de consultation. Dans le dossier du client (appendice B-1), les participants notent les apprentissages réalisés à la suite de la consultation. Dans le dossier du consultant (appendice B-2), les participants notent les apprentissages réalisés, à la suite de la consultation du jour, comme consultant

et comme participant (coordonnateur). On peut également retrouver des éléments en lien avec l'assimilation des apprentissages lors des périodes de suivi des rencontres précédentes.

La création d'un référentiel collectif de pratiques selon les domaines de responsabilités (appendice E) est aussi prévue en vue de l'appropriation des apprentissages par chacun et par l'ensemble du groupe. À la dernière rencontre, deux participants volontaires présenteront une synthèse de ce référentiel collectif à partir des apprentissages qu'ils auront identifiés à chacune des rencontres.

Lors de cette dernière rencontre, les participants sont invités à réaliser un bilan de leurs apprentissages personnels et de leurs besoins de formation. Pour faciliter ce travail, autant dans le dossier du client que dans celui du consultant, un espace est prévu pour inscrire, après chaque consultation, deux besoins de formation.

De plus, à la fin du programme, les participants effectuent une autoévaluation sur leur degré d'aisance (appendice G-3) en lien avec les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) et une autre en fonction des objectifs spécifiques du programme (appendice G-4).

Le journal de bord

Un journal de bord a été mis en place afin de colliger, tout au long de la réalisation de l'essai, des données pouvant servir à soutenir une réflexion continue, à voir émerger des données, à nommer les difficultés et les solutions, à préparer les rencontres avec la tutrice et à dégager des apprentissages réalisés en cours de rédaction.

Essentiellement, cette collecte de données vise à faciliter le bilan des apprentissages. Le tableau 8 en présente les rubriques.

Tableau 8
Rubriques du journal de bord

Rubriques	Commentaires
Date	
Ce que j'ai fait	
Les résultats obtenus	
Les difficultés rencontrées	
Les solutions apportées	
Les réflexions particulières	
Les points à discuter avec ma tutrice	
Ce que j'apprends durant mon parcours	

Les limites de l'essai

La première limite de ce programme de formation est qu'il ne comprend pas de phase d'expérimentation correspondant à la huitième étape du modèle de Marchand (1997), soit l'évaluation du programme. Seule la phase de conception du programme a été retenue afin d'assurer un réalisme à l'essai considérant le temps et l'énergie nécessaire à la réalisation de la maîtrise professionnelle. Cette phase a été élaborée à partir des lectures réalisées, de ma connaissance basée sur un savoir d'expérience de 22 ans dans le réseau des groupes populaires en alphabétisation dont dix années en coordination d'un groupe et sur une analyse de besoins réalisée auprès d'un nombre restreint de coordonnateurs de ces groupes (Cyr, 2009b).

La seconde limite est que le contenu du programme n'aborde pas le domaine de la reconnaissance des acquis pour les participants. Il s'agit davantage d'activités de formation continue visant le partage des savoirs et l'amélioration des pratiques

professionnelles. Troisièmement, bien que ce programme puisse être adapté pour d'autres types de groupes de codéveloppement professionnel, il a été conçu pour un groupe spécifique, soit les coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation. Enfin, le dispositif du groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) exige la présence des participants dans un endroit donné sans possibilité de formation à distance.

Le chapitre suivant décrit le programme de formation conçu pour cet essai.

CHAPITRE IV
PROGRAMME ÉDUCATIF

Ce chapitre présente le programme de formation en vue du codéveloppement professionnel de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation œuvrant en milieu éducatif non formel. Ce programme est construit sur la base du modèle de Marchand (1997) en planification de programme et sur celui de Payette et Champagne (2008) sur le codéveloppement professionnel. Pour les fins de présentation, les étapes 3 à 6 de Marchand (1997) sont retenues : la détermination des objectifs; la séquentialisation du contenu (activités et durée); les stratégies; les moyens techniques; les mécanismes d'évaluation. De plus, les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) sont présentes : exposé de la problématique; clarification de la problématique : questions d'information; contrat de consultation; réactions, commentaires, suggestions des consultants; synthèse et plan d'action; conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun. Les rôles de client et de consultant sont mis en contexte. Quant au rôle de l'animateur, les interventions auprès du client, des consultants et du groupe ainsi que les fonctions de l'animateur décrits par Payette et Champagne (2008) sont contextualisées. La présentation du programme se fait en deux temps : une présentation générale puis les explications relatives à son déroulement détaillé.

La présentation générale du programme

Le tableau 9 présente le sommaire du programme. Il est constitué du titre du programme, du groupe cible, des objectifs généraux et spécifiques, du format, des stratégies globales d'apprentissage et des rencontres.

Tableau 9
Sommaire du programme de formation

Titre	Groupe de codéveloppement professionnel pour les coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation
Groupe cible	Coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation dont le groupe est membre du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ)
Objectifs généraux du programme	<ul style="list-style-type: none"> - Favoriser le codéveloppement professionnel; - contribuer à la formation continue des coordonnateurs.
Objectifs spécifiques du programme de formation	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel; - reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans son développement professionnel; - identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative; - structurer sa fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC); - identifier ses forces et ses défis au regard de cette description; - élaborer un projet personnalisé de développement professionnel.
Format	Ce programme comprend six rencontres de trois heures pour un nombre restreint de participants et sont échelonnées des mois d'octobre à avril d'une même année. Les rencontres sont animées par un animateur, andragogue de formation.
Stratégies globales d'apprentissage	Le programme est basé sur le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008). Il repose aussi sur l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage collaboratif dans une perspective de développement professionnel des participants.
Rencontres	La rencontre 1 vise la mise en place du mode de fonctionnement. Les rencontres 2 à 5 sont centrées sur un processus rigoureux de consultation à partir de problématiques choisies et présentées par chacun des participants. La rencontre 6 permet à chacun de dégager un bilan de ses apprentissages et d'établir un projet individualisé de développement professionnel.

Le déroulement détaillé du programme

Les rencontres sont toutes décrites de la même façon. Dans un premier temps, le tableau 10 indique, en abscisse, les étapes correspondant au modèle de Marchand (1997) en planification de programme : la séquentialisation du contenu (activités et durée), les stratégies d'apprentissage et autres stratégies possibles, les moyens techniques et les mécanismes d'évaluation (indices d'apprentissage à observer au cours de la formation). Une première colonne précise le plan de la rencontre et une dernière

colonne indique les documents de support pour chacune des activités. Dans un deuxième temps, une explication du déroulement est donnée. Il est à noter que certaines rencontres sont détaillées de façon particulière alors que d'autres sont regroupées, car elles utilisent le même gabarit. Enfin, une justification théorique des activités permet de situer les auteurs à la base du programme.

La rencontre 1

Le déroulement de la rencontre 1 est présenté au tableau 10. Tous les documents de support pour les participants (client et consultant) se trouvent à l'appendice C (1 à 4).

Tableau 10
Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 1

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Accueil	Mot de bienvenue 2 min	Utilisation d'un objet	Exposé	Objet sur lequel est écrit « bienvenue »	Aucun	Aucun
Ordre du jour	Présentation de l'ordre du jour 5 min	Envoi par courriel avant la rencontre et exposé	Exposé	Moyen informatique : courrier électronique	Aucun	Ordre du jour (prévoir des copies supplémentaires)
Présentation	Présentation de l'animateur 5 min	Utilisation d'un objet	Interview spontané par les participants	Des souliers qui représentent le chemin parcouru sur la route de l'apprentissage expérientiel	Aucun	Aucun
	Présentation des participants 30 min	Activité de préambule en dyade et plénière	Tour de table aléatoire	Moyen écrit : photocopies, fiches à piger Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant	Données de l'activité 2 (appendice C-2)	Activité 1 (appendice C-1) Activité 2 (appendice C-2) 20 fiches reprenant chacune des tâches de la description d'emploi (appendice A)
	Présentation du contenu 10 min	Exposé	Lecture d'un document et vérification de la compréhension	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau	Aucun	Activité 3 (appendice C-3)
	Présentation de la description d'emploi 15 min	Questionnements en plénière et lecture du document	Travail en dyade	Moyen scripto-visuel : tableau Moyen écrit : photocopies	aucun	Information 1 (appendice C-3, info 1)

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Présentation	Présentation de la déclaration de principes du RGPAQ 15 min	Questionnement en plénière et lecture du document	Travail en dyade	Moyen scripto-visuel : tableau Moyen écrit : photocopies	Aucun	Information 2 (appendice C-3, info 2)
Bilan 1	Forces et défis à l'égard de la description d'emploi 20 min	Travail individuel, discussion en groupe	Travail en dyade : entrevue	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant	Données de l'activité 4	Activité 4 (appendice C-4)
Pause	15 min					
Le codéveloppement professionnel	Présentation 30 min	Question, exposé et discussion en groupe	Lecture de documents et vérification de la compréhension	Moyen scripto-visuel : tableau Moyen informatique : logiciel power point Moyen écrit : photocopies	Aucun	Information 3 (appendice C-4, info 3) Information 4 (appendice C-4, info 4) Codéveloppement professionnel (appendice H-4)
Prochaine rencontre	Planification des consultations de la rencontre suivante 20 min	Exposé et discussion en groupe	Exposé	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau	Aucun	Dossier du client (appendice B-1) et du consultant (appendice B-2)
Évaluation de la rencontre	Photo langage 15 min	Photo langage et plénière	Tour de table aléatoire	Banque de photos (magazines, journaux, etc)	Aucun	Grille de prise de notes (appendice H-2)

Le déroulement. Dès l'arrivée dans le local, il s'agit de souhaiter la bienvenue aux personnes et de les remercier de leur participation à ce programme de formation, cela pour créer un bon climat d'apprentissage. L'ordre du jour est envoyé par courrier électronique quelques jours avant la rencontre (les participants sollicités ont déjà donné leur adresse électronique). Cet envoi permet de rappeler la date et l'heure de la rencontre, de maintenir un lien animateur-participants et de soutenir la motivation entre les rencontres. De plus, il aide les gens à se préparer. Les participants peuvent apporter des ajouts à l'ordre du jour.

Dans le but d'avoir une meilleure connaissance du bagage de l'animateur, ce dernier utilise des souliers pour raconter le chemin qui l'a amené à concevoir ce programme : expériences professionnelles passées, formation, convictions personnelles (apprentissage expérientiel et collaboratif).

Par la suite, l'animateur invite les participants à compléter individuellement l'activité 1 (appendice C-1) et l'activité 2 (appendice C-2). Ensuite, en dyade, chacun présente à l'autre le fruit de sa réflexion. Ce partage se termine en plénière : chacun présente son collègue au groupe (motivation, objectifs et réflexion sur la tâche pigée) alors que l'animateur note les présentations sur le tableau de papier et les affiche sur le mur. De cette façon, le groupe a un portrait d'ensemble des objectifs et des motivations de chacun.

À l'aide de l'activité 3 (appendice C-3), l'animateur présente verbalement les objectifs du programme de formation et fait un lien avec les objectifs formulés

précédemment par les participants. Il précise les rencontres à venir en rappelant leur nombre et le contenu global. La rencontre 1 vise la mise en place du mode de fonctionnement. Les rencontres 2 à 5 sont centrées sur un processus rigoureux de consultation à partir de problématiques présentées par chaque participant. La rencontre 6 permet de dégager un bilan des apprentissages pour chacun et d'établir un projet individualisé de développement professionnel. Il est important de rappeler que le programme vise ultimement à favoriser le codéveloppement professionnel et à contribuer à la formation continue des coordonnateurs. Le contenu se réfère à leur pratique professionnelle et à une étude de besoins réalisées par Cyr (2009b). Les participants notent les objectifs de chaque membre du groupe (appendice C-3).

L'animateur demande aux participants de nommer les domaines qui regroupent leurs responsabilités et les note au tableau. Il les invite à lire individuellement la description d'emploi du Directeur/coordonnateur du CSMO-ESAC (appendice C-3, info 1). Puis, avec le groupe, il compare leurs réponses avec cette description. Il fait ressortir qu'elle constitue la toile de fond en vue de la mise en place d'un langage commun et d'un référentiel collectif.

Lorsqu'un groupe populaire en alphabétisation devient membre du RGPAQ, il adhère à la déclaration de principes. L'animateur demande aux participants de nommer certains principes connus et les note au tableau. Par la suite, le document sur les principes est lu (appendice C-3, info 2). Les participants mentionnent les éléments avec lesquels ils sont à l'aise et ceux moins confortables dans leur application. Puis,

l'animateur indique que cette déclaration fait partie intégrante du langage commun à établir et du référentiel collectif.

L'animateur invite les participants, sur une base individuelle, à l'aide de l'activité 4 (appendice C-4), à identifier pour eux deux forces et deux défis à partir des tâches inscrites dans la description d'emploi (appendice A). En plénière, les participants partagent, sur une base volontaire, les résultats de l'exercice et l'animateur les note sur le tableau de papier. Ensuite, il colle les feuilles au mur afin de dresser un portrait de groupe. Il s'agit ici de l'amorce d'une réflexion sur sa pratique professionnelle et d'une première identification de problématique tout en permettant une appropriation du référentiel collectif.

Après la pause prévue au programme, l'animateur écrit au tableau « codéveloppement professionnel » et demande aux participants ce que représentent ces mots pour eux. Il complète l'information en expliquant le sens des trois éléments constituant ces mots, soit « co, développement et professionnel » (appendice H-4). À l'aide du logiciel power point, il présente ces mots, la définition du codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008), la description des principes sous-jacents de même que des six étapes de l'exercice de consultation (appendice H-4). Il est important de mentionner que ces étapes sont au cœur du dispositif de formation et qu'elles seront appliquées dans toutes les rencontres. L'animateur remet le document de support de l'appendice C-4, info 3 aux participants. Tel qu'indiqué par Wenger (2005) et Payette et Champagne (2008), il propose la signature des conditions de participation (appendice C-4, info 4) en vue d'assurer un bon climat de travail et d'apprentissage. Il

faut noter que les participants sont amenés à donner leurs points de vue sur les documents remis.

À l'aide du dossier du client (appendice B-1), les participants suivent les explications de l'animateur pour l'utiliser avant, pendant et après une consultation. Il en fait de même pour le dossier du consultant (appendice B-2). Comme chaque participant aura à jouer le rôle de client, il demande le nom de deux personnes qui joueront ce rôle à la rencontre suivante. Il termine en planifiant à l'agenda, avec le groupe, les dates des cinq autres rencontres. La rencontre 1 ayant lieu en octobre, il propose la rencontre 2 en novembre, la rencontre 3 en janvier, la rencontre 4 en février, la rencontre 5 en mars et la dernière en avril.

À la fin de la rencontre 1, l'animateur invite les participants à choisir une photo (banque de photos prévue) qui représente le mieux comment ils se sont sentis durant cette première rencontre. Ensuite, chacun présente et explique son choix aux autres. Le photo langage permet la connaissance de la dynamique du groupe et l'identification d'éléments à modifier pour l'animateur. En suivi à cette activité, l'animateur remplit une grille de prise de notes en vue d'un retour réflexif sur la rencontre (appendice H-2). Cette grille sera reprise aux rencontres 1 à 5 permettant une collecte de données en vue d'effectuer les réajustements en cours de route et un bilan à la fin. Afin de le soutenir dans l'appropriation de ses fonctions d'animateur, ce dernier est invité à compléter, après chaque rencontre, des grilles d'autoévaluation (appendices H-5-6) inspirées du tableau 3 présenté précédemment.

Les rencontres 2, 3 et 4

Comme ces rencontres se déroulent de la même façon, il n'y aura qu'une seule présentation du contenu et du déroulement. Le tableau 11 comprend l'ensemble des activités prévues. Tous les documents de support pour les participants (client et consultant) se trouvent à l'appendice E.

Tableau 11
Déroulement et présentation du contenu des rencontres 2, 3 et 4

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer au cours de la formation	Documents de support
Ordre du jour	Présentation de l'ordre du jour 5 min	Envoi par courriel avant la rencontre et exposé	Exposé	Moyen informatique : courrier électronique	Aucun	Ordre du jour (prévoir des copies supplémentaires)
Comment ça va?	Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre 10 min	Discussion en groupe	Travail en dyade	Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres et papier collant	Aucun	Dossier du client (appendice B-1) Dossier du consultant (appendice B-2)
Consultation	Consultation 1 60 min	Travail préliminaire et apprentissage collaboratif	Travail individuel et apprentissage collaboratif	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : affiches des six étapes de l'exercice de consultation	- Contenu des dossiers du client et du consultant; - participation dans le déroulement des étapes de consultation ; - inscription des apprentissages dans les dossiers du client et du consultant; - contenu de l'étape 3 « contrat de consultation »; - utilisation des termes de la description d'emploi.	Dossier du client (appendice B-1) Dossier du consultant (appendice B-2) Affiches des six étapes de l'exercice de consultation (appendice D)
Pause	15 min					

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer au cours de la formation	Documents de support
Consultation	Consultation 2 60 min	Travail préliminaire et apprentissage collaboratif	Travail individuel et apprentissage collaboratif	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : affiches des six étapes de l'exercice de consultation	- Contenu des dossiers du client et du consultant; - participation dans le déroulement des étapes de consultation ; - inscription des apprentissages dans les dossiers du client et du consultant; - contenu de l'étape 3 « contrat de consultation »; - utilisation des termes de la description d'emploi.	Dossier du client (appendice B-1) Dossier du consultant (appendice B-2) Affiches des six étapes de l'exercice de consultation (appendice D)
Référentiel collectif des pratiques selon les domaines	Construction du référentiel collectif des pratiques 15 min	Remue-méninges et discussion en groupe	Travail individuel et discussion en groupe	Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant Moyen écrit : photocopies	- Contribution au contenu du référentiel des pratiques selon les domaines; - utilisation des termes de la description d'emploi.	Activité 5 (appendice E) Remise de textes d'appoint (appendice H-7)
Prochaine rencontre	Planification des consultations de la prochaine rencontre 5 min	Discussion en groupe	Exposé	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau	Aucun	Dossier du client Dossier du consultant (appendices B-1-2)
Évaluation de la rencontre	Photo langage 15 min	Photo langage et plénière	Tour de table aléatoire	Banque de photos (magazines, journaux, etc)	Commentaires des participants	Grille de prise de notes pour l'animateur en vue d'un retour réflexif à la suite des rencontres (appendice H -2)

Le déroulement. L'ordre du jour est envoyé par courrier électronique quelques jours avant la rencontre. Cet envoi aide les gens à se préparer pour la rencontre et en ce sens, il est bon de rappeler le nom des personnes qui joueront le rôle de clients. L'animateur invite les participants à parler de leur expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre. À la rencontre 3, les personnes qui ont joué le rôle de client à la rencontre 2 présentent un suivi sur la mise à l'essai de leur plan d'action. À la rencontre 4, ce sont celles qui ont joué le rôle de client à la rencontre 3 et ainsi de suite jusqu'à la rencontre 6. Sans démarrer une nouvelle consultation, les autres membres du groupe peuvent réagir à ce suivi.

À l'aide des affiches des six étapes de l'exercice de consultation (appendice D), l'animateur en rappelle les grandes étapes ainsi que les rôles joués par le client et par le consultant. Il invite les membres du groupe à se référer à leurs dossiers du client et du consultant selon leur rôle attribué. Il mentionne également qu'il se servira de ces affiches tout au long de la consultation pour rappeler à quelle étape ils sont rendus. Pour faciliter le travail d'animation, il peut se servir de la grille d'interventions pour l'animation des étapes de l'exercice de consultation inspirée de Payette et Champagne (2008) (appendice H-3). La gestion du temps est très importante. À titre indicatif, la consultation se déroule en 60 minutes et l'étape où le client expose sa problématique ne devrait pas dépasser 15 minutes. À ce moment-ci du déroulement, l'animateur applique, une à la suite de l'autre, les étapes de l'exercice de consultation : exposé de la problématique; clarification de la problématique : questions d'information; contrat de consultation; réactions, commentaires, suggestions des consultants; synthèse et plan d'action; conclusion :

évaluation et assimilation des apprentissages par chacun. La consultation du client 1 et la consultation du client 2 se déroulent de manière identique (appendices B-1-2).

À partir des consultations réalisées durant la rencontre, l'animateur demande aux participants de nommer ce qui est important à retenir en fonction des domaines de responsabilités identifiées dans la description d'emploi : gestion générale, gestion des ressources financières, matérielles et des ressources humaines. Tout en notant les informations sur le tableau de papier, l'animateur invite les participants à les inscrire à l'activité 5 (appendice E) qui servira de référentiel collectif des pratiques selon les domaines. La coconstruction de ce référentiel a pour but de créer une mémoire collective et d'assurer une pérennité au travail accompli ensemble. L'affichage des informations sur le tableau de papier présente une vue d'ensemble des apprentissages identifiés.

Par la suite, l'animateur rend des textes disponibles que les participants choisissent selon leurs besoins en gestion générale, en gestion des ressources financières, matérielles ou humaines (appendice H-7). La répartition des textes évite de surcharger les participants. En prenant ce qu'ils veulent, ils décident de leur charge de travail entre les rencontres en tenant compte de leur réalité et de leur développement professionnel.

Comme à la rencontre 1, l'animateur demande le nom des participants qui prendront le rôle de clients lors des prochaines rencontres. Le bilan de chaque rencontre se fait aussi de la même façon au moyen de photo langage. Chaque fois, l'animateur remplit une grille de prise de notes pour un retour réflexif sur les rencontres effectuées par les participants (appendice H – 2).

La rencontre 5

Cette rencontre reprend en continuité les premières activités des rencontres 2, 3, et 4. La présentation de l'ordre du jour, le retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre, la consultation 1 et la consultation 2 ont le même déroulement. C'est pour cette raison que le tableau 12 montre au complet les activités de cette rencontre, mais le déroulement expose seulement les activités nouvelles ou modifiées. Tous les documents de support pour les participants (client et consultant) se trouvent à l'appendice F.

Tableau 12
Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 5

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Ordre du jour	Présentation de l'ordre du jour 5 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Comment ça va?	Retour sur le plan d'action 10 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Consultation	Consultation 1 60 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Pause	15 min					
Consultation	Consultation 2 60 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Référentiel collectif des pratiques selon les domaines 10 min	Construction du référentiel collectif des pratiques 10 min	Remue-ménages et discussion en groupe	Travail individuel et discussion en groupe	Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant Moyen écrit : photocopies	Contribution au contenu du référentiel; utilisation des termes de la description d'emploi	Activité 5 (appendice E) Information 5 (appendice F-1, info 5) Remise de textes d'appoint (appendice H-7)
Prochaine rencontre	Planification de la rencontre suivante 3 min	Discussion en groupe	Exposé	Moyen scripto-visuel : tableau	Aucun	Aucun
	Préparation du bilan individuel 7 min	Exposé	Lecture des documents et compréhension	Moyen écrit : photocopies	Aucun	Activité 6 (appendice F-2) Activité 7 (appendice F-3) Activité 8 (appendice F-4) Activité 9 (appendice F-5)
Évaluation de la rencontre	Évaluation 15 min	Utilisation de mots aléatoires et plénière	Tour de table aléatoire	Liste de 100 mots	Commentaires des participants	Liste de Kent et Rosanoff (1910) (appendice H-8) Grille pour l'animateur (appendice H-2)

Le déroulement. Comme il a été mentionné, les premières activités de cette rencontre sont identiques à celles des rencontres 2 à 4. La présentation du déroulement des activités de la rencontre 5 débute alors avec la construction du référentiel collectif des pratiques selon les domaines. À partir des consultations réalisées durant la rencontre (appendices B-1-2), l'animateur demande aux participants de nommer ce qui est important à retenir en fonction des domaines des responsabilités identifiées dans la description d'emploi : gestion générale, gestion des ressources financières, matérielles et des ressources humaines. Tout en notant les informations sur le tableau de papier, il invite les participants à les inscrire à l'activité 5 (appendice E) sur le référentiel collectif des pratiques selon les domaines.

L'animateur rend des textes disponibles que les participants choisissent selon leurs besoins en gestion générale, en gestion des ressources financières, matérielles ou humaines (appendice H-7) et selon leur réalité et leur développement professionnel. De plus, il remet le document de support Information 5 (appendice F-1, info 5) en précisant qu'il s'agit en fait d'une des tâches inscrites dans la description d'emploi en ce qui concerne les recherches en alphabétisation. Ce document est le résultat d'une recension non exhaustive de recherches réalisées dans le domaine. S'ils le désirent, les participants peuvent le tenir à jour en utilisant les bases de données indiquées à la toute fin.

Pour la planification de la rencontre suivante, l'activité se déroule en deux temps. D'abord, l'animateur en annonce le contenu en écrivant au tableau : bilan de mes apprentissages, développement professionnel et évaluation de la formation. Il fait

ressortir que cette dernière rencontre vise aussi à structurer, pour chacun, ses besoins de formation et son projet de développement professionnel. Ensuite, il demande deux participants volontaires pour préparer, en vue de cette rencontre, une synthèse du référentiel collectif des pratiques selon les domaines à présenter aux autres membres du groupe. Il présente les documents de support qui servent à la préparation du bilan individuel en travail préliminaire (appendices F-2, 3, 4 et 5). Il mentionne que la dernière rencontre repose sur ce travail préalable d'où l'importance de compléter ces documents avant. Les participants disposent alors de plus de temps de réflexion.

Afin de briser la routine de l'évaluation, une nouvelle formule est présentée. Il s'agit de placer sur une table 100 cartes à piger sur lesquelles sont inscrits des mots aléatoires de la liste de Kent et Rosanoff (1910) (appendice H-8). L'animateur demande aux participants de choisir trois mots qui représentent le mieux comment ils se sont sentis durant la rencontre. Par la suite, il les invite à partager et à expliquer leur choix. L'animateur remplit une grille de prise de notes en vue d'un retour réflexif à la suite de cette rencontre (appendice H-2).

La rencontre 6

Il s'agit de la dernière rencontre qui permet aux participants de dégager un bilan de leurs apprentissages et d'établir un projet de développement professionnel. Le tableau 13 reprend l'ensemble des activités. Tous les documents de support pour les participants (client et consultant) se trouvent à l'appendice G.

Tableau 13
Déroulement et présentation du contenu de la rencontre 6

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Ordre du jour	Présentation de l'ordre du jour 5 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Comment ça va?	Retour sur le plan d'action 10 min	Idem rencontres 2, 3 et 4 (tableau 11)				
Référentiel collectif des pratiques selon les domaines	Présentation synthèse du référentiel 10 min	Travail préliminaire et exposé par deux participants volontaires	Envoi par courriel avant la rencontre et discussion	Moyen écrit : photocopies	Contribution au contenu du référentiel; utilisation des termes de la description d'emploi	Information 6 (appendice G-1, info 6)
Bilans	Bilan 2	Travail préliminaire	Travail individuel	Moyen écrit : photocopies	Données des activités 6 et 7	Activité 4 (appendice C-4) Activité 6 (appendice F-2) Activité 7 (appendice F-3)
	Mesure de l'écart entre le Bilan 1 et le Bilan 2					
	Bilan de mes apprentissages 30 min	Travail préliminaire, travail en dyade et plénière	Travail individuel	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant	Données de l'activité 8 utilisation des termes de la description d'emploi présentation du bilan des apprentissages personnels	Activité 8 (appendice F-4)

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Besoins de formation	Bilan des besoins de formation 10 min	Travail préliminaire et discussion en groupe	Travail individuel	Moyen écrit : photocopies Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant	Données de l'activité 9	Activité 9 (appendice F-5)
	Priorisation des besoins de développement professionnel 5 min	Travail individuel	Travail en dyade	Moyen écrit : photocopies	Données de l'activité 10	Activité 10 (appendice G-1)
Pause	15 min					
Développement professionnel	Situations variées d'apprentissage 10 min	Remue-méninges et exposé	Exposé	Moyen scripto-visuel : tableau de papier, crayons-feutres, papier collant	Aucun	Information 7 (appendice G-1, info 7)
	Préparation individuelle de la cartographie 20 min	Exposé et travail individuel	Exposé et travail en dyade	Moyen écrit : photocopies	Données de l'activité 11	Information 7 (appendice G-1, info 7) Activité 11 (appendice G-2)
	Mise en commun des cartographies 20 min	Tour de table	Tour de table aléatoire	Aucun	Présentation du projet de développement professionnel	Activité 11 (appendice G - 2)

Plan de la rencontre	Activités et durée	Stratégies d'apprentissage	Autres stratégies possibles	Moyens techniques	Indices d'apprentissage à observer en cours de la formation	Documents de support
Évaluation	Autoévaluation du degré d'aisance des six étapes de l'exercice de consultation 10 min	Travail individuel	Compléter après la rencontre et la retourner par télécopieur	Moyen écrit : photocopies	Données de l'activité 12	Activité 12 (appendice G-3)
	Autoévaluation de l'atteinte des objectifs du programme 10 min	Travail individuel	Compléter après la rencontre et la retourner par télécopieur	Moyen écrit : photocopies	Données de l'activité 13	Activité 13 (appendice G-4)
	Évaluation des rencontres 10 min	Travail individuel et tour de table	Compléter après la rencontre et la retourner par télécopieur	Moyen écrit : photocopies	Données de l'activité 14	Activité 14 (appendice G-5)

Le déroulement. Comme pour les rencontres précédentes, l'ordre du jour est envoyé par courrier électronique. Les participants adoptent le projet d'ordre du jour. L'animateur insiste sur le fait que cette dernière rencontre constitue non pas la fin d'un parcours mais le début d'une étape : poursuivre son développement professionnel. Ainsi, certaines activités prévues lors de la rencontre seront utiles en ce sens.

L'animateur invite les participants à échanger sur leur expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre. Les personnes qui ont joué le rôle de client à la rencontre précédente présentent un suivi de la mise à l'essai de leur plan d'action. Sans démarrer une nouvelle consultation, les autres membres peuvent réagir à ce suivi.

Dans le but de laisser des traces de coconstruction d'un référentiel commun, la présentation synthèse du référentiel collectif des pratiques selon les domaines est faite par les deux participants volontaires. Les autres membres peuvent réagir et bonifier ce travail.

Les participants ont complété préalablement le Bilan 2 (activité 6, appendice F-2). Puis, ils se regroupent en dyade pour présenter l'écart entre leur Bilan 1 et 2 à l'aide de l'activité 7 (appendice F-3). Ensuite, en plénière, ils présentent le bilan global de leurs apprentissages personnels à l'aide de l'activité 8 (appendice F-4). L'animateur affiche au mur les notes prises durant la plénière afin d'avoir un portrait du groupe. Après, les participants sont invités à préciser leurs besoins de formation à l'aide de l'activité 9 (appendice F-5). Ces derniers complètent individuellement l'activité 10 (appendice G-1) afin d'identifier un besoin prioritaire de développement professionnel.

Après la pause, l'animateur demande aux participants de nommer les situations variées d'apprentissage (ex : colloque, cours, etc.) qu'ils connaissent et les note sur le tableau de papier. Une fois terminée, il remet le document de support (appendice G-1, info 7) sur des situations variées d'apprentissage pour contribuer à leur développement professionnel. Par la suite, il invite les participants à tracer une cartographie de leur parcours de développement professionnel (activité 11, appendice G-2) à l'aide du remue-méninges précédent et du document de support (appendice G-1, info 7). Une mise en commun des cartographies permet de connaître la cible de développement professionnel (destination à atteindre) de chacun.

Ce programme de formation serait incomplet s'il n'y avait pas d'évaluation finale. Dans le but de faire des liens avec l'ensemble des contenus, l'animateur remet les trois grilles d'évaluation à remplir : une grille liée aux étapes de l'exercice de consultation, activité 12 (appendice G-3); une autre sur l'atteinte des objectifs du programme, activité 13 (appendice G-4); une autre sur l'évaluation globale des rencontres, activité 14 (appendice G-5). Pour terminer, il demande aux participants ce qu'ils retiennent de leur participation aux rencontres et leurs suggestions pour l'amélioration continue du programme de formation. L'animateur les remercie de leur participation et de leur engagement.

La justification théorique

En concevant ce programme de formation, des auteurs se sont ajoutés pour la création des activités. Une justification théorique permet d'en connaître les assises et

d'établir des liens avec les auteurs précités. Rivard (2007), pour sa part, a conçu une liste de vérification de tâches pour l'animateur (formateur) : accueillir les participants dès leur arrivée, les mettre à l'aise et en confiance avant le début formel de la rencontre, présenter de façon brève son expérience et ses réalisations; présenter de façon enthousiaste les objectifs et le déroulement de la formation; donner la parole aux participants afin qu'ils se présentent et verbalisent leurs attentes et leurs préoccupations (premières activités de la rencontre 1).

Payette et Champagne (2008) ont établi trois contrats qui précisent les relations de coopération entre les membres d'un groupe : utiliser l'ordre du jour fait partie du contrat relatif au fonctionnement de chaque rencontre; présenter le fonctionnement du groupe relève du contrat pour le projet global; et faire préciser les attentes du client à l'égard de la consultation tout en s'assurant de sa compréhension par les consultants fait partie du contrat particulier pour chaque consultation (étape 3 de l'exercice de consultation). Mises à part les six étapes de l'exercice, ces auteurs ont défini les fonctions de l'animation selon les activités d'apprentissage et de coopération : clarification, stimulation, facilitation et contrôle/organisation (appendices H-5 et 6).

De plus, le suivi régulier au plan d'action lors des rencontres découle des étapes de l'exercice de même que le bilan des apprentissages personnels (appendice F-4). Cela s'inscrit dans le champ personnel du développement de l'identité professionnelle (Donnay & Charlier, 2006). Une grille d'autoévaluation permet de se prononcer sur le degré d'aisance avec les six étapes de l'exercice de consultation (appendice G-3). Toutes les activités pour mettre en mots sa pratique professionnelle, notamment par la

construction du référentiel collectif des pratiques selon les domaines (appendice E), contribue à rendre explicite des savoirs tacites (Jacob & Pariat, 2003).

Comme le mentionnent Payette et Champagne (2008), les étapes de l'exercice de consultation reposent sur le cycle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) : expérience concrète, observation réflexive, conceptualisation abstraite et expérimentation active. Ce programme répond également aux principes andragogiques de Knowles (1990). Le besoin de l'adulte de savoir pourquoi il doit apprendre avant d'entreprendre une formation se trouve dans la présentation des différents contenus.

On retrouve le concept de soi chez l'adulte qui se voit capable de s'autogérer par le fait d'adhérer aux conditions de participation (appendice C-4, info 4) et par la façon de présenter le suivi de ses plans d'action. Il lui appartient de préparer l'exercice de consultation, de planifier son plan d'action et de contribuer à la construction du référentiel collectif des pratiques selon les domaines (appendice E). De plus, il priorise lui-même son besoin (appendice G-1) et son projet de développement professionnel (appendice G-2).

Le rôle de l'expérience de l'apprenant adulte prend sa place dans la présentation des participants, la description d'emploi, la déclaration de principes du RGPAQ et dans le bilan 1 (appendices C-3, info 1, 2, C-4). L'expérience est aussi présente dans l'ensemble des activités de ce programme. L'orientation de l'apprentissage où l'adulte s'engage dans une formation utile et contextualisée se perçoit dans l'activité de préambule, la présentation des différents contenus (appendices C-1 et 2, C-3 info 1 et 2,

C-4), mais aussi le bilan des apprentissages personnels (appendice F-4) et des besoins de formation (appendice F-5) et la préparation individuelle de la cartographie (appendice G-2). Toutes ces activités tiennent compte de la réalité des participants et rejoignent également la motivation intrinsèque auxquelles s'ajoute le bilan 1 (appendice C-4) par l'identification de deux forces.

Wenger (2005) détermine trois dimensions pour une communauté de pratique : engagement mutuel, entreprise commune et répertoire partagé. Ces dimensions expliquent la présence de certaines activités : la mise en commun des objectifs personnels des participants, la présentation du fonctionnement du groupe, des conditions de participation, l'exercice de consultation, le suivi du plan d'action, la construction et la synthèse du référentiel collectif des pratiques selon les domaines (appendices C-3, C-4, info 4, E).

Selon Donnay et Charlier (2006), trois champs composent le développement de l'identité professionnelle. Le champ organisationnel est présent par l'utilisation de la déclaration de principe; le champ professionnel est alimenté par l'utilisation de la description d'emploi et par la construction et la synthèse du référentiel collectif des pratiques; et le champ personnel, par la réalisation du bilan et l'identification des besoins de formation (appendices C-3 info 1 et 2, E). L'exercice de consultation et la préparation individuelle de la cartographie (appendice G-2) tiennent compte de ces trois champs. Par ailleurs, l'utilisation de la description d'emploi (appendice C-3, info 1) constitue l'élément clé de la pratique professionnelle telle que décrite par Mandeville (2007).

Marchand (1997) conseille de prévoir des activités d'évaluation de l'efficacité de la formation. Le photo langage s'inscrit dans cette idée de même que la mesure du degré de satisfaction des participants (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2006) et l'utilisation de mots inductifs aléatoires, en particulier la liste de Kent et Rosanoff (1910) (appendice H-8). Demory (1984) mentionne que cette liste est célèbre et que ces mots pris au hasard servent de point de départ à une association d'idées. Par ailleurs, selon Chalvin (2006), le photo langage sert d'intermédiaire pour communiquer avec les autres sans avoir besoin de trouver les mots exacts.

Les parcours individualisés de professionnalisation de Le Boterf (2010) ont inspiré le remue-méninges des situations variées d'apprentissage (appendice G-1, info 7), l'utilisation de la cartographie (appendice G-2) et la mise en commun du projet de développement professionnel. Le matériel de support développé pour la préparation et la réalisation du bilan des apprentissages personnels et des besoins de formation s'inspire des principes méthodologiques généraux de Cantin et Chené-Williams (1978) sur l'intégration des apprentissages, à savoir inventaire, analyse, synthèse, évaluation et rediagnostic (appendices F-3, 4 et 5, G-1).

La présentation détaillée du programme est maintenant terminée. L'appendice H-9 établit la concordance entre les objectifs généraux et spécifiques du programme et les activités de chaque rencontre. Afin de compléter la justification théorique, il est important de s'assurer du respect des principes de base du modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008).

Les principes du codéveloppement professionnel et le programme de formation

Le tableau 14 présente une grille de vérification des principes du modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008).

Tableau 14
Grille de vérification des principes du modèle
de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel

Principes	Commentaires
La pratique a des savoirs que la science ne produit pas.	
Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.	
Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement.	
Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.	
La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.	
Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement.	

Comme le mentionnent Payette et Champagne (2008), ce dispositif est basé sur six principes et il en va tout autant pour les étapes de l'exercice de consultation. En ce sens, les principes sont présents dans les rencontres 2 à 5 où sont prévues ces étapes. Comment ces principes sont-ils respectés?

La pratique a des savoirs que la science ne produit pas.

Dans le présent programme, la réflexion sur la pratique se réalise par le travail de préparation (identification de la problématique) et la mise à l'essai du plan d'action (réflexion dans l'action). Elle se fait également lors de plusieurs activités :

- Présentation des participants où chacun se positionne face à une tâche de la description d'emploi et à l'égard de la déclaration de principes du RGPAQ (rencontre 1);
- bilan 1 où chaque participant se positionne, en termes de forces et de défis, par rapport à la description d'emploi (rencontre 1);
- construction du référentiel collectif des pratiques selon les domaines (rencontres 2 à 5);
- suivi de la mise à l'essai du plan d'action à l'activité de retour sur l'expérience depuis la dernière rencontre (rencontres 3 à 6);
- préparation du bilan individuel : se positionner de nouveau en termes de forces et de défis par rapport à la description d'emploi, dégager les écarts entre le bilan 1 et 2, effectuer le bilan des apprentissages, identifier des besoins de formation, identifier son portrait de coordonnateur (rencontre 6).

Cette réflexion sur la pratique permet de rendre explicite le savoir expérientiel tacite. Ces activités demandent autant un travail individuel de réflexion qu'un partage avec les membres du groupe. En soit, les rencontres permettent à chacun de prendre un recul face à sa pratique. Elles favorisent un aller-retour entre l'action et la réflexion.

Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir

L'apprentissage expérientiel est la toile de fond des étapes de l'exercice de consultation centrées sur la pratique professionnelle des participants. Cette démarche se

retrouve dans le dossier du client et celui du consultant. En plus du respect des étapes de consultation, la réflexion amène les participants à identifier des besoins de formation. L'activité de retour sur l'expérience depuis la dernière rencontre (rencontres 3 à 6) permet de revenir sur la mise à l'essai du plan d'action. Ce retour consiste à présenter ce que Kolb (1984) nomme « l'expérimentation active ». Il appartient alors aux participants d'entreprendre d'autres apprentissages expérientiels à la suite des commentaires de leurs collègues.

L'activité de construction d'un référentiel collectif des pratiques selon les domaines (rencontres 2 à 5) permet d'identifier des apprentissages issus des consultations. Kolb (1984) nomme cette étape « conceptualisation abstraite ». Enfin, l'activité « bilan de mes apprentissages » (rencontre 6) vise à rendre explicite l'ensemble des apprentissages issus d'un processus d'apprentissage expérientiel individuel et collectif. Encore une fois, par la mise en application dans leur pratique professionnelle, les participants peuvent mettre à l'essai un plan d'action inspiré de leurs apprentissages et enclencher ainsi un autre processus d'apprentissage expérientiel.

Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement

Ce principe met en lumière l'importance d'une rétroaction situationnelle et personnalisée en groupe. La rétroaction est déjà intégrée dans les étapes de l'exercice de consultation, en particulier par le rôle du consultant. Cette rétroaction tient compte du contexte et du client. Elle est ainsi situationnelle et personnalisée. L'activité de retour

sur l'expérience permet au client d'effectuer un suivi de la mise à l'essai de son plan d'action et au consultant de rétroagir sur la situation.

La construction du référentiel collectif des pratiques selon les domaines (rencontres 2 à 5) collige les apprentissages réalisés en groupe. Une section dans le dossier du client et celui du consultant vise à inscrire les apprentissages réalisés au cours des consultations. La rétroaction prend une place importante dans la présentation des éléments composant la préparation du projet de développement professionnel (rencontre 6). Les membres du groupe ayant une bonne connaissance de chacun, la rétroaction est facilement situationnelle et personnalisée menant à d'autres apprentissages.

Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique

Ce principe se réfère au respect de la personne en situation, de son autonomie et rappelle qu'elle est la principale experte de sa situation. Chaque consultation repose sur une problématique choisie et présentée par une personne. Les membres du groupe apprennent à se connaître mutuellement et à tenir compte de la personne, de sa situation et de son autonomie. Ils soutiennent l'empowerment de la personne.

L'activité de retour sur l'expérience permet de mettre en lumière l'unicité des personnes par le suivi de la mise à l'essai de leur plan d'action. Il en va de même lorsque les réflexions collectives sont affichées au mur. À la rencontre 6, les activités menant à l'élaboration du projet de développement professionnel telles que le « bilan de mes apprentissages », le « mes besoins de formation » et la « cartographie de mon parcours de

développement professionnel » reconnaissent que les participants sont les principaux experts de leur situation parce qu'ils connaissent bien leur réalité et qu'ils font leur choix. Ces activités les amènent à prendre en charge leur propre développement professionnel. Les présentations en groupe mettent en valeur l'unicité des personnes. Enfin, tout le travail préliminaire demandé aux participants (rencontres 2 à 5) réfère à la prise en charge de leur projet de développement professionnel.

La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation

Pour Payette et Champagne (2008), il s'agit d'apprendre à devenir objectif à propos des faits, des situations et de soi-même. La façon dont est structurée la présentation de la problématique dans le dossier du client s'inscrit dans ce principe. En effet, le client doit distinguer les faits, les émotions, les avantages et les inconvénients de la situation.

Préparer un bilan personnel d'apprentissage et un projet de développement professionnel (rencontre 6) demande une bonne part d'objectivité par rapport à soi-même. Ce type de bilan s'inspire de Cantin et Chené-Williams (1978) et demande de la part du participant, de réaliser un inventaire, d'en faire une analyse sommaire qui l'amène à un diagnostic de ses besoins de formation.

Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement

Plusieurs activités contribuent au développement de l'identité professionnelle telles que l'utilisation d'une description d'emploi et la déclaration de principes du RGPAQ comme référentiel collectif, la construction du référentiel collectif des pratiques

selon les domaines et la préparation du projet de développement professionnel. Les textes d'appoint remis aux participants tiennent compte des responsabilités inscrites à la description d'emploi et contribuent au développement de l'identité professionnelle et du savoir être.

Enfin, le programme de formation respecte les principes de Payette et Champagne (2008) parce que globalement on y retrouve, au-delà des étapes de l'exercice de consultation, des activités et des documents de support qui s'appuient sur la réflexion à propos de la pratique, l'apprentissage expérientiel, la rétroaction situationnelle et personnalisée en groupe, la personne en situation, l'objectivation des situations et des personnes et le développement de l'identité professionnelle.

Les implications théoriques et pratiques de l'élaboration du programme de formation

Pour les participants, les implications théoriques consistent en une meilleure connaissance du codéveloppement professionnel et de sa démarche, de leur fonction de coordonnateur et de la diversité des situations d'apprentissage. Ils ont aussi accès à des ouvrages de référence et des articles à consulter pour soutenir leur besoin d'apprendre. Les implications pratiques s'illustrent par l'acquisition et l'appropriation d'une description d'emploi, la consolidation d'une identité professionnelle, l'augmentation du niveau de confiance lors de l'exécution de leurs tâches quotidiennes, l'acquisition d'une méthode efficace de présentation d'une problématique et par la création d'un réseau permettant de briser leur isolement professionnel. À cet effet, des rotations dans le travail en dyade sont appliquées tout au long des rencontres pour que chacun puisse

travailler avec tous les membres du groupe. De plus, ils auront en main un plan individualisé de développement professionnel prêt à utiliser à leur guise.

En tant qu'animateur, les implications théoriques se situent en une meilleure connaissance des concepts reliés au codéveloppement professionnel et à son exercice de consultation permettant un enrichissement des compétences en animation; une meilleure connaissance en planification de programme favorisant une bonne compréhension des interrelations entre les besoins d'un groupe cible, les objectifs d'une formation, les contenus, les mécanismes d'évaluation, les stratégies et les moyens; un enrichissement des connaissances sur les concepts d'analphabétisme et d'alphabétisation facilitant l'accompagnement des coordonnateurs dans la compréhension de ces concepts. Quant aux implications pratiques, ils comprennent une augmentation du niveau de confiance à l'égard de l'animation de groupe de codéveloppement professionnel; un programme clé-en-main prêt à implanter (plan détaillé du programme, déroulement des rencontres, matériel de support pour les participants et l'animateur); une adhésion à l'Association québécoise du codéveloppement professionnel (AQCP) nouvellement créée; et une mise à l'essai éventuelle du programme de formation prévue après la M. Éd. comprenant une stratégie de promotion et une offre de services.

Le prochain chapitre présente le bilan de mes apprentissages à la suite de cet essai qui constitue mon projet de développement professionnel.

CHAPITRE V
BILAN DES APPRENTISSAGES

Ce dernier chapitre présente le bilan des apprentissages réalisés dans le cadre de cet essai. Il est rendu possible grâce au retour sur l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage et à l'utilisation d'un journal de bord. Le bilan de ce journal fait ressortir l'atteinte d'abord de l'objectif général, concevoir un programme de formation destiné aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation en vue de faciliter le codéveloppement professionnel au service de la formation continue, puis les objectifs spécifiques : 1) appliquer le modèle andragogique de Marchand (1997) en planification de programme de formation; 2) utiliser le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) en tant que processus d'apprentissage expérientiel facilitant l'apprentissage collaboratif pour les activités de formation continue. Ce dernier comprend un sous-objectif qui est d'appliquer les six étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008). Le bilan d'apprentissage se termine par les points forts et les points faibles de la démarche réalisée pour élaborer le programme de formation ainsi que l'utilité du journal de bord.

Concevoir un programme de formation

Cet objectif général qui consiste à concevoir un programme de formation destiné aux coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation en vue de faciliter le codéveloppement professionnel au service de la formation continue a été atteint. Cette conception repose sur plusieurs éléments : le modèle de Marchand (1997) en planification de programme, une étude des besoins (Cyr, 2009b) de la population ciblée et le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008). De plus, dans le présent programme de formation, le codéveloppement professionnel

s'inscrit dans la visée d'une mise en marche d'un projet de développement professionnel possible grâce aux activités proposées et à l'utilisation de la cartographie de Le Boterf (2010).

Appliquer le modèle andragogique de Marchand (1997)

Le tableau 15 présente l'atteinte des objectifs en fonction des étapes de ce modèle.

Tableau 15
Grille de vérification de l'atteinte de sept des huit étapes de la planification de programme selon Marchand (1997)

Étapes de la planification de programme	Atteint
1. L'analyse des besoins	√
2. La détermination des objectifs	√
3. Le choix et la séquentialisation du contenu	√
4. La conception des mécanismes d'évaluation	√
5. Le choix des stratégies	√
6. Le choix des moyens techniques	√
7. L'élaboration du programme	√

Étape 1. L'analyse des besoins

J'ai atteint cette étape, car j'ai réalisé une étude de besoins des coordonnateurs en juin 2009 (Cyr, 2009, b). J'ai retenu de grands besoins à combler tels qu'un manque de soutien offert aux coordonnateurs, un manque de compréhension du rôle du coordonnateur, une organisation favorisant peu le plein développement de la

coordination, un savoir être à améliorer, le besoin de briser l'isolement professionnel et le souhait de mieux jouer leur rôle à l'égard de leur métier de coordonnateur. J'ai conservé la description d'emploi du CSMO-ESAC (appendice A) comme référentiel du développement professionnel des coordonnateurs. De plus, je maintiens l'importance de développer leur identité professionnelle.

J'ai vérifié l'offre de services des 13 organismes financés par le PACTE du MELS (2009) dont la mission est la formation continue, la recherche et le développement destinés aux organismes d'action communautaire autonome et aucun n'a d'activités de groupe de codéveloppement professionnel.

De cette étape, je retiens qu'il est judicieux de prévoir beaucoup de temps pour la réaliser. Il est aussi important d'établir des critères de priorisation des besoins de la population cible en fonction du programme à concevoir. Tout programme ne peut répondre à tous les besoins observés et exprimés.

Étape 2. La détermination des objectifs

J'ai atteint cette étape, car j'ai identifié deux objectifs généraux et six objectifs spécifiques (Tableau 9) en lien avec les besoins retenus à l'étape précédente, lesquelles tiennent compte également du modèle de Payette et Champagne (2008) au regard, notamment, des étapes de l'exercice de consultation. Cependant, j'ai dû référer à Prigent (1990), comme auteur complémentaire, pour mieux me guider dans la structuration de ces objectifs. En ce sens, je considère que mon savoir-faire en ce domaine se consolidera davantage par une éventuelle pratique professionnelle.

Étape 3. Le choix et la séquentialisation du contenu

J'ai atteint cette étape, car j'ai planifié le programme de formation sur six rencontres de trois heures avec un nombre restreint de participants afin de considérer le temps accordé aux consultations selon le modèle de Payette et Champagne (2008). La rencontre 1 consiste à la mise en place des modalités du groupe de codéveloppement professionnel. Les rencontres 2, 3, 4 et 5 sont centrées sur les étapes de l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) et la rencontre 6 permet aux participants de réaliser leur bilan d'apprentissage et de préparer leur parcours individualisé de développement professionnel. La logique d'apprentissage a guidé la séquentialisation du contenu. Je retiens que les activités doivent avoir du sens pour les apprenants. Les principes andragogiques de Knowles (1990) y sont alors pertinents, éclairants et structurants.

Étape 4. La conception des mécanismes d'évaluation

J'ai atteint cette étape, car j'ai réalisé l'adéquation entre les objectifs spécifiques du programme et les indices d'apprentissage qui a permis de cibler des mécanismes d'évaluation se déroulant durant la formation (appendice H-9). Deux niveaux d'évaluation ont été retenus, soit l'autoévaluation des apprentissages réalisés et le degré de satisfaction des participants (appendices G-4 et 5). Par ailleurs, du matériel d'autoévaluation a été conçu pour soutenir le travail de l'animateur du programme de formation (appendices H-6 et 7). À cette étape, j'ai appris l'importance d'identifier les

indices d'apprentissage à observer et d'assurer une cohérence entre les activités du programme et les documents de support pour les participants et pour l'animateur.

Étape 5. Le choix des stratégies

J'ai atteint cette étape, car j'ai retenu 17 stratégies pour l'ensemble des activités développées dans le programme de formation : exposés, envoi de documents par courrier électronique, utilisation d'un objet, entrevue, activité de préambule, travail en dyade, tour de table, plénière, lecture de documents, questionnements, travail individuel, discussion en groupe, photo langage, apprentissage collaboratif, remue-méninges, utilisation de mots aléatoires et travail préliminaire. Pour ce faire, j'ai dû répertorier des stratégies auprès de six autres auteurs en complément du modèle retenu (Astouric, 2007; Beau, 2008; Chamberland, Lavoie & Marquis, 2003; Eitington, 1990; Parmentier, 2005; Prigent, 1990). Cette liste de stratégies d'apprentissage est venue enrichir celles proposées par Marchand (1997) et a permis une meilleure vue d'ensemble des stratégies possibles. Il s'agit en fait d'un répertoire réutilisable pour toute prochaine conception de programme de formation.

Étape 6. Le choix des moyens techniques

J'ai atteint cette étape, car j'ai retenu des moyens informatiques, scripto-visuel et écrits. À cette liste, s'ajoutent du matériel d'animation : des objets réels, photos, crayons-feutres et papier collant. Parmentier (2005) et Prigent (1990) complètent les moyens proposés par Marchand (1997). Ce répertoire est réutilisable pour d'autres conceptions de programme. Le lieu de la formation guide aussi le choix des moyens

techniques. Une vérification du local s'impose avant le début de la formation afin de prévoir les adaptations nécessaires et de ne pas être pris au dépourvu.

Étape 7. L'élaboration du programme

J'ai atteint cette étape en complétant le tableau 6 (voir chapitre III), soit le gabarit de base du programme, et en y ajoutant le plan de la rencontre et des documents de support (participants et animateur). Le déroulement des rencontres et une justification théorique a permis de détailler le programme et de préciser certaines assises. J'ai réalisé plusieurs apprentissages : 1) penser à concevoir du matériel de support pour l'animateur : ce dont il a besoin pour bien réaliser son travail de préparation, d'animation et d'évaluation des rencontres; 2) dégager une justification théorique des activités pour aider l'animateur à enrichir ses présentations, à mieux répondre aux questions et à mieux décrire la visée de l'activité; 3) préparer une grille de suivi des fonctions de l'animateur; 4) rédiger le déroulement détaillé des activités pour bonifier le contenu, ajuster les indices d'apprentissage et assurer une cohérence entre les activités, les stratégies et les moyens retenus, la durée et les documents de support; 5) répertorier des textes d'appoint pour compléter l'information (beaucoup de temps investi à la recherche).

Par ailleurs, dans une perspective de travail de consultant et inspiré par le modèle de Marchand (1997), je décomposerais une offre de services en trois contrats : l'analyse des besoins de formation (étape 1) constitue un contrat en soi; la conception du programme de formation (étapes 2 à 7) est un autre type de contrat et pour celui-ci, il

faut considérer le temps demandé à la préparation du matériel pour les participants et à la préparation d'un guide d'accompagnement pour l'animateur; l'évaluation du programme (étape 8, non réalisée dans le présent essai) représente le troisième contrat.

Utiliser le modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008)

Le deuxième objectif spécifique de l'essai concerne le codéveloppement professionnel. Le modèle de Payette et Champagne (2008) a été utilisé comme processus d'apprentissage expérientiel facilitant l'apprentissage collaboratif pour les activités de formation continue. Avant son utilisation, j'ai dû le comprendre. Pour ce faire, je me suis approprié la définition, les principes de base, le mode de fonctionnement, les conditions à respecter et le rôle des trois acteurs clés de la démarche, soit le client, le consultant et l'animateur. Tous ces éléments font partie intégrante du programme surtout dans les activités, les explications et les documents du support pour les participants et l'animateur. De plus, le tableau 14, précédemment présenté, montre que le programme respecte les principes de Payette et Champagne (2008). En ce sens, ce deuxième objectif est atteint. J'en retiens la double stratégie privilégié dans ce modèle, soit l'apprentissage par la pratique (réflexion sur l'action) et avec des pairs (client et consultant).

Cette appropriation du modèle s'est poursuivie par la description des sous-concepts s'y rattachant, à savoir l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement professionnel. Je suis maintenant plus à l'aise pour en parler et j'ai découvert qu'essentiellement ces sous-concepts se retrouvent dans les mots « codéveloppement professionnel » : « co » (avec d'autres : apprentissage collaboratif),

développement (centré sur la pratique : apprentissage expérientiel) et professionnel (centré sur la professionnalisation : développement professionnel). Le programme de formation repose donc sur ces sous-concepts. Ce qui me porte à croire que cet objectif est fermement atteint.

Appliquer les six étapes de l'exercice de consultation

Quant au sous-objectif, appliquer les six étapes de l'exercice de consultation du modèle de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008), le tableau 16 montre l'atteinte de ces étapes.

Tableau 16
Grille présentant les étapes de l'exercice de consultation
du modèle de Payette et Champagne (2008)

Étapes de l'exercice de consultation	Atteint
1. Exposé la problématique	√
2. Clarification de la problématique : questions d'information	√
3. Contrat de consultation	√
4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants	√
5. Synthèse et plan d'action	√
6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun	√

Certaines constatations sont présentées de manière générale afin d'éviter d'alourdir le texte. Le programme de formation intègre toutes ces étapes. Le dossier du client et celui du consultant (appendice B-1 et B-2) reprennent ces étapes en support à la réflexion. Des

affiches servent pour accompagner les participants dans le déroulement des consultations (appendice D).

Étape 1. Exposé de la problématique. Cet élément constitue la première étape des consultations prévues dans les rencontres 2 à 5 et, en plus, en terme d'amorce pour ces consultations, deux activités à la rencontre 1 ont été prévues (Appendice C-2 et 4).

Étape 2. Clarification de la problématique : questions d'information. J'ai respecté cet élément, car il est la deuxième étape des consultations prévues dans les rencontres 2 à 5.

Étape 3. Contrat de consultation. Cet élément représente la troisième étape des consultations prévues aux rencontres 2 à 5.

Étape 4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants. Cet élément constitue la quatrième étape des consultations prévues aux rencontres 2 à 5.

Étape 5. Synthèse et plan d'action. Cet élément est la cinquième étape des consultations prévues dans les rencontres 2 à 5. L'activité de retour sur l'expérience depuis la dernière rencontre assure un suivi au plan d'action noté aux rencontres 3, 4 et 5. Cet élément se retrouve également dans l'esprit de deux activités de la rencontre 6, c'est-à-dire le bilan des apprentissages et la préparation du parcours individualisé de développement professionnel (appendices F-4 et G-2).

Étape 6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun. Sixième étape des consultations prévues dans les rencontres 2 à 5, l'assimilation des apprentissages se prolonge dans certaines activités : la création d'un référentiel

collectif des pratiques selon les domaines, le bilan de mes apprentissages, l'évaluation à la fin de chacune des rencontres et l'autoévaluation des apprentissages au regard des objectifs spécifiques et des étapes de consultation.

Il y a certainement atteint de ces étapes dans le programme de formation et par conséquent, atteint du sous-objectif. J'y ai développé une meilleure connaissance du rôle de l'animateur et de ses fonctions, de la participation des membres du groupe comme client et consultant et, au final, du dispositif de codéveloppement professionnel. Pour nuancer mon apprentissage, considérant que le présent essai ne s'attardait qu'à la conception et non à l'expérimentation du programme, mon appropriation du modèle de Payette et Champagne (2008) demeure au niveau du savoir. Le savoir-faire se développera plus tard lorsque je pourrai animer des rencontres avec des coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation.

Les points forts et les points faibles de la démarche réalisée

Le modèle de Marchand (1997) en planification de programme de formation comporte des points forts, car il est linéaire, structuré, rassurant et encadrant. En ce sens, il facilite la cohérence entre les étapes. Par contre, j'ai dû avoir recours à d'autres auteurs pour réaliser certaines étapes telles que la détermination des objectifs, le choix des stratégies et des moyens techniques. De plus, le modèle est peu précis sur les étapes subséquentes à franchir après la construction de la grille synthèse du programme. En ce sens, la méthode de travail utilisée dans le présent essai me servira de guide pour l'avenir, car j'ai fait des apprentissages au niveau du savoir et du savoir-faire. Cela étant

dit, j'utiliserais de nouveau ce modèle en planification de programme car, comme je le souhaitais, j'ai acquis une méthode rigoureuse en développement de programme et un savoir-faire comme concepteur de programme de formation.

Payette et Champagne (2008), quant à eux, expliquent ce dispositif de codéveloppement professionnel de façon systématique. Il est aisé de s'y retrouver. Tout ce qui entoure le déroulement des étapes de l'exercice de consultation est encadrant et rassurant. Au plan théorique, tout semble pertinent à sa mise en application. Ce modèle se base sur l'apprentissage expérientiel à partir des pratiques professionnelles, ce qui permet de dépasser le simple partage des expériences. Il correspond au souhait des coordonnateurs (Cyr, 2009b) sur le format des rencontres entre pairs et ils s'y reconnaîtront, facilitant leur adhésion à la structure, car il convient très bien au milieu éducatif non formel, aux valeurs des groupes populaires en alphabétisation et à la réalité des coordonnateurs. De plus, le mode de consultation permet des groupes hétérogènes quant aux années d'expérience en poste. Ce faisant, chacun peut contribuer au développement professionnel des autres et en retirer des apprentissages.

Le modèle de Payette et Champagne (2008) représente un dispositif de formation qui se démarque des formules plus classiques en présentiel. À cet égard, il peut constituer une nouveauté. Quant à l'apprentissage par les pairs, les auteurs définissent peu ce concept. Pour combler mon manque de connaissance, j'ai procédé à des recherches sur ce type d'apprentissage, j'ai distingué l'apprentissage coopératif, de l'apprentissage collaboratif et des communautés de pratique. L'apprentissage collaboratif m'a semblé le plus pertinent au regard du modèle retenu.

Enfin, le défi principal de ce modèle réside dans l'animation, sur le terrain, des étapes de l'exercice de consultation. Tout se passe dans « l'ici et maintenant ». Cela demande beaucoup de subtilités, d'écoute et d'observation tout en gardant en tête le fonctionnement, le déroulement des activités et la gestion du temps. Malgré cela, le modèle de Payette et Champagne (2008) m'a donné la structure que je recherchais pour aider des gens à dégager leurs propres apprentissages à partir de leur pratique professionnelle et des échanges collaboratifs pour ensuite les réinvestir dans l'action.

Le journal de bord

En premier lieu, le journal de bord m'a aidé à colliger des données après chaque séance de travail pour chacune des rubriques : la date; ce que j'ai fait; les résultats obtenus; les difficultés rencontrées; les solutions apportées; les réflexions particulières; les points à discuter avec ma tutrice; et ce que j'apprends durant mon parcours. Il a servi de mémoire écrite pour soutenir et réinvestir ma réflexion et en assurer le suivi. En deuxième lieu, j'ai traité l'ensemble des données en les regroupant selon mes objectifs généraux et spécifiques d'apprentissage. J'ai pu dégager les éléments les plus pertinents selon les rubriques du journal. Cet exercice a fait ressortir le matériel nécessaire au bilan actuel. Cela m'a aussi permis de dégager d'autres apprentissages relatifs à mon cheminement d'étudiant à la maîtrise.

Le travail de rédaction sur les concepts d'analphabétisme et d'alphabétisation réalisé au chapitre II m'a permis d'actualiser mes connaissances basées sur un savoir expérientiel de 22 ans tout en les appuyant sur des auteurs d'hier et d'aujourd'hui. J'y ai

découvert et redécouvert des auteurs incontournables tels que Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2003), Bélisle & Bourdon (2006), Besse (1995), Boucher (1989), Espérandieu et Vogler (2000), Freire (1974), Hautecoeur (1987; 1988, 1989), Labonté et Baril (1990) et Maziade (1992). J'ai pu mieux situer les définitions de l'analphabétisme et de l'alphabétisation et m'approprier l'historique du développement de l'alphabétisation au Québec. Au final, j'ai pu réitérer mon sentiment d'appartenance envers les groupes populaires en alphabétisation.

Quant à mon cheminement d'étudiant à la maîtrise, plusieurs constats émergent du journal de bord. J'ai surmonté certaines difficultés rencontrées durant mon parcours en recherchant des auteurs complémentaires pour mieux comprendre certains concepts, en poursuivant mon travail malgré mes doutes et en soumettant des questionnements à mes tutrices. J'ai dû faire preuve de persévérance, de rigueur, de minutie, de discipline et d'un bon sens de l'organisation pour assurer la cohérence dans le déroulement de cet essai. J'ai réalisé un changement de posture, car il me semble que je ne pourrai plus rédiger un texte sans qu'il soit minimalement soutenu par une recension d'écrits. Enfin, je considère que le présent essai constitue, en quelque sorte, un projet où convergent mes savoirs expérientiels de 22 ans en alphabétisation populaire et mes savoirs théoriques acquis principalement durant mon cheminement au DESS en andragogie et à la Maîtrise en éducation.

Dans une perspective d'apprentissage continu, constatant les apprentissages réalisés à ce jour, je souhaiterais, après la M. Ed., approfondir : l'appropriation de l'écrit chez l'adulte pour bonifier mes connaissances sur l'analphabétisme et l'alphabétisation;

l'évaluation du programme afin de compléter le développement de mon savoir-faire comme consultant maintenant que je sais réaliser l'analyse des besoins (Cyr, 2009a) et l'élaboration de programme de formation.

Ce bilan d'apprentissage fait ressortir l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. En terminant, si je devais concevoir un nouveau programme de formation, j'utiliserais encore le modèle de Marchand (1997) en planification de programme. Je reprendrais la même démarche en utilisant les répertoires créés pour les stratégies d'apprentissage et les moyens techniques. J'accorderais, toutefois, une attention particulière à la formulation des objectifs du programme. En ce qui concerne le modèle de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel, j'ai le sentiment que je le comprends bien. Par contre, je suis persuadé que des questions surgiront lors des premières animations qui me demanderont de revenir au modèle théorique. Je débiterai, à ce moment, le développement professionnel de mon savoir-faire.

CONCLUSION

Au début de cet essai, j'avais des préoccupations professionnelles basées sur l'apprentissage sur le terrain, l'isolement professionnel, l'apprentissage par les pairs et la conception de contenus de formation. Je cherchais une façon de structurer une démarche d'animation auprès de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation pour les aider à dégager des apprentissages à partir de leur pratique professionnelle avec des pairs. Pour ce faire, j'ai identifié mes besoins de formation qui ont été traduits en objectifs d'apprentissage.

Pour augmenter mes connaissances, j'ai abordé des concepts tels que l'analphabétisme, l'alphabétisation, le codéveloppement professionnel et ses sous-concepts : l'apprentissage expérientiel, l'apprentissage collaboratif et le développement professionnel. Je me suis aussi référé à deux modèles pour concevoir mon programme : le modèle de Marchand (1997) en planification de programme de formation et celui de Payette et Champagne (2008) pour le codéveloppement professionnel. C'est en suivant rigoureusement les étapes de ces modèles que le programme de formation a été élaboré. Ses objectifs généraux sont de : favoriser le codéveloppement professionnel et de contribuer à la formation continue des coordonnateurs. Il est constitué de six rencontres de trois heures chacune basées sur le modèle du groupe de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008). Il convient de noter que le codéveloppement professionnel ne fait pas partie de l'offre de services des 13 organismes financés par le PACTE du MELS (2009) dont la mission est la formation continue, la recherche et le développement destinés aux organismes d'action communautaire autonome. Dans ce sens, le présent programme est novateur.

Une présentation globale du présent programme de formation a été faite verbalement auprès d'un coordonnateur d'un groupe populaire en alphabétisation. Il a démontré un grand intérêt pour les étapes de l'exercice de consultation qu'il considère comme une démarche dynamique d'apprentissage. Pour lui, ce programme est pertinent, car il permet de s'investir dans un champ de compétences à développer, telle une formation sur mesure, plutôt que d'attendre une formation qui répondrait en partie à des besoins. Il répond à un besoin de soutien en développement des compétences précisément au regard des tâches dévolues à la coordination d'un groupe populaire en alphabétisation. Finalement, c'est un bon exercice de définition de besoins de formation.

Une même présentation a aussi été faite auprès du coordonnateur du RGPAQ. Il trouve intéressant que les coordonnateurs y développent une pratique réflexive les rendant ainsi plus disponibles à recevoir l'aide de leurs pairs. La variété des outils et la construction des rencontres sont utiles à cet effet. Il voit le programme comme une démarche systématique d'apprentissage centrée sur l'apprentissage expérientiel et collaboratif où les gens apprennent à partir des expériences des autres dans un même domaine professionnel. La théorie peut alors alimenter les leçons tirées de la pratique. Pour lui, il y voit une nouvelle approche de développement des pratiques qui s'adresse à une clientèle spécifique. Il reconnaît l'aspect novateur.

Au final, mon objectif général et mes objectifs spécifiques d'apprentissage ont été atteints. Cette démarche rigoureuse de conception de programme de formation appuyé par un cadre théorique soutenu a augmenté mes savoirs et savoir-faire quant au modèle de Marchand (1997); mes savoirs quant au modèle de Payette et Champagne

(2008) et une actualisation de mes connaissances sur l'analphabétisme et l'alphabétisation. J'ai aussi réalisé l'importance, au cours de l'essai, de la cohérence, de la persévérance, de la rigueur, de la minutie, de l'organisation et de la constance.

Quelles sont les suites de cet essai? Dans la poursuite du désir de jouer un rôle plus assumé et plus crédible comme consultant en alphabétisation, je compte développer une offre de services et une stratégie de promotion auprès du RGPAQ et de ses groupes membres. Cette offre comprend l'animation de groupes de codéveloppement professionnel afin de pouvoir appliquer mon programme de formation. Il n'est pas exclu qu'un jour je puisse l'adapter pour des formateurs en alphabétisation, histoire de retourner à mes premiers pas dans ce domaine.

RÉFÉRENCES

- Agence nationale de lutte contre l'illettrisme (2003). *Lutter ensemble contre l'illettrisme. Cadre national de référence*. Lyon : Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.
- Astouric, A. (2007). *Réussir vos interventions de formation. Les fondamentaux de la pédagogie des adultes*. Lyon : Chronique sociale.
- Autoprévention. Association sectorielle services automobile (1998). *Gestion de la prévention. Planifier les mesures d'urgence*. Brossard : Auteur. [En ligne]. http://autoprevention.qc.ca/docs/FT_G03_GestionMesuresUrgence.pdf
- Baragiolao, N., et al. (2009). *Questions sur l'alphabétisation. Réponses aux 61 questions les plus fréquentes*. Bruxelles : Lire et Écrire.
- Beau, D. (2008). *La boîte à outils du formateur*. Paris : Éditions D'Organisation.
- Bélisle, R., & Bourdon, S. (Dir.). (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bélisle, R. (2004). Éducation non formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26 (1), 165-183.
- Bélisle, R. (1995). *Nos compétences fortes. Manuel des animatrices et des animateurs*. Montréal : Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA).
- Bernard, H., Cyr, J. M., & Fontaine, F. (1981). *L'apprentissage expérientiel*. Montréal : Université de Montréal.
- Bernèche, F., & Perron, B. (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA)*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Besse, J. M. (1995) *L'écrit, l'école et l'illettrisme*. Paris : Magnard.
- Bouchard, J., Migneault, M. F., & St-Hilaire, G. (2009). *Le guide de gestion des archives d'entreprises*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Réseau des services d'archives du Québec.

- Boucher, A. (1989). *En toutes lettres et en français : l'analphabétisme des francophones au Canada*. Montréal : Institut canadien de l'éducation des adultes (ICEA).
- Burnett, N. (Dir.). (2006). *Rapport mondial de suivi pour l'éducation pour tous. L'alphabétisation, un enjeu vital*. Paris : UNESCO.
- Cantin, G., & Chené-Williams, A. (1979). L'intégration des apprentissages : du pourquoi au comment. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 4 (3), 374-387.
- Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (15 mars 2012). Plans d'intervention d'urgence. *Site du Gouvernement du Canada*. [En ligne]. <http://www.cchst.ca/oshanswers/hsprograms/planning.html>
- Chalvin, D. (2006). *Formation, méthodes et outils. Encyclopédie des pédagogies pour adultes. Tome 2*. Paris : ESF éditeur.
- Chamberland, G., Lavoie, L., & Marquis, D. (2003). *20 formules pédagogiques*. Québec : PUQ.
- Champagne, C. (2001). Trois pistes pour enrichir la pratique du groupe de codéveloppement. *Interactions*, 5 (2), 99-110.
- Chanal, V. (2000). Communauté de pratique et management par projet : à propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice : Learning, Meaning and Identity*. *Management*, 3 (1), 1-30.
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287-323.
- Comité de développement des pratiques. (2003). *La conscientisation selon l'approche de Paulo Freire*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).

- Comité sectoriel de main-d'œuvre économie sociale et action communautaire. (CSMO-ESAC) (11 septembre 2011). Fiche informative – Directeur(trice) général(e) ou coordonnateur(trice). *Site du Comité sectoriel de main-d'œuvre économie sociale et action communautaire*. [En ligne]. <http://profession.csmoesac.qc.ca/?action=get-interview&uid=100&back=true>
- CSMO-ESAC (2007). *La boîte à outils sur la gouvernance démocratique*. Montréal : Auteur.
- CSMO-ESAC (2005). *La boîte à outils : la gestion des ressources humaines*. Montréal : Auteur.
- CSMO-ESAC (2001). *Les cahiers des organisations démocratiques*. Montréal : Auteur.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Coulombe, I. (2006). *Personnes inscrites aux services d'alphabétisation du Québec. Statistiques de 2002-2003. Document de référence*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Cyr, A. (2009a). *L'alphabétisation populaire et les compétences essentielles : les points de convergence*. Rapport de recherche inédit. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.
- Cyr, A. (2009b). *Des coordonnateurs en besoin*. Rapport inédit d'une analyse des besoins de formation réalisée dans le cadre du cours AND6283. Gatineau : UQO.
- Davel, E., & Tremblay, D. G. (2011). *Formation et apprentissage organisationnel. La vitalité de la pratique*. Québec : PUQ.
- De Bono, E. (2005). *Les six chapeaux de la réflexion : la méthode de référence mondiale*. Paris : Groupe Eyrolles.
- De Lescure, E. (1999). *L'illettrisme en France*. Paris : Documentation française.

- Demory, B. (1984). *La créativité en pratique et en action*. Paris : Chotard et associés éditeurs.
- Deshaies, M. H., & Séguin, M. (1996). Par où passe la vie démocratique en alphabétisation populaire? *Le Monde alphabétique*, 8, 37.
- Donnay, J., & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Eitington, J. E. (1990). *Savoir travailler en groupe : exercices et documents*. Paris : Éditions D'Organisation.
- Espérandieu, V., & Vogler, J. (2000). *L'illettrisme*. Paris : Flammarion.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris : La Découverte.
- Freynt, P. (1988). L'alphabétisation des adultes francophones, ou « Lutte contre l'illettrisme ». Dans J. P. Hautecoeur (Dir.), *Alpha 88. Recherches en alphabétisation* (pp. 71-98). Québec : Gouvernement du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., & Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1), 3-32.
- Hautecoeur, J. P. (1989). Fragments d'histoire ancienne et actuelle de l'alphabétisation. *Revue québécoise de psychologie*, 10 (3), 149-160.
- Hautecoeur, J. P. (1988). *Poids et mesures de l'analphabétisme au Québec*. Québec : Direction générale de la recherche et du développement.
- Hautecoeur, J. P. (1987). Historique des pratiques et des politiques en alphabétisation au Québec. Dans J. P. Hautecoeur (Dir.), *Introduction aux pratiques et politiques en alphabétisation* (pp. 327-362). Montréal : Éditions de l'Université du Québec à Montréal.

- Henri, F., & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Québec : PUQ.
- Institut de la statistique du Québec (6 août 2011). Population de 15 ans et plus selon le plus haut certificat, diplôme ou grade acquis, régions administratives du Québec. *Site de l'Institut de la statistique du Québec*. [En ligne]. http://www.stat.gouv.qc.ca/donstat/societe/education/etat_scolarisation/scol_pop_15_diplome_region.htm
- Jacob, R., & Pariat, L. (2003). Savez-vous vraiment ce que vous savez? Gestion des connaissances et compétitivité des entreprises. *Réseau Cefrio*, 3 (2), 3-7.
- Jonnaert, P., & Vander Borgh, C. (2009). *Créer des conditions d'apprentissage: un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck.
- Jobert, G. (1991). La place de l'expérience dans les entreprises. Dans B. Courtois, & G. Pineau (Dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 75-82). Paris : La Documentation française.
- Josso, C. (1991). L'expérience formatrice : un concept en construction. Dans B. Courtois, & G. Pineau (Dir.), *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-199). Paris : La Documentation française.
- Kent, G. H., & Rosanoff, A. J. (1910). A Study of Association in Insanity. *American journal insanity*, 1-2.
- Kirkpatrick, D. L. & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Level*, 3rd edition. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Knowles, M. (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.
- Labonté, M., & Baril, D. (1990). *Analphabetisme et difficultés scolaires au niveau primaire. Recension des écrits*. Montréal : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Landry, F. (1991). Vers une théorie de l'apprentissage expérientiel. Dans B. Courtois, & G. Pineau (Dir.), *La formation expérientielle des adultes*. (pp. 21-28). Paris : La Documentation française.
- Landry, G. (2006). *L'alphabétisation*. Montréal : Lettres en main.
- Landry, G. (2003). De l'alphabétisation populaire au Regroupement. Dans J. F. Aubin et al, *Une force en mouvement. 20 ans d'histoire et d'engagement*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (RGPAQ).
- Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris : Éditions d'Organisation.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation, 3^e édition*. Montréal : Guérin.
- L'Hostie, M., Cody, N., Monney, N., Laurin, N., & Blezil, S. (2011). L'agir compétent de l'enseignant associé en situation de stage. Dans F. Guillemette et M. L'Hostie (Dir.), *Favoriser la progression des stagiaires en enseignement* (pp. 69-92). Québec : PUQ.
- Mandeville, L. (2007). Pour que la formation rejoigne la pratique. Dans L. Mandeville (Dir.), *Apprendre autrement : pourquoi et comment* (pp. 7-59). Québec : PUQ
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.

- Maziade, L. (1992). *Atout-Lire, dix ans d'alphabétisation populaire. Document d'information et de sensibilisation*. Québec : Atout-Lire
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (6 août 2011). Programme de la formation de base commune. *Site du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport* [En ligne]. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/formationbase/index.asp>
- Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (2009). *Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE). Document administratif*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2002a). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'éducation (2002b). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mouvement international ATD Quart Monde. (1983). *Analphabetisme et pauvreté dans les pays industrialisés*. Pierrelaye : Auteur.
- Moisan, A. (1997). Sociologie de l'autoformation. Dans P. Carré, A. Moisan & D. Poisson (Dir.), *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie* (pp. 171-260). Paris : Presses Universitaires de France.
- Parmentier, C. (2005). *L'essentiel de la formation*. Paris : Éditions D'Organisation.
- Payette, A. (2009). Le groupe de codéveloppement et d'action formation. Une approche puissante encore méconnue. Dans D. Bouteiller & L. Morin (Dir.), *Développer les compétences au travail* (pp. 439-451). Montréal : HEC.
- Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.
- Prégent, R. (1990). *La préparation d'un cours*. Montréal : Éditions de l'École Polytechnique de Montréal.

- Racine, A., & Dupuis, T. (2006). *Pour... suivre son régime. Document d'information sur les articles du régime pédagogique de la formation générale des adultes*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (4 août 2011). Reconnaissance et financement des groupes d'alphabétisation populaire. *Site du Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec* [En ligne]. <http://www.rgpaq.qc.ca>.
- Ressources humaines et développement des compétences Canada (6 août 2011). Alphabétisation et compétences essentielles. *Site de Ressources humaines et développement des compétences Canada*. [En ligne]. <http://www.rhdcc.gc.ca/fra/competence/ACE/index.shtml>
- Rivard, P. (2007). *La gestion de la formation en entreprise*. Sainte-Foy : PUQ.
- Roy, S., & Coulombe, I. (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.
- Secrétariat de l'année internationale de l'alphabétisation (1990). *AIA : une chance à saisir*. Paris : UNESCO.
- Table régionale des organismes communautaires de Lanaudière. (n. d.). *Fiche 6 : Le rapport d'activités*. Saint-Esprit : Auteur.
- [En ligne] <http://www.trocl.org/docref.cfm?catnow=1&souscatnow=2>
- Thibodeau, S., Dussault, M., & Deaudelin, C. (1997). Les causes de l'isolement professionnel des directions d'établissement d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (2), 395-412.
- Turgeon, J., Bourque, L., & Thibeault, D. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport.

- UNESCO (1997). *Rapport final. Cinquième Conférence internationale sur l'éducation des adultes, Hambourg, Allemagne, 14-18 juillet 1997*, Paris/Hambourg : Secrétariat de l'alphabétisation et de l'éducation des adultes de l'UNESCO et Institut de l'UNESCO pour l'éducation.
- Villechaise-Dupont, A., & Zaffran, J. (2004). *Illettrisme : les fausses évidences*. Paris : L'Harmattan.
- Villeneuve, L. (2003). *Des outils pour apprendre : reconnaître et développer ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes*. Montréal : Éditions Saint-Martin.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2005). La contribution de l'analyse des pratiques à la professionnalisation des enseignants. Dans R. Wittorski (Ed), *Formation, travail et professionnalisation* (pp. 23-45). Paris : L'Harmattan.

APPENDICE A

Description d'emploi de Directeur/coordonnateur

Description d'emploi⁴

Directeur (trice) général/Coordonnateur (trice)

Fiche informative – Directeur (trice) général(e) ou coordonnateur (trice)

Sommaire descriptif

Le ou la titulaire du poste veille au respect et à la réalisation de la mission de l'organisme, participe à la planification de son développement et est responsable de sa gestion. Il ou elle assure la mise en œuvre des stratégies corporatives et l'implantation des décisions du conseil d'administration en planifiant, organisant, dirigeant et supervisant le personnel et les activités de l'organisme.

Conjointement avec le/la président(e) du conseil d'administration, il ou elle est le principal porte-parole de l'organisme, ainsi que le principal responsable de celui-ci.

Principales fonctions et responsabilités

Le ou la titulaire du poste peut accomplir une partie ou l'ensemble des tâches suivantes :

Gestion générale

- Soutenir le conseil d'administration dans l'élaboration et la mise en œuvre des orientations, des objectifs et des priorités de l'organisme. En outre, faire des propositions relatives au fonctionnement de l'organisme et à l'organisation du travail de l'équipe;
- Donner suite aux différents mandats du conseil d'administration, s'assurer de leur réalisation et de leur évaluation, et lui transmettre toute l'information qu'il requiert;
- Préparer le plan d'action annuel, le rapport annuel d'activités et le bilan synthèse à l'intention du conseil d'administration et des bailleurs de fonds;
- Préparer les réunions du comité exécutif, du conseil d'administration et de l'assemblée générale, y convoquer les participants et s'assurer de la rédaction des comptes rendus et les faire approuver;
- S'assurer de la préparation des réunions de divers comités, groupes de travail ou de tables de concertation, s'assurer de la participation des partenaires et du respect des échéanciers, faire les suivis appropriés et informer le comité exécutif et le conseil d'administration de l'évolution des travaux;
- Préparer les politiques et procédures de l'organisme pour approbation par le conseil d'administration et les appliquer;
- S'assurer de la circulation de l'information auprès des divers entreprises/organismes du milieu et entre les membres de l'assemblée générale, du conseil d'administration, du comité exécutif et de l'équipe de travail;

⁴ Ce descriptif d'emploi est tiré du site Internet du Comité sectoriel de main-d'œuvre, économie sociale et action communautaire à l'adresse suivante : <http://profession.csmoesac.qc.ca/?action=get-interview&uid=100&back=true>. Ce site a été consulté le 11 septembre 2011.

- Encourager le partenariat entre les différents intervenants dans le but d'une utilisation maximale des ressources disponibles;
- Représenter l'organisme lors d'événements spéciaux reliés à la mission de l'organisme;
- Se tenir au courant des recherches dans le secteur d'activité de l'organisme;
- Développer et maintenir la collaboration et le réseautage avec les organismes et les intervenants œuvrant dans le même milieu.

Gestion des ressources financières

- Élaborer les prévisions budgétaires de l'organisme, les faire approuver par le conseil d'administration, et s'assurer que les dépenses y correspondent;
- S'assurer de la préparation des états financiers à l'intention du conseil d'administration et des bailleurs de fonds;
- Obtenir les approbations nécessaires du conseil d'administration concernant les dépenses spéciales de l'organisme et exercer les suivis nécessaires en vue d'en obtenir le remboursement auprès des différents bailleurs de fonds, le cas échéant;
- Veiller à la rédaction des cahiers de charges et des appels d'offres et en assurer le suivi.

Gestion des ressources matérielles

- Planifier, en collaboration avec l'adjoint(e) administratif (ve) (le cas échéant), les besoins de l'organisme en équipements, mobiliers et fournitures, et s'assurer de l'acquisition, de l'utilisation, de l'entretien et du remplacement appropriés selon les budgets alloués.

Gestion des ressources humaines

- Élaborer et recommander au conseil d'administration, la structure organisationnelle de la permanence, établir les priorités, donner les buts et les orientations et déterminer les tâches à accomplir pour l'ensemble du personnel;
- Veiller à la sélection, à l'embauche, à l'accueil et à l'intégration des nouveaux employés;
- Veiller à l'élaboration, à la mise en application et à la mise à jour des diverses politiques relatives à la gestion des ressources humaines, incluant le processus d'évaluation, et les faire approuver par le conseil d'administration;
- Superviser et évaluer le travail du personnel, valoriser et encourager le développement des compétences;
- Voir au développement de nouveaux projets, activités, programmes et services en lien avec la mission de l'organisme et rédiger des propositions à ce propos.

Le directeur général peut aussi assumer d'autres tâches selon les circonstances particulières, l'organisme où il travaille ou sur demande du conseil d'administration.

APPENDICE B (1-2)

- 1. Dossier du client**
- 2. Dossier du consultant**

Appendice B-1

Dossier du client : première consultation []
deuxième consultation []

Date de la consultation : _____

Titre de la consultation : _____

Cette consultation concerne :

 Gestion générale Gestion des ressources financières Gestion des ressources matérielles Gestion des ressources humaines**Étape 1 : Exposé de la problématique**

Les faits :

Les émotions :

Les avantages :

Les inconvénients :

Étape 2 : Clarification de la problématique : questions d'information

Les collègues me demandent des précisions :

Étape 3 : Contrat de consultation

Voici ce dont j'ai besoin pour la consultation :

Étape 4 : Réactions, commentaires, suggestions des consultants

Les collègues me disent :

Étape 5 : Synthèse et plan d'action

Les points importants à retenir de cette consultation :

À la suite de la consultation, je me fixe le plan d'action suivant à mettre à l'essai avant la prochaine rencontre :

Étape 6 : Évaluation et assimilation des apprentissages

Avec cette consultation :

- J'ai appris que _____
- Je suis capable de _____
- J'ai pris conscience de _____

Retour sur le suivi à la prochaine rencontre

En ce qui concerne la réalisation de mon plan d'action, je voudrais informer les collègues que :

Besoins de formation

Considérant l'ensemble de la consultation et de la mise à l'essai du plan d'action, je me découvre les besoins de formation suivants :

- 1) _____

- 2) _____

Appendice B-2

Dossier du consultant : consultation de _____

Date de la consultation : _____

Titre de la consultation : _____

Cette consultation concerne :

 Gestion générale Gestion des ressources financières Gestion des ressources matérielles Gestion des ressources humaines**Étape 1 : Exposé de la problématique**

Les faits :

Les émotions :

Les avantages :

Les inconvénients :

Étape 2 : Clarification de la problématique : questions d'information

Mes demandes de précision :

Étape 3 : Contrat de consultation

Les besoins exprimés par le client :

Étape 4 : Réactions, commentaires, suggestions des consultants

J'apporte mon aide en partageant les éléments suivants :

Étape 5 : Synthèse et plan d'action

Je retiens des bonnes idées de mes collègues sur l'objet de consultation :

Étape 6 : Évaluation et assimilation des apprentissages
--

Avec cette consultation, je tire des leçons de l'expérience :

	Comme consultant	Comme coordonnateur
J'ai appris que		
Je suis capable de		
J'ai pris conscience de		

Retour sur le suivi

Mes commentaires du moment :

Besoins de formation

Considérant l'ensemble de la consultation, je me découvre les besoins de formation suivants :

- 1) _____

- 2) _____

APPENDICE C (1 à 4)

Rencontre 1

Documents de support pour les participants (client et consultant)

Appendice C-1

Activité 1 : Motivation et objectif**Motivation**

J'ai voulu m'inscrire au groupe de codéveloppement professionnel parce que

Objectif personnel

À la fin des rencontres, je serai satisfait (e) si _____

Appendice C-2

Activité 2 : Exercice de connaissance en dyade**Mon profil**

- 1) Nombre d'années d'expérience en alphabétisation populaire : _____
- 2) Nombre d'années d'expérience dans le groupe actuel : _____
- 3) Nombre d'années d'expérience dans la fonction de coordonnateur : _____

Moi et ma tâche

- 1) Pigez une tâche parmi les fonctions du coordonnateur.
- 2) Écrivez la tâche pigée :

- 3) Cochez le sentiment que vous éprouvez quand vous vous imaginez en train de réaliser cette tâche :

 À l'aise

 Pas du tout à l'aise

 Je pourrais être plus à l'aise

- 4) Justifiez votre choix :

- 5) Identifiez un bon coup réalisé avec cette tâche et ce, peu importe ce que vous avez coché en 3 :

- 6) Présentez, à un collègue du groupe, votre profil, votre objectif en ce qui concerne les rencontres (activité 1) ainsi que vos réflexions sur la tâche pigée.

Appendice C-3

Activité 3 : Les objectifs**Les objectifs des rencontres**

Pour les coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation de, les rencontres visent à :

- ❖ Favoriser le codéveloppement professionnel;
- ❖ contribuer à leur formation continue.

À la fin des rencontres, chaque coordonnateur sera en mesure de :

- ❖ Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel;
- ❖ reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans son développement professionnel;
- ❖ identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative;
- ❖ structurer sa fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC);
- ❖ identifier ses forces et ses défis au regard de cette description;
- ❖ élaborer un projet personnalisé de développement professionnel.

Les objectifs personnels des participants

Noms des participants	Objectifs personnels

Appendice C-3, info 1

Information 1 : une description d'emploi

Directeur (trice) général/Coordonnateur (trice) *

Fiche informative - Directeur (trice) général(e) ou coordonnateur (trice)

Sommaire descriptif

Le ou la titulaire du poste veille au respect et à la réalisation de la mission de l'organisme, participe à la planification de son développement et est responsable de sa gestion. Il ou elle assure la mise en œuvre des stratégies corporatives et l'implantation des décisions du conseil d'administration en planifiant, organisant, dirigeant et supervisant le personnel et les activités de l'organisme.

Conjointement avec le/la président(e) du conseil d'administration, il ou elle est le principal porte-parole de l'organisme, ainsi que le principal responsable de celui-ci.

Principales fonctions et responsabilités

Le ou la titulaire du poste peut accomplir une partie ou l'ensemble des tâches suivantes :

Gestion générale

- Soutenir le conseil d'administration dans l'élaboration et la mise en œuvre des orientations, des objectifs et des priorités de l'organisme. En outre, faire des propositions relatives au fonctionnement de l'organisme et à l'organisation du travail de l'équipe;
- Donner suite aux différents mandats du conseil d'administration, s'assurer de leur réalisation et de leur évaluation, et lui transmettre toute l'information qu'il requiert;
- Préparer le plan d'action annuel, le rapport annuel d'activités et le bilan synthèse à l'intention du conseil d'administration et des bailleurs de fonds;
- Préparer les réunions du comité exécutif, du conseil d'administration et de l'assemblée générale, y convoquer les participants et s'assurer de la rédaction des comptes rendus et les faire approuver;
- S'assurer de la préparation des réunions de divers comités, groupes de travail ou de tables de concertation, s'assurer de la participation des partenaires et du respect des échéanciers, faire les suivis appropriés et informer le comité exécutif et le conseil d'administration de l'évolution des travaux;
- Préparer les politiques et procédures de l'organisme pour approbation par le conseil d'administration et les appliquer;
- S'assurer de la circulation de l'information auprès des divers entreprises/organismes du milieu et entre les membres de l'assemblée générale, du conseil d'administration, du comité exécutif et de l'équipe de travail;

- Encourager le partenariat entre les différents intervenants dans le but d'une utilisation maximale des ressources disponibles;
- Représenter l'organisme lors d'événements spéciaux reliés à la mission de l'organisme;
- Se tenir au courant des recherches dans le secteur d'activité de l'organisme;
- Développer et maintenir la collaboration et le réseautage avec les organismes et les intervenants œuvrant dans le même milieu.

Gestion des ressources financières

- Élaborer les prévisions budgétaires de l'organisme, les faire approuver par le conseil d'administration, et s'assurer que les dépenses y correspondent;
- S'assurer de la préparation des états financiers à l'intention du conseil d'administration et des bailleurs de fonds;
- Obtenir les approbations nécessaires du conseil d'administration concernant les dépenses spéciales de l'organisme et exercer les suivis nécessaires en vue d'en obtenir le remboursement auprès des différents bailleurs de fonds, le cas échéant;
- Veiller à la rédaction des cahiers de charges et des appels d'offres et en assurer le suivi.

Gestion des ressources matérielles

- Planifier, en collaboration avec l'adjoint(e) administratif (ve) (le cas échéant), les besoins de l'organisme en équipements, mobiliers et fournitures, et s'assurer de l'acquisition, de l'utilisation, de l'entretien et du remplacement appropriés selon les budgets alloués.

Gestion des ressources humaines

- Élaborer et recommander au conseil d'administration, la structure organisationnelle de la permanence, établir les priorités, donner les buts et les orientations et déterminer les tâches à accomplir pour l'ensemble du personnel;
- Veiller à la sélection, à l'embauche, à l'accueil et à l'intégration des nouveaux employés;
- Veiller à l'élaboration, à la mise en application et à la mise à jour des diverses politiques relatives à la gestion des ressources humaines, incluant le processus d'évaluation, et les faire approuver par le conseil d'administration;
- Superviser et évaluer le travail du personnel, valoriser et encourager le développement des compétences;
- Voir au développement de nouveaux projets, activités, programmes et services en lien avec la mission de l'organisme et rédiger des propositions à ce propos.

Le directeur général peut aussi assumer d'autres tâches selon les circonstances particulières, l'organisme où il travaille ou sur demande du conseil d'administration.

* Source : Ce descriptif d'emploi est tiré du site Internet du Comité sectoriel de main-d'œuvre, économie sociale et action communautaire, consulté le 11 septembre 2011 : <http://profession.csmoesac.qc.ca/?action=get-interview&uid=100&back=true>.

Appendice C-3, info 2

Information 2 : La déclaration de principes du RGPAQ*Déclaration de principes du RGPAQ **

Préambule :

ATTENDU que l'analphabétisme est un problème qui touche plus d'un million de personnes au Québec, ce qui a pour conséquence d'exclure une grande partie de la population de la vie sociale, culturelle, politique et économique.

ATTENDU qu'il y a un lien entre analphabétisme et pauvreté, et que la majorité des personnes analphabètes provient des milieux défavorisés.

ATTENDU que le système scolaire, malgré de nombreuses réformes, continue de laisser des milliers de personnes sortir de l'école sans qu'elles ne maîtrisent la lecture et l'écriture.

ATTENDU que l'État n'investit que des sommes dérisoires en alphabétisation populaire, en dépit des besoins exprimés et du nombre de personnes à rejoindre.

ATTENDU que chaque personne possède le droit inaliénable à l'éducation.

Nous considérons que l'analphabétisme, dans ses causes, ses conséquences et sa résolution, est d'abord et avant tout un problème social qui a des répercussions sur les individus.

En conséquence, en tant que mouvement de transformation sociale, l'alphabétisation populaire a l'obligation de prévenir et de combattre les inégalités sociales dans le but de construire une société plus juste et équitable. Les personnes analphabètes doivent être au cœur de cette lutte.

Ainsi, pour guider notre action, nous adhérons aux principes suivants :

Principe n° 1 : L'alphabétisation populaire fait de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul un outil d'expression sociale, de prise de parole, de pouvoir sur sa vie, son milieu et son environnement.

Principe n° 2 : L'alphabétisation populaire se caractérise par le pouvoir que possèdent les participantes et participants à l'intérieur des groupes et par leur participation aux prises de décision.

Principe n° 3 : L'alphabétisation populaire est une approche collective à l'intérieur de laquelle l'individu s'intègre à une démarche de groupe, ce qui permet d'acquérir un sentiment d'appartenance, de réaliser des projets et d'avancer des revendications.

Principe n° 4 : L'alphabétisation populaire tient compte des réalités de la vie quotidienne des participantes et des participants.

Principe n° 5 : L'alphabétisation populaire vise l'ensemble de la population et principalement les milieux défavorisés.

Principe n° 6 : L'alphabétisation populaire vise à faire connaître et reconnaître les réalités et les savoirs des milieux populaires.

Principe n° 7 : L'alphabétisation populaire implique la conscientisation : une prise de conscience collective des différentes réalités de la société, le développement d'une analyse critique et politique, le passage à l'action dans un objectif de transformation sociale.

Principe n° 8 : L'alphabétisation populaire suscite une prise en charge collective du milieu dans une perspective de transformation sociale.

Principe n° 9 : L'alphabétisation populaire défend les droits des personnes analphabètes.

Principe n° 10 : L'alphabétisation populaire sensibilise la société aux réalités liées à la problématique de l'analphabétisme.

Principe n° 11 : L'alphabétisation populaire implique l'établissement d'alliances afin que les réalités vécues par les personnes analphabètes soient intégrées dans un discours plus large.

Principe n° 12 : Un groupe populaire d'alphabétisation tient compte des besoins et des attentes des personnes analphabètes.

Principe n° 13 : Un groupe populaire d'alphabétisation est autonome sur les plans politique, pédagogique et administratif.

Principe n° 14 : Un groupe populaire d'alphabétisation est accessible et actif dans son milieu.

Principe n° 15 : Un groupe populaire d'alphabétisation a une approche et des structures démocratiques qui favorisent la participation de l'ensemble de ses membres.

Principe n° 16 : Un groupe populaire d'alphabétisation offre à ses travailleuses et ses travailleurs des conditions qui reconnaissent la valeur du travail accompli.

Principe n° 17 : Un groupe populaire d'alphabétisation applique les principes de l'alphabétisation populaire.

***Source : Cette Déclaration est tirée du site Internet du RGPAQ, consulté le 14 octobre 2011 : http://www.rgpaq.qc.ca/alphabetsation_populaire.php?id=2.**

Appendice C-4

Activité 4 : Bilan 1

À partir de la description d'emploi de directeur/coordonnateur, identifiez deux forces que vous vous reconnaissez et deux défis que vous aimeriez relever.

Deux forces

Tâches	Domaines de la tâche

Deux défis à relever

Tâches	Domaines de la tâche

Appendice C-4, info 3

Information 3 : le codéveloppement professionnel selon Payette et Champagne (2008)

Définition

« Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à rendre sa pratique plus efficace en enrichissant sa compréhension et en élargissant sa capacité d'action. Cette démarche de consultation peut être complétée par des activités qui visent à satisfaire d'autres besoins d'apprentissage des participants. » (p. 16)

Six principes

La pratique a des savoirs que la science ne produit pas.

Selon le modèle de la science appliquée, pour être compétent, il faut d'abord acquérir des connaissances scientifiques pour pouvoir ensuite les appliquer aux situations particulières. Ce modèle a fait de l'« école » le lieu de la formation professionnelle. Deux conséquences découlent de cette situation : déposséder les praticiens de leur savoir-faire propre et amplifier le problème du transfert des connaissances. Depuis quelques années, devant les tensions entre le savoir et l'action, des théoriciens « en viennent à renverser le problème du transfert des connaissances, pour redécouvrir, dans la pratique même, des connaissances (théories, modèles, principes, savoir-faire...) qui ne peuvent pas être produites autrement, ni apprises ailleurs » (p. 23). L'autre modèle basé sur le savoir contenu dans la pratique permet de découvrir sa théorie pratiquée. En ce sens, le praticien devient un « scientifique à la découverte des lois qui régissent sa pratique » (p. 23). Il s'agit moins de se conformer à un idéal, mais plutôt de mettre en lumière la théorie spécifique de chacun par l'objectivation.

Les échanges en groupe, les comparaisons incessantes que chacun fait entre sa pratique professionnelle et celle des autres, l'expression de ses pensées, de ses difficultés, de ses émotions, de ses stratégies..., favorisent ce processus d'objectivation qui est indispensable pour rendre explicite sa théorie pratiquée. (p. 24)

Instrument développé par Cyr (2012) à partir de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.

Dans une perspective d'apprentissage d'une pratique professionnelle, le praticien doit apprendre à se comporter, à penser et à ressentir différemment. Il apprend surtout de son expérience par la répétition et par la pratique de son métier pour progresser. Apprendre à agir c'est aussi rendre sa pratique plus efficace en la transformant en laboratoire d'apprentissage tout en la conservant en situation réelle.

L'action, l'expérience, la pratique sont sources d'apprentissages uniques et fondamentaux, que l'on ne peut pas acquérir autrement. Les apprentissages expérientiels, dans lesquels toute la personne (corps, cœur et cerveau) est immergée, représentent une catégorie d'apprentissage distincte. (p. 25)

Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement.

Les praticiens apprennent leur métier en échangeant entre eux que ce soit, par exemple, dans des relations entre pairs ou encore par des échanges informels. Le feedback situationnel et personnalisé demeure essentiel pour apprendre sa pratique professionnelle. Un petit groupe constitue à la fois un lieu et un instrument de formation. Le praticien peut apprendre seul. « Mais seul le travail collectif d'expression, de pensée, de création, de résolution de problèmes, d'élaboration et de conduite de projets permet d'accéder à certains types d'apprentissages et à certaines sortes de prises de conscience (insight). » (p. 26)

Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.

Les auteurs inscrivent le groupe de codéveloppement professionnel dans un courant de pensée qui fait ressortir que : chaque personne est un tout que l'on ne doit pas réduire à aucune de ses parties, si importante soit-elle; chaque personne est unique, chaque situation est unique et il ne faut pas séparer la personne de sa situation; chaque personne est la principale experte en ce qui concerne sa situation.

La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.

Il s'agit d'appliquer une objectivité sur la situation et sur soi : apprendre à devenir objectif à propos des faits de la situation et même sur soi-même (forces, faiblesses, valeurs, motivations, etc.).

Cette polarisation simultanée sur la plus grande objectivité et sur la plus grande lucidité est une gymnastique valorisée par l'approche utilisée dans le groupe de codéveloppement selon laquelle l'objet de la consultation n'est pas seulement la situation dont parle le client, mais aussi le client, avec toute sa subjectivité. » (p. 31)

Instrument développé par Cyr (2012) à partir de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement.

Les savoirs, savoir-faire et savoir être sont au cœur de toute formation professionnelle. « Ce savoir "être", c'est la façon qu'a chacun de bâtir, au fil des expériences, des réflexions et des formations, son identité professionnelle. » (p. 31). Les auteurs parlent de l'âme de la pratique de chacun en se référant au sens qu'on donne à sa profession.

Six étapes de l'exercice de consultation

1. Exposé de la problématique ou du projet

Le client présente un problème qu'il rencontre dans sa pratique en lien avec la description de tâche de la fonction de coordonnateur. Il donne de l'information sur la problématique et sur la forme de consultation souhaitée. À cette étape, le client expose et les consultants écoutent.

2. Clarification de la problématique : questions d'information

Cette période permet aux consultants de mieux comprendre la demande et les attentes du client. Les consultants poseront donc des questions d'ordre factuel en regard de la situation exposée. L'étape 2 est la période où les consultants formulent des questions d'information et le client répond et précise.

3. Contrat de consultation

Cette troisième étape de la consultation permet de faire le point sur la compréhension de chaque consultant sur l'objet de la consultation. Une attention particulière est portée pour une compréhension commune des attentes du client sur la forme de consultation souhaitée. L'étape 3 consiste donc à offrir une période où le client définit le contrat de consultation que les consultants reformulent et sur lequel tous s'entendent.

4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants

« Comment puis-je aider le client? » telle est la phrase clé de cette étape pour les consultants. Dans cette visée, ils peuvent réagir librement pour aider le client à penser et à agir en partageant leurs impressions, leurs réactions émotives, leurs perceptions, leurs associations d'idées, leurs suggestions, leurs conseils, etc. Dans le travail de cette étape, il faut viser la diversité : offrir au client le plus de pistes de réflexion et d'action possible. Finalement, l'étape 4 offre l'occasion aux consultants de réagir. Ils partagent leurs impressions, commentaires, idées, suggestions. Le client écoute, fait préciser et note.

Instrument développé par Cyr (2012) à partir de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

5. Synthèse et plan d'action

Cette étape invite le client à dégager une synthèse en formulant une hypothèse d'action facilement réalisable avant la rencontre suivante. Cette hypothèse oriente la réflexion du client vers des gestes concrets. Comme le client est considéré comme l'expert de sa situation, il peut choisir parmi les suggestions des consultants. Le client va donc aller expérimenter sur le terrain et prendre des notes sur les résultats en vue d'en faire rapport au groupe à la rencontre suivante comme il s'est engagé envers eux. Ainsi, à l'étape 5, le client assimile l'information et conçoit un plan d'action et les consultants l'aident.

6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun

La démarche de consultation se conclut par une période d'évaluation. En premier, le client et les consultants partagent leurs impressions sur la consultation réalisée. Cela permet au groupe d'enrichir son mode de fonctionnement. En deuxième, chacun identifie les apprentissages qu'il a réalisés dans une perspective d'assimilation. Enfin, l'étape 6 est celle où le client et les consultants décrivent leurs apprentissages et en prennent note.

Appendice C-4, info 4

Information 4 : les conditions de participation des membres du groupe
--

- Considérant que le codéveloppement professionnel repose sur l'apprentissage collaboratif, c'est-à-dire l'apprentissage par les pairs;
- considérant que les apprentissages sont, entre autres, le résultat des interactions entre les membres du groupe;

des conditions doivent être mises en place et respectées afin d'assurer un bon climat de travail et d'apprentissage.

Participation

- ❖ Être assidu
- ❖ Être volontaire
- ❖ Investir temps et énergie entre les rencontres
- ❖ Croire en la possibilité d'apprendre mutuellement en partageant nos expériences
- ❖ Assurer une qualité de présence
- ❖ Respecter la confidentialité

Attitude

- ❖ Démontrer une attitude d'accueil (respect, empathie, ouverture)
- ❖ Avoir du plaisir
- ❖ Réfléchir avant de parler et d'agir
- ❖ Accepter de se remettre en question
- ❖ Apprendre de ses erreurs
- ❖ Démontrer de la motivation à s'améliorer dans sa pratique professionnelle

Pairs

- ❖ Être constructif dans ses interventions
- ❖ Accepter de recevoir de l'aide
- ❖ Accepter d'apporter de l'aide
- ❖ Croire au potentiel de chacun

J'ai lu les conditions et je m'engage à les respecter.

 Signature

 Date

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

APPENDICE D

**Affiches des six étapes de l'exercice de consultation
de Payette et Champagne (2008)**



Étape 1

Exposé de la problématique

Le client expose. Les consultants écoutent.

Étape 2

Clarification de la problématique : questions d'information

Les consultants formulent des questions d'information. Le client répond et précise.





Étape 3

Contrat de consultation

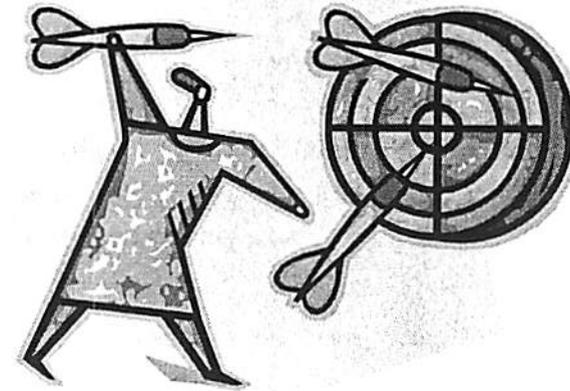
Le client définit le contrat de consultation que les consultants reformulent et sur lequel tous s'entendent.



Étape 4

Réactions, commentaires, suggestions

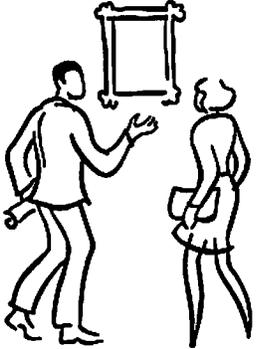
Les consultants réagissent : ils partagent leurs impressions, commentaires, idées, suggestions. Le client écoute, fait préciser et note.



Étape 5

Synthèse et plan d'action

Le client assimile l'information et conçoit un plan d'action. Les consultants l'aident.



Étape 6

Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun

Le client et les consultants décrivent leurs apprentissages et en prennent note.

APPENDICE E

Rencontres 2 – 3 – 4

Documents de support pour les participants (client et consultant)

Gestion des ressources financières

Prévisions budgétaires	États financiers	Appels d'offre	Autres

Gestion des ressources matérielles

Besoins en équipement	Autres

Gestion des ressources humaines

Structure organisationnelle	Embauche et intégration	Politiques GRH	Supervision et évaluation	Nouveaux projets	Autres

APPENDICE F (1 à 5)

Rencontre 5

Documents de support pour les participants (client et consultant)

Appendice F-1, info 5

Information 5 : Se tenir au courant des recherches réalisées dans le secteur d'activité de l'organisme

Bélangier, A. F., Brousseau, H., Foley, L., & Jobidon, J. (2000). *L'alphabétisation et les maladies mentales; deux réalités à conjuguer. Une étude documentaire sur l'alphabétisation en tant qu'outil de réinsertion sociale dans le domaine de la santé mentale*. Cap-de-la-Madeleine : Ebyôn et Le Traversier.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/apprenti/ebyon00/cover.htm>

Bélangier, P., Carignan, P., & Staiculescu, R. (2007). *La diversité des trajectoires et la réussite éducative des adultes en formation de base*. Montréal : UQAM.

En ligne : [http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger\(1\).pdf](http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-PaulBelanger(1).pdf)

Bélisle, R. (2006). *Compétences et pratiques de lecture d'adultes non diplômés. Conditions et principes d'un environnement écrit participatif* (avec la collaboration de O. Dezutter), [Rapport de recherche], Québec, Direction de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

En ligne :

http://www.mels.gouv.qc.ca/dfga/disciplines/alphabétisation/autres_productions/pdf/competences_principes.pdf

Bélisle, R., & Bourdon, S. (Éds.). (2006). *Pratiques et apprentissage de l'écrit dans les sociétés éducatives*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Bélisle, R. (2004). Éducation non-formelle et contribution à l'alphabétisme. *Ethnologies*, 26 (1), 165-183.

En ligne : <http://www.erudit.org/revue/ethno/2004/v26/n1/013345ar.pdf>

Brousseau, H., Jobidon, J., & Panych, P. (2002). *Pourquoi je m'al fa bé ti ze ou « Je savais écrire, mais c'est bourré de fautes ». Recherche sur les acquis et les effets d'une participation à des ateliers d'alphabétisation*. Cap-de-la-Madeleine : Ebyôn.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/24420.pdf>

Guindon, G. (2002). L'éducation populaire : un outil essentiel à la démocratisation du social. *Lien social et Politiques*, 48, 167-178

En ligne : <http://www.erudit.org/revue/lsp/2002/v/n48/007899ar.pdf>

Coulombe, I., & Désilets, M. (2008-2009). *La formation à distance en alphabétisation : pour le développement d'une approche hybride*. Québec : Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

En ligne :

http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/FPT_FC/Educ_adultes_action_communautaire/alpha_approche_hybride_docinfo.pdf

Cyr, A. (2009). *L'alphabétisation populaire et les compétences essentielles : les points de convergence*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/149366.pdf

De Coster, E. (2002). *S'ouvrir au monde. L'utilisation des logiciels éducatifs dans un contexte d'alphabétisation populaire : une expérience significative*. Montréal : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=9398&col=RA&format=htm>

De Coster, E., & Drolet, N. (2001) *Regards sur l'apprentissage. Recherche-action sur l'apprentissage chez des adultes en démarche d'alphabétisation dans un contexte d'alphabétisation populaire*. Montréal : Carrefour d'éducation populaire de Pointe-St-Charles.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=24113&col=RA&format=htm>

Desmarais, D., Audet, L., Daneau, S., Dupont, M., & Lefebvre, F. (2003). *L'alphabétisation en question*. Montréal : Les Éditions Quebecor.

Développement communautaire Unîle & Centre d'éducation des adultes de la Commission scolaire des îles (2007). *Ouvrir le passage : recherche et analyse portant sur les personnes atteintes de problèmes de maladie mentale au moment de les intégrer dans une démarche de formation. Rapport final*. L'Étang-du-Nord : Auteur.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236095124910542779>

Doucet, P., & Losier, M. (2010). *Apprendre pour la vie. L'impact de l'alphabétisation sur les personnes apprenantes et leur entourage. Rapport de recherche-action*. Coalition ontarienne de formation des adultes (Ottawa) et Pluri-elles (Manitoba).

En ligne : <http://www.coalition.ca/publications/publications/apprendre-pour-la-vie.pdf>

Drolet, N., & Legros, J. (2001). *Prévenir l'analphabétisme et contribuer à la réussite scolaire de tous les enfants : une invitation à réfléchir et à agir ensemble. Document de sensibilisation*. Laval : Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides et le Groupe Alpha Laval.

Drolet, N., Legros, J., & Roy, S. (2000). *L'écho d'un silence. Recherche-action sur les parents peu scolarisés*. Laval : Entraide Pont-Viau/Laval-des-Rapides et le Groupe Alpha Laval.

Dubois, M. (2009). *Déterminer les besoins en alphabétisation auprès des citoyens du secteur de Vaudreuil de la MRC de Vaudreuil-Soulanges : recherche-action. Rapport final*. Montréal : Comquat.

Duby, R. (2006). *À travers les lunettes des autres : vivre avec des difficultés de lecture et d'écriture*. Baie-St-Paul : Service de formation en alphabétisation de Charlevoix.

Filion, E. (2005). *Les pratiques démocratiques dans les groupes d'alphabétisation populaire : libération ou insertion culturelle?* Mémoire de maîtrise inédit, UQAM.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/84419.pdf>

Filion, E. (2003). *La communication entre l'école et les parents peu scolarisés : un pont à bâtir, un lien à définir*. Rapport de recherche. Montréal : Atelier des Lettres.

Francke, J. (2005). *La relation éducative en alphabétisation populaire dans un atelier autobiographique*. Mémoire de maîtrise inédit, UQAM.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/134947.pdf>

Guberman, N., Fournier, D., Belleau, J., Beeman, J., & Gervais, L. (1994). Des questions sur la culture organisationnelle des organismes communautaires. *Nouvelles pratiques sociales*, 7 (1), 45-62.
En ligne : <http://www.erudit.org/revue/nps/1994/v7/n1/301251ar.pdf>

Guérard, G., Rathé Chartier, G., Leblanc, N., Ferland Lalancette, M., & Bournival, M. (1999). *Apprendre à lire... apprendre à s'aimer. Stratégie d'insertion sociale des participants(es) du centre d'alphabétisation d'Un Mondalire*. Montréal : Un Mondalire.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19238755124910569379>

Hackett, S. (2007). L'intégration des TIC en alphabétisation communautaire au Québec. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1 (2), 1-24
En ligne : <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/JARL/JARLArticle2sept07.pdf>

Hébert, L., Ouellet, K., & Ladouceur, I. (2006). *Biographie éducative. Rapport de recherche*. Montréal : Centre de ressources éducatives et communautaires pour adultes.
En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/132669.pdf

Labbé, F. (2000). *Éducabilité cognitive et alphabétisation : synthèse critique et bibliographie commentée*. Montmagny : Groupe en alphabétisation de Montmagny-Nord.

Lathoud, F. (2009). *Pour une alphabétisation interculturelle avec des autochtones à Latuque. Fondements conceptuels et organisationnels. Rapport de recherche*. Latuque : Centre d'activités populaires et éducatives.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/144465.pdf

Lavoie, N. *et al.* (2007). Mieux comprendre les obstacles qui entravent le retour en formation des adultes peu scolarisés, *Savoirs 1* (13), 63-78.

En ligne : <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-1.htm>

Lavoie, N., & Lévesque, J. Y. (2001). Les parents et l'éveil à l'écrit chez les enfants d'âge préscolaire. *Québec français*, 122, 38-40.

En ligne : <http://www.erudit.org/culture/qf1076656/qf1194379/55925ac.pdf>

Lefebvre, F. (2009). *Portrait de situation des groupes d'alphabétisation populaire qui accueillent des personnes immigrantes analphabètes dans leurs rangs. Rapport final du projet PI au RGPAQ*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/141336.pdf

Lurette, D. (2001). *Barrières à l'apprentissage en alphabétisation. Rapport de recherche-action*. Hawkesbury : Centre d'apprentissage et de perfectionnement.

En ligne : <http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cap/barrieres/barrieres.pdf>

Nazon, H. (2007). *Les impacts de l'alphabétisation populaire sur l'appropriation de l'écrit chez un groupe de participants de Lis-moi tout Limoilou du point de vue des formatrices et des participants*. Mémoire de maîtrise inédit, Université Laval.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/record.php?record=19236055124910542379>

Ouellet, C. (2007). *Recherche-action pour une augmentation de la participation à la formation des adultes faiblement alphabétisés*. Montréal : UQAM.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/126356.pdf

Perron, J. M. (2003). *Perspectives d'avenir après vingt ans : recherche. Revalorisation de la formation dans un contexte d'alphabétisation populaire, efficacité de la sensibilisation et du recrutement auprès de populations rurales*. Jonquière : Regroupement des centres d'alphabétisation Mot à Mot.

En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/24052.pdf

Quenneville, S. (2001). *L'impact des nouvelles technologies sur les pratiques d'un groupe populaire en alphabétisation. Rapport de recherche*. Montréal : Centre de Lecture et d'Écriture.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/9347.pdf>

Raymond, E. (2002). *L'affirmation professionnelle et économique des personnes analphabètes : pour une alternative au marché traditionnel de l'emploi. Rapport de recherche*. Québec : Atout-Lire.

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec (2003). *La place des participantes et des participants dans les structures démocratiques des groupes membres et du RGPAQ*. Montréal : Auteur.

En ligne : http://www.bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/2004_02_0301.pdf

René, J. F. (2009). L'individualisation de l'intervention dans les organismes communautaires : levier ou barrière à la prise en charge démocratique? *Nouvelles pratiques sociales*, 22 (1), 111-124.

En ligne : <http://www.erudit.org/revue/nps/2009/v22/n1/039663ar.pdf>

Russel, C. (2008). *Éveiller le lion qui dort. Réflexions sur le recrutement en formation des adultes*. Ottawa : Coalition ontarienne de formation des adultes.

En ligne : <http://www.coalition.ca/publications/publications/lion.pdf>

Des bases de données pour trouver d'autres recherches :

- ❖ Base de données en alphabétisation des adultes : <http://www.bdaa.ca/>
- ❖ CDEACF : <http://www.cdeacf.ca/>
- ❖ Plateforme de diffusion Érudit : <http://www.erudit.org/>

Instrument développé par Cyr, A. (2012). *Programme de formation en vue du codéveloppement professionnel de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation œuvrant en milieu éducatif non formel*. Rapport de maîtrise (essai) inédit, Université du Québec en Outaouais.

Appendice F-2

Activité 6 : Bilan 2

À partir de la description d'emploi de directeur/coordonnateur, identifiez deux forces que vous vous reconnaissez et deux défis que vous aimeriez relever.

Deux forces

Tâches	Domaines de la tâche

Deux défis à relever

Tâches	Domaines de la tâche

Appendice F-3

Activité 7 : Mesure de l'écart (bilan 1 et bilan 2)

En comparant les données de votre bilan 1 à celui du bilan 2, quelles différences observez-vous?

1) En ce qui concerne vos forces?

2) En ce qui concerne vos défis à relever?

3) Quelles conclusions en tirez-vous?

Appendice F-4

Activité 8 : Bilan de mes apprentissages

- 1) À partir des consultations réalisées, autant comme client que consultant, classez les apprentissages réalisés selon les quatre domaines de la description d'emploi du coordonnateur. Vous le faites également pour votre rôle de consultant.

Client et coordonnateur				Consultant
Gestion générale	Gestion des ressources financières	Gestion des ressources matérielles	Gestion des ressources humaines	Rôle de consultant

2) Qu'est-ce qui se dégage des données précédentes?

3) Globalement, quel est le bilan de vos apprentissages personnels?

4) Quels sont les changements observables dans votre pratique professionnelle depuis la première rencontre?

Appendice F-5

Activité 9 : Mes besoins de formation

- 1) À partir des consultations réalisées, autant comme client que consultant, classez vos besoins de formation selon les quatre domaines de la description d'emploi du coordonnateur.

<i>Gestion générale</i>	<i>Gestion des ressources financières</i>	<i>Gestion des ressources matérielles</i>	<i>Gestion des ressources humaines</i>

2) Qu'est-ce qui se dégage des données précédentes?

3) Globalement, quels sont vos besoins de formation?

APPENDICE G (1 à 5)

Rencontre 6

Documents de support pour les participants (client et consultant)

Appendice G-1

Activité 10 : Mon portrait de coordonnateur

1) Mes forces (activité 7) :

2) Mes défis (activité 7) :

3) Le bilan de mes apprentissages (activité 8) :

4) Mes besoins de formation (activité 9) :

5) Évaluation de mon portrait de coordonnateur :

6) Mon besoin prioritaire de développement professionnel :

Appendice G-1, info 6

Information 6 : Des documents à explorer pour en savoir plus

Adrien, M. H., Riley, P., & Sliwinski, A. (2000). *Guide de gestion des ressources humaines à l'intention des organismes communautaires et bénévoles*. Montréal : Fédération des centres d'action bénévole du Québec.

Autoprévention. Association sectorielle services automobile (1998). *Gestion de la prévention. Planifier les mesures d'urgence*. Brossard : Auteur.

En ligne : http://autoprevention.qc.ca/docs/FT_G03_GestionMesuresUrgence.pdf

Beaudoin, P. (2006). *La relève en action communautaire. Un enjeu qui nous interpelle tous et toutes!*. Montréal : Comité sectoriel de main-d'œuvre économie sociale et action communautaire.

Boisvert, D., Cossette, F., & Poisson, M. (2007). *Animation de groupes. Approche théorique et pratique pour une participation optimale*. Cap-Rouge : Les Presses Inter Universitaires.

Bouchard, J., Migneault, M. F. & St-Hilaire, G. (2009). *Le guide de gestion des archives d'entreprises*. Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Réseau des services d'archives du Québec.

Bourque, D. (2008). *Concertation et partenariat : entre levier et piège du développement des communautés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2005). *Plans d'intervention d'urgence*. Hamilton : Gouvernement du Canada.

En ligne : <http://www.cchst.ca/oshanswers/hsprograms/planning.html>

Conférence des Recteurs et des principaux des Universités du Québec. (1994). *La gestion des archives informatiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Conseil supérieur de l'Éducation (1990). *L'alphabétisation et l'éducation de base au Québec : une mission à assumer solidairement*. Québec : Gouvernement du Québec.

En ligne : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0377.pdf>

Coutu, M. (2001). *Guide pour l'élaboration d'un cahier de charges*. Québec : Ministère du Développement économique, Innovation et Exportation.

En ligne : [http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/ameliorer/marketing-et-vente/page/guides-et-outils-](http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/ameliorer/marketing-et-vente/page/guides-et-outils-10177/?tx_igaffichagepages_pi1%5Bmode%5D=single&tx_igaffichagepages_pi1%5BbackPid%5D=37&tx_igaffichagepages_pi1%5BcurrentCat%5D=&cHash=a3e5c2ee27bc465c7e316060c8a189e4)

[10177/?tx_igaffichagepages_pi1%5Bmode%5D=single&tx_igaffichagepages_pi1%5BbackPid%5D=37&tx_igaffichagepages_pi1%5BcurrentCat%5D=&cHash=a3e5c2ee27bc465c7e316060c8a189e4](http://www.mdeie.gouv.qc.ca/objectifs/ameliorer/marketing-et-vente/page/guides-et-outils-10177/?tx_igaffichagepages_pi1%5Bmode%5D=single&tx_igaffichagepages_pi1%5BbackPid%5D=37&tx_igaffichagepages_pi1%5BcurrentCat%5D=&cHash=a3e5c2ee27bc465c7e316060c8a189e4)

Couture, N. (2009). *Pense-à-tout pour ne rien oublier quand on développe un nouveau projet*. Québec : Atout-Lire.

CSMO-ESAC (2007). *La boîte à outils sur la gouvernance démocratique*. Montréal : Auteur.

En ligne : <http://www.csmoesac.qc.ca/outils/gouvernance.html>

CSMO-ESAC (2005). *La boîte à outils : la gestion des ressources humaines*. Montréal : Auteur.

En ligne : <http://www.csmoesac.qc.ca/outils/rh.html>

CSMO-ESAC (2001). *Les cahiers des organisations démocratiques*. Montréal : Auteur.

En ligne : <http://www.csmoesac.qc.ca/formation/cahiers/index.htm>

Deslauriers, J. P., & Paquet, R. (2003). *Travailler dans le communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Duval, M. (2005). *Les organismes communautaires au Québec : pratiques et enjeux*. Montréal : Gaétan Morin Éditeur.

Frank, F., & Smith, A. (2000). *Guide du partenariat*. Canada : Ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux.

En ligne : http://www.servicecanada.gc.ca/fra/dgpe/dis/cia/partenariats/partnerhb_f.pdf

Gobeil, I. (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande de formation : une question d'équité. Avis au Ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

En ligne : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0450.pdf>

Gobeil, I. (2003). *L'éducation des adultes : partenaire du développement local et régional. Avis au Ministre de l'éducation*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

En ligne : <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/dev-reg.pdf>

Guberman, N. (2005). Pratiquer la démocratie au jour le jour. *Le Monde alphabétique*, 17, 14-18.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma17/ma17f.pdf>

Guberman, N. (2004). Vers une culture de démocratie. *Le Monde alphabétique*, 16, 9-13.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma16/ma16c.pdf>

Guberman, N., Fournier, D., Beeman, J., Gervais, L., & Lamoureux, J. (1997). *Innovations et contraintes des pratiques organisationnelles féministes. Rapport de recherche*. Montréal : Centre de formation populaire, Relais-Femmes.

Harvey, S. (2009). Sur le terrain de la relève. *Le Monde alphabétique*, 20, 10-13.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma20/ma20e.pdf>

Lamoureux, H. (2010). *La pratique de l'action communautaire autonome*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Laprée, R. (2006). *Huit clés pour réussir vos réunions*. Québec : Éditions Logiques.

Latendresse, R. (2004). Avons-nous les moyens de nos valeurs? *Le Monde alphabétique*, 16, 17-20.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma16/ma16e.pdf>

Lavoie, J., & Panet-Raymond, J. (2011). *La pratique de l'action communautaire* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Lavoie, J., & Panet-Raymond, J. (2000). L'action communautaire. *Guide de formation*. Montréal : Centre de Formation Populaire.

Lefebvre, F. (1992). Présenter les finances dans une assemblée générale annuelle de participantes et participants. *Le Monde alphabétique*, 3, 5-8.
En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma3/ma3c.pdf>

Mathieu, R. (1993). *Agir ensemble démocratiquement. Réflexions sur les structures et le fonctionnement des groupes*. Montréal : RGPAQ, UQAM.
En ligne : http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/2686.pdf

Midy, F., Vanier, C., & Grant, M. (1998). *Guide d'évaluation participative et de négociation*. Montréal : Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, Coalition des tables régionales d'organismes communautaires, Centre de formation populaire et UAQM (Service aux collectivités).

Moulinier, R. (1998). *L'évaluation du personnel : pour la démocratie dans l'entreprise*. Paris : Top Éditions.

Petterson, N., & Durivage, A. (2006). *L'entrevue structurée pour améliorer la sélection du personnel*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Picard, L., & St-Cerny, A. (2006). *Guide sur la gestion démocratique dans un groupe populaire en alphabétisation*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/bvdoc.php?no=96593&col=RA&format=htm>

Rhéaume, R. F. (2002). *Fonctions et responsabilités des administrateurs et des gestionnaires d'un organisme sans but lucratif*. Montréal : Association des radios diffuseurs communautaires du Québec.

En ligne : http://radiovision.ca/system/files/Fonctions_et_responsabilites_admin.pdf

Shapiro, J. (n.d.). *Boîte à outils sur la planification stratégique*. Johannesburg : CIVICUS.

En ligne : <http://www.civicus.org/new/media/Planification%20Strategique.pdf>

Table régionale des organismes communautaires de Lanaudière. (n. d.). *Fiche 6 : Le rapport d'activités*. Saint-Esprit : Auteur.

En ligne : <http://www.trocl.org/docref.cfm?catnow=1&souscatnow=2>

UNESCO (2010). *CONFINTEA VI. Sixième conférence internationale sur l'éducation des adultes. Rapport final*. Hambourg : Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie.

En ligne : <http://www.unesco.org/fr/confinteavi/download/>

Valois, P. (2009). La reddition de compte, oui, mais pas à n'importe quelles conditions. *Le Monde alphabétique*, 20, 19-22.

En ligne : <http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/rayonalpha/mondealpha/ma20/ma20g.pdf>

Venne, J. F. (2005). *Alphabétisation populaire et action communautaire autonome : concepts et pratiques*. Montréal : Regroupement des groupes populaires en alphabétisation du Québec.

Instrument développé par Cyr, A. (2012). *Programme de formation en vue du codéveloppement professionnel de coordonnateurs de groupes populaires en alphabétisation œuvrant en milieu éducatif non formel*. Rapport de maîtrise (essai) inédit, Université du Québec en Outaouais.

Appendice G-1, info 7

Information 7 : Situations variées d'apprentissage pour contribuer au développement professionnel

Formation en face à face et en salle	Auto-formation accompagnée	Situation de travail simulée	Situation de travail accompagnée	Retour d'expérience et revue de projets
<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de connaissances et de savoir-faire cognitifs • Évolution des représentations • Prise de recul sur les pratiques / retour d'expérience 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition de connaissances et de savoir-faire cognitifs 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquisition des règles de l'art • Entraînement à mettre en œuvre des combinaisons de ressources • Entraînement à des pratiques professionnelles individuelles et collectives • Entraînement à réagir à des événements rares 	<ul style="list-style-type: none"> • Idem que pour les situations simulées mais en contexte réel • Acquisition de « savoir y faire » 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse et amélioration des pratiques individuelles et collectives • Capacité de réflexivité • Amélioration des savoirs et des pratiques
Situation en partage de pratiques	Voyage d'études	Rédaction d'un mémoire	Rencontres professionnelles (colloques, forums...)	
<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration des pratiques professionnelles • Leçons de l'expérience transférables • Capacité de réflexivité 	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution des représentations • Amélioration des pratiques • Coopération • Acquisition de connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceptualisation • Capacité de réflexivité • Intégration des connaissances 	<ul style="list-style-type: none"> • Amélioration des pratiques • Évolution des représentations • Acquisition de connaissances 	

© Le Boterf Conseil

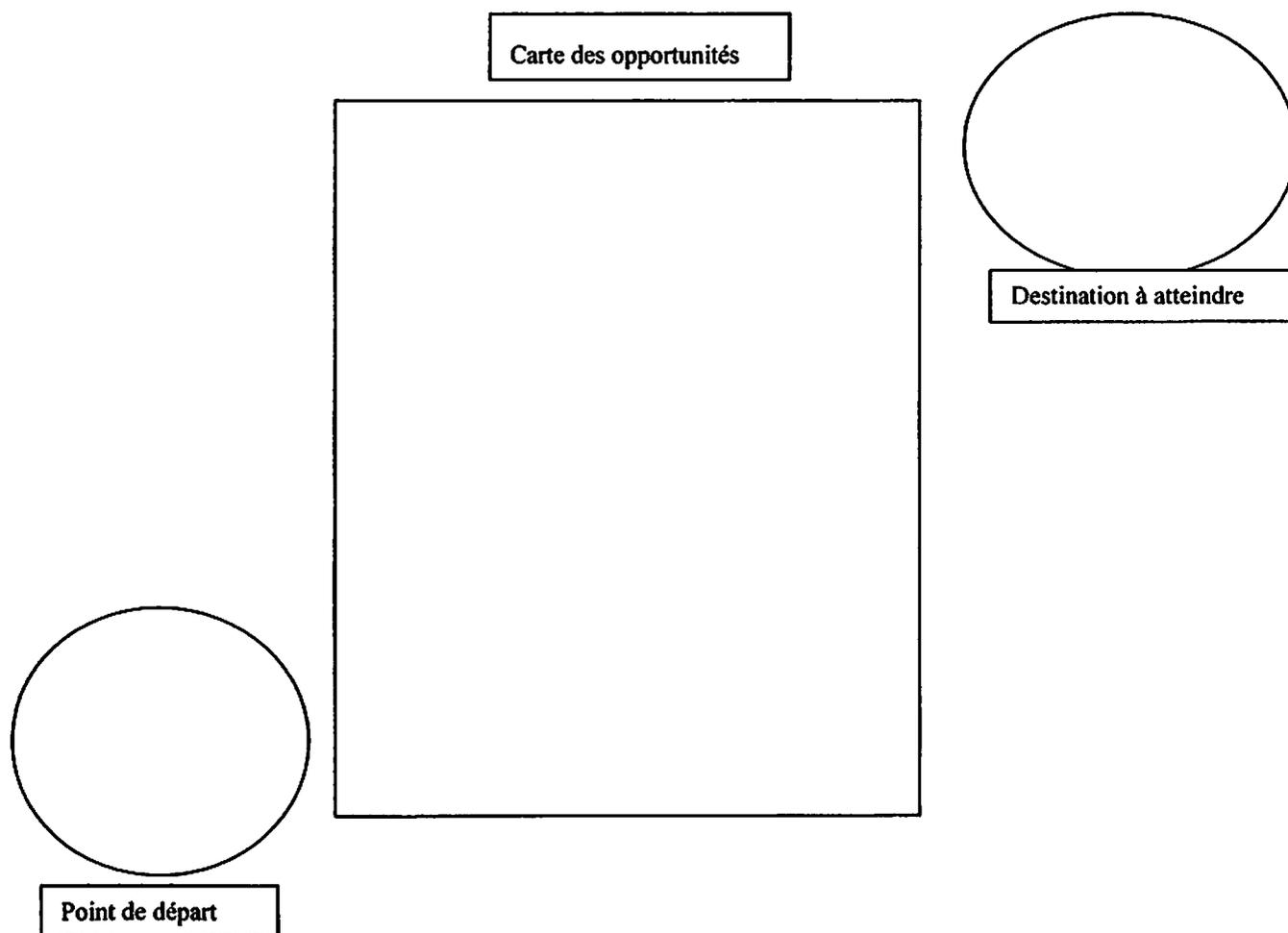
Source : Le Boterf, G. (2010). *Professionaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation, p. 91.

Appendice G-2

Activité 11 : Cartographie de mon parcours de développement professionnel

Afin de planifier votre projet de développement professionnel, vous devez :

- 1) Identifier votre point de départ en vous aidant de l'activité 10.
- 2) Déterminer votre cible de développement professionnel (destination à atteindre).
Vous pouvez vous aider des activités 6 à 10.
- 3) À l'aide du remue-méninges et des situations variées d'apprentissage (information 7), dessiner le chemin que vous désirez prendre pour atteindre votre destination.



Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Le Boterf, G. (2010). *Professionnaliser : construire des parcours personnalisés de professionnalisation*. Paris : Éditions d'Organisation.

Appendice G -3

Activité 12 : Autoévaluation du degré d'aisance avec les six étapes de l'exercice de consultation

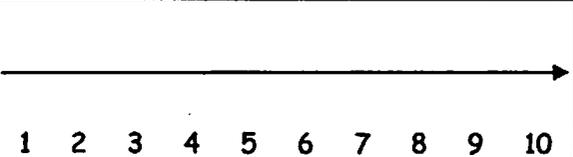
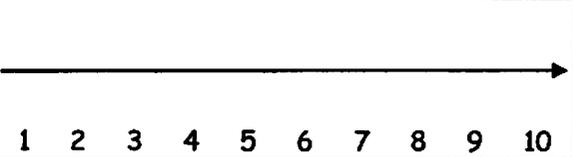
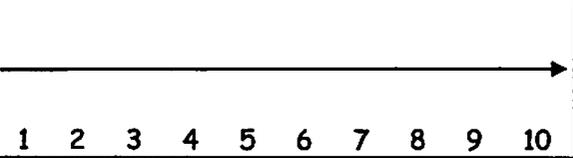
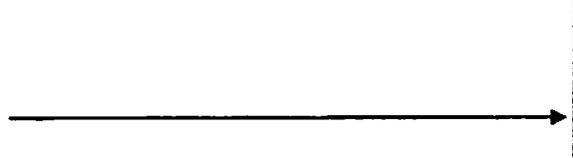
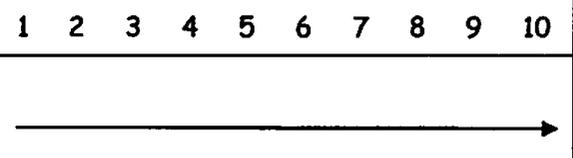
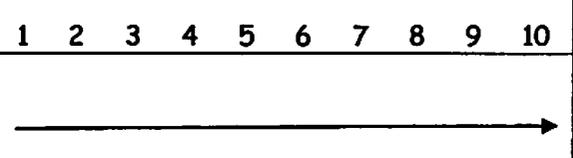
Pour chacune des étapes de l'exercice de consultation de codéveloppement professionnel de Payette et Champagne (2008) et en fonction du rôle tenu, situez votre degré d'aisance sur une échelle de 1 à 10 : 1 signifie aucunement à l'aise et 10 signifie totalement à l'aise.

	Client	Consultant
1. Exposé de la problématique	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
2. Clarification de la problématique : questions d'information	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
3. Contrat de consultation	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
5. Synthèse et plan d'action	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Appendice G-4

Activité 13 : Autoévaluation de l'atteinte des objectifs spécifiques du programme

Pour chacun des objectifs spécifiques du programme, situez votre degré d'atteinte de l'objectif sur une échelle de 1 à 10 : 1 signifie aucunement atteint et 10 totalement atteint.

1. Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel.	
2. Reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans mon développement professionnel.	
3. Identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative.	
4. Structurer ma fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC).	
5. Identifier mes forces et mes défis au regard de cette description.	
6. Élaborer un projet personnalisé de développement professionnel.	

Il serait apprécié que vous puissiez remettre une copie de votre autoévaluation à l'animateur. Merci!

Instrument développé par Cyr (2012)

Appendice G-5

Activité 14 : Évaluation globale des rencontres

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 en accord

4 = en accord

5 = tout à fait en accord

Objectifs et contenu	
1. Les objectifs de la formation étaient clairs et précis.	1 2 3 4 5
2. Le contenu de la formation correspondait à mes besoins et à mes préoccupations.	1 2 3 4 5
3. Les objectifs ont, à mon avis, été atteints.	1 2 3 4 5
Méthodologie et matériel d'enseignement	
4. Les techniques d'enseignement utilisées ont favorisé l'apprentissage.	1 2 3 4 5
5. Il y avait un bon équilibre entre la théorie et la pratique.	1 2 3 4 5
6. La documentation était bien rédigée et me sera utile ultérieurement.	1 2 3 4 5
7. Les exercices et les activités proposés étaient pertinents à la formation.	1 2 3 4 5
8. Les supports audiovisuels étaient bien conçus et ont contribué à mon apprentissage.	1 2 3 4 5
Personne-ressource	
9. L'animateur était bien préparé et organisé.	1 2 3 4 5
10. L'animateur avait une bonne connaissance du sujet.	1 2 3 4 5
11. L'animateur communiquait de façon claire et dynamique.	1 2 3 4 5
12. L'animateur favorisait les échanges et la participation du groupe.	1 2 3 4 5
13. L'animateur répondait clairement aux questions.	1 2 3 4 5
14. Les exemples apportés par l'animateur étaient pertinents et en nombre suffisant.	1 2 3 4 5

Groupe et participation	
15. Les échanges entre les participants étaient riches en information et ont contribué à mon apprentissage.	1 2 3 4 5
16. L'atmosphère générale était amicale et incitait au travail.	1 2 3 4 5
Organisation	
17. J'étais motivé à participer à cette formation.	1 2 3 4 5
18. Les locaux étaient appropriés à ce type de formation.	1 2 3 4 5
19. La durée de la formation était ni trop longue ni trop courte.	1 2 3 4 5
Apprentissages	
20. Cette formation m'a permis d'accroître mes connaissances et d'en acquérir de nouvelles.	1 2 3 4 5
21. Je compte utiliser ces nouvelles connaissances dès mon retour au travail.	1 2 3 4 5
Appréciation globale	
22. De façon globale, je suis très satisfait de la formation reçue.	1 2 3 4 5
23. Je recommanderais à mes collègues de travail de suivre cette formation.	1 2 3 4 5
Commentaires et recommandations :	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	
<hr/>	

APPENDICE H (1 à 8)

Documents de support pour l'animateur

Appendice H-1

Grille d'observation des indices d'apprentissage en fonction des objectifs spécifiques du programme

Objectifs spécifiques	Indices d'apprentissage	Coordonnateur 1	Coordonnateur 2	Coordonnateur 3	Coordonnateur 4	Commentaires généraux
Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel	Contenu du dossier du client					
	Contenu du dossier du consultant					
	Participation dans le déroulement des étapes de consultation (rencontres 2 à 5)					
Reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans son développement professionnel	Inscription des apprentissages dans le dossier du client					
	Inscription des apprentissages dans le dossier du consultant					
	Contenu de l'étape 3 « contrat de consultation » (rencontres 2 à 5)					
	Contenu « évaluation de la rencontre » (fin des rencontres 2 à 5)					
	Présentation du bilan des apprentissages personnels					

Instrument développé par Cyr (2012)

Objectifs spécifiques	Indices d'apprentissage	Coordonnateur 1	Coordonnateur 2	Coordonnateur 3	Coordonnateur 4	Commentaires généraux
Identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative	Inscription des apprentissages dans le dossier du client					
	Inscription des apprentissages dans le dossier du consultant					
	Contribution au contenu du référentiel collectif des pratiques					
	Données de l'activité 8 (rencontre 6)					
Structurer leur fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC)	Utilisation des termes lors des consultations et de la construction du référentiel collectif des pratiques (rencontres 2 à 5)					
	Données de l'activité 8 (rencontre 6)					

Instrument développé par Cyr (2012)

Objectifs spécifiques	Indices d'apprentissage	Coordonnateur 1	Coordonnateur 2	Coordonnateur 3	Coordonnateur 4	Commentaires généraux
Identifier ses forces et ses défis au regard de cette description	Données des activités 2 et 4 (rencontre 1)					
	Données des activités 6 et 7 (rencontre 6)					
Élaborer un projet personnalisé de développement professionnel	Données des activités 8 à 11 (rencontre 6)					
	Préparation du projet personnalisé de développement professionnel (rencontre 6)					
	Présentation du projet personnalisé de développement professionnel (rencontre 6)					

Appendice H – 2

Grille de prise de notes pour l'animateur en vue d'un retour réflexif à la suite des rencontres

Rencontre	Coordonnateur 1	Coordonnateur 2	Coordonnateur 3	Coordonnateur 4	Commentaires généraux	Ajustements à apporter à la rencontre suivante
1 Date :						
2 Date :						
3 Date :						

Instrument développé par Cyr (2012)

Rencontre	Coordonnateur 1	Coordonnateur 2	Coordonnateur 3	Coordonnateur 4	Commentaires généraux	Ajustements à apporter à la rencontre suivante
4 Date :						
5 Date :						

Quel est le bilan général que je retiens de ces 5 rencontres?

Qu'est-ce que je retiens pour un prochain groupe de codéveloppement professionnel?

Instrument développé par Cyr (2012)

Appendice H-3

Grille d'intervention pour l'animation des six étapes de l'exercice de consultation
inspirée de Payette et Champagne (2008)

Étapes	Interventions auprès du client	Interventions auprès des consultants	Interventions auprès du groupe
1. Exposé de la problématique	<ul style="list-style-type: none"> - Lui demander, avant d'exposer, d'indiquer aux consultants sur quoi il devrait faire porter leur attention; - s'assurer que les données de la situation sont présentées dans le temps alloué. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler le rôle de collecte de données; - inviter à une écoute active; - focaliser l'attention sur le client; - retenir les réactions; - permettre, si nécessaire, les questions d'information factuelles brèves. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rappeler l'objectif fondamental : aider le client à penser et à agir; - rappeler le cadre temporel.
2. Clarification de la problématique : questions d'information	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que les réponses aux questions sont fournies. 	<ul style="list-style-type: none"> - Encadrer les interventions pour que les réactions ne soient pas exprimées à cette étape; - inviter à poser des questions au-delà de la curiosité. 	<ul style="list-style-type: none"> - Attribuer le droit de parole en permettant aux consultants d'aller au bout de leur questionnement; - gérer le temps.
3. Contrat de consultation	<ul style="list-style-type: none"> - S'assurer que sa demande a été explicitement et clairement exprimée. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter et vérifier la compréhension de la demande du client. 	
4. Réactions, commentaires, suggestions des consultants	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter, à son tour, à faire de l'écoute active et à se laisser imprégner des informations; - limiter ses réactions aux commentaires des consultants. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les inviter à intervenir en étant centrés sur les besoins du client et en tenant compte de sa capacité à les recevoir; - gérer le droit de parole; - résumer et reformuler certaines interventions; - effectuer des rappels par rapport au temps. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire respecter les modalités des interactions; - favoriser les analogies; - ne pas rechercher de consensus.
5. Synthèse et plan d'action	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter à résumer ce qu'il retient, ce qu'il a appris; - faciliter la production d'un plan d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - Faciliter les suggestions d'action. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter à compléter et à modifier les stratégies si elles semblent peu efficaces auprès du client.
6. Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter à communiquer ses commentaires sur la consultation; - l'inviter à nommer ce qu'il a appris. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les inviter à communiquer leurs commentaires sur la consultation; - les inviter à remettre en question les grilles et modèles sous-jacents : pourquoi avez-vous posé telle question?; - les inviter à nommer ce qu'ils ont appris comme consultants. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'inviter à noter les commentaires; - faire le point sur le processus de groupe.

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Appendice H-4

Diapositives pour présenter le codéveloppement professionnel

Le codéveloppement professionnel

- ❖ Co
 - Dimension sociale de la démarche
 - Exigences particulières
- ❖ Développement
 - Amélioration des savoirs, savoir-faire et savoir être
 - Compréhension et action
- ❖ Professionnel
 - Amélioration de la pratique professionnelle de chacun
 - Maîtrise d'un métier

« Une approche de formation qui mise sur le groupe et sur les interactions entre les participants pour favoriser l'atteinte de l'objectif fondamental : améliorer la pratique professionnelle. » (Payette & Champagne, 2008, p. 7)

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

Définition

Le groupe de codéveloppement professionnel est une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les uns des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée individuellement et en groupe est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants. L'un après l'autre, les participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants pour aider ce client à rendre sa pratique plus efficace en enrichissant sa compréhension et en élargissant sa capacité d'action. Cette démarche de consultation peut être complétée par des activités qui visent à satisfaire d'autres besoins d'apprentissage des participants. (Payette & Champagne, 2008. p. 16)

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

Les principes

- 1) La pratique a des savoirs que la science ne produit pas.
- 2) Apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir.
- 3) Échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement.
- 4) Le praticien en action est une personne unique dans une situation unique.
- 5) La subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation.
- 6) Le travail sur l'identité professionnelle est au cœur du codéveloppement.

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de de Payette, A., & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ

Les étapes de l'exercice de consultation

- 1) Exposé de la problématique
- 2) Clarification de la problématique : questions d'information
- 3) Contrat de consultation
- 4) Réactions, commentaires, suggestions des consultants
- 5) Synthèse et plan d'action
- 6) Conclusion : évaluation et assimilation des apprentissages par chacun

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de de Payette, A. & Champagne, C. (2008). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Québec : PUQ.

Appendice H-5

Grille d'autoévaluation de l'application des activités *d'apprentissage* des fonctions de l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel selon Payette et Champagne (2008)

Groupe : _____

Date de la rencontre : _____

Rencontre : 1 2 3 4 5 6

Fonctions	Activités d'apprentissage	Autoévaluation	Ajustements possibles
Clarification	Définir les termes		
	Reformuler		
	Faire des résumés, des synthèses		
	Distinguer l'essentiel de l'accessoire		
	Expliquer		
	Faire ressortir les intentions et les modèles		

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Fonctions	Activités d'apprentissage	Autoévaluation	Ajustements possibles
Stimulation	Questionner		
	Alimenter le groupe (exercices, lectures)		
	Aider à apprendre de ses erreurs		
Facilitation	Créer un climat de confiance		
	Extérioriser les émotions		
	Recadrer, focaliser		
	Centrer sur la zone de pouvoir		
	Faire diversion		
	Traiter les résistances à l'apprentissage		

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Fonctions	Activités d'apprentissage	Autoévaluation	Ajustements possibles
Contrôle/organisation	Accorder la parole		
	Encourager la participation		
	Rappeler le temps		
	Effectuer l'évaluation des apprentissages et faire les ajustements nécessaires		
	Intervenir par rapport aux obstacles		

Compte tenu de l'autoévaluation de l'application des activités et des ajustements possibles, je planifie mon animation pour la prochaine rencontre de la façon suivante :

Clarification :

Stimulation :

Facilitation :

Contrôle/organisation :

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Appendice H-6

Grille d'autoévaluation de l'application des activités de *coopération* des fonctions de l'animateur du groupe de codéveloppement professionnel selon Payette et Champagne (2008)

Groupe : _____

Date de la rencontre : _____

Rencontre : 1 2 3 4 5 6

Fonctions	Activités de coopération	Autoévaluation	Ajustements possibles
Clarification	Préciser les trois contrats qui définissent les relations de coopération entre les membres		
	S'assurer qu'ils sont compris par tous		
Stimulation	Encourager la participation de tous		
Facilitation	Encourager l'expression des émotions		
	Gérer les conflits		

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Fonctions	Activités de coopération	Autoévaluation	Ajustements possibles
Contrôle/organisation	Respecter le processus pour faciliter les échanges		
	Effectuer l'évaluation de la coopération et des échanges		
	Intervenir par rapport aux obstacles		

Compte tenu de l'autoévaluation de l'application des activités et des ajustements possibles, je planifie mon animation pour la prochaine rencontre de la façon suivante :

Clarification :

Stimulation :

Facilitation :

Contrôle/organisation :

Instrument développé par Cyr (2012) inspiré de Payette et Champagne (2008)

Appendice H-7

Répartition des textes d'appoint à distribuer aux participants

Rencontre	Gestion générale	Gestion des ressources financières	Gestion des ressources matérielles	Gestion des ressources humaines
2	<p>CSMO-ESAC (2007). <i>La boîte à outils sur la gouvernance démocratique</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/gouvernance.html p. 298 La direction/coordination</p> <p>CSMO-ESAC (2001). <i>Les cahiers des organisations démocratiques</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/formation/cahiers/index.htm La structure du réseau communautaire et les modèles de gestion (cahier 18)</p>	<p>CSMO-ESAC (2001). <i>Les cahiers des organisations démocratiques</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/formation/cahiers/index.htm La gestion financière (cahier 6)</p>		<p>CSMO-ESAC (2001). <i>Les cahiers des organisations démocratiques</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/formation/cahiers/index.htm La coordination, l'équipe des salariés et les bénévoles (cahier 19)</p>

Rencontre	Gestion générale	Gestion des ressources financières	Gestion des ressources matérielles	Gestion des ressources humaines
3	CSMO-ESAC (2007). <i>La boîte à outils sur la gouvernance démocratique</i> . Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/gouvernance.html p. 34-37 Les pratiques démocratiques p. 154 Les assemblées délibérantes			CSMO-ESAC (2005). <i>La boîte à outils : la gestion des ressources humaines</i> . Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/rh.html p. 3-46 à 3-48 L'élaboration d'une politique de conditions de travail et son cadre légal p. 4-6 Un processus type de recrutement et d'embauche pour un poste de coordination p. 4-7, 4-8 Les rôles et les responsabilités en matière de recrutement et de sélection p. 4-18 Diagramme 1, Processus d'ensemble pour le recrutement et la sélection
4	CSMO-ESAC (2007). <i>La boîte à outils sur la gouvernance démocratique</i> . Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/gouvernance.html p. 410-412 Le code de déontologie	CSMO-ESAC (2001). <i>Les cahiers des organisations démocratiques</i> . Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/forma-tion/cahiers/index.htm Les états financiers (cahier 7)	Bouchard, J., Migneault, M. F., & St-Hilaire, G. (2009). <i>Le guide de gestion des archives d'entreprises</i> . Montréal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Réseau des services d'archives du Québec. p. 15-20 Gestion des documents et des archives	CSMO-ESAC (2005). <i>La boîte à outils : la gestion des ressources humaines</i> . Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/rh.html p. 5-5 et 5-6 Pourquoi évaluer?

Rencontre	Gestion générale	Gestion des ressources financières	Gestion des ressources matérielles	Gestion des ressources humaines
5	<p>Table régionale des organismes communautaires de Lanaudière. Disponible en ligne : http://www.trocl.org/docref.cfm?catnow=1&souscatnow=2 Fiche 6 : Le rapport d'activités</p> <p>CSMO-ESAC (2007). <i>La boîte à outils sur la gouvernance démocratique</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/outils/gouvernance.html p. 385-387, idées d'outils et de moyens de communication internes liés au plan de communication</p>		<p>Centre canadien d'hygiène et de sécurité au travail. (2005). Plans d'intervention d'urgence. Hamilton : Gouvernement du Canada. Disponible en ligne : http://www.cchst.ca/oshanswers/hsprograms/planning.html</p> <p>Autoprévention. Association sectorielle services automobile (1998). <i>Gestion de la prévention. Planifier les mesures d'urgence</i>. Brossard : Auteur. Disponible en ligne : http://autoprevention.qc.ca/docs/FT_G03_GestionMesuresUrgence.pdf</p>	<p>CSMO-ESAC (2001). <i>Les cahiers des organisations démocratiques</i>. Montréal : Auteur. Disponible en ligne : http://www.csmoesac.qc.ca/formation/cahiers/index.htm La planification stratégique (cahier 8)</p>

Appendice H-8

Liste de mots aléatoires de Kent et Rosanoff (1910)

Table	Sombre	Musique	Mal au cœur	Homme
Profond	Mou	Affamé	Montagne	Maison
Noir	Mouton	Confort	Fruit	Papillon
Moelleux	Commandement	Chaise	Sifflement	Femme
Froid	Lent	Souhait	Rivière	Blanc
Beau	Fenêtre	Rugueux	Citoyen	Pied
Araignée	Aiguille	Rouge	Sommeil	Colère
Tapis	Fille	Haut	Travailleur	Aigre
Estomac	Tige	Lampe	Rêve	Jaune
Pain	Justice	Garçon	Lumière	Santé
Bible	Souvenir	Troupeau	Bain	Chaumière
Rapide	Bleu	Affamé	Prêtre	Océan
Tête	Long	Religion	Whisky	Enfant
Amer	Marteau	Assoiffé	Cible	Square
Beurre	Docteur	Fort	Voleur	Lion
Joie	Lit	Lourd	Tabac	Bébé
Lune	Ciseaux	Calme	Vert	Sel
Roi	Fromage	Fleur	Effrayé	Main
Court	Poète	Mangeur	Sucré	Terre
Soldat	Chou	Dur	Aigle	Rue

Appendice H-9

Concordance entre les objectifs généraux et spécifiques du programme de formation et les activités

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Rencontre 1	Rencontres 2, 3, 4	Rencontre 5	Rencontre 6
Favoriser le codéveloppement professionnel	Utiliser l'exercice de consultation de Payette et Champagne (2008) comme dispositif de codéveloppement professionnel	Planification des consultations de la prochaine rencontre.	- Consultations 1 et 2 - Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre	- Consultations 1 et 2 - Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre	-Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre
	Reconnaître l'apport de l'apprentissage collaboratif dans son développement professionnel	Présentation du codéveloppement professionnel	- Consultations 1 et 2 - Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre - Évaluation de la rencontre	- Consultations 1 et 2 - Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre - Préparation du bilan des apprentissages - Évaluation de la rencontre	-Retour sur l'expérience (plan d'action) depuis la dernière rencontre -Bilan 2 -Mise en commun des cartographies de chacun
	Identifier des apprentissages issus de la démarche collaborative		- Consultations 1 et 2 - Construction du référentiel collectif des pratiques	- Consultations 1 et 2 - Construction du référentiel collectif des pratiques - Préparation du bilan des apprentissages	-Présentation synthèse du référentiel collectif des pratiques -Bilan 2

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques	Rencontre 1	Rencontres 2, 3, 4	Rencontre 5	Rencontre 6
Contribuer à la formation continue des coordonnateurs	Structurer sa fonction selon la description des quatre domaines de responsabilités : gestion générale, gestion financière, gestion matérielle et gestion des ressources humaines (CSMO-ESAC)	- Présentation de la description d'emploi	- Consultations 1 et 2 - Construction du référentiel collectif des pratiques	- Consultations 1 et 2 - Construction du référentiel collectif des pratiques - Préparation du bilan des apprentissages et des besoins de formation	- Présentation synthèse du référentiel collectif des pratiques - Bilan 2
	Identifier ses forces et ses défis au regard de cette description	- Positionnement en termes de forces et de défis à l'égard de la description d'emploi (activités 2 et 4)		- Préparation du bilan des apprentissages et des besoins de formation	- Bilan 2 - Mesure de l'écart entre le bilan 1 et 2
	Élaborer un projet personnalisé de développement professionnel			- Préparation du bilan des apprentissages et des besoins de formation	- Mes besoins de formation - Priorisation des besoins formation - Situations variées d'apprentissage - Préparation individuelle de la cartographie - Mise en commun des cartographies

Instrument développé par Cyr (2012)