



ÉTUDE SUR LES INTERVENANTS ET INTERVENANTES EN ALPHABÉTISATION ET EN FORMATION AUX COMPÉTENCES ESSENTIELLES

*Rapport sur les groupes de discussion –
autochtones, francophones et anglophones*

Préparé par Laura Carlson, adjointe de direction pour l'étude sur les intervenants et intervenantes en ACE, et Joani Tannenbaum, consultante du projet

Approuvé par : Anne Ramsay, gestionnaire du projet

AOÛT 2013

Ce projet est financé par le Programme d'apprentissage, d'alphabétisation et d'acquisition des compétences essentielles pour les adultes du gouvernement du Canada.

Canada

TABLE DES MATIÈRES

Résumé	4
AUTOCHTONES	5
FRANCOPHONES.....	5
ANGLOPHONES	5
1 – Introduction	6
1.1 – Nombre cible de participants et participantes	6
1.2 – Buts.....	6
1.3 – Principaux sujets d'enquête	7
2 – Méthodologie	8
2.1 – Approche.....	8
2.2 – Sélection	8
2.3 – Participation	9
AUTOCHTONES	9
FRANCOPHONES.....	9
ANGLOPHONES	9
2.4 – Analyse et production du rapport.....	9
3 – Résultats	10
3.1 – AUTOCHTONES	10
3.1.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu	10
3.1.2 Qualités et titres de compétences.....	10
a) <i>Attitude et qualités personnelles</i>	10
b) <i>Études</i>	11
c) <i>Ethnicité et langue</i>	12
3.1.3 Heures supplémentaires	12
3.1.4 Perfectionnement professionnel	13
3.1.5 Ressources	14
3.1.6 Échange d'information et réseautage	14
3.1.7 Problèmes propres aux intervenants et intervenantes autochtones en ACE.....	14
3.1.8 Résumé des résultats	15
3.1.9 Conclusion	16
3.2 – FRANCOPHONES.....	17
3.2.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu	17
3.2.2 Qualités et titres de compétences.....	17
a) <i>Attitude et qualités personnelles</i>	17
b) <i>Études</i>	18
c) <i>Ethnicité et langue</i>	19
3.2.3 Heures supplémentaires	19
3.2.4 Perfectionnement professionnel	20
3.2.5 Ressources	20
3.2.6 Échange d'information et réseautage	21
3.2.7 Problèmes propres aux intervenants et intervenantes francophones en ACE ..	21
3.2.8 Résumé des résultats	21
3.2.9 Conclusion	23

3.3 – ANGLOPHONES	24
3.3.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu	24
3.3.2 Qualités et titres de compétences.....	25
a) <i>Attitude et qualités personnelles</i>	25
b) <i>Études</i>	26
3.3.3 Problèmes auxquels font face les intervenants et intervenantes anglophones en ACE.....	27
3.3.4 Résumé des résultats	28
3.3.5 Conclusion	28
4 – Conclusions	29
Annexe A – Exemples de questions abordées par les groupes de discussion.....	31

RÉSUMÉ

Le présent rapport résume les résultats de trois groupes de discussion menés dans le cadre de l'étude de l'organisme Canadian Literacy and Learning Network (CLLN) sur les intervenants et intervenantes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles (ACE). Les intervenants et intervenantes en ACE sont des personnes qui occupent diverses fonctions dans le milieu de l'alphabétisation et de la formation aux compétences essentielles, y compris des fonctions d'évaluation, de formation, d'animation, de coordination, de gestion et d'élaboration de programmes. Aux fins de cette étude, l'ensemble des participants et participantes devaient être des intervenants et intervenantes en ACE rémunérés pour leur travail dans le milieu; par conséquent, les groupes de discussion n'incluaient pas de bénévoles.

Afin de compléter les renseignements recueillis lors du sondage en ligne et des entrevues auprès de répondants clés, les groupes de discussion ont réuni des intervenants et intervenantes représentant des groupes démographiques clés afin de discuter des enjeux qui touchent le milieu. Chacun des trois groupes de discussion ciblait un groupe démographique précis du milieu de l'ACE : les Autochtones, les francophones et les anglophones. Même s'il s'agissait de groupes culturels différents, on a observé des tendances et des résultats communs aux trois groupes :

- Les participants et participantes considèrent l'attitude et les qualités personnelles comme étant plus importantes que les titres de compétences. L'une des qualités les plus importantes qui revenait constamment était la capacité de comprendre la dynamique et la complexité des personnes apprenantes adultes.
- Les titres de compétences sont intimement liés à la rémunération. Les programmes et les organismes d'alphabétisation et de formation aux compétences essentielles fonctionnent avec des budgets minimes. Par conséquent, ils ne peuvent pas offrir de salaires comparables à ce qu'on offre dans les établissements ou les programmes élémentaires, secondaires et postsecondaires.
- Les heures supplémentaires sont endémiques dans le milieu et sont rarement rémunérées. Peu importe leur employeur, leur ancienneté et leur poste, la majorité des intervenants et intervenantes en ACE travaillent plus d'heures que ce pour quoi ils sont payés.
- On accorde une grande valeur à l'expérience de vie des intervenants et intervenantes en ACE. Il y a divers cheminements possibles pour entrer dans le milieu. Les intervenants et intervenantes viennent de différents domaines, et l'on devrait encourager cette richesse.
- Il manque de ressources de qualité. D'une part, les formateurs et formatrices autochtones en ACE ont du mal à trouver des ressources adaptées sur le plan culturel; d'autre part, les intervenants et intervenantes francophones s'inquiètent de la qualité et de la quantité insuffisantes ou inadéquates des ressources offertes en français.
- Le sous-financement chronique a des conséquences profondes sur le marché du travail en ACE. Il touche notamment le roulement du personnel, la planification de la relève, et l'accès aux ressources et au perfectionnement professionnel.

Voici des points d'intérêt clés qu'ont soulevés les différents groupes culturels :

AUTOCHTONES

- L'expérience de travail avec les Autochtones et la connaissance générale de la culture autochtone sont essentielles pour les intervenants et intervenantes en ACE. Ils doivent connaître la communauté où ils travaillent et s'engager auprès d'elle.
- L'intégration des traditions et des enseignements autochtones en salle de classe peut avoir une incidence positive sur le milieu d'apprentissage et améliorer les résultats d'apprentissage.
- Les formateurs et formatrices doivent regarder l'ensemble de la personne à qui ils enseignent
- Le milieu a besoin d'une stratégie autochtone nationale d'alphabétisation.

FRANCOPHONES

- Les intervenants et intervenantes ayant des grades universitaires en éducation préfèrent les emplois plus rémunérateurs offrant tous les avantages sociaux et de meilleures conditions de travail. Les personnes hautement qualifiées se servent du milieu de l'ACE comme d'un tremplin vers d'autres emplois mieux rémunérés.
- Beaucoup d'emplois sont à contrat, saisonniers, à temps partiel, occasionnels, sur demande, soumis à l'approbation du projet ou du financement, etc. Cette précarité nuit à la capacité des organismes de recruter et de conserver du personnel qualifié.
- Il n'y a pas assez d'occasions de perfectionnement professionnel en français.
- Il existe un forum national en ligne pour le réseautage entre intervenants et intervenantes francophones en ACE, mais il n'est pas très connu et est rarement utilisé.

ANGLOPHONES

- Il est important de connaître l'alphabétisation et la formation aux compétences essentielles, mais le milieu est divisé sur la nécessité des titres de compétences et des exigences en matière d'études. Par exemple, rares sont ceux qui pensent qu'il est nécessaire pour les formateurs et formatrices d'avoir un diplôme en enseignement.
- Les changements récents apportés à l'AE ont des répercussions sur les intervenants et intervenantes en ACE.
- Un grand nombre d'intervenants et intervenantes en ACE approchent de la retraite (5 à 10 ans) ou sont sur le point de la prendre (1 à 5 ans), mais il n'existe aucun plan pour le recrutement de nouveau personnel.
- En général, les intervenants et intervenantes en ACE sentent que l'on sous-estime leur travail et leur contribution.

1 – INTRODUCTION

En mai et en juin 2013, l'organisme Canadian Literacy and Learning Network (CLLN) a organisé trois groupes de discussion dans le cadre de l'étude sur les intervenants et intervenantes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles (ACE). En partenariat avec l'Ontario Native Literacy Coalition (ONLC), le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) et les coalitions provinciales et territoriales anglophones d'alphabétisation membres de CLLN, chaque groupe de discussion visait un aspect démographique précis du milieu de l'ACE : les Autochtones, les francophones et les anglophones.

Les buts des groupes de discussion consistaient à recueillir des opinions, des perspectives et des renseignements afin de compléter les résultats du sondage et des entrevues auprès de répondants clés; à fournir des conseils supplémentaires pour le rapport final du projet; et à étendre la portée du projet au sein du milieu de l'ACE. Les participants et participantes de chaque groupe de discussion représentaient diverses régions du Canada, ce qui a encouragé la tenue d'un certain réseautage informel entre les provinces et territoires.

Le présent rapport souligne les thèmes et les résultats clés qui sont ressortis des groupes de discussion autochtone, francophone et anglophone. Les renseignements personnels recueillis lors du processus de consultation sont confidentiels, et on a assuré aux participants et participantes qu'on ne les associerait en aucun cas à leur nom ou à leur employeur. Les renseignements recueillis lors des groupes de discussion sont uniquement utilisés aux fins de l'étude de CLLN sur les intervenants et intervenantes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles.

1.1 – Nombre cible de participants et participantes

Il n'y avait pas de nombre minimal cible de participants et participantes pour les groupes de discussion, étant donné qu'ils venaient s'ajouter aux 30 entrevues prévues auprès de répondants clés. Au total, près de 30 personnes de partout au pays ont participé aux trois groupes de discussion.

1.2 – Buts

Le but général des groupes de discussion consistait à recueillir des opinions, des perspectives et des renseignements provenant de groupes démographiques précis pour compléter les résultats du sondage et des entrevues auprès de répondants clés.

Par ailleurs, chaque groupe de discussion comportait des buts précis :

- Le groupe de discussion autochtone représentait l'occasion pour les intervenants et intervenantes en ACE de parler de leurs situations, ainsi que de réseauter avec d'autres membres du milieu. Puisqu'il n'y a pas d'organisme autochtone national d'alphabétisation (et seulement deux organismes provinciaux), le groupe de

discussion a permis aux participants et participantes de rencontrer des personnes de partout au pays.

- Le groupe de discussion francophone a permis aux membres de discuter de problèmes propres à leur groupe linguistique. La discussion s'est déroulée entièrement en français.
- Le groupe de discussion anglophone était formé de participants et participantes représentant presque l'ensemble des provinces et des territoires. Ils ont pu parler des situations et des besoins propres à leur région géographique.

1.3 – Principaux sujets d'enquête

Avec les différents animateurs et animatrices, et participants et participantes, chaque groupe de discussion a abordé des questions propres à son groupe et a adopté un format légèrement différent. Les groupes de discussion autochtone et francophone ont tous les deux duré toute la journée (environ six heures chacun), tandis que le groupe de discussion anglophone a duré environ une heure et demie. Par conséquent, on n'a pas consacré le même temps ni la même profondeur aux différents sujets. Cependant, tous les groupes de discussion ont traité des mêmes sujets d'enquête et questions de discussion, qui portaient sur les éléments suivants :

- les antécédents des participants et participantes;
- les titres de compétences actuels et idéals pour les intervenants et intervenantes en ACE;
- les compétences et les qualités non scolaires;
- les cheminements idéals pour entrer dans le milieu de l'alphabétisation et de la formation aux compétences essentielles;
- les titres de compétences et la professionnalisation;
- les heures supplémentaires;
- les occasions de perfectionnement professionnel;
- les milieux de travail et les conditions de travail;
- l'accès aux ressources, y compris les forums de réseautage;
- les problèmes auxquels chaque groupe culturel fait face dans le milieu de l'ACE.

Voir l'annexe A pour des exemples de questions abordées par les groupes de discussion.

2 – MÉTHODOLOGIE

2.1 – Approche

Le processus de consultation des groupes de discussion visait à interroger des intervenants et intervenantes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles ayant une variété d'antécédents et d'expériences dans des groupes démographiques clés de l'ensemble du pays. On a consulté un total de 28 participants et participantes dans le cadre des groupes de discussion. CLLN a offert du soutien aux partenaires organisateurs ainsi qu'aux participants et participantes pour couvrir les frais connexes, dont les frais de déplacement et d'hébergement, afin d'encourager la participation aux groupes de discussion.

2.2 – Sélection

Les partenaires organisateurs des groupes de discussion se sont chargés de recruter les participants et participantes. En raison de leurs relations au sein de leur secteur culturel ou linguistique d'alphabétisation et de formation aux compétences essentielles, on leur a demandé d'inviter des intervenants et intervenantes en ACE de l'ensemble du Canada. CLLN a demandé à ses partenaires de trouver dans leur secteur culturel des intervenants et intervenantes en ACE qui avaient diverses expériences (p. ex., nombre d'années dans le milieu, variété d'emplois) et perspectives (p. ex., diversité géographique, divers rôles dans le milieu).

- Pour le groupe de discussion autochtone, l'organisme Ontario Native Literacy Coalition (ONLC) a invité un intervenant ou une intervenante en ACE de chaque province et territoire à participer. Étant donné que la Saskatchewan et l'Ontario sont les seules régions comportant un réseau autochtone d'ACE, ONLC s'est efforcé de communiquer avec divers organismes locaux afin de trouver des intervenants et intervenantes d'expérience en ACE provenant des autres provinces et territoires.
- Pour le groupe de discussion francophone, c'est le Réseau pour le développement de l'alphabétisme et des compétences (RESDAC) qui a recruté les participants et participantes. Le RESDAC a tout d'abord communiqué avec 32 organismes et associations dans l'ensemble du Canada, y compris ses propres membres et d'autres groupes non membres. Il a demandé à chacun de ces groupes de diffuser à grande échelle l'invitation à participer au groupe de discussion. Il a ensuite téléphoné aux personnes et organismes qui avaient dit souhaiter participer et qui présentaient l'expérience et les connaissances requises. Deux problèmes ont semblé faire obstacle à la participation : a) le moment choisi, étant donné que beaucoup d'événements comme les assemblées générales annuelles, les rapports et les réunions de fin d'année, etc., se tiennent en mai et juin et que les ressources humaines sont limitées à cette époque de l'année; et b) la distance, étant donné que les participants et participantes possibles étaient réticents à parcourir de longues distances pour une activité d'une journée.
- Pour le groupe de discussion anglophone, on a invité l'ensemble des représentants et représentantes se rendant à la réunion de printemps du Réseau de partenaires en alphabétisation de CLLN à participer. Il s'agissait d'un groupe

représentatif sur le plan géographique et possédant une variété d'expériences et d'antécédents.

2.3 – Participation

Voici la distribution des participants et participantes aux groupes de discussion :

AUTOCHTONES

- Nombre de participants et participantes : 7
- Provinces et territoires représentés : Manitoba, Saskatchewan, Alberta, Nouveau-Brunswick, Québec, Territoires du Nord-Ouest et Ontario

FRANCOPHONES

- Nombre de participants et participantes : 6
- Provinces et territoires représentés : Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec

ANGLOPHONES

- Nombre de participants et participantes : 15
- Provinces et territoires représentés : Colombie-Britannique, Manitoba, Nouvelle-Écosse, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador, Territoires du Nord-Ouest, Ontario, Québec, Saskatchewan et Yukon

2.4 – Analyse et production du rapport

Pour chaque groupe, il y avait un animateur et un preneur de notes, qui prenaient des notes chacun de leur côté. Les animateurs ont utilisé des tableaux de papier, puis les ont transcrits. On a ensuite comparé les notes des tableaux de papier avec les notes des preneurs de notes pour cerner toute erreur, toute omission, ou tout point à clarifier ou à vérifier. Le présent rapport offre une analyse qualitative de l'ensemble des données recueillies. Les résultats ne représentent pas nécessairement le point de vue de l'ensemble des participants et participantes.

3 – RÉSULTATS

Les pages suivantes contiennent les résultats de chaque groupe de discussion présentés par sujet d'enquête. Un résumé de l'ensemble des résultats figure dans la section Conclusions.

3.1 – AUTOCHTONES

3.1.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu

Les sept participants et participantes au groupe de discussion autochtone travaillaient dans divers milieux et occupaient diverses fonctions. Leurs emplois allaient de l'animation de programme à la direction générale en passant par la formation. Leurs employeurs incluaient les organismes suivants :

- un collège autochtone;
- le gouvernement;
- un programme dans une réserve;
- un centre d'apprentissage;
- une bande.

Au sein du groupe, on retrouvait des personnes ayant diverses expériences et études. Tous les participants et participantes avaient un diplôme d'études postsecondaires. Beaucoup avaient étudié en éducation ou en éducation des adultes, tandis que d'autres venaient de domaines comme la science politique et le développement économique. De la formation ou des connaissances dans une langue autochtone étaient aussi courantes.

Certaines personnes étaient très nouvelles dans le milieu, tandis que d'autres y travaillaient depuis plus de 20 ans. Tous les gens qui ont participé au groupe de discussion prévoyaient demeurer dans le milieu pour les 1 à 5 prochaines années.

3.1.2 Qualités et titres de compétences

a) Attitude et qualités personnelles

Les thèmes qui sont ressortis au moment de parler des qualités et des titres de compétences idéals pour les intervenants et intervenantes en ACE travaillant dans la communauté autochtone étaient la nécessité pour les formateurs et formatrices d'être authentiques et portés à l'autoréflexion, de connaître la culture dans laquelle ils travaillent, et d'être engagés auprès des personnes apprenantes. Les formateurs et formatrices devraient être un exemple, un modèle et une source inépuisable de connaissances pour les personnes apprenantes. D'autres compétences génériques recherchées comprennent l'adaptabilité, la flexibilité, la réceptivité, la relation avec la communauté, la polyvalence, le sens de l'humour, et une attitude non critique.

Il a été question des besoins particuliers des personnes apprenantes autochtones et de leur incidence possible sur les intervenants et intervenantes en ACE. Le groupe avait l'impression que le fait de connaître la culture autochtone, les traditions tribales précises

et les obstacles auxquels se heurtent les personnes apprenantes est essentiel, et que ces connaissances viennent d'une approche holistique de l'éducation et axée sur la personne apprenante. Un bon enseignant ou une bonne enseignante doit être authentique, avoir un fort sentiment d'identité, et regarder tous les aspects de la personne. Dans la mesure du possible, les formateurs et formatrices doivent intégrer des leçons et des valeurs autochtones en milieu d'apprentissage.

Voici d'autres qualités qui étaient importantes pour les intervenants et intervenantes autochtones en ACE :

- la capacité de voir la personne sociale, affective et spirituelle, et de l'intégrer dans sa démarche d'enseignement;
- le respect et la connaissance des traditions autochtones, telles que la spiritualité, les festins, les costumes traditionnels, les cérémonies de purification, le droit naturel, les fêtes, le processus de décolonisation et les autres aspects spirituels;
- l'intégration des enseignements autochtones dans le programme, ce qui peut inclure la lecture d'histoires autochtones et l'inclusion de renseignements sur les origines culturelles dans les leçons.

Ces qualités et ces compétences sont souvent acquises grâce à l'expérience antérieure, et ne sont pas reconnues par un certificat formel. C'est pourquoi on accorde autant de valeur aux stages en milieu de travail et à la formation en cours d'emploi – tout particulièrement au jumelage.

b) Études

Malgré l'accent qu'a mis le groupe sur l'importance de l'expérience et des compétences génériques, la plupart des organismes ont quand même des exigences en matière d'études. Un organisme représenté dans le groupe de discussion exigeait seulement un diplôme d'études secondaires, mais la plupart exigeaient un baccalauréat en éducation. Le baccalauréat en éducation est une exigence controversée, étant donné que peu de participants et participantes pensent que ce diplôme prépare bien les intervenants et intervenantes à travailler avec les personnes apprenantes adultes en général, et avec les personnes apprenantes autochtones en particulier.

Les participants et participantes ne connaissent aucun organisme qui exige une formation en éducation des adultes, plutôt qu'en éducation en général, mais ils considèrent que ce serait une façon de remédier aux problèmes éprouvés avec l'exigence actuelle du baccalauréat en éducation. Par exemple, dans les Territoires du Nord-Ouest, on recommande un certificat en éducation des adultes, mais ce n'est pas obligatoire. Il y a une participante qui possédait un baccalauréat en éducation des adultes autochtones, mais ce n'était pas une exigence officielle pour son poste.

Étant donné que les études peuvent aider les formateurs et formatrices dans leur emploi et démontrent un engagement envers l'apprentissage tout au long de la vie, les titres de compétences sont importants pour la profession. Cependant, ce ne sont pas tous les organismes qui demandent à leurs employés d'avoir déjà terminé leurs études avant de les embaucher. Certains lieux de travail permettent aux employés de s'engager à obtenir

un diplôme dans un délai d'un certain nombre d'années. Par exemple, une participante est en train de terminer sa maîtrise ès arts en langues maternelles autochtones, et son employeur paie pour ses études sous forme de temps de congé payé. Il paie ses frais de scolarité et son salaire pendant qu'elle va à l'école.

D'autres titres de compétences idéals comprennent la formation en prévention de crise, en résolution de conflits et en prévention du suicide. Les grades en orientation, en sciences sociales ou en travail social étaient aussi considérés comme utiles. Les personnes qui travaillent en formation aux compétences essentielles pour les métiers devraient avoir une formation spécialisée dans l'industrie où elles travaillent. Le groupe croit qu'il est nécessaire pour le milieu d'intégrer des certificats de perfectionnement professionnel dans les exigences du poste, mais aucun organisme n'en demande à l'heure actuelle.

c) Ethnicité et langue

Une condition d'emploi courante, en plus des études, est d'avoir de l'expérience de travail avec des organismes ou des gens des Premières Nations. Au moins un organisme représenté dans le groupe de discussion accordait la priorité aux personnes ayant une ascendance autochtone.

Le principe, c'est qu'en embauchant des formateurs et formatrices autochtones pour enseigner des programmes autochtones, on réduit les risques. Cependant, les participants et participantes ont fait remarquer qu'il y a beaucoup de formateurs et formatrices non autochtones qui possèdent du charisme et une culture étendue. Le plus important serait qu'un lien unisse les formateurs et formatrices et les personnes apprenantes. Le fait de vivre dans la communauté ou d'entretenir une relation avec d'autres personnes qui y travaillent est une façon efficace d'établir ce lien.

La connaissance d'une langue autochtone est aussi considérée comme une exigence importante, surtout pour les personnes qui travaillent dans une réserve. Le fait d'encourager l'utilisation des langues autochtones en milieu d'apprentissage fait partie de l'authenticité et permet aux formateurs et formatrices de promouvoir la sensibilisation à la culture par la langue. Les participants et participantes s'entendent pour dire que la langue est un élément clé de la culture autochtone et qu'il y a des mots, des valeurs et des pensées qui se traduisent mal en anglais ou en français.

3.1.3 Heures supplémentaires

Comme dans le secteur non autochtone de l'ACE, les heures supplémentaires sont endémiques dans le secteur autochtone. Les journées des gens sont souvent beaucoup plus longues que les heures d'ouverture de leur organisme.

En moyenne, les membres du groupe de discussion faisaient au moins de 10 à 15 heures supplémentaires par semaine. L'un d'eux faisait régulièrement des semaines de 70 heures ou plus. La plupart travaillent à contrat et ne sont donc pas payés pour ces heures supplémentaires. Même si les organismes offrent des congés compensatoires, il

est rare que les gens aient l'occasion de les prendre. Comme l'a fait remarquer un membre du groupe,

« en alphabétisation, le travail va au-delà [de l'enseignement]. Il y a beaucoup plus à faire, et on n'est pas payé pour ces heures supplémentaires. » [traduction libre]

La majorité des heures supplémentaires sont consacrées au temps de préparation, et il est courant que les formateurs et formatrices soient payés uniquement pour le temps d'enseignement. En parlant pour son organisme, un participant a signalé que l'organisme offre aux formateurs et formatrices du temps de préparation payé parce que « nous reconnaissons que c'est lorsque le cours finit que le travail commence ». [traduction libre] Les formateurs et formatrices qui travaillent pour des conseils scolaires et des collèges sont susceptibles d'avoir un syndicat et d'être payés pour leur temps de préparation, mais ceux et celles qui travaillent dans des programmes communautaires ne sont habituellement pas syndiqués. Cela peut avoir une incidence importante sur les heures de travail et la rémunération des heures supplémentaires. Une autre tendance courante est que les intervenants et intervenantes doivent travailler sur l'heure du dîner et pendant leurs pauses pour réussir à terminer tout leur travail.

Les participants et participantes au groupe de discussion ont reconnu que tout le système d'ACE repose sur beaucoup de bonne volonté et de temps non rémunéré. Étant donné que beaucoup d'organismes manquent de personnel, pour améliorer le système, il faut plus d'intervenantes et intervenants rémunérés.

3.1.4 Perfectionnement professionnel

Il manque d'uniformité dans l'ensemble du Canada en ce qui concerne la formation et les mesures de soutien. Le financement et l'accès au perfectionnement professionnel varient d'une province et d'un territoire à l'autre. Une solution implique les programmes de formation des formateurs, où un seul membre de l'organisme participe à un atelier ou à un cours, puis forme le reste du personnel. La formation interne est courante aussi et comprend des activités de renforcement des compétences et de l'esprit d'équipe. Étant donné qu'il y a peu d'organismes autochtones d'ACE, les intervenants et intervenantes dans la communauté autochtone participent habituellement à des activités, des conférences et des ateliers régionaux, qui sont souvent offerts par les réseaux d'alphabétisation provinciaux ou les collèges et universités de la région. Dans la plupart des cas, c'est l'employeur des intervenants et intervenantes qui paie la formation (interne ou externe).

Pour les intervenants et intervenantes autochtones en ACE, on met l'accent non seulement sur la formation en ACE, mais aussi sur la sensibilisation aux services communautaires. Par exemple, un organisme travaille avec un pavillon de ressourcement local pour veiller à informer les formateurs et formatrices du soutien qui existe pour les personnes apprenantes. D'autres tirent parti d'occasions de formation culturelle. Aux Territoires du Nord-Ouest, il y a différents centres qui intègrent des

éléments culturels dans leur formation. Les participants et participantes peuvent alors apprendre sur le terrain et travailler avec des aînés de la tribu en dehors de la salle de classe. Ces types d'activités de formation reflètent l'approche holistique de l'éducation que l'on préconise dans le milieu autochtone de l'ACE.

3.1.5 Ressources

Les participants et participantes sentent qu'il manque de ressources appropriées pour les personnes apprenantes autochtones en ACE. Pour faire en sorte de refléter la perspective autochtone, il faut modifier les ressources existantes, y compris les outils d'évaluation et le matériel d'enseignement, et c'est souvent les intervenantes et intervenants eux-mêmes qui prennent le temps de le faire. Ils voient donc la nécessité d'avoir de bons programmes et outils d'évaluation autochtones comportant du contenu adapté sur le plan culturel, au lieu de simples ressources non autochtones modifiées. Par contre, il manque d'argent pour élaborer ces ressources, et les participants et participantes voient la nécessité d'augmenter les fonds de recherche et de développement pour l'élaboration de ressources adaptées sur le plan culturel.

On considère la technologie comme un outil clé en milieu d'apprentissage. Certaines des technologies les plus populaires sont les tablettes, les tableaux interactifs, Schoology (un logiciel qui permet au personnel enseignant d'interagir avec ses élèves), Skype, les téléphones cellulaires, les classes satellites, YouTube et les ordinateurs. Cependant, il est parfois difficile d'avoir accès à la technologie. Les ordinateurs sont souvent lents et désuets, et certaines collectivités du Nord n'ont pas de service de téléphonie cellulaire.

Enfin, les aînés sont considérés comme une ressource essentielle pour les intervenants et intervenantes autochtones en ACE. Certains organismes embauchent des aînés, tandis que d'autres les consultent de manière informelle.

3.1.6 Échange d'information et réseautage

À l'heure actuelle, il n'y a pas d'endroit en personne ou en ligne où les participants et participantes au groupe de discussion se rendent régulièrement pour réseauter ou échanger de l'information. Plus précisément, il n'y a pas de forum autochtone d'échange d'information en ACE.

Les participants et participantes aimeraient que l'on établisse un réseau national autochtone en ACE. Il serait aussi utile d'avoir un forum en ligne permettant de maintenir la communication entre les intervenants et intervenantes autochtones en ACE de différentes régions.

3.1.7 Problèmes propres aux intervenants et intervenantes autochtones en ACE

Certes, il est courant pour les personnes apprenantes adultes de se heurter à de multiples obstacles, mais c'est tout particulièrement vrai pour les Autochtones. Les obstacles issus de l'histoire du Canada et des séquelles laissées par les pensionnats indiens font encore sentir leurs effets sur la population autochtone.

Les personnes apprenantes sont victimes des stéréotypes, souvent à cause de leur ascendance autochtone. Une participante a parlé de la frustration qu'elle ressent lorsqu'elle entend les gens employer le mot « stupide » pour qualifier les membres de la communauté autochtone. Même si la plupart des personnes apprenantes qui participent à des programmes de formation des adultes sont capables de poursuivre des études, le défi peut être de les amener à avoir confiance en elles. Comme l'a fait remarquer un membre du groupe de discussion, « les formateurs et formatrices doivent amener [les personnes apprenantes autochtones] à un point où elles sont à l'aise d'apprendre. Sans cela, il est impossible pour elles de suivre de la formation spécialisée. »

Beaucoup de personnes apprenantes autochtones souffrent d'un problème de toxicomanie, c'est pourquoi les partenariats avec des centres de désintoxication ainsi que d'autres services sociaux sont bénéfiques. Cela revient à la nécessité pour les formateurs et formatrices autochtones en ACE de regarder la personne dans son ensemble, et non seulement sa formation scolaire. Les formateurs et formatrices doivent établir des liens entre l'alphabétisation et tous les autres problèmes auxquels se heurte la personne apprenante. Comme l'a fait remarquer un membre du groupe, « c'est plus que de l'alphabétisation, c'est tellement plus que ça ». [traduction libre]

Il est important de respecter le style d'apprentissage des Autochtones et les activités traditionnelles qui peuvent avoir lieu dans la communauté. Les programmes doivent être flexibles à certains temps de l'année – comme la saison de chasse – et les formateurs et formatrices doivent s'y adapter. Il peut être nécessaire de modifier les travaux ou les heures de cours en fonction des traditions et des horaires autochtones.

Le groupe croit que l'alphabétisme est un élément clé pour la population autochtone du Canada et que les Autochtones doivent continuer à développer leurs capacités dans ce domaine. « [L'alphabétisme] est l'un de ces outils qu'il faut continuer à adapter. » [traduction libre]

3.1.8 Résumé des résultats

Voici les thèmes qui sont ressortis du groupe de discussion autochtone :

- Le milieu a besoin de ressources, de matériel de formation et d'outils d'évaluation autochtones appropriés.
- Les qualités personnelles des formateurs et formatrices sont importantes, tout comme leur connaissance de la communauté où ils travaillent. L'expérience de travail avec la communauté autochtone et la connaissance de la culture sont essentielles.
- L'intégration des traditions et des enseignements autochtones en salle de classe peut avoir une incidence positive sur le milieu d'apprentissage.
- Les formateurs et formatrices doivent regarder l'ensemble de la personne à qui ils enseignent
- Le milieu a besoin d'une stratégie autochtone nationale d'alphabétisation.

3.1.9 Conclusion

Les participants et participantes ont exprimé un vif désir d'établir une stratégie autochtone nationale d'alphabétisation, qui devrait être fondée sur les recommandations des gens qui travaillent dans le milieu. Les décideurs et les bailleurs de fonds doivent « se taire et écouter » ce que la communauté autochtone a à dire pour élaborer cette stratégie. Il est important de garder la stratégie autochtone nationale à part de la stratégie pancanadienne parce que le milieu autochtone de l'ACE est « un autre monde ». [traduction libre] Souvent, les politiques en matière d'alphabétisation manquent le bateau car on a tendance à se contenter de les modifier pour la communauté autochtone, au lieu de les élaborer spécialement pour les besoins particuliers des Autochtones.

Étant donné que les intervenants et intervenantes autochtones en ACE connaissent leur milieu, les participants et participantes au groupe de discussion pensent qu'ils sont bien placés pour utiliser leur expertise afin d'élaborer des programmes et des ressources autochtones d'alphabétisation, mais ils ont besoin de fonds pour le faire. Récemment, on a remarqué une réorientation du financement de l'alphabétisation vers les services d'emploi, ce qui peut être problématique. Il faut garder les fonds destinés à l'alphabétisation dans une caisse à part, car l'accent devrait être mis sur l'apprentissage, et non seulement sur un objectif d'emploi.

L'éducation des adultes est une question hautement politisée, surtout dans les communautés autochtones. Les intervenants et intervenantes en ACE voient l'alphabétisation comme un droit issu d'un traité, qui entre dans la catégorie des droits à l'éducation. On ne peut pas négliger l'importance du milieu autochtone de l'ACE, car il reflète l'ensemble du système canadien d'éducation. Un membre du groupe de discussion a mentionné que « l'alphabétisation est un problème qui ne touche pas seulement nos nations, c'est pourquoi le Canada doit examiner l'ensemble du secteur d'éducation des adultes ». [traduction libre]

Les participants et participantes au groupe de discussion ont souligné que l'alphabétisation concerne la personne dans son ensemble et l'habilitation des gens à participer pleinement à la société canadienne. Cela comprend les Autochtones. Comme l'a signalé un membre du groupe,

« au fond, l'alphabétisation est une question de justice sociale ».

[traduction libre]

3.2 – FRANCOPHONES

3.2.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu

Six intervenantes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles (ACE) de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick ont participé au groupe de discussion francophone. Quatre des six personnes travaillaient pour des organismes sans but lucratif offrant des services d'alphabétisation ou de formation aux compétences essentielles. Il y avait une directrice générale, deux coordonnatrices régionales, une coordonnatrice locale, une formatrice et une évaluatrice de personnes apprenantes. Ensemble, les participantes ont apporté à la table un total combiné de plus de 130 années d'expérience en gestion, en coordination, en évaluation, en formation et en prestation de services au milieu de l'alphabétisation et de la formation aux compétences essentielles.

Dès le début de la discussion, on a soulevé la question de la confidentialité étant donné le petit nombre de participants dans le milieu francophone en ACE. On a assuré aux participantes qu'aucune personne ni aucun organisme ne seraient identifiables dans le rapport.

Bien qu'il n'y ait pas de cheminement particulier pour entrer dans le milieu, les participantes se sont entendues sur le fait que l'expérience de vie, y compris l'expérience de travail (pour les personnes en formation aux compétences essentielles), était un facteur plus important que la formation scolaire. Elles étaient généralement d'accord pour dire que les intervenants et intervenantes devraient avoir de l'expérience antérieure leur permettant de savoir, de comprendre et d'apprécier la complexité des personnes apprenantes adultes.

On a fait remarquer que beaucoup d'intervenants et intervenantes en formation aux compétences essentielles sont recrutés parmi les intervenants et intervenantes en alphabétisation, et que les coordonnateurs et coordonnatrices ou les formateurs et formatrices devraient avoir de l'expérience antérieure en formation afin de bien comprendre ce qu'implique la prestation réelle de services d'ACE.

3.2.2 Qualités et titres de compétences

a) Attitude et qualités personnelles

Le groupe a fait observer que le milieu de l'ACE est aux antipodes de l'enseignement et du travail qui se font aux niveaux primaire, secondaire ou même postsecondaire. Par conséquent, un grade universitaire en éducation n'est pas une garantie de succès comme formateur, coordonnateur, évaluateur, gestionnaire, etc., dans le secteur de l'éducation des adultes en général, et dans le milieu de l'alphabétisation et de la formation aux compétences essentielles en particulier. La personne apprenante adulte en ACE est souvent aux prises avec une foule d'autres problèmes à régler qui nuisent à son apprentissage. C'est pourquoi on s'attend à ce que les intervenants et intervenantes en ACE possèdent des qualités personnelles et des compétences auxquelles on accorde, la plupart du temps, plus de valeur qu'aux titres de compétences. Les plus importantes sont la compréhension de la dynamique et de la complexité des personnes apprenantes adultes, et la capacité d'adaptation. En voici d'autres :

- les habiletés en communication;

- l'autonomie;
- la vulgarisation de l'information et des connaissances;
- la flexibilité et le sens de l'adaptation;
- le sens de l'empathie;
- une bonne écoute;
- le discernement;
- la capacité d'intervention;
- le travail d'équipe.

Une autre qualité personnelle importante est le niveau d'engagement. Dans le milieu de l'ACE, le travail est précaire et mal rémunéré, surtout pour les formateurs et formatrices à temps partiel, saisonniers ou employés pour une période limitée. Ce n'est pas tout le monde qui est fait pour travailler dans le milieu. Une participante a fait remarquer que les intervenants et intervenantes sont condamnés à « la simplicité involontaire » ou à un style de vie minimaliste.

Ainsi, le travail dans le milieu de l'ACE est une vocation et a été comparé au travail de missionnaire, car il exige le même niveau d'engagement et de dévouement face à des conditions de travail difficiles.

b) Études

On a demandé aux participantes de décrire les titres de compétences que leur organisme exige des intervenants et intervenantes en ACE. La discussion a porté sur les exigences actuelles et sur ce que l'on considère être des titres de compétences idéals.

Le groupe s'est entendu sur le fait que les bailleurs de fonds en général n'exigent pas de titres de compétences précis dans le cadre des ententes de financement. Au Nouveau-Brunswick, on s'attend à ce que les formateurs et formatrices aient un grade ou un diplôme en éducation des adultes ou dans un domaine connexe. Les organismes sont libres d'établir les conditions d'emploi en fonction de leurs propres critères et besoins.

À l'heure actuelle, les intervenants et intervenantes en ACE possèdent divers titres de compétence, allant d'un simple diplôme d'études secondaires à un diplôme universitaire en passant par un diplôme collégial. En faisant un petit tour de table des participantes au groupe de discussion, on a obtenu la liste suivante de grades et de diplômes :

- un baccalauréat en éducation ou en enseignement;
- un baccalauréat en services sociaux;
- un diplôme en éducation secondaire;
- un baccalauréat en orientation scolaire
- un diplôme en technique d'éducation spécialisée;
- un certificat en éducation aux adultes;
- un certificat en psychologie;
- des baccalauréats, certificats et diplômes divers;
- de la formation connexe.

Certaines personnes pensaient que les intervenants et intervenantes devraient avoir une certaine formation en ACE, ou au moins posséder des compétences liées au profil des compétences essentielles de la profession qu'ils enseignent ainsi qu'une bonne connaissance de la langue. Par contre, « si toutes s'entendaient pour dire que l'idéal serait un baccalauréat en éducation ou un certificat en éducation des adultes, elles reconnaissaient qu'en raison du faible salaire offert elles ne pouvaient garder ce genre de candidats très longtemps ». Par exemple, les formateurs et formatrices dans le secteur communautaire sont payés en moyenne de 12 \$ à 15 \$ l'heure, tandis qu'un formateur ou une formatrice dans un conseil scolaire peut gagner plus de 40 \$ l'heure. De plus, les emplois réguliers à temps plein sont rares, et le milieu de l'ACE n'est habituellement pas le premier choix des professionnels hautement qualifiés. En effet, les participantes se sont entendues pour dire qu'« un séjour dans les organismes d'alphabétisation n'est qu'un tremplin vers un emploi dans un conseil/commission scolaire ou un collège postsecondaire ».). Par conséquent, il est difficile de recruter des employés et de les garder, et on observe un roulement du personnel élevé.

Par contre, « si toutes s'entendaient pour dire que l'idéal serait un baccalauréat en éducation ou un certificat en éducation des adultes, elles reconnaissaient qu'en raison du faible salaire offert elles ne pouvaient garder ce genre de candidats très longtemps ».

Enfin, « cela a amené plusieurs intervenantes à appeler les compétences essentielles et l'alphabétisation comme le “tiers-monde” de l'éducation ».). Tout resserrement des critères d'emploi doit nécessairement s'accompagner d'une hausse de la rémunération et d'une amélioration des conditions de travail.

c) Ethnicité et langue

On a mentionné que le bilinguisme était important, mais non essentiel, pour les intervenants et intervenantes francophones en ACE qui travaillent hors Québec, car le gouvernement envoie souvent sa correspondance en anglais seulement. Habituellement, si au moins une personne de l'organisme parle et comprend l'anglais, c'est suffisant.

3.2.3 Heures supplémentaires

Les heures supplémentaires sont endémiques dans le milieu. Toutes les participantes ont reconnu faire des heures supplémentaires régulièrement. Le nombre d'heures par semaine variait selon la personne. Les estimations allaient de 2,5 heures, à 5 heures, à 10 heures, à 1 journée complète par semaine. De façon générale, les heures supplémentaires ne sont pas rémunérées, mais, dans la mesure du possible, les employeurs essaient de compenser par des congés payés, des congés pour aller à des rendez-vous, la possibilité d'arriver plus tard ou de partir plus tôt, etc.

Les formateurs et formatrices sont payés pour leur temps d'enseignement et leur temps de préparation (le nombre d'heures de préparation payées varie d'une région et d'un organisme à l'autre). Il a été estimé que chaque atelier d'alphabétisation de trois heures nécessite deux heures de préparation. Une autre participante a fait observer qu'une

semaine de travail régulière pour des formateurs et formatrices (à temps plein) était de 36 à 40 heures, mais qu'il n'est pas inhabituel pour eux de travailler au moins 10 heures non rémunérées de plus par semaine à préparer des leçons.

Dans l'ensemble, les participantes se sont entendues pour dire que les heures supplémentaires étaient nécessaires pour que le travail se fasse, que ça faisait partie de la nature de l'emploi et que, pour certaines, les heures supplémentaires étaient converties en heures de bénévolat.

3.2.4 Perfectionnement professionnel

Il y a des occasions de perfectionnement professionnel, mais leur accessibilité est douteuse. Si la formation est offerte assez loin du lieu de travail, les frais de déplacement ou la capacité de trouver un suppléant acceptable deviennent un problème. Les rares webinaires en français sont offerts pendant la journée, au moment où beaucoup de formateurs et formatrices sont en salle de classe, alors le choix du moment devient un problème. Les intervenants et intervenantes doivent alors participer à des activités en dehors des heures de travail, et les sujets intéressants se font plus rares.

Dans certaines régions, le format de « formation des formateurs » est utilisé, souvent par le bailleur de fonds et principalement pour offrir de la formation sur les critères ou les attentes du gouvernement. Les occasions de perfectionnement professionnel offertes par la Coalition ontarienne de formation des adultes (COFA), le réseau francophone en Ontario, sont particulièrement appréciées. Dans l'ensemble, la formation semble être autodirigée, informelle et axée sur l'échange de pratiques exemplaires.

En conclusion, trois principaux obstacles nuisent aux occasions de perfectionnement professionnel : le financement, le choix du moment et le manque de sujets pertinents.

Trois principaux obstacles nuisent aux occasions de perfectionnement professionnel : le financement, le choix du moment et le manque de sujets pertinents.

3.2.5 Ressources

L'accès aux ressources est aussi considéré comme problématique pour diverses raisons. Il y a une pénurie de ressources d'apprentissage en français en général (par rapport à l'abondance de ressources en anglais), et de ressources de lecture et d'écriture simples en particulier (il n'y a rien de nouveau ou il n'y en a tout simplement pas assez). Il existe bel et bien des outils d'évaluation, mais il faut les retravailler. Devant la pénurie de ressources d'apprentissage et d'outils d'évaluation en français, les programmes élaborent ou adaptent leurs propres ressources. Les locaux d'enseignement, y compris l'espace de bureau et les meubles, sont vieux et en mauvais état, mal éclairés, mal chauffés et sans climatisation. L'accès à Internet est limité, surtout en ce qui concerne Internet à haute vitesse dans des zones rurales. Pour la majorité des participantes, la technologie de l'information, y compris le matériel et les logiciels, est démodée, voire obsolète.

En bref, il y a bel et bien des ressources, mais la qualité et la quantité sont inadéquates ou insuffisantes.

3.2.6 Échange d'information et réseautage

Il existe plusieurs réseaux d'échange d'information, mais soit ils sont peu connus, soit ils ne fonctionnent pas en français. En Ontario, les coalitions régionales dont les organismes locaux relèvent sont principalement anglophones. Le RESDAC a créé un réseau francophone pour les formateurs et formatrices (le Réseau des formatrices et formateurs en éducation et formation des adultes), mais il doit organiser plus d'activités interactives et s'annoncer directement auprès des intervenants et intervenantes des petits organismes.

Les forums existants tendent à être informels et locaux. Bien que les intervenants et intervenantes en ACE les apprécient, ils manquent de temps pour y participer.

3.2.7 Problèmes propres aux intervenants et intervenantes francophones en ACE

Voici d'autres problèmes auxquels se heurte le milieu francophone de l'ACE :

- À l'extérieur du Québec et de certaines régions de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, la population francophone est souvent dispersée et séparée par de grandes distances.
- On se contente de traduire la terminologie et les ressources d'enseignement, plutôt que de les adapter à la réalité propre aux francophones.
- Les formateurs et formatrices doivent travailler avec divers dialectes et différentes références culturelles lorsque les personnes apprenantes viennent d'autres régions, provinces ou pays francophones.
- Hors Québec, le gouvernement envoie parfois sa correspondance en anglais seulement.

3.2.8 Résumé des résultats

Trois thèmes principaux et un sous-thème sont ressortis de la discussion du groupe.

Financement et problèmes relatifs au financement

Le financement et les problèmes relatifs au financement ont une incidence durable sur le milieu de l'ACE. Comme on l'a mentionné précédemment, les programmes ou les organismes n'ont pas les moyens d'offrir des salaires et des avantages sociaux concurrentiels avec ceux que l'on offre dans le système d'éducation régulier ou postsecondaire. Toutes les participantes ont indiqué que « tout le monde voudrait rester dans le domaine, MAIS que le fait que les salaires soient très faibles était à l'origine de la majorité des départs ». Les gestionnaires de programme savent qu'ils investiront du temps (et de l'argent) à former du personnel qui finira par mettre les voiles vers des cieux plus cléments.

Ironiquement, une personne peut finir par faire le travail de plusieurs à cause du sous-financement, ce qui entraîne des heures supplémentaires non rémunérées, encore à cause du sous-financement. Beaucoup de postes sont à contrat, ou soumis à l'approbation du projet, à la demande ou au financement du projet. Les postes

permanents à temps plein sont rares et sont parfois répartis entre les membres du personnel de sorte que, par exemple, un poste à temps plein emploie deux personnes à temps partiel. Les gens s'en vont tout simplement lorsqu'une meilleure occasion se présente (poste mieux rémunéré, à temps plein, permanent, avec avantages sociaux, congés payés, etc.), ce qui entraîne des préoccupations concernant la planification de la relève. En effet, on attribue la faible relève dans le secteur aux conditions de travail difficiles.

Finalement, un financement limité signifie moins d'occasions de profiter du perfectionnement professionnel offert à une certaine distance du lieu de travail. Cela signifie aussi que l'on demande au personnel de participer à du perfectionnement professionnel en ligne en dehors des heures de travail sans être payé parce que le perfectionnement en personne est généralement offert pendant les heures de travail.

Un financement limité signifie moins d'occasions de profiter du perfectionnement professionnel offert à une certaine distance du lieu de travail.

En bref, de meilleurs titres de compétences vont de pair avec une meilleure rémunération et de meilleures conditions de travail.

Importance accrue accordée à l'attitude, aux qualités personnelles, aux compétences et à l'expérience par rapport aux titres de compétences pour les intervenants et intervenantes en ACE

Beaucoup de personnes apprenantes adultes en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles ont déjà eu de mauvaises expériences par rapport à l'apprentissage ou arrivent avec d'autres bagages qui nuisent à leur capacité d'apprendre, en plus de leur situation actuelle. Les intervenants et intervenantes en ACE doivent faire preuve d'empathie, de flexibilité et de capacité d'adaptation et, par-dessus tout, comprendre la dynamique des personnes apprenantes adultes afin de réussir dans le milieu de l'ACE. De plus, surtout pour ceux et celles qui enseignent les compétences essentielles dans le secteur de l'ACE, on accorde une plus grande valeur à l'expérience de travail qu'aux titres de compétences formels.

Les intervenants et intervenantes en ACE doivent aussi être capables de prendre des ressources existantes et de les adapter en fonction des besoins. Ils doivent être en mesure d'offrir des services dans des installations et avec des ressources qui sont souvent loin d'être satisfaisantes. Ils doivent créer leurs propres occasions de perfectionnement professionnel entre eux. Ils doivent faire preuve d'engagement et de créativité et être disposés à vivre avec la précarité de ne pas savoir s'ils auront encore un emploi demain.

Difficultés supplémentaires du travail en situation minoritaire

Par-dessus tout cela, les intervenants et intervenantes francophones en ACE qui travaillent en dehors du Québec et de certaines régions du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario (et, par extension, n'importe où au Canada où les francophones sont principalement en situation minoritaire) sont aux prises avec d'autres difficultés à cause de leur situation minoritaire. Ces difficultés comprennent la capacité de trouver des ressources appropriées en français, l'obligation d'interagir en anglais avec les représentants du gouvernement, ou même l'obtention du financement nécessaire pour offrir des services à la population francophone, qui est parfois dispersée sur un territoire, ou concentrée dans des zones précises mais séparée par de grandes distances, ainsi que l'obligation de travailler avec différentes références culturelles et les divers dialectes parlés par les immigrants de pays francophones ainsi que des Franco-Canadiens provenant de différentes régions du pays. En dernier lieu, le milieu a besoin d'un réseau d'échange d'information bien établi pour tisser des liens entre les francophones et permettre le partage de ressources et de pratiques exemplaires.

Manque de reconnaissance et d'appréciation du milieu en général

Ce sous-thème est intimement lié à la question du financement abordée plus haut. L'argent en dit long, et le niveau actuel de financement reflète le sentiment que le milieu de l'ACE n'est pas apprécié. « Ainsi, si le domaine était plus valorisé, reconnu et financé par les autorités, il serait plus possible d'attirer de meilleurs candidats. » Les participantes ont fait observer que ni la profession, ni le travail accompli ne sont reconnus. Il faut sensibiliser les décideurs et la population en général aux piètres conditions de travail que l'on retrouve dans le milieu de l'ACE, au fait que ça vaut la peine d'investir en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles, et au travail important qui s'accomplit.

Ils ont besoin de voir et de comprendre la valeur ajoutée qu'il y a à améliorer les niveaux d'alphabétisme et de compétences essentielles des personnes apprenantes adultes au Canada, ce qui est impossible sans un personnel stable, dévoué, expérimenté et instruit.

3.2.9 Conclusion

Les participantes se sont entendues pour dire que « la professionnalisation du domaine serait intéressante, mais à condition d'avoir plus de financement ». Autrement, elles pensent qu'il vaudrait mieux laisser les choses comme elles sont.

En plus d'être mal rémunérés et en situation précaire, et d'avoir accès à peu d'occasions de formation dans leur langue, à des ressources inadéquates ou insuffisantes pour offrir des services et à peu d'occasions de réseautage, les intervenants et intervenantes en ACE (dont la plupart ont des contrats à court terme) doivent maintenant faire face à des changements dans le système d'assurance-emploi. Étant donné que les organismes où ils travaillent ne peuvent pas leur offrir un emploi continu ou à temps plein, les intervenants et intervenantes peuvent devoir accepter un autre emploi pendant l'été ou

les périodes où la demande est faible en raison de facteurs indépendants de leur volonté (p. ex., aucun financement de projet ou travail saisonnier auprès des personnes apprenantes).

En conclusion, comme l'a fait observer une participante, les adultes canadiens qui ont besoin de services en ACE ont le droit de recevoir des services professionnels et, si l'on veut que cela se produise, il faut améliorer les conditions de travail des intervenants et intervenantes.

Les adultes canadiens qui ont besoin de services en ACE ont le droit de recevoir des services professionnels et, si l'on veut que cela se produise, il faut améliorer les conditions de travail des intervenants et intervenantes.

3.3 – ANGLOPHONES¹

3.3.1 Antécédents et cheminements pour entrer dans le milieu

Les participants et participantes au groupe de discussion anglophone étaient des directeurs généraux et directrices générales et des cadres supérieurs des coalitions provinciales et territoriales membres du Canadian Literacy and Learning Network (CLLN), ainsi que du personnel de CLLN. La majorité des participants et participantes étaient en alphabétisation et en formation aux compétences essentielles depuis plusieurs années et connaissaient très bien le milieu, en particulier les besoins et les préoccupations des organismes communautaires de leur région.

Lorsqu'on a abordé la question de la façon dont les participants et participantes au groupe de discussion, et d'autres personnes du milieu avec qui ils travaillent, étaient entrés dans le milieu de l'ACE, ils se sont entendus pour dire qu'il n'existe pas un cheminement idéal pour entrer dans le milieu. En général, on voit cela comme une bonne chose, et les participants et participantes pensaient que cette richesse devrait être encouragée.

On éprouve un grand respect pour la diversité des personnes qui entrent dans le milieu en provenance de différents

Pour certaines personnes, le milieu de l'ACE est une deuxième carrière. Il y a beaucoup de gens en ACE qui viennent d'autres secteurs des services sociaux, tels que les soins

¹ Faute de temps, le groupe de discussion anglophone n'a pas abordé les sujets suivants : antécédents, heures supplémentaires, perfectionnement professionnel, ressources, et échange d'information et réseautage. Puisque le temps était limité, on a décidé d'orienter la discussion sur des sujets précis et importants relevant de l'expertise des participants et participantes.

infirmiers. Ils tendent à s'orienter vers le milieu de l'ACE plus tard dans leur vie, car c'est souvent une passion personnelle qui les pousse à « rendre ce qu'on leur a donné ».

Une partie encore plus grande des effectifs vient du milieu de l'éducation. Un nombre considérable des gens qui ont un grade en éducation, en particulier s'ils sont spécialisés en enseignement élémentaire ou secondaire, ne prévoient pas rester en alphabétisation des adultes et sont tout simplement tombés dedans parce qu'il y a beaucoup d'enseignants et enseignantes qui ne trouvent pas d'emploi. On a l'impression que ces intervenants et intervenantes cherchent à gagner du temps jusqu'à ce qu'ils puissent entrer dans le système scolaire régulier, où ils recevront une meilleure rémunération avec des avantages sociaux et une sécurité d'emploi. Pour d'autres enseignants et enseignantes, le milieu de l'ACE devient un endroit où travailler en dehors du système d'éducation régulier, parce qu'ils reconnaissent les difficultés que peut poser un milieu très structuré.

Les participants et participantes ont fait remarquer que les gens considèrent souvent le milieu de l'ACE comme une salle d'attente ou un second choix jusqu'à ce qu'ils décrochent un autre emploi. Idéalement, les intervenants et intervenantes devraient choisir d'entrer dans le milieu et souhaiter y rester.

Il est courant pour les gens du milieu que l'ACE ne soit pas leur premier choix de carrière et qu'ils soient tout simplement « tombés » dans la profession. Si certaines personnes considéraient l'aspect « tombé dedans » de façon plus positive que d'autres, celui-ci indique qu'il n'y a pas de cheminement établi pour entrer dans la profession, peu importe comment on se sent une fois rendu. Bien que ce ne soit pas considéré comme un cheminement idéal, c'est une réalité du milieu.

Même s'il n'y a peut-être pas de cheminement idéal pour entrer dans le milieu, il y a bel et bien des candidates et candidats idéals, et les organismes veulent attirer autant de bonnes personnes que possible dans le système. Comme l'a dit un membre du groupe, « les bonnes personnes peuvent venir de n'importe où. Du moment qu'elles arrivent à destination, la voie qu'elles empruntent importe peu. » [traduction libre]

3.3.2 Qualités et titres de compétences

a) Attitude et qualités personnelles

On a demandé aux participants et participantes au groupe de discussion quelles compétences, connaissances, attitudes et valeurs il faut avoir pour travailler dans leur organisme. Les critères idéals tendent à se rapporter à des attitudes et à des qualités personnelles, notamment :

- la sensibilité à la culture;
- la connaissance de la collectivité;
- la compassion;
- l'humilité;
- la flexibilité;
- la réceptivité;

- la patience;
- l'intégrité (bonne moralité);
- la résilience.

Les participants et participantes pensent que les intervenants et intervenantes devraient eux-mêmes être des apprenants à vie et accorder de la valeur aux principes de formation des adultes. Il est aussi important de connaître les ressources, les recherches, les méthodes d'enseignement et le matériel. On s'attend à ce que les intervenants et intervenantes soient ouverts aux nouvelles pratiques et suivent du perfectionnement professionnel continu.

De plus en plus, les intervenants et intervenantes ont aussi besoin de compétences en administration et en gestion pour accomplir des tâches autres que l'enseignement. On considère qu'il est important d'avoir de l'expérience d'utilisation de bases de données, d'analyse de données et de collecte de fonds. La connaissance générale des besoins de financement, du marketing, et des techniques de sensibilisation et de recrutement est considérée comme utile, tout comme les antécédents en ressources humaines, en gestion des risques et en gestion financière. La nécessité de ces compétences et expériences s'est accrue récemment en raison des changements apportés au modèle de financement. Beaucoup d'organismes d'alphabétisation doivent de plus en plus être exploités comme des entreprises afin d'avoir assez d'argent pour rester à flot. Idéalement, les intervenants et intervenantes en ACE devraient recevoir plus de soutien pour ne pas être obligés de tout faire.

b) Études

En ce qui concerne les études requises, les participants et participantes ont signalé certaines différences qui existent entre les régions et les établissements :

- Pour travailler dans un collège, dans de nombreuses provinces – y compris le Nouveau-Brunswick, le Manitoba et la Saskatchewan –, les formateurs et formatrices doivent avoir un baccalauréat en éducation. En Colombie-Britannique, il faut un grade postsecondaire, mais il n'est pas nécessaire que se soit en éducation (un baccalauréat en arts est suffisant). Les conseils scolaires tendent aussi à exiger un baccalauréat en éducation pour les intervenants et intervenantes en ACE.
- Habituellement, il n'y a pas d'études requises pour les intervenants et intervenantes qui travaillent dans les organismes d'alphabétisation communautaires.
- En Nouvelle-Écosse, il y avait autrefois une formation obligatoire pour les formateurs et formatrices et les tuteurs et tutrices, mais maintenant on se contente de la recommander. Certains organismes exigent aussi un certificat en éducation des adultes. Les gens le terminent souvent après avoir été embauchés, et c'est habituellement l'organisme qui paie les frais. D'autres programmes offrent leur propre formation des tuteurs et tutrices.
- Les organismes communautaires au Manitoba exigent un certificat en éducation des adultes et un certain nombre d'heures de formation, qu'il faut compléter dans un délai prédéterminé.

Les collègues et les conseils scolaires tendent à insister sur le baccalauréat en éducation. Les programmes communautaires, qui sont exploités comme des entités sans but lucratif, ne le font pas. Ils tendent plutôt à rechercher les meilleures personnes, peu importe leurs études. Comme l'a dit un membre du groupe de discussion, « ils recherchent surtout une personnalité; le titre de compétences n'est pas toujours aussi important pour eux ». [traduction libre] Cette mentalité est particulièrement vraie dans le Nord, où les programmes peuvent comprendre l'intégration de l'ACE dans des activités traditionnelles. Les programmes du Nord recherchent des personnes qui ont une bonne compréhension de la culture locale, et certains des meilleurs candidats n'ont pas fait d'études.

3.3.3 Problèmes auxquels font face les intervenants et intervenantes anglophones en ACE

Plusieurs questions ont été soulevées lorsqu'on a abordé les difficultés éprouvées à l'heure actuelle dans le milieu. Voici les plus fréquentes :

- **Financement** : Le financement fluctue d'une année à l'autre, il n'est pas fondé sur les besoins ou la géographie, et il y a toujours la menace de compressions. Le niveau de financement que la plupart des organismes reçoivent est insuffisant pour offrir des programmes de qualité ou rémunérer les intervenants et intervenantes de façon adéquate.
- **Sécurité d'emploi** : À cause des compressions budgétaires, beaucoup d'intervenants et intervenantes craignent pour l'avenir de leur poste.
- **Retraite** : La majorité des intervenants et intervenantes en ACE approchent de l'âge de la retraite.
- **Changements apportés à l'AE** : Beaucoup d'intervenants et intervenantes en ACE sont mis à pied à l'été et réembauchés à l'automne. Avec les changements apportés à l'AE, certains d'entre eux ne peuvent plus recevoir d'AE pendant les mois d'été, ce qui pourrait nuire à leur capacité de rester dans un poste saisonnier.
- **Isolement** : Cet aspect pose problème particulièrement dans les régions rurales et nordiques, où les intervenants et intervenantes ne peuvent pas communiquer régulièrement avec d'autres personnes dans le milieu. Il y a parfois un seul intervenant ou une seule intervenante en ACE dans les petites collectivités.
- **Épuisement professionnel** : La plupart des intervenants et intervenantes doivent faire des heures supplémentaires pour accomplir leur travail de façon efficace. À cause des compressions, les gens se retrouvent souvent à travailler pour deux. Il y a maintenant beaucoup de tâches administratives à faire pour tenir les données à jour, et un grand nombre d'intervenants et intervenantes passent leur temps à faire du suivi plutôt qu'à enseigner. Récemment, le financement – surtout en Ontario – a mis l'accent sur l'administration et la collecte de données.

Le financement fluctue d'une année à l'autre, il n'est pas fondé sur les besoins ou la géographie, et il y a toujours la menace de compressions. Le niveau de financement que la plupart des organismes reçoivent est insuffisant pour offrir des programmes de qualité ou rémunérer les intervenants et intervenantes de façon adéquate.

- « Dépréciation systématique » du milieu : Les intervenants et intervenantes n'ont pas l'impression qu'on les apprécie ou qu'on apprécie leur travail. Cela découle du fait que le public et les bailleurs de fonds (souvent le gouvernement) ont beaucoup d'idées fausses sur le milieu de l'ACE.

3.3.4 Résumé des résultats

Voici les thèmes qui sont ressortis du groupe de discussion anglophone :

- Il y a divers cheminements possibles pour entrer dans le milieu. Les intervenants et intervenantes viennent de différents domaines, et l'on devrait encourager cette richesse.
- Il est important de connaître l'alphabétisation et la formation aux compétences essentielles, mais le milieu est divisé sur la nécessité des titres de compétences et des exigences en matière d'études. Par exemple, rares sont ceux qui pensent qu'il est nécessaire pour les formateurs et formatrices d'avoir un diplôme en enseignement.
- Les changements récents apportés à l'AE ont des répercussions sur les intervenants et intervenantes en ACE.
- Il y a un grand nombre de personnes qui approchent de l'âge de la retraite (ou qui sont sur le point de la prendre) dans le milieu.
- Les intervenants et intervenantes en ACE ne se sentent pas appréciés.

3.3.5 Conclusion

La professionnalisation et les titres de compétences sont des sujets controversés dans le milieu de l'ACE. Beaucoup se demandent comment cela pourrait fonctionner, étant donné la diversité des personnes qui entrent dans le milieu et des rôles que doivent jouer les intervenants et intervenantes. De même, si certaines personnes voient l'utilité d'exiger un certain niveau de scolarité, comme un diplôme en enseignement, d'autres pensent que, tant que la personne a les bonnes attitudes et qualités personnelles, elle réussira dans le milieu. Même si cela rendait certaines personnes « nerveuses » de parler de normes, d'autres pensent que la professionnalisation du milieu est importante. En plus de permettre aux membres du milieu de revendiquer de meilleures conditions de travail, la professionnalisation peut contribuer à établir une communauté d'intervenants et intervenantes en ACE, qui pourrait aider à rompre l'isolement.

Une meilleure coordination du milieu – pour éviter que les organismes et les provinces ne travaillent en silo – et un plus grand nombre d'occasions de perfectionnement pour les intervenants et intervenantes sont considérés comme des moyens efficaces pour remédier à certains des problèmes avec lesquels le milieu est aux prises actuellement. Surtout si l'on considère le grand nombre de personnes qui approchent de l'âge de la retraite (ou qui sont sur le point de la prendre), le milieu doit prendre des mesures pour assurer sa durabilité à long terme.

Il est crucial de trouver une façon de montrer l'importance de l'alphabétisation au grand public. Les gens recherchent souvent une représentation simple de la profession ou de l'industrie, mais il est difficile d'illustrer ou d'expliquer le travail qu'on fait dans un milieu aussi complexe. Les intervenants et intervenantes en ACE doivent trouver une façon de démontrer leur importance au public pour aider à promouvoir la valeur de leur travail.

4 – CONCLUSIONS

Bien que chaque groupe culturel ait fait ressortir son caractère unique, il y a beaucoup plus de ressemblances que de différences entre les problèmes qui touchent les milieux autochtone, francophone et anglophone.

Le milieu de l'ACE accorde plus de valeur aux attitudes et aux qualités personnelles qu'à tout autre critère, car on voit l'incidence directe que les qualités personnelles des formateurs et formatrices ont sur le milieu d'apprentissage.

En effet, aussi impressionnants que soient les titres de compétences des intervenants et intervenantes en ACE, ils ne leur permettront pas nécessairement d'offrir un enseignement efficace.

Même si l'on n'accorde pas autant de valeur aux titres de compétences qu'à l'attitude, aux qualités personnelles et à l'expérience antérieure, ceux-là sont intimement liés à la rémunération. Étant donné que les programmes d'ACE, surtout ceux du secteur sans but lucratif, ont de petits budgets, ils ne peuvent pas offrir de salaires et d'avantages sociaux concurrentiels. C'est pourquoi les intervenants et intervenantes ayant un niveau de scolarité élevé, en particulier ceux et celles qui ont un baccalauréat en éducation, se servent des postes dans les programmes d'ACE comme de tremplins vers d'autres emplois plus sûrs et mieux rémunérés.

Les heures supplémentaires sont une réalité du milieu et sont rarement rémunérées. À mesure que le financement de beaucoup de programmes continue de diminuer, les intervenants et intervenantes en ACE se voient obligés de tout faire. Le travail qui auparavant pouvait être fait par deux personnes devient maintenant la responsabilité d'une seule. Une bonne partie des tâches supplémentaires que les intervenants et intervenantes doivent assumer sont des fonctions administratives qui prennent la forme de gestion de bases de données et de production de rapports détaillés. De plus en plus de bailleurs de fonds exigent ces éléments pour suivre le progrès des programmes d'ACE.

Les heures supplémentaires sont une réalité du milieu et sont rarement rémunérées.

L'accès à des ressources de qualité constituait un problème pour l'ensemble des intervenants et intervenantes en ACE. D'une part, le milieu autochtone se préoccupe de la pertinence culturelle des ressources et ressent souvent le besoin de modifier les ressources existantes avant de les utiliser en milieu d'apprentissage. D'autre part, les intervenants et intervenantes francophones s'inquiètent de la qualité et de la quantité insuffisantes ou inadéquates de ressources offertes en français.

Les programmes et les intervenants et intervenantes parlent de sous-financement et de ses conséquences sur le milieu. En effet, il n'y a aucune garantie que les programmes ou les postes continueront d'être financés d'une année à l'autre, et les intervenants et intervenantes ont toujours l'impression de devoir faire plus avec moins.

La consultation des groupes de discussion a révélé que les personnes qui travaillent en ACE sont passionnées, inquiètes et surmenées. Les problèmes relatifs au financement, au manque de respect pour la profession et aux ressources inadéquates ont des répercussions sur les intervenants et intervenantes qui offrent des services d'alphabétisation et de formation aux compétences essentielles aux adultes. Il ne fait aucun doute que la qualité de l'enseignement en milieu d'apprentissage s'en ressent. Pourtant, malgré ces problèmes, la majorité des personnes consultées prévoient rester dans le milieu de l'ACE. Fort de ses connaissances et de son expertise, le milieu se sent prêt à affronter les problèmes que connaissent les intervenants et intervenantes, tout en maintenant son approche axée sur les personnes apprenantes.

ANNEXE

Annexe A – Exemples de questions abordées par les groupes de discussion

Groupe de discussion francophone/Montréal/11 juin 2013

1. Présentations – Joani, Johanne, Antoine
2. Le projet en bref - objectif
3. Confidentialité
4. Définition des termes – praticien/animateur/enseignant/coordonnateur/directeur général
5. Se présenter
 - a. Nom –
 - b. Combien d'années en ACE
 - c. Organisme/agence et statut (c.-à-d. OSBL, gouvernement, collège, etc.)
 - d. Titre
 - e. Fonctions/responsabilité
 - f. Courte description du programme/agence
6. Qualifications en ce moment
 - a. Aujourd'hui – quelle est la formation exigée des intervenants en ACE?
 - b. Aujourd'hui – quelles sont les qualités, caractéristiques personnelles des intervenants?
7. Qualifications idéales
 - a. Formation scolaire
 - b. Qualités personnelles
8. Cheminement idéal
9. Est-ce que vous allez continuer à travailler dans le milieu de l'ACE?
10. Sinon, pourquoi pas?
11. Heures supplémentaires
 - a. En faites-vous régulièrement?
 - b. Reconnaissance ou compensation : de quelle manière?
12. Perfectionnement professionnel
13. Accès aux ressources
 - a. Matériel pédagogique, ressources
 - b. Outils d'évaluation
 - c. Fournitures, bureaux, salles de classe
 - d. Accès Internet
 - e. TIC, ordinateurs, logiciels
 - f. Autre...
14. Forums d'échange (en personne, réseautage, en ligne)
15. Problèmes propres aux francophones qui n'ont pas encore été soulevés
16. Derniers commentaires – que voulez-vous dire aux bailleurs de fonds, à vos collègues, etc.?