

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

RAPPORT D'ESSAI

PRÉSENTÉ À

L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

OPTION ANDRAGOGIE

PAR

PATRICIA DOSTIE

ÉLABORATION D'UN PROGRAMME DE FORMATION
SUR L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE DE L'INTERVENANT
EN MILIEU INTERCULTUREL FRANCO-ONTARIEN

JUIN 2011

Remerciements

Ma reconnaissance est de prime abord dirigée à l'attention de ma tutrice, madame Francine d'Ortun, pour ses judicieux conseils et l'appui dont elle a fait montre au cours de ma maîtrise. Elle a su par son soutien indéfectible m'encourager avec grande confiance, tout au long des étapes qui ont conduit à la rédaction du rapport d'essai. Madame d'Ortun Ph. D., et responsable des études supérieures en andragogie au Département des Relations industrielles à l'UQO, est professeur titulaire et chercheure. Elle a valorisé mes efforts soutenus et m'a épaulé en donnant promptement réponses à mes nombreuses questions. Nos rencontres ont été ponctuées d'aide et de consignes qui ont contribué à la réalisation de cette maîtrise. Je la remercie vivement pour sa patience et sa bienveillance à mon endroit.

Je ne peux passer sous silence l'engagement de deux autres professeurs qui ont corrigé et commenté cet essai. Il s'agit de madame Joanne Pharand et monsieur André Moreau qui ont avec diligence lu et corrigé à la fois mon projet ainsi que le rapport d'essai. La stabilité dans cette étape de correction essentielle a favorisé sans équivoque une bonne constance dans les commentaires en vue de peaufiner ma production.

Aussi, je désire remercier du fond du cœur mon conjoint, Denis Ménard ainsi que mes enfants chéris, Samuel, Sarah-Claudie et Florence pour leur écoute attentive et leurs encouragements nombreux dans mon cheminement universitaire depuis les cinq dernières années. Mes études à temps partiel ont été intenses et ont exigé de moi une

rigueur exceptionnelle. Je n'aurai pu y arriver sans le réconfort de mon conjoint. Il a dû assumer des tâches familiales accrues et pallier à des engagements pour assurer la continuité du quotidien familial.

Également, je remercie les membres de ma famille, mes parents, Andrée et Rémi, mes sœurs Marie-France et Élise et mon frère Claude qui m'ont accompagnée à leur façon en démontrant un vif intérêt pour le sujet de mon essai et suivi avec attention son évolution. Leurs délicatesse et marques d'attention à mon endroit m'ont touchée profondément et ont été un véritable baume dans les moments de tourmente.

De plus, je remercie Nicole Bélisle pour son secours ponctuel au traitement de texte, sa patience et ses encouragements sincères.

En terminant, mes meilleures pensées sont dirigées à l'intention des membres du conseil d'administration de l'AISO, puisqu'ils m'ont appuyée dans mes études en m'accordant des périodes de temps d'études essentielles à la réalisation de cet essai. Je leur suis très reconnaissante pour ce soutien.

Table des matières

Remerciements.....	ii
Table des matières.....	iv
Liste des figures	vi
Liste des tableaux.....	vii
Introduction.....	1
Chapitre I : La problématique	5
1.1 Mon contexte de travail.....	6
1.2 Description du problème qui motive mon besoin de formation.....	8
1.3 Mes objectifs d'apprentissage.....	13
1.3.1 Objectif général.....	13
1.3.2 Sous-objectifs.....	13
Chapitre II : Le cadre théorique	14
2.1 Modèles de planification de programme de formation	15
2.1.1 Méthode de récits de vie	15
2.1.2 Modèles d'intervention interculturelle.....	16
2.1.3 Modèles de planification de programme.....	20
2.2 Contenus concernés par le programme de formation à développer	25
2.2.1 La nouvelle réalité de l'Ontario français.....	25
2.2.2 L'éthique professionnelle dans l'intervention en milieu interculturel	37
2.3 Définition des principaux concepts-clés	41
2.3.1 Andragogie.....	41
2.3.2 Multiculturalisme.....	43
2.3.3 Accompagnement	44
2.3.4 Éthique	45
2.3.5 Compétence.....	47
2.4 Choix du modèle d'élaboration d'un programme de formation	48
2.5 Étapes d'élaboration du programme	50
2.5.1 Choix d'une stratégie	52
2.5.2 Élaboration des objectifs du programme	56

2.5.3 Planification de l'intervention.....	65
Chapitre III : La méthodologie.....	67
3.1 Moyens d'atteindre mes objectifs d'apprentissage	68
3.1.1 Grilles de vérification de la planification de programme	69
3.1.2 Grille de vérification des objectifs d'apprentissage du programme	72
3.1.3 Grille de vérification des principes andragogiques.....	74
3.1.4 Recension des écrits.....	76
3.2 Journal de bord.....	78
3.3 Limites de mon projet de M. Éd.	79
Chapitre IV : Le programme de formation et ses activités	81
4.1 Le programme de formation.....	82
4.1.1 Grille de vérification et prise en compte des éléments essentiels de l'élaboration de programme	82
4.1.2 Validation des objectifs du programme	83
4.1.3 Validation de la prise en compte des principes andragogiques dans les étapes de formation.....	86
4.1.4 Plan de formation.....	94
Conclusion	104
Bilan des apprentissages (absent du document public).....	107
Références	115
Appendice A : code d'éthique de l'AISO	122
Appendice B : approche par compétences du modèle TRIMA (Arsenault, 1997) ..	125
Appendice C : domaine des compétences techniques, l'éthique et ses indicateurs (AISO, 2002)	127
Appendice D : carte-mentale sur le concept de l'éthique	129
Appendice E : journal de bord	131
Appendice F : liste des principes andragogiques de Knowles (cité dans Marchand 1982).....	133

Liste des figures

Figure 1.	Population selon la langue maternelle, (Ontario, 2001).....	31
Figure 2.	Modèle des deux pyramides (Monette et al., 1998).....	49
Figure 3.	Guide par étapes (Monette et al., 1998).....	50
Figure 4.	Relations entre les besoins, les objectifs et les activités (Monette et al., 1998).....	60
Figure 5.	Logique de la démarche d'élaboration des objectifs (Monette et al., 1998).....	64

Liste des tableaux

Tableau 1.	Triptyque de mes besoins de formation	12
Tableau 2.	Population francophone en 2001 et 2006-régions (OAF, 2009).....	33
Tableau 3.	Francophones de minorités visibles-régions (OAF, 2009)	34
Tableau 4.	Étapes de la planification de programme	51
Tableau 5.	Liste des objectifs d'apprentissage à acquérir.....	61
Tableau 6.	Liste des objectifs généraux et spécifiques du programme (Monette et al. 1998).....	69
Tableau 7.	Liste de vérification du but du programme (Monette et al. 1998).....	71
Tableau 8.	Grille de vérification de la prise en compte de la planification de programme.....	71
Tableau 9.	Grille de vérification de la prise en compte des objectifs d'apprentissage du programme	72
Tableau 10.	Grille de vérification de la prise en compte de Monette et al. (1998) ..	75
Tableau 11.	Journal de bord.....	78
Tableau 12.	Grille de vérification des éléments essentiels de la présentation de programme (Monette et al. 1998).....	83
Tableau 13.	Grille de vérification des objectifs du programme.....	84
Tableau 14.	Grille de vérification de Monette et al. (1998) et prise en compte des principes andragogiques (Knowles; cité dans Marchand, 1982)	87
Tableau 15.	Programme de formation.....	97

INTRODUCTION

Cet essai s'inscrit dans le cadre de l'obtention d'une maîtrise en éducation, option andragogie (M.Éd.) visant un accomplissement personnel et le développement de compétences professionnelles. Cet essai, en appui avec les principes andragogiques, se situe dans le domaine de la formation continue de travailleurs et sous un thème important soit : l'éthique dans les interventions.

Au regard de mes champs d'intérêt en matière d'apprentissage professionnel et de mon désir de comprendre en intégrant les nouvelles connaissances acquises et de les transmettre à mon tour, la finalité de cet essai sera de développer un programme éducatif de formation à l'accompagnement éthique des personnes adultes ayant une déficience intellectuelle, et ce, dans le respect de la mission et des valeurs de l'Association pour l'intégration sociale d'Ottawa. Pour ce faire, j'approfondirai les éléments de contenus concernés par la formation que je souhaite développer. J'examinerai quelques modèles de planification de programmes éducatifs pour les adultes, j'en choisirai un et je me l'approprierais et j'achèverai ce rapport par la présentation du programme de formation développé.

Le premier chapitre énonce la problématique, soit la situation qui motive mon perfectionnement professionnel. Ce chapitre traite de la formation d'employés de première ligne travaillant dans un environnement interculturel et en milieu communautaire franco-ontarien. Outre cet aspect, le chapitre met en valeur les éléments

principaux de la problématique conduisant à énoncer mes besoins de formation. À la suite de cela, le triptyque illustrant ces besoins décrit mes compétences actuelles et met en lumière ce que je souhaite acquérir à travers cette maîtrise professionnelle en andragogie grâce à l'appui d'auteurs à l'étude. Par ailleurs, ce chapitre présente mes objectifs d'apprentissage au regard de ma problématique et les retombées anticipées de l'essai sur les plans personnel et professionnel.

Le chapitre 2 présente le cadre théorique, en vue de l'atteinte de mes objectifs d'apprentissage. Il contient les modèles de planification de programme explorés, l'analyse de chacun dont celui retenu : Monette, Charrette et Jobin (1998). Les contenus concernés par le programme de formation à développer sont présentés en deux sections : La nouvelle réalité de l'Ontario français et l'éthique professionnelle dans l'intervention en milieu interculturel. Des définitions des principaux concepts-clés en présence dans le rapport d'essai sont expliquées pour une compréhension univoque.

Le chapitre 3 couvre l'aspect méthodologique qui permet d'examiner les moyens qui favorisent l'atteinte de mes objectifs. Je présente le modèle choisi et j'identifie les étapes du processus de réalisation du programme. Cette partie comprend des grilles de vérifications pour l'établissement du programme de formation intégrant le choix d'une stratégie d'intervention, les objectifs du programme, les compétences et comportements à acquérir, et la planification de l'intervention.

Le chapitre 4 présente le programme de formation et ses activités en tenant compte des principes andragogiques de Knowles (1990). Afin de valider les interventions du programme, des grilles de vérification sont utilisées. Le programme décrit la finalité de la formation, la modalité de livraison, le contenu et les dispositifs de formation. Chaque étape est présentée avec sa justification quant aux principes andragogiques. Cette partie se complète par le programme de formation illustré sous forme de tableau explicatif.

Le rapport d'essai se termine par une conclusion. Le bilan des apprentissages est déposé et a été conçu à partir d'un journal de bord qui a servi à recueillir des données pour faciliter sa rédaction. Les références bibliographiques sont jointes à cette production. La mise en page de ce projet est dictée par le Guide de présentation des mémoires, des essais et des rapports de stage à l'Université du Québec en Outaouais (Cadieux, Pharand, Peters, Boudreault, 2009).

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

1.1 Mon contexte de travail

J'œuvre depuis plus de 26 ans dans le secteur des services destinés aux personnes ayant une déficience intellectuelle. Plus précisément, j'agis à titre de directrice générale, depuis les 20 dernières années, dans un organisme financé par le ministère des Services sociaux et communautaires, dont le budget de plus de 8,6 millions permet d'offrir des services de type résidentiel et de jour à plus de 200 personnes, dont plusieurs présentent un trouble du spectre de l'autisme.

L'Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (AISO) est une agence créée en 1991, sous la Loi sur les services en français, et j'ai eu le privilège de participer à la naissance de cet organisme détenant une vocation toute particulière. Sa mission est de : « Favoriser l'autonomie et promouvoir l'intégration de la personne francophone intellectuellement handicapée au sein de la communauté franco-ontarienne d'Ottawa » (AISO, 2002).

L'agence est régie par des lois favorisant l'imputabilité et le respect des droits des personnes francophones handicapées : la Loi de 2008 sur les services de soutiens favorisant l'inclusion sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle, la Loi de 2009 sur les services à l'enfance et à la famille, la Loi de 2005 sur l'accessibilité pour les personnes handicapées de l'Ontario, la Loi de 1986 sur les services en français, la

Loi sur les normes d'emploi et, finalement, la Loi sur la santé et la sécurité au travail (Gouvernement de l'Ontario, 2009).

L'imputabilité de cette agence revient à un conseil d'administration formé de 10 bénévoles hautement reconnus dans la communauté francophone de l'Ontario. Elle compte 130 employés dont plus d'une centaine sont des intervenants de première ligne, que nous identifions comme étant des conseillers (éducateurs), qui travaillent dans les différents services résidentiels et les services de jour. Notons que l'AISO s'est transformée par l'intégration d'employés d'origine haïtienne ou africaine, passant d'un bassin d'employés de 11 % en 1992 à près de 65 % en 2010, représentant la communauté ethnoculturelle.

Les conseillers ont, pour la plupart, suivi le programme de la Cité collégiale *Interventions auprès des personnes ayant un handicap* (IPPH). Ils suivent 30 heures de cours par session. Cela est peu à l'égard de leurs responsabilités élevées en étant accompagnateurs, sur une base quotidienne, de personnes ayant des besoins spéciaux. Les conseillers occupent des fonctions qui exigent de la rigueur sur le plan éthique puisqu'ils traitent avec des personnes vulnérables et fragilisées physiquement.

En plus de mon expérience de travail dans ce milieu culturel riche, je suis chargée de cours à la Cité collégiale depuis l'automne 2005, puisque j'appuie des apprenants inscrits au programme Certificat en autisme possédant déjà un diplôme collégial ou universitaire. Cela en offrant le cours en ligne d'éthique professionnelle et, à l'occasion, en classe, lorsque le volume d'apprenants le permet. Les étudiants

correspondent à des adultes connaissant déjà le marché du travail et ayant acquis des habiletés auprès des personnes présentant des besoins spéciaux.

Je suis interpellée par l'éthique professionnelle, ainsi que les facteurs humains et démographiques, non seulement depuis que j'approfondis le thème dans le cadre du cours que j'offre à la Cité collégiale, mais aussi à cause de mon milieu professionnel. En effet, à l'AISO, nous sommes à revoir le code d'éthique et à réfléchir aux compétences des intervenants exigées dans un contexte où la diversité interculturelle majoritaire soulève de nouvelles préoccupations en lien avec la compréhension des valeurs organisationnelles véhiculées par l'Association. Cela, avec l'assurance que la qualité de services offerts rejoint la mission, les principes, la philosophie et les valeurs de cette agence. C'est dans ce contexte qu'il m'a semblé propice de développer une formation de manière à ce que les intervenants de l'AISO puissent agir en respect de l'éthique.

1.2 Description du problème qui motive mon besoin de formation

La situation vécue par l'AISO depuis les 20 dernières années a favorisé une réflexion plus formelle sur la question du multiculturalisme afin d'établir des stratégies nécessaires au développement de la sensibilité interculturelle auprès des employés. Des formations portant sur le multiculturalisme et sur la sensibilisation interculturelle ont été offertes à l'ensemble des employés depuis une dizaine d'années. En effet, l'AISO est témoin de la richesse culturelle que nous apporte le multiculturalisme et elle est fière d'accueillir des employés de diverses origines culturelles pour travailler auprès des

personnes ayant des besoins spéciaux. Cependant, certaines situations délicates sur le plan des valeurs et de la philosophie d'intervention ont amené l'Association à faire appel, en 2001, à une firme internationale renommée qui se spécialise dans les communications entre individus de différentes cultures. C'est ainsi qu'une formatrice possédant de nombreuses années d'expérience en communication interculturelle et en développement international fut associée aux démarches de formation continue initiées par l'AISO.

La ressource qui a développé une expertise en création de sens partagé entre individus de cultures différentes, a accompagné les employés de l'Association et proposée la stratégie intitulée : *Le multiculturalisme en action* (Bourbonnais, 2002). Le programme de formation portait sur le processus de développement de la sensibilité interculturelle et sur l'identification des valeurs fondamentales suivant la philosophie d'intervention de notre organisme. Dans un premier temps, il s'agissait de réaliser des mises en situation portant sur les savoir-faire appropriés et de réfléchir en plénière aux dimensions interculturelles et aux moyens initiés. Ce partage de moyens, en un deuxième temps, permettait de dégager les interventions consensuelles. La démarche du multiculturalisme en action a permis d'ouvrir un dialogue et de favoriser des échanges entre les intervenants.

Une autre série de formation s'est déroulée en 2006 sous l'égide d'une formatrice haïtienne, sociologue et directrice d'un service aux immigrants de la région, madame Maryse Bermingham (2006). La formation s'est offerte par groupe d'une dizaine de conseillers à la fois. Après avoir présenté les objectifs de la formation, elle

divisait le groupe entre les Canadiens de souche et les employés d'origine ethnoculturelle. La formatrice et son assistante ont présenté les différences culturelles, les incompris et les perceptions de l'autre groupe.

La formatrice fait certains constats importants. À son avis, il est difficile pour l'apprenant de se défaire de ses biais culturels et de ses croyances. La formatrice met à jour les carences de part et d'autre et démystifie les problèmes d'incompréhension qui perdurent si la communication est inexistante. Les préjugés sont dénoués, les perceptions erronées sont expliquées et les difficultés à communiquer sont attribuées non pas à la mauvaise volonté, mais aux biais culturels qui faussent la réalité. L'AISO impute la réussite de cette deuxième phase de formation au fait qu'elle place l'humain et sa complexité au centre de la réflexion, qu'elle aborde de front les particularités culturelles et personnelles de chacun et qu'elle recadre l'évolution de chacune des situations évoquées à savoir si elle est modérée ou aiguë.

Malgré la réception positive des employés et l'encouragement des formatrices à l'égard de notre groupe d'employés plutôt tolérants et respectueux, des incompris interculturels persistent. L'approche dans l'intervention auprès des personnes ayant un handicap de développement est ainsi altérée par les valeurs individuelles de l'intervenant. Ces valeurs reprennent le dessus et les ancrages culturels sont parfois en contradiction avec les valeurs organisationnelles encouragées par notre organisme. La résistance aux normes et aux façons de faire préconisées dans la culture organisationnelle existante contribue à entretenir des incompris entre employés.

Ainsi, malgré des valeurs et des principes organisationnels bien définis dans les politiques et procédures de l'organisme et, nonobstant l'approche, centrée sur la personne, enseignée dans les cours du programme de la Cité collégiale et prônée par l'AISO, des incompris interculturels demeurent. Ce qui soulève chez moi des questions de fond sur le plan des comportements éthiques attendus face à des employés travaillant auprès de personnes ayant des besoins spéciaux.

À la lumière de cette problématique, je souhaite développer, dans le cadre de ma M.Éd. professionnelle, un programme de formation sur l'éthique professionnelle fondé sur le respect de la philosophie de notre organisme, de son code d'éthique renouvelé, de l'inventaire des comportements attendus, des valeurs, des principes et des approches développés à l'AISO depuis sa création. Pour ce faire, j'ai examiné mes acquis et j'ai dégagé mes besoins de formation tels que présentés au tableau 1.

Le tableau 1 comporte le tryptique de mes besoins de formation qui résume mes compétences professionnelles, celles dont j'ai besoin pour une plus grande maîtrise professionnelle, ainsi que les auteurs qui ont guidé ma démarche.

Tableau 1

Triptyque de mes besoins de formation

Ce qui est	Ce que je souhaite	Références bibliographiques
<p>Je constate que dans mon milieu de travail, une résistance aux normes et à la culture organisationnelles établies perdure malgré des efforts importants de formation. J'ai acquis de l'expérience et différents savoirs en andragogie et je possède de nouvelles compétences pour m'appuyer dans l'élaboration d'un programme de formation.</p>	<p>Mon premier besoin vise l'identification de modèles de formation en vue d'en choisir un et d'élaborer un programme de formation sur l'éthique professionnelle.</p>	<p>Brockfield (1986); Caffarella (2002); Carré (1998); Desmarais et Grell (1986); Fortin (1996); Knowles (1980; 1990); Marchand (1982; 1997); Monette et Charette (1996; 1998); Monette, Charette et Jobin (1998); Nadeau (1998); Paré (1984); Pineau et Jobert (2002); Rivard (2006).</p>
<p>Dans mon contexte de travail, le nombre d'employés fluctue. Il comporte des enjeux multiculturels ayant un impact sur les fondements de l'organisation et pose des défis éthiques.</p>	<p>Mon deuxième besoin vise à approfondir mes connaissances sur la transformation de l'Ontario français par l'apport des nouveaux arrivants et, plus précisément, dans un contexte de gestion de la diversité.</p>	<p>Bock et Gervais (2004); Cardinal (2001); Dubé (2000); Forget et Martineau (2001); Grisé (2002); Office des affaires francophones (2005; 2006; 2009); Paquet (2006).</p>
<p>Actuellement, j'appuie une équipe de direction qui dirige à son tour plus d'une centaine d'employés dont 65 % sont d'origine ethnoculturelle.</p>	<p>Mon troisième besoin est l'approfondissement des caractéristiques des employés et leur rapport à l'éthique professionnelle en milieu interculturel.</p>	<p>AISO (1992; 2000; 2002 a, b; 2006); Aoun (2004); Arsenault (1997); Boutinet (2007); Emploi-Québec (2005); Institut canadien du service extérieur (2005; s.d.); Jacob (2002); Lafortune (2008); Lamoureux (2003); Lamoureux, Lavoie, Mayer et Panet-Raymond (2008); Legault (2000); Legault et Rachédi (2008); Paul (2004).</p>

1.3 Mes objectifs d'apprentissage

Au regard de mes champs d'intérêt en matière d'apprentissage professionnel et de mon désir de comprendre en intégrant les nouvelles connaissances acquises et de les transmettre à mon tour, je poursuis les objectifs d'apprentissage suivants :

1.3.1 Objectif général

Sous l'approche andragogique de Knowles (1980; 1990), développer un programme éducatif de formation à l'accompagnement éthique des personnes ayant une déficience intellectuelle, et ce, dans le respect de la mission et des valeurs de l'Association pour l'intégration sociale d'Ottawa.

1.3.2 Sous-objectifs

1. Étudier des modèles de planification de programmes éducatifs pour les adultes, en choisir un, me l'approprier et l'appliquer;
2. Approfondir les éléments de contenus concernés par le programme à développer, pour ce faire :
 - Dégager les principaux enjeux et défis liés à la nouvelle réalité de l'Ontario français;
 - Approfondir mes connaissances reliées aux compétences éthiques de l'intervention en milieu interculturel.

CHAPITRE II
LE CADRE THÉORIQUE

Ce chapitre présente les principaux auteurs qui permettront d'explorer des modèles de planification de programme ainsi que des contenus concernés par le programme à développer.

2.1 Modèles de planification de programme de formation

Afin de connaître des modèles de planification de programmes éducatifs pour les adultes, les approches qui semblaient correspondre le plus au milieu professionnel ont été examinées. En premier lieu, des stratégies et des guides utiles sont présentés pour alimenter le contenu de formation envisagée en contexte multiculturel et de connaître les compétences et la posture visée chez l'intervenant. En second lieu, trois modèles d'élaboration de programme de formation sont à l'étude dont celui retenu.

2.1.1 *Méthode de récits de vie*

La méthode des récits de vie a été étudiée de manière à l'utiliser dans le programme à construire. Plusieurs auteurs qui la décrivent, dont Carré (1998), Desmarais et Grell (1986) et Pineau et Jobert (2002) ont été examinés. Or la méthode des récits de vie, bien que très intéressante, ne pourrait être retenue comme dispositif de formation dans le programme à construire parce qu'elle requiert beaucoup de temps et

d'accompagnement que l'AISO ne saurait libérer. Il s'agit d'une contrainte importante, soit le temps, lorsqu'on développe de la formation pour des travailleurs (Rivard, 2006).

2.1.2 Modèles d'intervention interculturelle

L'ouvrage de Legault (2000) comporte de façon détaillée les modèles d'intervention en interculturel et un chapitre est consacré au modèle de formation des intervenants intégrant le savoir, le savoir être et le savoir-faire. Il peut être utile pour appuyer le développement d'outils pratiques de formation. En effet, selon Legault (2000), les intervenants doivent détenir une formation spécifique pour répondre aux exigences des interventions sociales en milieu multiethnique.

Plus précisément, la :

(...) formation quant au savoir être vient combler les lacunes du modèle intellectuel (...) et que l'intervenant doit s'approprier une compréhension de sa culture en s'intériorisant et prenant en compte son rôle et son influence sur ses (...) modes de pensée, attitudes et comportements. La formation enseigne habituellement à reconnaître les valeurs de sa propre culture pour les mettre ensuite en relation avec celles d'autres cultures et entrevoir les possibilités de « chocs ». (Legault, 2000, p. 325)

La période menant au diplôme d'études supérieures spécialisées en andragogie comporte des notions à découvrir fort intéressantes et pertinentes sur l'élaboration d'un programme de formation en situation interculturelle. Les sources suivantes ont été explorées et servent d'appui au programme de formation :

Aoun (2004, p. 123) propose une stratégie pour gérer une équipe multiculturelle

en :

- Impliquant tous les membres de l'équipe, en incluant tout le monde, en écoutant chacun;
- Attisant chez chacun le désir de l'action en apprivoisant chacun;
- Animant chaque individu d'une énergie qui favorise l'initiative personnelle, en faisant participer activement chacun, en encourageant ses idées;
- Maintenant une vision commune, en faisant converger les efforts vers des objectifs communs;
- Créant et faisant perdurer une bonne ambiance, en communiquant régulièrement;
- Maintenant l'esprit d'une équipe multiculturelle, en attirant l'attention constamment sur les enjeux mondiaux.

Lafortune (2008) suggère un modèle et des moyens pour accompagner le changement en utilisant le référentiel de compétences professionnelles. Son guide de l'accompagnement présente la posture d'accompagnement comme compétence et les actions liées aux gestes professionnels de cette compétence. Le format, les nombreux outils proposés sous forme de grille de travail et les compétences professionnelles proposées pour l'accompagnement demeurent des référentiels très utiles à la démarche d'élaboration d'un programme de formation dans le cadre de cet essai. Voici les compétences décrites dans le guide d'accompagnement de Lafortune (2008, p. 19) :

- Compétence 1 : Adopter une posture visant à réaliser une démarche d'accompagnement d'un changement;

- Compétence 2 : Modeler une pratique réflexive dans l'accompagnement d'un changement;
- Compétence 3 : Prendre en compte la dimension affective dans l'accompagnement d'un changement;
- Compétence 4 : Maintenir une communication réflexive-interactive dans la préparation et l'animation du processus de changement;
- Compétence 5 : Mettre en place une collaboration professionnelle pour cheminer dans un processus de changement;
- Compétence 6 : Mettre en place des projets d'action pour accompagner un processus de changement;
- Compétence 7 : Mettre à profit des pratiques évaluatives dans un processus de changement;
- Compétence 8 : Exercer un jugement professionnel en agissant de manière éthique et critique.

Les articles, rapports, documents de travail et de recherche, ateliers, sites Internet et guides pratiques de mise en œuvre répertoriés pour une connaissance approfondie de communautés interculturelles serviront d'inspiration pour développer le programme de formation.

Par exemple, l'Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (2006, p. 16) propose une stratégie de communication efficace et gagnante qui se résume ainsi :

- Savoir écouter ce que les autres ont à nous communiquer;
- Être facilement abordable;
- Être attentif à ce que l'autre nous dit;
- Reformuler le message qui nous a été transmis;
- Avoir recours à notre imagination;
- Poser des questions afin de mieux comprendre le message transmis.

Pour sa part, Emploi-Québec (2005, p. 23) propose un modèle de compétences interculturelles spécifiques comportant le développement d'une nouvelle compétence :

- L'intelligence interculturelle par des activités de formation et d'accompagnement individuel en entreprise (coaching);

Le modèle renvoie à l'adoption de nouveaux comportements tels que :

- Le savoir ou l'acquisition de connaissances sur la culture, l'égalité, l'équité, l'accommodement raisonnable, etc.;
- Le savoir-faire ou l'acquisition d'aptitudes (décodage du non-verbal, etc.);
- Le savoir être ou l'acquisition des attitudes. Par exemple, la réflexion sur les préjugés, les stéréotypes, les différences de valeurs, etc.

De plus, l'Institut canadien du service extérieur (s.d. p. 27) parle de commandements à observer qui peuvent être utiles pour l'élaboration d'un programme de formation. Ils sont résumés de la façon suivante :

- Savoir écouter;
- Savoir observer;
- S'arrêter pour s'assurer qu'on est bien compris;
- Parler lentement et distinctement;
- Ne pas crier;
- Se contenter d'être soi-même et se montrer affable.

2.1.3 Modèles de planification de programme

La démarche de recensement des écrits en vue de choisir un programme d'élaboration de programme a permis de faire des découvertes : des auteurs connus pour leur modèle d'élaboration de programme de formation et pour leur approche andragogique, tel Caffarella (2002) et Marchand (1997) et d'autres que je ne connaissais pas : Monette et Charrette (1996; 1998) et Monette et al. (1998). Le contenu de ces modèles a été analysé en vue de mieux connaître les approches et de déterminer, par un choix éclairé, le modèle à retenir pour cet essai.

Le modèle de Caffarella (2002) est souvent utilisé en andragogie et il est une référence en planification de programme. La notion d'apprentissage des adultes de ce modèle interactif inspirée, des principes andragogiques de Knowles (1980; 1990), lui confère un intérêt auprès d'apprenants adultes. Le modèle simple et sans artifice est clairement décrit et se veut flexible assurant une mouvance entre chacune des étapes.

Plus précisément, peu restrictif quant à son utilisation, ce modèle prévoit la possibilité de naviguer d'une étape à l'autre. Il n'y a ni début ni fin dans cette approche circulaire. Quant aux grilles de vérification, elles sont précises et détaillées ce qui peut s'avérer laborieux dans l'application.

La grille de planification de programme de Caffarella (2002) prend en compte les considérations suivantes dans la planification de programme (traduction libre).

- Détermination du contexte;
- Édification d'une solide base de soutien des partenaires;
- Identification des idées du programme;
- Priorisation des idées du programme;
- Développement des objectifs du programme;
- Élaboration des plans de formation;
- Conception des plans de transfert d'apprentissage;
- Formulation des plans d'évaluation;
- Soumission des recommandations et des résultats;
- Sélection des formats, des horaires et besoins en personnel;
- Préparation des budgets et production des plans publicitaires;
- Coordination de la logistique et des événements.

L'ouvrage de Caffarella (2002) est riche en détails. Or, il a le désavantage de ne pas être accommodant pour favoriser sa consultation. La forme est très importante afin de permettre la recherche d'informations et la consultation rapide. Ce modèle apparaissait intéressant pour ses principes andragogiques, mais ne correspondait pas à la réalité professionnelle pour cet essai qui vise l'élaboration d'un programme de formation et non la prise en compte de l'ensemble de la planification de programme.

Marchand (1997) présente un modèle de planification de programme sous les principes andragogiques. Ce modèle se distingue des autres en suggérant que certains mettent l'accent sur les étapes, approches et besoins d'apprentissage des apprenants à l'opposé d'un modèle qui comprend l'ensemble des aspects et qui devient linéaire par son approche systématique. En effet, la démarche linéaire du modèle comporte une suite d'étapes interreliées qui lui confère une rigidité se distinguant du modèle plus flexible de Caffarella (2002). L'efficacité de sa démarche d'élaboration d'un programme de formation est tributaire de certaines conditions respectées avec cohérence. Il s'agit du contenu défini, de la population cible et des moyens techniques utilisés.

Marchand (1997) confirme que la planification de programme passe par les étapes suivantes de façon systématique.

- L'analyse de besoin;
- La détermination des objectifs;
- Le choix et la séquentialisation du contenu;
- La conception des mécanismes d'évaluation;

- Le choix des stratégies;
- L'élaboration du programme de formation;
- L'évaluation et l'ajustement du programme.

La séquence méthodique des étapes présentées apporte une rigueur au modèle et assure un déroulement prescrit. Il a le désavantage d'être rigide dans son utilisation et ne permet pas son utilisation de façon malléable. Il n'a pas été retenu étant donné que le modèle visé doit assurer souplesse et flexibilité pour le programme de formation recherché qui ne prévoit pas certaines étapes.

Le modèle de Monette et al. (1998) a retenu notre attention. L'ouvrage comporte cinq fascicules distincts qui peuvent être utilisés séparément, selon le but visé. Les auteurs présentent un module par fascicule décrivant les étapes à suivre pour chaque aspect du programme. Il s'agit de la connaissance de l'organisation, des besoins de la clientèle, de l'élaboration du programme, de l'évaluation de l'intervention et de l'amélioration de l'intervention. Chaque module comprend une suite logique ce qui permet de s'y retrouver facilement. Ainsi, l'introduction dans chacun des modules est la même et présente le modèle dans son entièreté. Toutefois, à défaut d'utiliser les deux premiers modules, celui sur l'élaboration de programme peut être utilisé seul, puisque l'introduction reprend les principes qui guident le modèle et qui permet de nous y référer. Le format et l'approche modulaire proposée par les auteurs méritent que l'on s'y attarde. La table des matières détaillée indique clairement les étapes ce qui aide à nous y retrouver.

Monette et al. (1998) proposent un guide par étapes qui résume l'ensemble de la démarche d'élaboration d'un programme de formation qui sert d'aide-mémoire tout au long de la conception. Il comporte :

- Les compétences que la clientèle doit acquérir;
- Les besoins retenus pour l'intervention;
- La stratégie à adopter face au programme de formation;
- Les objectifs retenus;
- La planification de l'intervention;
- L'approbation du programme.

Le modèle est quelque peu linéaire en raison de la suite logique des étapes, mais flexible par son approche de modules d'autoapprentissage qui permettent d'identifier la partie qui répond le mieux aux besoins de cet essai.

Monette et al. (1998) mettent l'accent sur des grilles de questionnement et des exercices pratiques pour nous aider à bien saisir les enjeux. C'est en cela qu'il se distingue des modèles présentés précédemment puisqu'il pose les questions pratiques et applicables à notre réalité et favorise les apprentissages en nous présentant des exercices à exécuter pour bien intégrer les notions. Ces mêmes exercices peuvent nous servir de points de repère pour développer le programme de formation. L'utilité de ce modèle applicable au programme recherché par cet essai ne fait aucun doute.

Ces auteurs s'inspirent de Nadeau (1988) pour les outils d'élaboration d'objectifs de formation en présentant les différentes taxonomies comportementales associées aux compétences à formuler. Les taxonomies cognitives, affectives et du domaine psychomoteur sont présentées à titre d'outils pour faciliter le travail de formulation. Les trois savoirs bien définis dans le module d'élaboration de programme sont le seul lien identifié à l'andragogie. La faiblesse du modèle est qu'il ne comprend aucune référence à l'andragogie comme telle.

2.2 Contenus concernés par le programme de formation à développer

Dans la foulée d'un programme de formation continue de l'AISO, le contenu portera sur : l'état de l'Ontario français par l'apport des nouveaux arrivants parlant français et l'éthique professionnelle dans l'intervention en milieu interculturel.

2.2.1 *La nouvelle réalité de l'Ontario français*

Les données du rapport de 2009 de l'Office des affaires francophones (OAF) et de la Fondation Trillium de l'Ontario (FTO) et de Statistique Canada qui présentent l'évolution démographique des Franco-Ontariens tirées du recensement de 2006, servent d'appui. Compte tenu du peu d'ouvrages qui présentent la nouvelle réalité franco-ontarienne, des références d'auteurs connus pour leurs recherches et le rôle de conseiller auprès du gouvernement de l'Ontario en matière de francophonie ontarienne sont explorées.

Un constat s'impose d'un contexte de mutation sans précédent d'une population francophone nouvellement définie dans le rapport de l'OAF (2009) présentant le profil de la communauté francophone de l'Ontario. L'OAF (2009) affirme que « (...) la diversité de la communauté francophone de l'Ontario constitue le fait saillant d'un nouveau rapport statistique du Gouvernement de l'Ontario et de la Fondation Trillium FTO » (p. 1).

Le rapport présente une nouvelle définition plus inclusive du francophone qui se distingue de la précédente qui définissait celui-ci en fonction de sa langue maternelle et excluait conséquemment plusieurs francophones qui utilisaient la langue française comme deuxième langue, après leur langue d'origine autre que l'anglais. Ainsi, la nouvelle définition adoptée en 2009 par le gouvernement de l'Ontario « (...) est fondée sur trois questions du recensement au sujet de la langue maternelle, de la langue parlée à la maison et de la connaissance des langues officielles » (p. 2).

Les statistiques démographiques du dernier recensement de la population de 2006 parlent d'elles-mêmes. L'OAF et la FTO présentent dans le document Profil de la communauté francophone de l'Ontario (2009), des données encourageantes par rapport au recensement de l'OAF de 1996 qui démontrait une diminution du nombre de francophones à travers l'Ontario. Ce recensement de 1996 ne tenait pas compte des nouveaux arrivants francophones qui n'étaient pas répertoriés parmi les francophones parlant le français à la maison.

Il appert que les nouveaux arrivants n'étaient pas inclus dans les statistiques, puisque l'outil de recensement ne permettait pas de comptabiliser les nouveaux francophones. Cela s'expliquait par la définition du francophone présentée dans la collecte de données qui posait la question suivante dans le recensement : « Quelle est la première langue apprise à la maison dans l'enfance et encore comprise? » (p. 5). Nous sommes à même de constater que des milliers de nouveaux arrivants qui consomment en français, dont les enfants sont inscrits dans une école française, n'étaient pas recensés comme francophones, puisqu'ils ne répondaient pas à cette question par l'affirmative. Plus précisément, ils ne cochaient ni le français ni l'anglais, mais bien une autre langue qui correspondait à leur langue d'origine. La réalité démontrait bien que ces nouvelles familles d'immigrants s'établissaient pour vivre en français et participer à la vie communautaire en français.

L'impact de cette zone grise, en matière de recensement, a engendré des données qui ne correspondaient pas, ou plus, à la nouvelle réalité francophone de l'Ontario. La population francophone issue de minorités visibles comprend l'apport des nouveaux arrivants vivant en français et faisant augmenter le pourcentage de francophones de façon importante à 10 % selon le recensement de la population de 2006 de Statistique Canada (OAF, 2009, p. 3). Les enjeux socio-économiques sont énormes. Il en va de la pérennité de la communauté francophone de cette province.

Le but de cette exploration documentaire n'est pas d'étudier ces données et d'en faire une analyse. Cependant, elle permet de faire un constat d'un nouveau profil de la communauté francophone de l'Ontario qui reflète, selon la ministre responsable des

Affaires francophones, « (...) la diversité de la francophonie ontarienne qui constitue un des grands atouts de la province » (OAF, 2009, p. 1).

Bermingham (2006) précise que sur les 1 800 familles immigrantes qui ont été accueillies à Ottawa au cours de l'année couvrant la période 2006 à 2007, seulement 500 enfants vont à l'école française (résumé d'entretien, 2006).

Comment réagissent la communauté et les institutions franco-ontariennes à cet état de fait? À la suite d'une recherche d'écrits sur le sujet, force est de constater que peu d'ouvrages présentent la nouvelle réalité ontarienne. Cependant, Grisé (2002) explique « (...) le défi culturel des minorités à l'ère de la mondialisation » (p. 382). Plus précisément, elle nous parle des constatations du groupe de recherche qui avait la lourde tâche de compléter le mandat de répertorier plus de 50 textes sur l'héritage français en Ontario et de soumettre des recommandations au gouvernement de l'Ontario, afin de proposer des stratégies culturelles riches et revitalisantes pour la population francophone, qui semblait :

(...) insuffisamment concernée, peu touchée par sa propre culture (...). En particulier les jeunes qui, partagés entre l'anglais et le français, semblaient atteints d'une sorte de « dyslexie culturelle ». Privée du public qui constitue son essentiel terrain, vouée à une production culturelle de qualité, mais sous résonance, la culture de la minorité française de l'Ontario semblait vouée à se développer sans racines, réduite en quelque sorte à l'état, à la saveur et aux effets d'une sorte de « culture hydroponique ». (Grisé, 2002, p. 388)

En effet, Grisé (2002) parle de l'importance de « l'empayement » dans le sens de l'appartenance, de l'enracinement des jeunes francophones et de la fierté

à développer chez ce groupe qui représente en quelque sorte la nouvelle génération à porter le flambeau et les prochaines luttes à livrer.

Pour Bermingham (2006), les nouveaux arrivants parlant français ne s'identifient pas à ces luttes franco-ontariennes, puisqu'ils ont livré eux-mêmes leurs propres luttes, souvent après avoir quitté leur pays et vécu la guerre. Leurs défis se résument souvent, lors de leur établissement en terre d'accueil, à la survie proprement dite. À la recherche d'un emploi et d'un logement s'ajoute la préoccupation d'amasser des sommes d'argent qui leur permettraient de faire venir leur famille en sol canadien. Les enjeux ne sont pas les mêmes. L'établissement des nouveaux arrivants complété, il importe de les encourager à vivre en français, pour ceux qui possèdent cette langue. Peu à peu, l'appartenance à leur nouvelle terre d'accueil favorise l'émergence d'une prise en charge et d'un intérêt accru pour la participation à la vie communautaire francophone (résumé d'entretien, 2006).

Par exemple, les centres communautaires, institutions francophones bien établies, voient leurs rôles changer, puisque la clientèle de leurs différents programmes est en pleine mutation. Les besoins et les demandes se transforment et les organismes communautaires doivent se repositionner et développer de nouvelles stratégies pour faire face à ce nouveau visage de l'Ontario français. Ces constats font suite aux précédents sujets de recherche exécutés au cours du DESS en andragogie ayant permis de faire des entretiens en 2007, avec des directions de l'Hôpital Montfort et du Patro d'Ottawa.

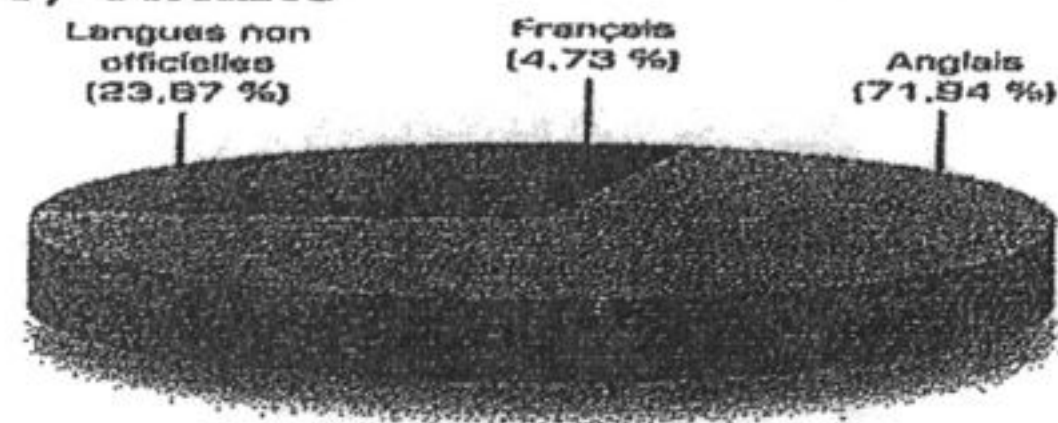
Berminham (2006) presse les centres communautaires francophones de développer des stratégies d'action qui tendent vers l'arrimage des nouveaux arrivants parlant français à la francophonie ontarienne. D'une part, il en va de la survie des francophones en Ontario et, d'autre part, cela permet d'éviter la formation de groupuscules, c'est-à-dire de minorités dans la minorité qui s'organisent et s'autosuffisent, sans l'apport de la communauté qui prédomine (résumé d'entretien, 2006).

Bock et Gervais (2004) ont rédigé une synthèse de l'histoire des Franco-Ontariens à nos jours. Ils présentent les origines anciennes de la communauté francophone de l'Ontario. Selon eux, « la naissance de la communauté franco-ontarienne remonte au début du XVII^e siècle, à l'époque de la Nouvelle-France (...). Aujourd'hui, près d'un demi-million de francophones partagent une histoire sur la question de la langue et de la culture. (...) luttes difficiles et, parfois, spectaculaires (...) » (p. 10). Les francophones de l'Ontario se sont assurés de préserver leurs institutions et de bâtir un système scolaire, malgré les ravages de l'assimilation anglophone partout en Ontario.

Selon Dubé (2000), les Franco-Ontariens qui ont livré des luttes et des batailles exceptionnelles à la survie de la culture franco-ontarienne se sont fait entendre dans une même voix pour faire reconnaître, par des jugements de la Cour suprême du Canada, la gestion de leurs institutions scolaires et, plus près de nous, de la victoire de la cause Montfort devant les tribunaux en précisant que cela « (...) illustre éloquemment que la tradition française de combat et de vigilance y demeure indéracinable » (p. 23).

Selon Bock et Gervais (2004), la population en 2001, en Ontario, identifiée selon la langue maternelle était composée de 533 965 francophones, de 8 119 830 anglophones et de 2 672 080 de personnes parlant des langues non officielles. C'est ainsi qu'en pourcentage, les francophones dont la langue maternelle est le français correspondaient à 4,73 % de la population totale (p. 10).

Population selon la langue maternelle, 2001, Ontario



La langue française

Sur les 11,3 millions de personnes habitant l'Ontario, près de 3 millions sont de langue maternelle autre qu'anglaise. Sur ce nombre, les francophones comptent pour 4,7 % de la population totale.

Français	533 965
Anglais	8 119 830
Langues non officielles	2 672 080
Total	11 285 550

Note : Certaines personnes déclarent plus d'une langue officielle. Le total des catégories excède donc la population totale.

Statistique Canada

Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada

Figure 1. Population selon la langue maternelle, 2001, Ontario. (Bock et Gervais, 2004, p. 10).

La figure 1 présente la répartition de personnes parlant français en Ontario en 2001 et démontre que les personnes parlant des langues non officielles viennent accroître considérablement la population parlant une autre langue que l'anglais.

Selon le recensement de 2006 de Statistique Canada, tiré du rapport de 2009 de l'OAF et de la FTO, l'Ontario compte aujourd'hui 582 695 francophones et 14 % de ceux-ci proviennent de l'extérieur du Canada. Le recensement « (...) révèle que 22 % de tous les immigrants francophones en Ontario sont arrivés ici entre 2001 et 2006 et que 10 % s'identifient comme minorités visibles » (p. 1).

Le tableau 2 illustre la population francophone en 2001 et 2006 par régions.

Tableau 2

Population francophone en 2001 et 2006-régions

Office des affaires francophones (2009, p. 1)

Région	2001	2006
Ontario	578 150	582 695
Est	232 220	242 055
Centre	162 070	167 235
Sud-Ouest	36 625	34 390
Nord-Est	137 810	130 825
Nord-Ouest	9 435	8 190
Champlain	218 605	226 465
Toronto	54 685	53 375
EKL	24 930	21 965
ACMS	105 190	99 490
MNPST	33 440	32 205

Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2006.

Il se dégage de ce tableau, que la population francophone s'est accrue depuis le recensement de 2001 et que 4 545 personnes de plus sont dénombrées grâce au nouveau recensement. Toujours selon les données de Statistique Canada de 2006 (OAF, 2009), la population francophone représente maintenant 4,8 % de la population de la province.

Les communautés ethniques francophones se sont multipliées, entre autres dans les centres urbains et ont leur mot à dire dans les débats qui touchent le développement économique, les enjeux sociaux répondant aux besoins des communautés francophones. Bock et Gervais (2004) statuent que « (...) la composante nouvelle de la population franco-ontarienne, c'est la minorité raciale francophone » (p. 222).

Tableau 3

Francophones de minorités visibles-régions

Office des affaires francophones (2009, p. 3)

Région	Francophones de minorités visibles	Minorités visibles dans la population francophone %	Distribution régionale des francophones de minorités visibles %
Ontario	58 390	10,0	100,0
Est	21 310	8,8	36,5
Centre	33 660	20,1	57,6
Sud-Ouest	2 580	7,5	4,4
Nord-Est	760	0,6	1,3
Nord-Ouest	75	0,9	0,1
Champlain	20 650	9,1	35,4
Toronto	16 785	31,4	28,7
EKL	1 495	6,8	2,6
ACMS	645	0,6	1,1
MNPST	115	0,4	0,2

Source : Statistique Canada, Recensement de la population, 2006.

Le tableau 3 tiré du rapport de 2009 de l'OAF et de FTO fait état de statistiques récentes importantes et nécessaires à une meilleure compréhension de la population francophone issue de minorités visibles de l'Ontario et prend en compte la nouvelle définition inclusive de francophones (DIF).

Lorsqu'on étudie attentivement les données existantes sur l'apport démographique des nouveaux arrivants parlant français, nous sommes à même de constater l'ajout en nombre de cette population francophone qui vient contrer l'assimilation. Cette analyse sommaire permet de corroborer l'information et les recherches menées sur ce sujet lors des cours au DESS en andragogie. Il appert que la communauté francophone de l'Ontario devra faire appel à sa communauté ethnoculturelle parlant français pour l'appuyer dans sa pérennité et pour préserver sa culture et sa langue.

Cardinal (2001) analyse les statistiques sous différents angles et quant à la question de l'assimilation, elle dit « (...) l'assimilation des francophones hors Québec à l'anglais retenait déjà l'attention des spécialistes et donnait lieu à de sombres pronostics ». Sur le plan culturel, une « (...) perspective nouvelle en littérature franco-ontarienne (...) se dessine ». Ainsi, « (...) des auteurs, tels que Hédi Bouraoui, Eddy Garnier, Melchior Mbouinpa et Aristote Kavungu, sont les acteurs d'une transformation culturelle et d'une diversification engendrée par l'immigration » (p. 17).

Selon Bock et Gervais (2004) :

(...) à l'ère de la « mondialisation » et de la « globalisation », le développement de la communauté franco-ontarienne subit plus que jamais l'influence de facteurs d'ordre international, en particulier, sur les plans économique et culturel. Parmi ces facteurs, (...) la diversification ethnoculturelle de la communauté franco-ontarienne qu'engendre l'immigration. (p. 241)

La survie de la francophonie ontarienne est intrinsèquement liée à l'apport social et économique des nouveaux arrivants francophones. Leur contribution est indéniable et l'utilisation qu'ils font des services en français favorise le développement et la stabilité des institutions franco-ontariennes.

Malgré cela, des interrogations importantes et des débats sont soulevés quant à l'identité franco-ontarienne, puisque même le terme « franco-ontarien » ne désigne plus la nouvelle communauté francophone. La question posée par Bock et Gervais (2004) résume bien les enjeux : « (...) Mais l'« intégration » de ces minorités équivaut-elle à leur assimilation à la majorité dominante, ou peut-elle se faire dans le respect de la diversité culturelle? » (p. 255).

Les auteurs parlent de « l'altérité » et de « (...) reconnaître que les appartenances en Ontario français sont nombreuses (...) » (p. 255). En conclusion, ils soulèvent un constat indubitable qui ramène aux faits historiques et identitaires de la communauté franco-ontarienne « (...) la présence française en Ontario n'est pas un phénomène récent. Au contraire, elle est vieille de quatre siècles, depuis les Pays-d'en-Haut jusqu'à aujourd'hui » (p. 255).

Selon Paquet (1996), l'univers franco-ontarien comporte un très grand potentiel, mais des enjeux tout aussi vastes. La quête identitaire, qu'elle soit vue à partir de la littérature, de ses luttes ou sous l'angle des droits revendiqués et reconnus, se définit indubitablement par sa communauté formée de groupes diversifiés et du danger qui la guette de s'isoler (p. 2). À plus petite échelle, la recherche identitaire s'applique dans notre milieu professionnel où nous devons agir activement à nous rallier à la cause, à la mission, aux valeurs qui nous animent comme groupe communautaire. C'est à partir de ce moment que nous construisons ensemble un avenir mieux défini et empreint de clarté dans notre désir commun de faire les choses ensemble, animés d'un but, d'une mission.

Forget et Martineau (2001), parlent de :

(...) la reconnaissance que cherche à obtenir l'individu dans le prolongement d'une communauté, le respect de ses droits en même temps que l'affirmation de ses particularités, ses manifestations d'allégeance à une collectivité ne sont que quelques-uns des contours qu'emprunteront les préoccupations identitaires. (p. 9)

Paquet (1996) explique que le milieu franco-ontarien est à réinventer. Il précise que la « (...) mobilisation des sources vives (...) » (p. 5) de la société civile ne peut se faire utilement que dans un cadre qui reconnaît la centralité de l'intelligence collective. Il nomme le manque de « (...) mobilisation effective des compétences (...) » (p. 5). Ce texte novateur et rempli de vérités sur l'avenir des francophones de l'Ontario, révèle que des projets mobilisateurs qui réunissent l'ensemble des forces d'un groupe vers des objectifs communs donnent tout leur sens au projet de bâtir en milieu interculturel.

2.2.2 L'éthique professionnelle dans l'intervention en milieu interculturel

Les intervenants, que l'on nomme aussi dans le secteur des services sociaux, éducateurs ou conseillers, mais que nous appellerons intervenants dans cet essai, sont un groupe d'employés qui ne sont pas inscrits sous un ordre professionnel régi par un code de déontologie comme les travailleurs sociaux, par exemple. L'éthique est une réalité bien concrète dans la vie professionnelle des intervenants qui doivent affronter régulièrement des dilemmes éthiques et qui exige d'eux un jugement élevé. L'éthique peut avoir pour certains, un sens péjoratif, voire négatif par sa référence à la morale et, pour d'autres, notamment chez les intervenants, elle peut représenter un ensemble de normes de conduite reliées à leurs responsabilités.

Quelques outils servent à établir les normes de conduite et les procédures à suivre pour l'intervenant travaillant au sein de l'AISO. En l'occurrence le code

d'éthique (AISO, 1992) qui se veut en quelque sorte le code de conduite des intervenants, la définition de tâches et l'appréciation de rendement.

Ce code d'éthique (appendice A) présente les règles de conduite à suivre pour les conseillers et établit les paramètres du travail. Il est en révision et un comité est formé pour appuyer les travaux de révision. Le code d'éthique renouvelé qui verra le jour en 2011, doit assurer la mise à jour des façons de faire et présenter une liste de comportements attendus.

De plus, l'AISO a promu en 2002, une approche d'appréciation de rendement visant à tenir compte des normes professionnelles et de la qualité du service fourni pour faire suite à des préoccupations de suivis de rendement des employés. Les outils d'évaluation étaient désuets et ne correspondaient plus à la réalité de l'AISO. Des indicateurs de rendement devaient être définis dont, entre autres, ceux reliés au domaine de l'éthique professionnelle.

Ainsi, l'AISO s'est inspirée de l'approche par compétences du modèle TRIMA d'Arsenault (1997), présenté en appendice B, qui suggère une démarche d'établissement de compétences requises pour l'accomplissement des tâches désignées. À l'aide de la définition de tâches de l'intervenant (AISO, 2004) et du modèle TRIMA d'Arsenault (1997) qui comporte un dictionnaire de compétences, il a été possible d'identifier celles exigées pour effectuer le travail. Plus précisément, dans la section du domaine des compétences techniques tiré du guide d'appréciation de rendement (AISO,

2002), la compétence éthique et ses indicateurs (appendice C) sont identifiés afin de préciser les attentes de l'employeur à cet égard.

Grâce au soutien d'un facilitateur et formateur de la méthode TRIMA d'Arsenault (1997), l'AISO a favorisé la réalisation de guides d'appréciation de rendement pour chaque poste de travail de la structure organisationnelle. Une approche collégiale a permis la participation active des employés de chaque niveau d'emploi pour définir leur profil de compétences.

Ces guides ont connu un succès puisqu'ils ont permis aux employés de contribuer positivement à leur outil d'évaluation. Compte tenu de la charge de travail des équipes et du temps qui a manqué, l'outil n'a pas été utilisé comme il aurait été souhaitable et demeure toujours aujourd'hui, un matériau à exploiter pour lequel nous pourrions en retirer un bénéfice. En septembre 2010, ces guides ont été relancés auprès des équipes et l'AISO a réévalué son utilisation en révisant son format et sa stratégie à remplir le questionnaire. C'est ainsi que les journées de réunions d'équipe regroupant six à huit employés sont utilisées pour faire remplir l'autoappréciation de chaque intervenant sur une base individuelle. À la suite de cela, de courtes rencontres individuelles avec le superviseur ont lieu au cours de la même journée. Ainsi, l'administration du questionnaire d'appréciation de rendement permet d'aborder le problème de temps et stimule les équipes à le compléter. L'AISO souhaite administrer les appréciations de rendement à l'ensemble des intervenants d'ici la fin de 2011.

Pour Arsenault (1997), la compétence « (...) est la mise en œuvre efficace d'un certain nombre de savoirs mobilisateurs en vue de la réalisation d'une tâche » (p. 8). Il distingue la compétence de l'aptitude en décrivant celle-ci comme « (...) un ensemble de facteurs physiques ou cognitifs de performance. Plusieurs outils ou tests peuvent servir à mesurer le niveau d'aptitudes d'une personne » (p. 7).

Lamoureux (2003), Legault (2000) et Legault et Rachédi (2008) ont fait ressortir les éléments à prendre en compte dans la rédaction de compétences des intervenants et mettent en lumière l'importance que jouent les valeurs intrinsèques des intervenants et l'influence du milieu professionnel agissant sur l'engagement de l'employé responsable envers leur organisation.

Lamoureux (2003), socioéthicien, a contribué au secteur des services sociaux et a présenté l'éthique sous un angle impliquant l'engagement et l'action. Il précise sa pensée en prétendant que « (...) l'éthique ne prend tout son sens que dans une perspective d'action » (p. 8). Il affirme que les individus se construisent et se comprennent dans leur rapport avec les autres et que leur identité s'affirme dépendamment du milieu dans lequel ils baignent. Il présente l'approche identitaire en éthique sociale par laquelle l'identité morale, les valeurs organisationnelles et le rationnel de prise de décision d'une personne sont forgés par son rapport avec le milieu social. Il précise que cette approche permet l'analyse des valeurs et des responsabilités des individus par les environnements qui l'influencent : « (...) religion, engagement civique, culture, nationalité et origine ethnique, références communautaires particulières (...) » (p. 35).

Lamoureux (2003) présente, dans son chapitre dédié à l'éthique de l'action communautaire, les différentes pratiques communautaires le rôle des acteurs sociaux qui travaillent dans les organismes communautaires. Il met l'accent sur la définition du communautaire insistant sur les principes de solidarité, d'autonomie, de respect, de dignité des personnes et de justice sociale. Selon lui, le rôle des employés des organismes communautaires permet de les conforter dans leur engagement en s'appuyant sur le raisonnement de leurs actions. C'est ainsi qu' « (...) être salarié d'un organisme communautaire impose non seulement que l'on adhère à un certain nombre de valeurs (...), mais également que l'on prête une attention constante à la pratique concrète, là où ces valeurs gagnent ou perdent du sens » (p. 134).

2.3 Définition des principaux concepts-clés

En vue d'une compréhension univoque, les principaux concepts en présence dans ce rapport d'essai sont présentés. Ainsi, les termes andragogie, multiculturalisme, accompagnement, éthique et compétence seront définis.

2.3.1 *Andragogie*

Le programme de formation construit selon Monette et al. (1998) tient compte des principes andragogiques de Knowles (cité dans Marchand, 1982) qui présente les éléments essentiels pour favoriser les meilleures conditions d'apprentissage chez l'adulte. Ils sont énumérés ici :

1. L'adulte est un apprenant actif;
2. L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser;
3. Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants;
4. Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération;
5. L'apprenant est responsable de ses apprentissages;
6. Le formateur veille à maintenir la participation de tous;
7. Le formateur privilégie des approches concrètes;
8. Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage;
9. L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.

L'implication de ces principes andragogiques sur le programme de formation dans le cadre de cet essai permet de considérer l'expérience personnelle de l'intervenant et de favoriser son épanouissement à travers ses apprentissages. Afin de bien cerner la notion d'andragogie, des définitions sont proposées.

Selon Marchand (1982), l'andragogie signifie « (...) l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage centré sur l'apprenant ». Ce terme vient du grec « ander » qui signifie « adulte » (Marchand, 1997, p. 25) et précise que l'andragogie :

(...) est une science, parce qu'elle doit être spécifique en ce qui a trait à la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives, mais c'est aussi un art, parce qu'elle doit être imprégnée d'humanisme et repose sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant, le facilitateur et le groupe d'apprenants. (Marchand, 1997, p. 11)

Brookfield (1986), quant à lui, décrit l'andragogie pour les formateurs d'adultes comme :

(...) a badge of identity. Such individual frequently describe themselves as "andragogues", declare that their practice exemplifies andragogical principles, and believe that the concept represents professionally accurate summary of the unique characteristics of adult education practice. (p. 90)

Rivard (2006) décrit les principes par lesquels l'apprenant adulte en emploi croît et chemine dans son processus de formation : « (...) la spécificité des modes d'apprentissage chez l'adulte a motivé les théoriciens de l'enseignement à élaborer une approche méthodologique plus appropriée que les modèles pédagogiques traditionnels » (p. 50). Selon l'auteur, les fondements de la théorie moderne de l'apprentissage comportent les notions suivantes : volontariat et utilité, pragmatisme, expérience, collaboration, diversité.

2.3.2 *Multiculturalisme*

La composition du personnel de l'AISO a changé par une forte augmentation d'employés représentant une communauté ethnoculturelle. Ce constat a motivé l'AISO à réfléchir sur la question du multiculturalisme et de la sensibilité interculturelle de même qu'aux comportements éthiques attendus par ses employés à prédominance ethnoculturelle dans un organisme franco-ontarien.

Emploi-Québec (2005), définit le multiculturalisme en ces termes :

« Il s'agit d'un modèle d'échange avec les personnes des autres cultures fondé sur la coexistence de plusieurs cultures dans un même pays. Le pays est une mosaïque culturelle où il est considéré comme normal que chaque groupe culturel conserve systématiquement et continue à pratiquer les valeurs de sa culture d'origine. Il n'y a pas d'incitatif ou d'objectif d'intégration des immigrants ou des immigrantes à la culture du groupe majoritaire. » (p. 26)

Legault et Rachédi (2008) parlent à leur tour d'interculturalisme : « (...) l'interpénétration entre les cultures, sans gommer l'identité spécifique de chacune d'elles, mettant le multiculturel en mouvement pour le transformer véritablement en interculturel, avec tout le dynamisme que cela implique » (p. 25).

2.3.3 Accompagnement

La notion d'accompagnement est centrale dans la mission de l'AISO. L'accompagnement est une façon de soutenir et de mettre en exergue une personne pour qu'elle mette en œuvre le meilleur d'elle-même et atteigne les objectifs qu'elle s'est fixés (Boutinet, 2007).

Pour l'AISO, l'accompagnateur conseiller doit agir dans son rapport à la personne avec le souci constant de lui permettre de tendre vers une plus grande autonomie et de s'épanouir dans sa communauté. Ce qui rejoint Paul (2004) de la façon suivante :

Accompagner est le verbe utilisé pour dire que cette double visée d'autonomisation et de socialisation s'effectue désormais dans le cadre d'un

rapport à autrui, en situation professionnelle, à partir d'une dimension relationnelle consentie, sur la base d'une individualisation. (p. 306)

2.3.4 *Éthique*

Dans les faits, le rapport d'accompagnement entre l'intervenant et la personne se traduit par des comportements attendus et décrits dans le code d'éthique de l'AISO (1992) et dans sa Politique sur la mission et les valeurs organisationnelles (AISO, 2002). En effet, la mission précise que l'intervenant doit « (...) favoriser l'autonomie et promouvoir l'intégration de la personne » (p. 1). L'accompagnement de personnes vulnérables et fragilisées physiquement exige de la rigueur sur le plan éthique et le code d'éthique de l'AISO a pour but de guider les pratiques internes et le comportement des employés. Ce code s'inspire des valeurs de l'Association lorsqu'elle ou ses employés traitent avec leur clientèle, mais aussi des valeurs des professionnels qui y travaillent (AISO, 1992).

Les comportements éthiques attendus du personnel sont en lien avec les besoins identifiés et les droits des personnes afin qu'ils soient respectés dans leur intégralité. Dans la foulée de la formation continue de l'AISO, les compétences énoncées sont primordiales afin de répondre aux valeurs préconisées par l'organisme franco-ontarien, soit : le respect des différences, l'intégrité, la dignité et l'écoute des besoins des personnes (AISO, 2002). Valeurs offrant une qualité de vie et un environnement favorisant l'expression et l'épanouissement de la personne.

Bien que l'éthique professionnelle soit préconisée sur le plan philosophique, elle demeure au centre des préoccupations de l'AISO sur le plan pratique. En effet, quoique les valeurs et les principes organisationnels soient bien définis dans les politiques et les procédures de l'organisme, des incompréhensions demeurent dans l'application, un état de faits qui soulève des questions de fond sur le plan des comportements éthiques attendus face à un groupe d'employés à prédominance ethnoculturelle dans un organisme franco-ontarien.

Selon Jacob (2002), l'éthique se définit comme « une recherche des principes de l'agir des êtres humains : le but étant de déterminer des critères qui permettent ultimement de formuler des buts à atteindre et de choisir des valeurs qui guident les choix éthiques » (p. 56). Il parle des relations des intervenants avec des groupes ou des personnes et des appartenances identitaires aux plans éthique, culturel, religieux et linguistique : « (...) il faut reconnaître cette dynamique qui s'avère un premier pas vers l'identification de ses propres cadres identitaires dans leurs aspects positifs et négatifs » (p. 62). L'intervenant qui devient conscient de ses références identitaires devient de plus en plus en mesure de se forger un jugement critique et d'adopter un comportement respectueux de l'autre.

Lamoureux (2003) définit l'éthique sociale comme suit :

« (...) une réflexion portée sur la cohérence des structures politiques et des systèmes sociaux mis en place pour atteindre des objectifs éthiques compatibles avec un ensemble de valeurs humaines et sociales qui fondent une société particulière ». (p. 11)

La notion d'objectifs sociaux d'une organisation communautaire qui se préoccupent de problèmes sociaux permet à l'éthique sociale de prendre tout son sens. Elle s'intéresse donc aux aspects des droits de la personne et de l'impact des décisions dans la vie des individus.

2.3.5 Compétence

La notion de compétence est essentielle à l'AISO puisqu'elle est inhérente à l'appréciation de rendement vue précédemment dans ce rapport, développée sous l'approche par compétences du modèle TRIMA d'Arsenault (1997). Aussi, elle est en lien étroit avec les indicateurs de la compétence éthique définie dans l'outil d'évaluation des employés (AISO, 2002). Précisons que la compétence éthique vise à démontrer un niveau élevé de professionnalisme face à la qualité du service offert (AISO, 2002). Monette et al. (1998) considèrent la notion de compétence au premier plan lors de l'élaboration d'un programme de formation. L'approche par compétences de l'AISO (2002), et le modèle d'élaboration de programme de Monette et al. (1998), qui formule des compétences à partir de besoins identifiés, renforcent l'apport de la notion de compétence dans le développement d'un programme de formation pour les intervenants de l'AISO. Quelques définitions de la notion de compétence sont proposées pour une meilleure compréhension de sa contribution dans l'élaboration d'un programme de formation.

La définition de compétence retenue est celle de Flück et al. (cité dans Rivard, 2006), qui la présente comme « (...) une capacité à combiner et à utiliser les

connaissances et le savoir-faire acquis pour maîtriser des situations professionnelles et obtenir les résultats attendus » (p.33). Pour sa part, Lévy-Leboyer (cité dans Rivard, 2006), dit d'une compétence qu'elle « (...) constitue un répertoire de comportements observables qui mettent en œuvre de manière efficace et intégrée des aptitudes, des traits de personnalité et des connaissances acquises » (p.32).

La notion de compétence est aussi définie par Monette et al. (1998) comme « (...) la capacité, le pouvoir d'accomplir quelque chose » (p. 26). Ils incluent dans leur définition les compétences de base, d'autres, plus spécifiques et spécialisées. Les compétences visent un comportement attendu et sont intrinsèques dans l'exercice de formulation d'objectifs de formation. Une liste de compétences à atteindre et de comportements attendus, formulés à partir des besoins identifiés chez les intervenants de l'AISO, est présentée dans ce chapitre et sert d'appui dans l'élaboration du programme de formation.

2.4 Choix du modèle d'élaboration d'un programme de formation

À la suite de l'examen de modèles d'élaboration de programme de formation, en andragogie, dont celui de Caffarella (2002), de Marchand (1997), de Monette et Charrette (1996) et de Monette et al. (1998), le guide de planification de programme de ces derniers a été retenu pour son format de modules d'autoapprentissage, c'est-à-dire des cahiers de travail comportant des applications pratiques et les étapes menant à l'élaboration d'un programme de formation.

Monette et al. (1998) présentent le modèle de la pyramide de l'élaboration du programme communément appelé le modèle des deux pyramides (figure 2). Celui-ci permet de mettre en relief le point de jonction entre l'étape d'analyse des besoins et celles de l'élaboration d'une intervention de formation qui nous concerne ici.

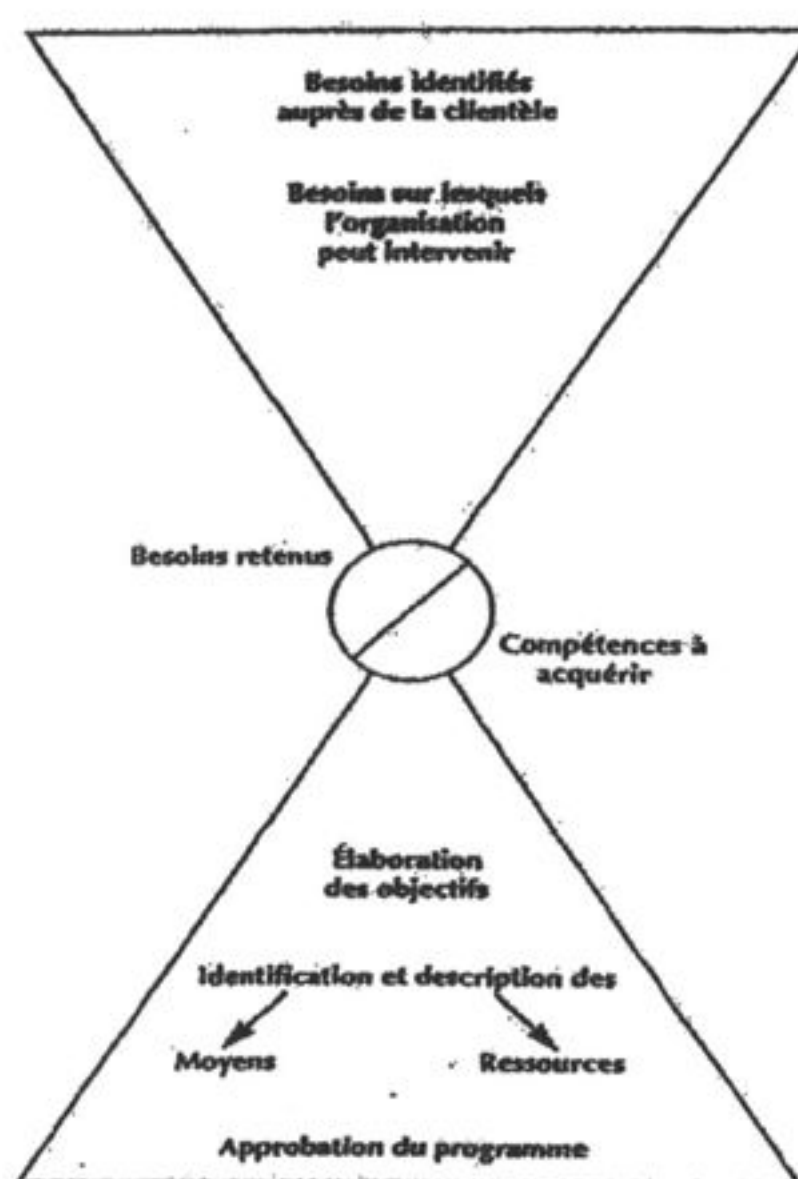


Figure 2 : Modèle des deux pyramides (p. 23).

Le point commun à la jonction des deux segments de la pyramide correspond aux besoins retenus pour le programme de formation. Certains exercices proposés par Monette et al. (1998) sur les besoins identifiés et sur la formulation de compétences et d'objectifs sont présentés dans ce chapitre. Ils favorisent une compréhension des étapes inhérentes à la planification de programme.

Le module d'élaboration d'un programme de formation de Monette et al. (1998) suggère d'établir les besoins identifiés et d'y répondre. Plus précisément, ils proposent

de s'inspirer des besoins des apprenants pour élaborer les objectifs d'intervention et d'identifier par la suite, des stratégies permettant de répondre aux objectifs de formation.

2.5 Étapes d'élaboration du programme

Les étapes pour réaliser la planification et l'élaboration d'un programme de formation sont inspirées du guide de Monette et al. (1998). La figure 3 présente la démarche qui cherche à répondre aux questions sur les besoins retenus pour le programme, les compétences que la clientèle doit acquérir, le but du programme ainsi que les objectifs généraux et spécifiques.

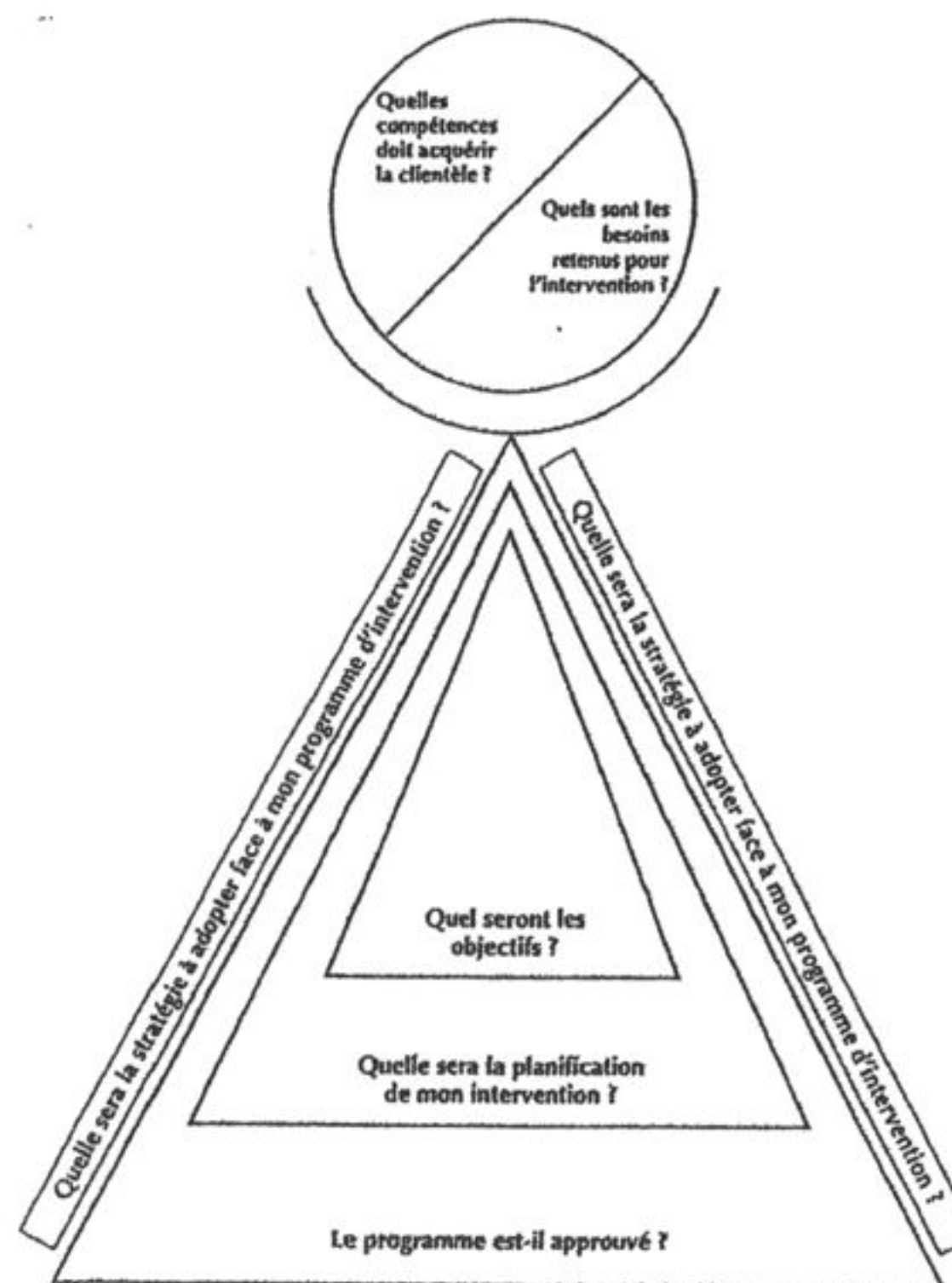


Figure 3 : Guide par étapes (Monette et al., 1998, p. 68).

Cette figure sert de référence tout au long du processus d'élaboration d'un programme de formation. Elle précise les étapes des éléments déjà énumérés dans le modèle des deux pyramides (figure 2). Ainsi, les auteurs proposent quatre étapes de la planification de programme et les questions qui y sont rattachées sous forme d'une liste de vérification:

Tableau 4

Étapes de la planification de programme
(Monette et al., 1998, p. 19)

Étapes de la planification de programme
1. Choix d'une stratégie de l'élaboration du programme d'intervention
2. Élaboration des objectifs du programme
3. Planification de l'intervention
4. Approbation du programme

Les trois premières étapes de la planification de programme seront prises en compte dans le cadre de cet essai. Seule la quatrième étape n'est pas retenue puisqu'elle comporte des éléments hors de notre contrôle. Elle pourra être considérée ultérieurement au sein de l'AISO.

Reprenons ici les trois premières étapes et tentons de répondre aux énoncés suggérés.

2.5.1 Choix d'une stratégie

En ce qui concerne le choix d'une stratégie par rapport à l'élaboration du programme d'intervention, Monette et al. (1998) proposent de réfléchir aux questions suivantes : « Quelles sont les conditions du contexte où se fera l'intervention? Quelle sera l'ampleur de la réponse aux besoins? Quelle sera la nature de la réponse aux besoins? » (p. 20).

Voici quelques éléments de réponse à ces questions essentielles. Des formations sur le multiculturalisme et sur la sensibilité interculturelle sont offertes aux employés de l'Association pour l'intégration sociale d'Ottawa depuis une dizaine d'années. La formation continue est une des stratégies de gestion de la diversité interculturelle de l'AISO du personnel de première ligne chargé du maintien des services.

L'AISO bénéficie de la richesse culturelle qu'apporte le multiculturalisme aux services qu'elle offre aux personnes ayant des besoins spéciaux. Des changements importants dans la composition de son personnel et des situations délicates sur le plan des valeurs et de la philosophie d'intervention ont amené l'Association à réfléchir au multiculturalisme et à la formation qu'elle offre aux personnes à son emploi.

La formation continue constitue un des plus grands défis auquel le monde du travail doit faire face actuellement (Carnet du savoir, 2007; DRHC, 2002). La formation continue du personnel représente un investissement important dans le contexte où la composition du personnel est appelée à changer et que l'effet d'une formation s'estompe

dans le temps. En raison de l'importance accordée à son personnel, la formation continue est l'intervention qu'adopte l'AISO pour la pérennité de ses valeurs dans son offre de service. La formation vise à responsabiliser les employés dans leur compréhension des connaissances, des compétences, des valeurs et des attitudes dont elles ont besoin durant leur vie de citoyens et de travailleurs (Powley, Kennedy et Childs, 2005). En optant pour la formation continue, l'AISO investit dans la pérennité des services conformes à la mission de l'agence nonobstant les changements rapides dans la composition d'une main-d'œuvre composée de personnel lui-même porteur de valeurs.

Comme il a été présenté dans la problématique, des formations sur le multiculturalisme (2001) et la sensibilité interculturelle (2006) ont été offertes à l'ensemble du personnel de l'AISO. Or malgré le succès démontré de ces ateliers de formation, force était de constater que les valeurs individuelles reprennent le dessus et les ancrages culturels sont parfois en contradiction avec les valeurs de l'organisation et que la résistance aux normes et aux façons de faire préconisées contribue à entretenir des incompris entre employés.

La quête de cohérence entre la mission de l'organisation et les comportements des employés, de même que les changements graduels dans la composition du personnel ont motivé une session en 2008, de mise à niveau qui portait sur la compréhension commune de la mission, de la vision et des valeurs organisationnelles. La formation a été offerte par groupes d'environ 15 employés, à raison de quatre séances de deux

heures chacune. Chaque employé a reçu un cartable préparé à son intention qui renfermait le matériel de manière à pouvoir s'y référer ultérieurement.

Sous le thème « Une mission, une vision, des valeurs qui guident nos actions » (2008), ces séances ont permis de rejoindre environ cinquante employés et de valider des besoins de formation à combler. Le contenu comprenait l'historique, la philosophie, les valeurs, des principes directeurs, des éléments d'imputabilité régissant notre association et le rôle de l'intervenant dans ce contexte. Notons que les valeurs de l'AISO sont non négociables.

L'échange autour des notions importantes dont les responsabilités citoyennes a favorisé un retour sur des politiques importantes dans notre travail : harcèlement, abus et exploitation sexuels, ou autres et discrimination (AISO, 2003), et un retour sur le code d'éthique de notre organisme (AISO, 1992) et celui du National Organization for Human Services (1996). Les séances ont permis aux intervenants de se réapproprier le code d'éthique envers les personnes à qui ils offrent un service, et de conforter le sens des gestes posés au quotidien. Bien que les conseillers ne soient pas membres d'un ordre professionnel, tels les travailleurs sociaux, l'éthique est une préoccupation quotidienne. De plus, un exercice individuel et pratique sur les valeurs personnelles au centre de l'identité professionnelle de l'intervenant a permis d'examiner les valeurs et d'en dégager trois principales à partager ensuite en équipe. La notion d'éthique est transversale durant la session. En effet, une définition et des synonymes de l'éthique ont été proposés pour rendre la notion vivante et concrète. Par ailleurs, les employés ont pu réfléchir à leur compréhension de l'éthique professionnelle au sein de l'AISO, au

pouvoir qu'ils exercent sur les personnes et à leur rôle pour le respect et le maintien des standards dans leur pratique professionnelle. Un repas pris en commun à la suite de la session a favorisé les échanges informels sur le thème des manifestations éthiques dans les comportements. L'AISO retient principalement qu'un groupe d'employés peut éclairer l'organisation dans le choix des démarches et des contenus de formation.

La formation est récurrente dans la stratégie de gestion de la diversité de l'AISO et elle s'inscrit en continuité de la politique sur sa Philosophie, mission et valeurs (AISO, 2002). L'éthique professionnelle qui met en lumière l'importance de respecter la philosophie de l'Association par le biais d'un code d'éthique renouvelé, combiné d'un inventaire de comportements attendus, est un contenu prédominant de la formation. Plusieurs facteurs justifient cette formation :

- Le maintien de la qualité de services auprès de personnes vulnérables;
- Le développement ou l'amélioration d'une appartenance à la philosophie et aux valeurs organisationnelles;
- La croissance démographique importante de la main-d'œuvre ethnoculturelle en Ontario et implicitement au sein de l'AISO;
- La mobilité et la rétention de la main-d'œuvre.

La formation continue en vue d'accroître les compétences éthiques de l'intervenant qui œuvre en milieu interculturel répond aux préoccupations de l'AISO:

- Le maintien de la qualité de services destinés aux personnes ayant un handicap de développement prescrit dans sa politique Philosophie, mission et valeurs;

- La volonté de s'affirmer comme organisation soucieuse de l'éthique;
- Le souhait de mobiliser les employés qui offrent un service direct à la personne ayant un handicap de développement;
- Le maintien d'une culture de formation continue;
- L'amélioration continue de la gestion de la diversité.

2.5.2 Élaboration des objectifs du programme

Le programme de formation développé selon le modèle de Monette et al. (1998) se résume par l'élaboration des objectifs du programme et des objectifs d'apprentissage des apprenants. Chaque objectif:

1. Contient un comportement observable directement ou indirectement;
2. Inclut un indicateur de comportement;
3. Contient les conditions dans lesquelles se produira le comportement à observer chez l'apprenant;
4. Contient un critère identifiant le comportement minimal;
5. Est formulé comme finalité, non comme un processus;
6. Est formulé de façon précise et ne laisse pas de place à l'ambiguïté;
7. Est formulé de façon intéressante pour les clients et pour les autres membres de l'organisation;

8. Peut être modifié.

En ce qui concerne l'élaboration des objectifs du programme, les questions suggérées par Monette et al. (1998) se définissent ainsi : quels sont les besoins retenus pour l'intervention? Quelles compétences doivent acquérir la clientèle? Quel sera le but du programme d'intervention? Quels seront les objectifs généraux? Quels seront les objectifs spécifiques?

L'étape précédente a permis de déterminer le contexte dans lequel les besoins de formation s'inscrivent. L'analyse des besoins est déjà faite puisque les besoins sont identifiés. Ils ont fait l'objet de nombreuses discussions au sein de l'AISO. Le nombre d'intervenants rejoint par les sessions de mise à niveau a permis de valider l'ampleur des besoins. Le programme de formation dans le cadre de cet essai vise l'ensemble des intervenants de première ligne au sein de l'AISO.

La démarche de formation continue de l'AISO précédemment décrite (Bourbonnais, 2002), (Birmingham, 2006), les sessions de mise à niveau offertes en 2008 et, plus récemment en 2010, jumelées à l'expérience professionnelle de direction depuis une vingtaine d'années ont permis de déterminer les besoins. Ceux-ci exprimés par les employés de première ligne ainsi que par les gestionnaires lors d'échanges à l'occasion des formations et de rencontres. Il n'y a pas eu de collectes de données, n'y d'évaluation de contenu puisque le but de cet essai est de planifier un programme de formation et de développer le contenu s'y rattachant.

Selon Monette et al. (1998), les besoins retenus sont à la jonction de la pyramide entre l'analyse des besoins et la planification d'un programme de formation (figure 2). Ils permettent d'élaborer les objectifs, d'identifier les différentes interventions et de préciser les ressources concernées dans la production de ces objectifs.

Ainsi, les besoins retenus pour le programme de formation sont les suivants :

- Préserver une qualité de services destinés aux personnes ayant un handicap de développement prescrit dans sa politique Philosophie, mission et valeurs (AISO, 2002);
- Assurer le respect des droits et favoriser l'autonomie des personnes qui reçoivent des services de l'AISO tels que décrits dans sa mission (AISO, 2002);
- Rechercher une cohérence entre la mission de l'AISO et les comportements des employés;
- Accroître la compréhension univoque de la mission et des valeurs de l'AISO;
- Mobiliser les employés qui offrent un service direct à la personne ayant un handicap de développement autour des valeurs non négociables;
- Augmenter l'appartenance à l'AISO;
- Responsabiliser les employés dans leur compréhension des valeurs et des compétences;
- Mettre les valeurs organisationnelles à l'avant-plan sur les ancrages culturels qui prévalent;

- Être proactif dans la gestion du changement de la main-d'œuvre ethnoculturelle au sein de l'AISO (en développant des stratégies de gestion de la diversité);
- Développer ou améliorer une appartenance à la philosophie et aux valeurs organisationnelles compte tenu des changements dans la composition du personnel de l'AISO;
- Faire une mise à niveau ponctuelle sur la mission et les valeurs organisationnelles à l'ensemble des employés compte tenu de la mobilité du personnel à temps plein et à temps partiel;
- Éliminer les conflits d'interprétation dans les valeurs organisationnelles, les politiques et procédures;
- Accroître la rigueur sur le plan éthique;
- Définir des comportements attendus comme prescrit dans le code d'éthique (AISO 1992);
- Accompagner les employés afin qu'ils aient une même disposition dans l'approche et l'intervention;
- Clarifier les actes professionnels à poser en fonction de l'éthique;
- Définir le rôle de l'intervenant pour éviter des dérapages;
- Affirmer la volonté de l'organisation soucieuse de l'éthique;
- Tenir compte de la croissance démographique importante de la main-d'œuvre ethnoculturelle en Ontario et implicitement au sein de l'AISO;

- Voir à l'amélioration continue de la gestion de la diversité;
- Maintenir une culture de formation continue;
- Assurer le transfert des connaissances au sein de l'AISO.

Selon Monette et al. (1998), les objectifs facilitent le lien entre les besoins des clients et les moyens utilisés afin qu'ils y répondent. Les objectifs découlent des besoins énoncés et permettent subséquemment de définir les activités du programme de formation. Les auteurs illustrent la relation intrinsèque entre ces étapes de la façon suivante :

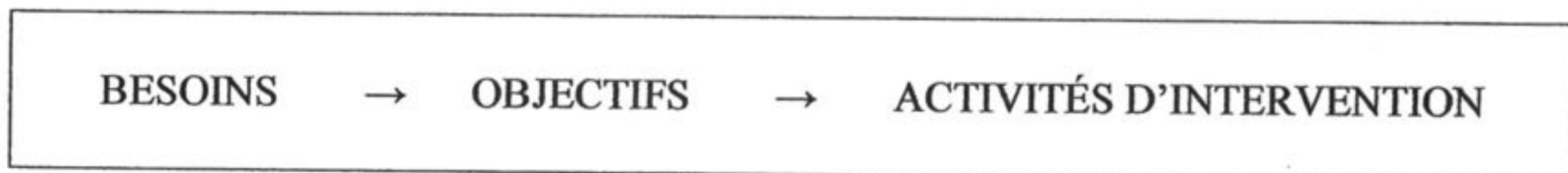


Figure 4 : Relation entre les besoins, les objectifs et les activités (Monette et al., 1998, p. 29).

Monette et al. (1998) présentent les objectifs par catégories: savoir, savoir être et savoir-faire. Ils s'en inspirent pour présenter la nature des objectifs cognitifs, affectifs et psychomoteurs. Ils utilisent différentes taxonomies: la taxonomie cognitive de Bloom, la taxonomie affective de Krathwohl. Ils dressent aussi une liste des verbes comportementaux pour le domaine psychomoteur.

Mager (cité dans Monette et al., 1998) définit l'objectif comme « (...) un ensemble de comportements (ou de performances) dont le client doit se montrer capable et par lesquels il démontre l'acquisition de nouvelles compétences » (p. 26). Pour sa part, Bloom (cité dans Monette et al., 1998) prétend que les objectifs sont « (...) le reflet

des comportements attendus de la part des clients, c'est-à-dire les façons de penser, d'agir ou de sentir après avoir reçu une consigne déterminée » (p. 26).

Monette et al. (1998) suggèrent un lien entre la compétence à atteindre et le comportement attendu en précisant que la compétence est la visée à atteindre et le comportement est la position à adopter. Pour l'essai en cours, les objectifs généraux sont présentés sous forme de compétences à atteindre, et les comportements attendus qui en émanent, triés en trois catégories de savoir : le savoir, le savoir-faire et le savoir être. Selon les auteurs, trois grands types d'objectifs se dégagent de ces catégories de la connaissance humaine : les objectifs cognitifs liés au savoir formel ou à une habileté intellectuelle (p. 32); les objectifs affectifs relatifs au savoir être et correspondant à la confiance en soi, à ses valeurs et sa capacité d'empathie (p. 33) et les objectifs psychomoteurs qui ont trait au savoir-faire et aux aptitudes physiques d'une personne (p. 35).

Les objectifs généraux présentés sous forme de compétences sont présentés au tableau 5 :

Tableau 5

Liste des objectifs d'apprentissage à acquérir
chez les intervenants de l'AISO

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine
Objectifs d'apprentissage généraux	Objectifs spécifiques d'apprentissage : à la fin du programme de formation, l'intervenant pourra	Savoir, savoir-faire et savoir être.

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine
Assurer le respect des droits et favoriser l'autonomie des personnes qui reçoivent des services de l'AISO.	- Connaître la mission de l'AISO. - Décrire la mission de l'AISO.	Savoir/cognitif. Savoir-faire/psychomoteur.
	Connaître les lois et obligations de l'AISO.	Savoir/cognitif.
Accroître ou développer son appartenance à l'AISO.	Définir son rôle au sein de l'AISO.	Savoir-faire/psychomoteur.
	Nommer sa contribution à la mission.	Savoir-faire/psychomoteur.
Préserver la qualité de services destinés aux personnes.	Connaître le code d'éthique des politiques et procédures de l'AISO.	Savoir/cognitif.
	Nommer ses responsabilités à titre d'intervenant.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/psychomoteur.
Approfondir ses connaissances sur les valeurs organisationnelles préconisées par l'AISO.	Décrire les valeurs organisationnelles de l'AISO.	Savoir-faire/psychomoteur.
	Dresser une liste des valeurs préconisées par l'AISO.	Savoir-faire/psychomoteur.
Approfondir ses valeurs personnelles et professionnelles.	- Identifier ses valeurs personnelles. - Identifier ses valeurs professionnelles. - Déterminer les valeurs utilisées pour rejoindre les valeurs organisationnelles.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/psychomoteur.
	Utiliser ses valeurs professionnelles en concordance avec la mission de l'AISO.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/psychomoteur.
Accroître sa rigueur sur le plan éthique.	Connaître la définition de l'éthique. Connaître les comportements éthiques attendus et proscrits (liste).	Savoir/cognitif. Savoir-faire psychomoteur.

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine
	Utiliser les comportements attendus.	Savoir-faire/psychomoteur.
	Encourager les bons comportements entre employés.	Savoir être/affectif.
Reconnaître les actes professionnels à poser sur le plan éthique.	Clarifier son rôle et identifier ses incompris.	Savoir-faire/psychomoteur.
Reconnaître des dilemmes éthiques adaptés à l'AISO.	Connaître un modèle de prise de décision.	Savoir/cognitif.
	Appliquer le modèle.	Savoir-faire/psychomoteur.

L'application de reformulation des besoins identifiés a permis de dégager une liste de compétences et comportements visés par le programme de formation. Monette et al. (1998) suggèrent après l'exercice de formulation des compétences, et des comportements se traduisant par les objectifs généraux et spécifiques, de dégager le but commun de ceux-ci. Les diverses compétences énumérées ont en commun l'approfondissement des principes et valeurs qui sous-tendent l'AISO. Elles rejoignent le désir profond de l'organisation de préserver son identité et ses valeurs organisationnelles.

Aussi, l'exercice des besoins identifiés avait une double visée : établir une liste de compétences à atteindre et de comportements attendus, mais, aussi, ressortir les objectifs généraux et spécifiques du programme en tant que tel, lesquels rejoignent les attentes de l'AISO. La liste des objectifs est présentée dans le prochain chapitre.

Selon Monette et al. (1998), les objectifs généraux émanent du but exposé qui lui-même provient des compétences énoncées à partir des besoins de formation. La figure 5 présente les liens étroits entre chaque phase de planification.

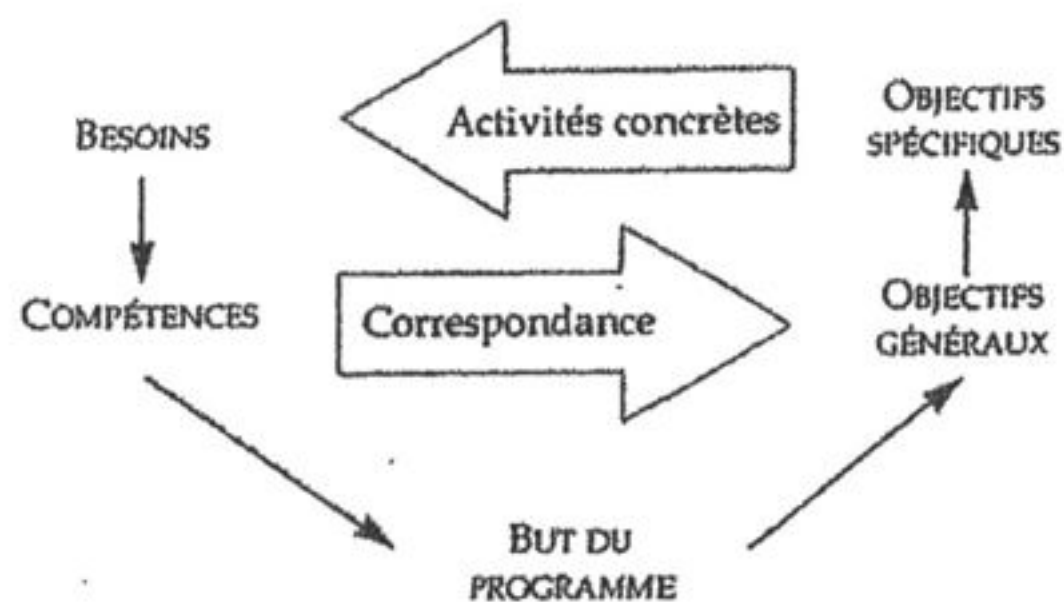


Figure 5 : Logique de la démarche d'élaboration des objectifs (Monette et al., 1998, p. 73).

Monette et al. (1998) proposent à titre de prochaine étape de formuler un but global pour le programme. Pour cet essai le but en lien avec les besoins répertoriés chez le personnel est de :

Mobiliser et responsabiliser les intervenants dans leur compréhension des connaissances organisationnelles, des attitudes et des compétences éthiques dont ils ont

besoin à titre d'employés à l'AISO œuvrant auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle.

2.5.3 Planification de l'intervention

En ce qui concerne la planification de l'intervention, Monette et al. (1998) proposent de suivre les thèmes qui couvrent l'ensemble de l'intervention. Il s'agit de répondre aux questions prescrites par les auteurs pour chaque section qui se résument ainsi : les paramètres de l'ensemble de l'intervention, l'élaboration de chaque activité d'intervention spécifique, l'identification des ressources nécessaires.

Le guide par étapes de Monette et al. (1998) présenté dans ce chapitre sert de repère au cours de cette démarche. Il comporte des questions permettant d'élaborer le programme : voici des exemples d'interrogations pris en compte : Quels modes d'intervention vais-je choisir? Quelles sont les modalités de l'intervention? Quelles sont les modalités physiques? Dans quel type de lieu se fera l'intervention? Qui sera l'agent d'intervention? À combien de participants s'adresser? Etc.

De plus, Monette et al. (1998) offrent une grille qui comporte des questions prises en compte pour élaborer les étapes des activités de formation : étapes ouverture, déroulement et conclusion. À chacune d'elles, la question se posait : quels moyens d'intervention vais-je utiliser?

Plus précisément, l'étape d'ouverture consiste à la présentation des objectifs de l'activité, la notion de motivation des participants et à l'établissement d'un climat de

travail favorable. Des techniques correspondant le mieux à la situation désirée ont été choisies. L'étape de déroulement contient les moyens nécessaires à la réalisation de l'activité d'intervention et de l'atteinte des objectifs. L'étape de conclusion exige de présenter des exemples positifs et négatifs qui correspondent ou non aux situations désirées, à ouvrir la discussion et à faire une synthèse de la matière.

Le but global, les objectifs généraux et spécifiques du programme de formation ayant été énoncés, il s'agit maintenant de poursuivre à l'étape ultime de la planification de programme. Comme mentionné précédemment, l'approbation du programme ne fait pas partie de cet essai. Ainsi, le prochain chapitre présente les moyens pour atteindre les objectifs d'apprentissage, ainsi que les grilles de vérifications utilisées.

CHAPITRE III
LA MÉTHODOLOGIE

La méthodologie comporte les moyens pour atteindre mes objectifs d'apprentissage et les outils utilisés. Les grilles de vérification sont illustrées et expliquées et découlent du cadre théorique qui présente et explique les différentes étapes. Il sera question des grilles de vérifications concernant les objectifs généraux et spécifiques du programme, du but et de la planification de programme; des compétences et comportements à acquérir chez l'intervenant de l'AISO; des principes andragogiques qui sous-tendent le programme de formation; du journal de bord et ses rubriques. Les limites de l'essai sont aussi présentées dans ce chapitre.

3.1 Moyens d'atteindre mes objectifs d'apprentissage

Le premier objectif d'apprentissage visant à examiner quelques modèles de planification de programmes éducatifs pour les adultes, d'en choisir un et de me l'approprier, a été présenté dans le chapitre précédent. En effet, il a été question des modèles pertinents au domaine de la formation d'activités, du recensement des écrits sur les programmes de formation et les activités d'intervention et de définitions qui clarifient l'éthique professionnelle des intervenants travaillant en milieu interculturel.

3.1.1 Grilles de vérification de la planification de programme

À partir de la liste des besoins identifiés au chapitre précédent, le prochain tableau reflète les objectifs globaux et spécifiques du programme. Ils deviennent les paramètres de planification du programme de formation pour établir la prochaine étape des interventions.

Le tableau 6 illustre les objectifs généraux et spécifiques du programme qui découlent des besoins énoncés au chapitre précédant afin de faciliter la démarche d'élaboration d'objectifs.

Tableau 6

Liste des objectifs généraux et spécifiques du programme

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
- Mobiliser les employés autour de la mission et des valeurs de l'AISO.	- Offrir une situation d'apprentissage et regrouper les intervenants. - Mettre en œuvre une formation de mise à niveau. - Faciliter la participation des intervenants. - Créer des conditions propices à l'apprentissage.
- Développer ou améliorer l'appartenance à la philosophie et aux valeurs organisationnelles.	- Présenter la mission, les politiques et procédures, les valeurs et le code d'éthique de l'AISO. - Offrir des stratégies d'intervention favorisant l'intégration des contenus.
- Éliminer les conflits d'interprétation dans les valeurs organisationnelles, les politiques et procédures.	- Présenter des exercices de clarification des valeurs.
- Rechercher une cohérence entre les comportements attendus et la mission de l'AISO.	- Produire une liste de comportements. - Expliquer et décrire les comportements attendus. - Favoriser l'intégration du contenu

Objectifs généraux	Objectifs spécifiques
	d'apprentissage. - Encourager les bons comportements.
- Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant.	- Favoriser une approche éthiquement responsable. - Identifier des dilemmes éthiques et des exercices de résolution de cas.
- Être proactif dans la gestion du changement de la main-d'œuvre au sein de l'AISO.	- Offrir de la formation récurrente aux nouveaux et anciens employés. - Assurer la transmission des formations. - Identifier les relayeurs et la relève. - Accompagner les employés sur une base ponctuelle pour l'intégration du contenu.
- Maintenir une culture de formation continue.	- Identifier les moyens. - Prévoir des exercices de mise à niveau ponctuels.
- Assurer le transfert des connaissances au sein de l'AISO.	- Identifier les relayeurs et la relève. - Développer un outil portable et transférable.

Suite à l'énoncé des objectifs d'apprentissage, Monette et al. (1998) invitent à vérifier si le but du programme contient les éléments présentés dans leur liste de vérification. Un rappel du but du programme présenté au chapitre précédent s'impose : Mobiliser et responsabiliser les intervenants dans leur compréhension des connaissances organisationnelles, des attitudes et des compétences éthiques dont ils ont besoin à titre d'employés à l'AISO œuvrant auprès de personnes ayant une déficience intellectuelle.

Le tableau 7 permet de vérifier que le but du programme contient les éléments suggérés.

Tableau 7

Liste de vérification du but du programme
(Monette et al., 1998, p. 76)

	Oui	Non
L'intention de l'intervenant.	X	
Une référence à un ou plusieurs domaines de la connaissance.	X	
L'identification de votre clientèle.	X	
Une mention du changement global qui aura lieu chez les clients.	X	
Un titre qui s'inspire des autres éléments.	X	

Le modèle choisi tient compte de la liste de vérification de la planification de programme (Monette et al., 1998) présentée dans le cadre de cet essai. Il s'agit de valider si les quatre étapes proposées par les auteurs sont retenues dans la démarche. Le choix d'une stratégie, l'élaboration des objectifs du programme, la planification de l'intervention de formation et l'approbation du programme. Le tableau 8 illustre cette grille de vérification.

Tableau 8

Grille de vérification de la prise en compte de la planification de programme
(Monette et al., 1998)

	Prise en compte	Résultats atteints
1. Choix d'une stratégie de l'élaboration du programme d'intervention	Oui	
2. Élaboration des objectifs du programme	Oui	
3. Planification de	Oui	

	Prise en compte	Résultats atteints
l'intervention		
4. Approbation du programme	Non retenu dans le cadre de cet essai.	

La démarche d'élaboration du programme de formation ne tient pas compte dans le cadre de cet essai, de la quatrième étape d'approbation du programme qui sera considérée ultérieurement par l'AISO avant l'étape de mise en œuvre.

3.1.2 Grille de vérification des objectifs d'apprentissage du programme

La grille de vérification de la prise en compte des compétences et comportements à acquérir chez les intervenants de l'AISO permet de démontrer que les compétences à atteindre par le biais d'objectifs d'apprentissage généraux et les comportements attendus, traduits par des objectifs spécifiques, font écho à la liste présentée au tableau 6. Le tableau 9 en fait foi.

Tableau 9

Grille de vérification de la prise en compte des objectifs d'apprentissage du programme

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte (oui, non) et justifications
Objectifs d'apprentissage généraux	Objectifs spécifiques à la fin du programme de formation	Savoir, savoir-faire et savoir être.	

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte (oui, non) et justifications
	l'intervenant pourra		
Assurer le respect des droits et favoriser l'autonomie des personnes qui reçoivent des services de l'AISO.	- Connaître la mission de l'AISO. - Décrire la mission de l'AISO.	Savoir/cognitif. Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Connaître les lois et obligations de l'AISO.	Savoir/cognitif.	
Accroître ou développer son appartenance à l'AISO.	Définir son rôle au sein de l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Nommer sa contribution à la mission.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
Préserver la qualité de services destinés aux personnes.	Connaître le code d'éthique des politiques et procédures de l'AISO.	Savoir/cognitif.	
	Nommer ses responsabilités à titre d'intervenant.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/ psychomoteur.	
Approfondir ses connaissances sur les valeurs organisationnelles préconisées par l'AISO.	Décrire les valeurs organisationnelles de l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Dresser une liste des valeurs préconisées par l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
	- Identifier ses valeurs personnelles. - Identifier ses valeurs professionnelles. - Déterminer les valeurs utilisées pour rejoindre les valeurs organisationnelles.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Utiliser ses valeurs professionnelles en	Savoir être/affectif. Savoir-faire/	

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte (oui, non) et justifications
	concordance avec la mission de l'AISO.	psychomoteur.	
	Connaître la définition de l'éthique. Connaître les comportements attendus et proscrits (liste).	Savoir/cognitif. Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Utiliser les comportements attendus.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Encourager les bons comportements entre employés.	Savoir être/affectif.	
	Clarifier son rôle et identifier ses incompris.	Savoir-faire/ psychomoteur.	
	Connaître un modèle de prise de décision.	Savoir/cognitif.	
	Appliquer le modèle.	Savoir-faire/ psychomoteur.	

Cette grille de vérification permettra de rendre compte de l'atteinte des objectifs généraux et spécifiques du programme.

3.1.3 Grille de vérification des principes andragogiques

La grille de vérification des principes andragogiques de Marchand (1982) fait écho à l'approche andragogique dans le programme de formation développé. Elle permet de présenter chacune des étapes du plan de formation en démontrant par les activités

suggérées, que les éléments essentiels énumérés à prendre en compte pour favoriser l'apprentissage chez l'adulte sont reflétés à travers la démarche d'intervention de formation. Les étapes et activités décrites dans la démarche de planification de programme de Monette et al. (1998) précèdent l'élaboration du plan de formation. Elles visent à répondre aux questions qui cernent les étapes d'ouverture, de déroulement et de conclusion incluses dans le plan. L'argumentaire andragogique est reflété dans les résultats.

Les principes andragogiques sont décrits dans le cadre théorique. Ils tiennent compte des meilleures conditions d'apprentissage chez l'adulte : que l'adulte est un apprenant actif; qu'il obtient des possibilités de se réaliser; qu'il est responsable de ses apprentissages; qu'il vise à développer ses connaissances en lien avec ses responsabilités et activités; que le contenu de formation est déterminé selon les besoins des participants; qu'un lien de confiance mutuelle encourage la coopération; que la participation de tous est encouragée; que les approches concrètes sont privilégiées et que le formateur appuie les nouveaux apprentissages des apprenants.

Tableau 10

Grille de vérification de la prise en compte de Monette et al. (1998)

Étapes de la planification de programme	Argumentaire andragogique
1. Choix d'une stratégie de l'élaboration du programme d'intervention	
2. Élaboration des objectifs du programme	

Étapes de la planification de programme	Argumentaire andragogique
3. Planification de l'intervention	
4. Approbation du programme	

Afin d'atteindre le deuxième objectif d'apprentissage (approfondir les éléments de contenus concernés par le programme de formation à développer), des rapports démographiques et des données statistiques sur l'Ontario francophone ont été identifiés.

3.1.4 Recension des écrits

La recension des écrits a permis de documenter les contenus de formation pour comprendre les enjeux éthiques de l'intervenant dans son contexte professionnel franco-ontarien et multiculturel. Afin de recenser les documents et ouvrages reliés à l'éthique, en vue de mieux connaître le contexte de l'Ontario français, la démarche inspirée de Fortin (1996) a été utilisée :

- Préciser les buts de la recension des écrits;
- Reconnaître et localiser les sources appropriées à mon thème de recherche;
- Déterminer les principaux outils de recherche documentaire;
- Repérer les mots clés qui vont guider mes recherches; utiliser les bases de données bibliographiques informatisées;

- Constituer une liste de références reliées à mon domaine de recherche.

Les services en bibliothèque ont été utiles tels que des ateliers sur des outils de recherche, le catalogue virtuel et des références ainsi que des recherches accumulées au cours des cinq années d'études. Un répertoire bibliographique maison a été construit dans lequel les cotes des livres et ouvrages étaient indiquées et en les consultant sur une base régulière, une économie de temps a été constatée. Les auteurs, ouvrages, articles identifiés à mes thèmes de recherche ont été une grande source d'inspiration pour le rapport d'essai.

Durant le DESS puis la M.Éd., les catalogues de l'Université du Québec en Outaouais, du ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario, les bases de données ERIC et PsychINFO et autres pertinentes ont été des outils profitables. Ils ont favorisé la recherche d'articles et de monographies à caractère scientifique en vue de documenter les thèmes suivants : élaboration d'un modèle de formation, transformation de l'Ontario français par l'apport des nouveaux arrivants et éthique professionnelle en contexte multiculturel.

Précisons que des documents consultés pour l'élaboration d'un projet de recherche ont favorisé une meilleure connaissance des exigences de recherche et de procédures à suivre : Cadieux et al. (2009), Karsenti et Savoie-Zajc (2004).

Au cours du DESS en 2006, une carte mentale de mots-clés pertinents à l'éthique professionnelle (voir appendice D) a été produite. Elle sert de repère pour orienter le sujet. En ce qui a trait, au contenu sur l'apport des nouveaux arrivants parlant

français, des recherches exhaustives ont été faites compte tenu du faible nombre de références sur le sujet. La consultation de documents à la bibliothèque a permis de dresser une solide base de références.

3.2 Journal de bord

Le journal de bord (appendice E) est utilisé pour colliger les données nécessaires à la rédaction du bilan d'apprentissage à loger dans le rapport d'essai et ainsi documenter l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Il est inspiré de Paré (1984) qui propose l'utilisation de la technique de rédaction d'un journal de bord pour servir de support à l'introspection et pour assurer ainsi l'intégrité de la démarche de cheminement personnel. Ce journal de bord (tableau 11) conçu au cours du DESS en andragogie comporte des rubriques qui facilitent la rigueur dans la collecte d'informations pertinentes à l'essai.

Tableau 11

Journal de bord

Consignations de données en vue du bilan d'apprentissages

Date	Incidents significants (thèmes critiques, perception, postulats)	Suivis à faire	Activités et actions particulières	Événement d'apprentissages à retenir	Temps investi

Une section permet de collecter des données sur des incidents significatifs à ma démarche d'élaboration du rapport. Les suivis à faire, les activités particulières ainsi que les événements et apprentissages à retenir sont présentés dans un souci de circonscrire les faits saillants de ma démarche. De façon plus structurée, une compilation des heures consacrées à cet exercice sert de repère pour déterminer le temps investi. L'ensemble de ces informations pertinentes sont intégrées à mon bilan réflexif.

3.3 Limites de mon projet de M. Éd.

Ce programme de formation comporte certaines limites. Il ne comprend pas les étapes de mise à l'essai et d'évaluation qui permettraient son amélioration puisque cet essai comporte seulement l'élaboration du programme.

Ma double posture de conceptrice du programme de formation et directrice générale impose certaines contraintes. Le respect de la mission de l'organisation pour ce qui est des contenus et la formation à développer n'est pas transférable tel quel pour le compte d'un autre organisme.

Il est noté également sur le plan des limites, le sous-financement de notre organisme pour appliquer le programme de formation. La libération des employés pour assister à de la formation est une dépense exhaustive pour laquelle l'AISO cherchera des pistes de solution.

De plus, le peu de recherche et de documents qui existent lorsque l'on aborde la question des employés ethnoculturels et leur intégration professionnelle dans une

perspective franco-ontarienne limite mon cadre de références. Mes bases théoriques sont en lien avec des chercheurs universitaires et les outils pédagogiques reconnus en milieu franco-ontarien.

En revanche, cet essai est utilisable aux fins de formation pour tout le personnel de l'AISO et les contenus sont transférables dans le cadre de mon enseignement en éthique à la Cité collégiale.

CHAPITRE IV

LE PROGRAMME DE FORMATION ET SES ACTIVITÉS

Ce chapitre présente le programme de formation développé dans la cadre de cette M.Éd. Celui-ci est mis en contexte et expliqué sommairement et le plan de formation est illustré sous forme de tableau pratique.

4.1 Le programme de formation

4.1.1 Grille de vérification et prise en compte des éléments essentiels de l'élaboration de programme (Monette et al., 1998)

Une grille de vérification des éléments essentiels de l'élaboration de programme est proposée par Monette et al. (1998). Cette liste permet de bien suivre le déroulement logique dans la démarche et lui confère une cohérence. Les éléments essentiels du contenu de la présentation du programme de formation sont présentés au tableau 12 et permettent de vérifier s'ils font partie de la description du programme préparé dans le cadre de cet essai.

Tableau 12

Grille de vérification des éléments essentiels de la présentation de programme
(Monette et al., 1998, p. 165)

Indiquez si chacun des éléments suivants fait partie de votre description de programme		
	Oui	Non
La présentation des résultats de l'analyse de besoins		X
Les buts et objectifs du programme	X	
Le rationnel d'intervention	X	
Les objectifs spécifiques	X	
Les activités proposées	X	
Les modalités de l'intervention	X	
La clientèle visée par le programme	X	
La publicité, la sélection, le recrutement		X
Un tableau synthèse du budget		X
L'échéancier du programme		X
Pour chaque preneur de décisions, une lettre indiquant une liste des ressources qui lui sont demandées		X
Pour chaque collaborateur, une copie des formulaires décrivant l'ensemble des tâches et des fonctions qui lui sont assignées	X	

Voici les résultats et ce qui suit explique les rubriques du tableau 12 pris en compte dans l'élaboration du programme de formation. Après avoir présenté les grilles dans la méthodologie, je justifierai leur contenu et plus précisément, en quoi il a été atteint ou pas. De plus, le programme de formation sera détaillé et comporte des rubriques inspirées de Monette et al. (1998).

4.1.2 Validation des objectifs du programme

Le tableau 13 présente une grille de vérification des objectifs du programme qui permet de constater si les objectifs sont atteints en ce qui concerne les objectifs

d'apprentissage généraux et spécifiques formulés en compétences à atteindre et en comportements attendus. Cette grille fait écho à celle présentée dans le cadre théorique.

Tableau 13

Grille de vérification des objectifs du programme

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte des objectifs du programme	Objectifs atteints
Objectifs d'apprentissage généraux	Objectifs spécifiques à la fin du programme de formation l'intervenant pourra	Savoir, savoir-faire et savoir être.		
Assurer le respect des droits et favoriser l'autonomie des personnes qui reçoivent des services de l'AISO.	- Connaître la mission de l'AISO. - Décrire la mission de l'AISO.	Savoir/cognitif. Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
	Connaître les lois et obligations de l'AISO.	Savoir/cognitif.	Oui	Oui
Accroître ou développer son appartenance à l'AISO.	Définir son rôle au sein de l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
	Nommer sa contribution à la mission.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
Préserver la qualité de services destinés aux personnes.	Connaître le code d'éthique des politiques et procédures de l'AISO.	Savoir/cognitif.	Oui	Oui
	Nommer ses responsabilités à titre d'intervenant.	Savoir être/affectif. Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte des objectifs du programme	Objectifs atteints
Approfondir ses connaissances sur les valeurs organisationnelles préconisées par l'AISO.	Décrire les valeurs organisationnelles de l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
	Dresser une liste des valeurs préconisées par l'AISO.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
Approfondir ses valeurs personnelles et professionnelles.	- Identifier ses valeurs personnelles. - Identifier ses valeurs professionnelles. - Déterminer les valeurs utilisées pour rejoindre les valeurs organisationnelles.	Savoir être/ affectif. Savoir-faire/ Psychomoteur.	Oui	Oui
	Utiliser ses valeurs professionnelles en concordance avec la mission de l'AISO.	Savoir être/ affectif. Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
Accroître sa rigueur sur le plan éthique.	Connaître la définition de l'éthique. Connaître les comportements attendus et proscrits (liste).	Savoir/cognitif. Savoir-faire psychomoteur.	Oui	Oui
	Utiliser les comportements attendus.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
	Encourager les bons comportements	Savoir être/affectif.	Oui	Oui

Compétences à atteindre	Comportements attendus	Catégories de la connaissance humaine	Prise en compte des objectifs du programme	Objectifs atteints
	entre employés.			
Reconnaître les actes professionnels à poser sur le plan éthique.	Clarifier son rôle et identifier ses incompris.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui
Reconnaître des dilemmes éthiques adaptés à l'AISO.	Connaître un modèle de prise de décision.	Savoir/cognitif.	Oui	Oui
	Appliquer le modèle.	Savoir-faire/ psychomoteur.	Oui	Oui

4.1.3 Validation de la prise en compte des principes andragogiques dans les étapes de formation

L'AISO, qui place les employés au centre de ses interventions, adhère, pour la conception des formations, aux principes découlant de l'andragogie. En effet, pour Knowles (1990), il importe notamment de maintenir une ambiance d'apprentissage efficace. Les apprenants doivent être confortables sur le plan physique et sur le plan émotif. Ils doivent se sentir en sécurité et être sûrs de pouvoir s'exprimer sans pression. Il importe par ailleurs de s'assurer de la pertinence de la formation pour les apprenants, de favoriser la réflexion et l'intégration du contenu, d'aider les apprenants à voir les applications de l'apprentissage. Les principes andragogiques de Knowles (cité dans Marchand, 1982) présentés dans le programme de formation et le cadre théorique, sont

illustrés dans le tableau 14 sous forme d'argumentaire pour chaque étape et activités de formation.

Tableau 14

Grille de vérification de Monette et al. (1998) et prise en compte des principes andragogiques (Knowles; cité dans Marchand, 1982).

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
<p>1. <i>L'étape d'ouverture (1 heure)</i> : L'établissement d'un climat de travail favorable est essentiel. D'entrée de jeu, les objectifs de formation sont résumés aux employés. L'utilisation d'outil audiovisuel est indispensable pour capter l'attention. Les diapositives électroniques et un cahier de travail sont remis à chaque participant qui pourra le consulter après la formation. Le cahier est visuellement attrayant, renferme des exemples qui leur parlent et comporte un espace pour la prise de notes.</p> <p>Les participants se situent au regard des contenus à voir au cours de cette journée de formation et peuvent poser des questions sur le contenu et le déroulement. Le formateur présente les buts et objectifs du programme et peut décider d'ajustements pour satisfaire des attentes spécifiques des participants. L'activité brise-glace suit la présentation détaillée du déroulement de la journée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération.
<p>2. La présentation des participants par couple est l'activité brise-glace retenue. Ce moyen est choisi parce qu'il diminue la gêne qui peut surgir lorsque nous avons à nous présenter. Ainsi, deux par deux, les employés apprennent à connaître leur interlocuteur. La consigne est de demander à un participant de présenter l'autre de manière constructive et vice et versa. Cinq minutes en couple et un tour de table n'excédant pas 15 minutes suffit pour atteindre l'objectif de présenter</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser. - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - Le formateur cherche

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
<p>une dizaine de participants.</p> <p>Par ailleurs, il est suggéré que le formateur ait demandé à un ou à des participants, soit des employés de l'équipe de travail, de préparer une anecdote ou une histoire relatant un moment de sa vie qui met en relief la diversité culturelle. L'originalité et l'humour sont au rendez-vous. Cette activité pose le sujet de la journée sous forme informelle et favorise le partage culturel et valorise la diversité au sein de l'équipe.</p>	<p>à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous.
<p>3. <i>Le déroulement (1 heure 30 minutes, incluant une pause)</i> : La session débute par des contenus formels. En conséquence, un enseignement de type « savoir formel » est choisi. Monette et al. (1998) en décrivent les modalités. Une présentation sommaire de l'AISO est préconisée au début de la session (mission, historique, philosophie et valeurs de l'organisation). La structure formelle de l'organisation est ensuite décrite de même que ses tenants et aboutissants. Les politiques principales sont présentées sommairement et incluses dans le matériel remis aux participants pour qu'ils puissent les lire ultérieurement.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>4. La projection d'une vidéo corporative favorise l'intégration des concepts et permet de rendre concrètes les notions vues précédemment.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
	qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>5. Une pause de 10 minutes favorisera l'attention pour la suite du programme.</p> <p>Des exercices sur les valeurs individuelles, les valeurs communes du groupe et les valeurs de l'organisation sont proposés aux participants. Par ailleurs, l'AISO a développé un outil pour stimuler une réflexion individuelle de chaque participant sur leurs valeurs personnelles laquelle prend appui sur une liste d'une trentaine de valeurs. Un deuxième document, inclus dans le cahier de travail, renferme des images d'une dizaine de sacs à dos avec une ligne sous chaque sac. L'employé doit prendre cinq à dix minutes tout au plus pour écrire sur chaque bannière de chaque sac, une valeur personnelle qu'il transporte avec lui dans son sac lorsqu'il se rend au travail. Cette image est puissante et est porteuse de sens pour un employé. Un partage en plénière sur ces valeurs en concordance avec celles de l'AISO suit cette étape de réflexion personnelle. Le formateur suggère de débiter l'énoncé par : lorsque je vais travailler, je mets dans mon sac la valeur suivante, etc. Une discussion dirigée permet ensuite à chacun de discuter de ses valeurs au regard de celles de l'organisation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser. - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>6. La présentation de notions et définitions et la projection d'un acétate électronique qui comporte des mots-clés et des synonymes sous forme de carte mentale par exemple, qui gravitent autour du concept qu'est l'éthique, mettent en contexte les</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - L'apprenant est

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
<p>notions vues durant la formation et permettent aux participants de constater par eux-mêmes l'omniprésence de l'éthique dans leur quotidienneté. Une musique propice à la réflexion pourra être entendue le temps que les participants lisent et réfléchissent individuellement au sens des mots, durant cinq minutes. L'éthique et ses manifestations sont au centre de la formation. Pour la suite de la formation, une technique psychoéducative (savoir être) est choisie parmi celles que présentent Monette et al. (1998) et permet au participant, de mieux se connaître et d'identifier ses besoins.</p>	<p>responsable de ses apprentissages.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>7. La présentation des comportements attendus par le biais d'une liste de comportements en lien avec la philosophie d'intervention est faite. Il s'agit d'une étape essentielle pour la révision des standards éthiques. Des codes d'éthique de la profession sont présentés ainsi que le code de l'AISO. Le formateur présente le code d'éthique de l'organisme et donne des exemples d'opérationnalisation du code dans la vie professionnelle de l'intervenant. Une période de 30 minutes est allouée à cette étape. Plus précisément, des énoncés de comportements attendus de l'employeur envers l'employé permettent d'élaborer des exemples concrets en lien avec la pratique professionnelle des employés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>8. Un repas partagé est ensuite prévu. Il comporte une partie de discussion informelle qui favorise les échanges entre les participants et un retour sur les connaissances apprises et comprises sur l'organisation. Après le repas-partage (quelque 45 minutes), une quinzaine de minutes est prévue pour faire connaissance informellement et revenir</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
<p>en grand groupe.</p>	<p>activités de coopération.</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes.
<p>9. Au retour du dîner, les participants sont ensuite invités à travailler en dyade pour énoncer des exemples d'application au milieu de travail. Ce 15 minutes de remue-méninge entre employés alimente la plénière prévue lors du dernier segment de la formation. En accord avec les principes andragogiques, les exemples doivent correspondre au vécu professionnel des participants.</p> <p>Cet échange en grand groupe dure 15 minutes et le formateur dirige la discussion formelle et note sur une tablette géante les idées principales qui surgissent du groupe. Les exemples que les participants énoncent doivent être exprimés sous forme de conseil pratique. Ainsi, les employés formant une dyade énoncent un ou deux exemples d'application de l'éthique dans leur milieu de travail qu'ils assortissent de suggestions et d'applications en contexte professionnel. Ils s'activent à dégager en quoi l'éthique professionnelle les concernent et les touchent dans leur environnement professionnel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser. - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
	activités.
<p>10. La prochaine étape comporte des résolutions de cas en petit groupe de trois à quatre personnes. Chaque équipe doit étudier un dilemme éthique à l'intérieur de 30 minutes. Ce qui favorise les échanges et les idées pour résoudre la situation présentée.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser. - Le contenu des activités est déterminé en accord avec les besoins des participants. - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être, qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>11. Un retour en plénière pour une trentaine de minutes contribue à la présentation des hypothèses de chaque équipe face à la situation éthique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant obtient de nouvelles possibilités de se réaliser. - Le contenu des activités est déterminé en accord

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
	<p>avec les besoins des participants.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le formateur cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre les apprenants, encourage les activités de coopération. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - Le formateur privilégie des approches concrètes. - Le formateur aide l'apprenant à appliquer son nouvel apprentissage. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
<p>12. Une pause permet de prendre un recul après une étape intensive de réflexion et favorise l'intérêt pour la clôture de la journée.</p> <p><i>L'étape de conclusion (dure 30 minutes).</i> Pour clore la journée, ce court segment du programme permet de ressortir les faits saillants et encourage l'expression des apprentissages des participants.</p> <p>Un dernier quinze minutes est prévu pour permettre à chacun de compléter une appréciation du contenu et du déroulement de la formation; les commentaires constructifs sont encouragés. De manière à ce que chaque participant bénéficie d'un transfert de la formation en emploi, le formateur</p>	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.

Étapes de planification de l'intervention	Argumentaire andragogique
annonce qu'il y aura un retour sur la formation lors de la prochaine réunion d'équipe et où les énoncés notés sur les feuilles géantes seront remis à chacun.	
13. Une auto-évaluation des connaissances apprises sera également discutée lors de la réunion d'équipe. Par ailleurs, le formateur, redevenu superviseur au moment de la réunion post formation avec son équipe, dispose d'une vingtaine de questions sur les notions apprises en vue de dynamiser le retour sur le contenu de la formation et les acquis favorisés.	<ul style="list-style-type: none"> - L'adulte est un apprenant actif. - L'apprenant est responsable de ses apprentissages. - Le formateur veille à maintenir la participation de tous. - L'apprenant tient à développer ses connaissances, des habiletés et des savoir être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.

4.1.4 Plan de formation

Le plan de formation est présenté sous forme de tableau descriptif (tableau 15) comprenant les rubriques suivantes : la durée de chaque étape, les objectifs généraux, les modes et activités d'intervention et le matériel nécessaire à la bonne marche du déroulement du programme.

Dans un souci de transfert des pratiques, nous résumons le programme de formation de l'AISO qui a pour finalité de préserver une qualité de services à la clientèle et accroître l'appartenance à l'organisation d'employés qui occupent des fonctions semblables, mais dont l'origine et la culture diffèrent.

Dans le but d'intensifier les interactions à l'intérieur des équipes de travail, les superviseurs de services, soit les personnes qui supervisent les conseillers et les aides-conseillers, recevront préalablement les outils et la formation, par la direction, afin de la transmettre eux-mêmes aux conseillers de leurs équipes. Les superviseurs agiront comme relayeurs et assureront la stabilité et la continuité de l'offre de formation qui sera reconduite annuellement ou selon la mouvance de la main-d'œuvre.

Ces superviseurs sont des gestionnaires inclus à l'équipe-cadre de l'AISO. Ils relèvent du directeur de leur service; ils font le pont entre le directeur et les conseillers sous leur responsabilité. Plusieurs superviseurs furent eux-mêmes conseillers. Ils bénéficieront d'une mise à niveau sur les « compétences à former » et de la formation en andragogie de manière à en connaître les principaux principes pour favoriser l'apprentissage des apprenants. Cette formation comporte une section théorique suivie de mises en situation. Sa durée est d'une journée. Il s'agit d'un service à la collectivité qu'offre le programme d'études supérieures spécialisées en andragogie de l'Université du Québec en Outaouais, aux gestionnaires de formation ou aux formateurs de ministères, d'organismes et d'établissements de formation. La formation à l'ensemble des employés sera ensuite offerte au siège social de l'AISO par ces superviseurs à des groupes de huit à douze employés.

La formation comporte deux blocs d'activités ainsi qu'un lunch-causerie afin d'intégrer les notions apprises. La disposition circulaire des participants favorise les échanges. Les moyens de communication utilisés pour informer les employés sont primordiaux pour camper les besoins de l'organisme et ceux des employés. Au

préalable, une présentation verbale de la formation à venir, par les superviseurs, dans leurs équipes de travail, facilite la compréhension et favorise des échanges informels qui prépareront le superviseur face aux attentes ou préoccupations des employés. La flexibilité demeure au centre de la démarche pour pallier les résistances et des incompréhensions. Une note de service acheminée à l'ensemble des employés décrit les objectifs de la formation et son déroulement.

Tableau 15

Programme de formation
sur l'éthique professionnelle de l'intervenant en milieu franco-ontarien

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
1 ^{er} bloc – avant-midi				
Étape de préparation à la formation	Mobiliser les intervenants de l'AISO autour de la mission et des valeurs de l'AISO.	<ul style="list-style-type: none"> - Offrir une situation d'apprentissage en regroupant les intervenants. - Faciliter la participation des intervenants. - Créer des conditions propices à l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Note de service servant d'invitation comprenant le but de la séance de formation. - Identifier un à deux intervenants désireux de partager une anecdote interculturelle. Leur demander de se préparer. - Environnement propice à l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diffusion note de service. - Soutien technique aux intervenants qui présentent. - Salle confortable et bien disposée. - Goûter et boisson non alcoolisée offerts.
Étape d'ouverture 8 h 30 à 8 h 45	<ul style="list-style-type: none"> - Introduire et mettre en contexte la formation. - Présenter le formateur. 	Présenter les buts et objectifs du programme de formation.	Distribuer le cahier des participants et la présentation du sommaire de son contenu.	Cahier de travail du participant.
		<ul style="list-style-type: none"> - Présentation du déroulement et de la logistique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer une ambiance par l'humour et le respect. 	Projection de transparents électroniques.

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
		- Mettre à l'aise les participants.	- Inviter à poser des questions et demeurer flexible aux ajustements pour satisfaire aux attentes.	
Étape d'ouverture (suite) 8 h 45 à 9 h 15	- Présenter les participants. - Mobiliser les employés.	Formation de dyade de participants en s'assurant de ne pas jumeler deux personnes déjà assises ensemble.	- Activité brise-glace de présentation des participants. - À tour de rôle, chaque participant présente son collègue, avec humour et respect.	Utilisation possible de matériel disposé dans une boîte à surprises contenant des bricoles de toutes sortes.
Étape d'ouverture (suite) 9 h 15 à 9 h 30	- Mobiliser les employés.	- Sensibilisation à la réalité interculturelle de l'AISO. - Favoriser le partage interculturel et valoriser la diversité au sein de l'AISO.	Présentation d'une anecdote ou d'une histoire relatant un événement de nature interculturelle.	Aucun.
Étape de déroulement 9 h 30 à 10 h 15	- Développer ou améliorer l'appartenance à la philosophie et aux valeurs organisationnelles. - Éliminer les conflits d'interprétation dans les valeurs	- Présenter l'historique, les lois, l'imputabilité et la gouvernance de l'AISO. - Présenter la philosophie, la mission et les valeurs organisationnelles. - Présenter	- Présentation formelle et visuelle. - Présentation de la vidéo corporative.	- Projection de transparents électroniques. - Cahier du participant. - Lecteur de DVD et DVD.

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
	organisationnelles, les politiques et les procédures.	sommairement les politiques principales.		
10 h 15 à 10 h 30	PAUSE			
Étape de déroulement (suite) 10 h 30 à 10 h 40	Éliminer les conflits d'interprétation dans les valeurs organisationnelles et les valeurs personnelles.	<ul style="list-style-type: none"> - Exercice sur les valeurs personnelles et les valeurs communes du groupe. - Activité de réflexion personnelle. 	Présenter une liste énumérant des valeurs individuelles et inviter le participant à transcrire les deux valeurs les plus importantes à ses yeux et à les disposer sur la bannière des sacs à dos illustrés sur la feuille-réponse.	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier du participant. - Projection de transparents électroniques.
Étape de déroulement (suite) 10 h 40 à 11 h	Éliminer les conflits d'interprétation dans les valeurs organisationnelles et les valeurs personnelles (suite).	<ul style="list-style-type: none"> - Partage sur ses valeurs en concordance avec celles de l'AISO. - Discussion dirigée. 	Plénière.	<ul style="list-style-type: none"> - Tablettes géantes. - Crayons. - Marqueurs.
Étape de déroulement (suite) 11 h à 11 h 30	Rechercher une concordance entre les comportements attendus et la mission de l'AISO.	Présenter des définitions de notions et de termes en lien avec l'accompagnement et l'éthique.	Lecture à voix haute par le participant, à tour de rôle.	<ul style="list-style-type: none"> - Cahier du participant. - Projection de transparents électroniques.
Étape de	Accroître la rigueur sur	- Présenter des	- Présentation d'une	- Transparent

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
déroulement (suite) 11 h à 11 h 30	le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant.	synonymes, des termes qui gravitent autour du concept de l'éthique. - Favoriser la réflexion autour de la notion d'éthique. - Susciter l'intérêt pour les mots nouveaux et incompris en lien avec l'éthique.	carte mentale. - Réflexion en silence pour lire et réfléchir au sens des mots. - Inviter les participants à se questionner maintenant à haute voix.	électroniques. - Cahier du participant. - Lecteur CD. - Musique d'ambiance.
Étape de déroulement (suite) 11 h 30 à midi	Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant. (suite)	- Expliquer et décrire les comportements attendus. - Encourager les bons comportements. - Réflexion sur l'éthique professionnelle du participant.	- Présenter une liste de comportements attendus en lien avec la philosophie d'intervention. - Révision des standards éthiques à maintenir.	Copies de la liste de comportements à distribuer.
		Présentation de codes d'éthique pertinents.	- Révision sommaire des codes : - <i>Ethical Standards for Human Service Professional</i> ; - Service de soutien à l'intégration en Ontario; - AISO.	Cahier du participant.

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
2 ^e bloc – après-midi				
Midi à 13 h	Dîner.	Repas partage	Discussion informelle	Aucun.
Étape de déroulement (suite) 13 h à 13 h 30	Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant. (suite)	Élaboration d'exemples concrets de comportements attendus en lien avec le code d'éthique (AISO) et avec la pratique professionnelle et les principes de normalisation de la théorie de la Valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1997).	Formation de dyade pour énoncer des exemples d'application dans le milieu de travail.	Liste de comportements attendus, sous forme d'énoncés à compléter.
Étape de déroulement (suite) 13 h 30 à 13 h 45	Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant. (suite)	- Retour en discussion informelle. - Encourager le partage de bonnes pratiques.	- Plénière. - Exemples des participants énoncés en conseils pratiques.	Tablette géante.
Étape de déroulement (suite) 14 h à 14 h 30	Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant (suite)	Présentation de dilemmes éthiques en groupe de trois à quatre personnes maximum.	- Résolution de cas à résoudre. - Distribution d'un dilemme par équipe.	Copies de dilemmes éthiques.
Étape de déroulement (suite) 14 h 30 à 15 h	Accroître la rigueur sur le plan de l'éthique professionnelle de l'intervenant (suite)	Présentation en grand groupe de la réflexion sur les dilemmes.	Plénière.	Tablette géante.
15 h à 15 h 15	PAUSE			

Durée de chaque étape	Objectifs généraux de l'intervention	Modes d'intervention	Activités d'intervention	Matériel nécessaire
Étape de conclusion 15 h 15 à 15 h 30	Vérification des apprentissages du participant.	Révision des sections et éléments du programme.	Menu déroulant des faits saillants du programme.	Transparents électroniques.
		Expression à haute voix des apprentissages et réception de commentaires variés.	De façon informelle, les participants s'expriment sur leur apprentissage.	Aucun.
		Le formateur demande simplement ce que les participants ont le plus et moins apprécié.	Aucun.	Aucun.
Étape de conclusion (suite) 15 h 30 à 15 h 45	Ajuster le programme de formation et faire des mises à jour en fonction des besoins et commentaires exprimés.	Évaluer le programme à l'aide d'un questionnaire d'évaluation du programme de formation.	Distribution d'un questionnaire d'évaluation du programme de formation.	Copies du questionnaire.
N.B. Le programme doit se compléter au plus tard à 16 h 30. Ainsi, la durée présentée à titre indicatif permet une certaine flexibilité dans le temps, si certaines étapes s'avéraient un peu plus longues.				

Les activités d'intervention de ce programme montrent une prise en compte de l'approche de Monette et al. (1998). L'étape d'élaboration du programme de formation a été révélatrice grâce à la mise en commun de tous les éléments contenus dans l'approche proposée par les auteurs. À titre d'exemple, les modes et blocs d'activités prévues au calendrier sont axés sur les compétences à atteindre et comportements attendus reflétés dans les objectifs du programme. Les étapes d'ouverture, de déroulement et de conclusion ont été décrites l'une à la suite de l'autre en conformité avec l'approche de Monette et al. (1998) et permettant un ordre logique dans le déroulement des interventions.

À la suite de l'élaboration du programme, force est de constater que mes objectifs d'apprentissage sont atteints puisqu'ils correspondent à résoudre ma problématique en assurant la finalité du programme qui tend à préserver une qualité de services à la clientèle et à accroître l'appartenance à l'organisation d'employés qui occupent des fonctions semblables, mais dont l'origine et la culture diffèrent.

Les implications pratiques du programme de formation sont de différents ordres. D'une part, ils visent à consolider le travail d'équipe sous des objectifs professionnels communs, en éliminant les conflits d'interprétation dans les valeurs et la mission et, d'autre part, ils prennent en compte les besoins exprimés par les employés de l'AISO en offrant une journée de formation, sur mesure, qui rejoint un ensemble d'éléments essentiels au développement du sentiment d'appartenance chez les intervenants, rehausse leur éthique professionnelle et vise à accroître la qualité de service.

CONCLUSION

Cette M.Éd., concentration andragogie, visait l'élaboration d'un programme de formation pour accroître les compétences éthiques de l'intervenant en milieu interculturel franco-ontarien. Cette production a répondu à mes besoins de formation et à celui d'accroître mes compétences professionnelles. Ils ont été comblés grâce à l'élaboration du programme de formation.

Ce rapport d'essai m'a permis de faire des liens pertinents, à la suite de mes quatre années au DESS en andragogie, avec des auteurs reconnus pour leurs travaux portant sur la diversité interculturelle en milieu franco-ontarien et sur l'éthique professionnelle. J'ai présenté des modèles d'élaboration de programmes de formation pour en retenir un seul. Il a été difficile de choisir les auteurs de ces programmes, mais le but était de répondre aux exigences de l'essai qui ne visait pas un recensement des écrits.

Des grilles et démarches empruntées au modèle choisi m'ont aussi inspirée pour procéder à l'élaboration de mon programme de formation. Mon environnement professionnel a été certainement un terrain fertile pour colliger des données et valider les besoins. Le modèle d'élaboration de programme de formation de Monette et al. (1998) a été utilisé et suivi en partie. Certaines étapes ont été mises de côté puisqu'elles ne répondaient pas à mes besoins d'apprentissage. Tout au long du processus, les principes andragogiques de Knowles (cités dans Marchand, 1982) ont servi de catalyseur à mes interventions de formation. C'est au cours de cette étape que certaines difficultés se sont

présentées en fonction de ce qui relevait du cadre ou de la méthodologie. En effet, l'établissement de grilles de vérification a présenté un défi, mais les commentaires reçus ont servi à éviter la confusion.

La présentation des principes andragogiques a soutenu mon argumentaire dans la rédaction du plan de formation. En effet, à l'aide d'une grille de vérification des principes andragogiques, j'ai fait la démonstration que les activités prévues au programme répondaient à l'approche andragogique. Le plan de formation est une étape importante puisqu'il est l'objectif ultime de cet essai et couvre l'ensemble des apprentissages de la préparation à la rédaction de ce rapport. Il a été détaillé et les étapes, les objectifs, les modes d'intervention, les activités prévues ainsi que le matériel requis constituent un ensemble d'éléments qui assureront la réussite de cette formation pour les employés à qui elle s'adresse.

À la suite du développement du programme de formation, la mise à l'essai est à prévoir au sein des équipes de travail. Il est l'aboutissement d'un travail de plusieurs années et le reflet de mes accomplissements tout au long de mes études au programme de 2^e cycle.

RÉFÉRENCES

- Aoun, J. (2004). *Manager une équipe multiculturelle. Faire de la diversité une clé de la performance*. Issy-les-Moulineaux : Cedex, Éditions ESF.
- Arsenault, L. (1997). *Dictionnaire des compétences TRIMA*. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (1992). *Code d'éthique*. Ottawa, AISO.
- Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (2000). *Définition de tâches des conseillers*. Ottawa, AISO.
- Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (2002 a). *Guide d'appréciation de rendement des conseillers*. Ottawa, AISO.
- Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (2002 b). *Politique sur la mission et valeurs organisationnelles*, partie I. Ottawa, AISO.
- Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (2006). *Savoir réussir ensemble. Un guide pour une meilleure compréhension de la sensibilité interculturelle*. Ottawa, AISO.
- Berminham, M. (2006). *Entretien avec Maryse Berminham, directrice du service à la clientèle de l'Organisme de services aux immigrants d'Ottawa*. Matériau inédit. Entrevue réalisée par P. Dostie à Ottawa.
- Bock, M. & Gervais, G. (2004). *L'Ontario français des Pays-d'en-Haut à nos jours*. Ontario : Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

- Bourbonnais, J. (2002). *Formation sur la sensibilité interculturelle : Le multiculturalisme en action*. Documents remis aux participants. Ottawa, AISO.
- Boutinet, J.-P. (2007). « Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager ». Dans J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : Presses universitaires de France.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Cadioux, A., Pharand, J., Peters, M. & Boudreault, P. (2009). *La présentation des mémoires, des essais et des rapports de stage à l'Université du Québec en Outaouais*. Gatineau : Département des Sciences de l'éducation.
- Caffarella, R.S. (2002). *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. San Francisco, California : Jossey-Bass Inc.
- Cardinal, L. (2001). *Chroniques d'une vie politique mouvementée. L'Ontario francophone de 1986 à 1996*. Ottawa : Les Éditions Le Nordir.
- Carnet du savoir (2007). Le plus grand défi économique au Canada : favoriser l'apprentissage en milieu de travail. *Carnet du savoir*, 16 mars 2007. www.ccl-ccaq.ca (consulté le 29 octobre 2010).
- Carré, O. (1998). *Contes et récits de la vie quotidienne. Pratiques en groupe interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Desmarais, D. & Grell, P. (1986). *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*. Groupe d'analyse des politiques sociales. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.

- Développement des ressources humaines Canada (2002). *Le savoir, clé de notre avenir : le perfectionnement des compétences au Canada*. Gatineau : Gouvernement du Canada.
- d'Ortun, F. (2008). Documentation reliée à l'activité AND 6093 Méthodologie de la recherche, UQO.
- Dubé, M. (2000). *De Mahé à Summerside. Quinze réflexions sur l'évolution de l'Ontario français de 1990 à 2000*. Ottawa : Les Éditions Le Nordir.
- Emploi-Québec (2005). Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi. Dans le Guide de l'AISO, *La diversité interculturelle savoir réussir ensemble*. Ottawa : AISO.
- Forget, D. & Martineau, F. (2001). *Des identités en mutation de l'ancien au nouveau monde*. Ottawa : Les Éditions David.
- Fortin, M.F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Ville Mont-Royal : Décarie Éditeur.
- Gouvernement de l'Ontario (2009). Site sur les lois en ligne, dernières versions disponibles : <http://www.e-laws.gov.on.ca/navigation?file=home&lang=fr> (consulté le 1^{er} octobre 2009).
- Grisé, Y. (2002). *Ontariois, on l'est encore!*. Ottawa : Les Éditions Le Nordir.
- Institut canadien du service extérieur – Centre d'apprentissage interculturel (2005). *Atelier en efficacité interculturelle*, document d'accompagnement remis aux participants à l'atelier. Ontario : ICSE.
- Institut canadien du service extérieur – Centre d'apprentissage interculturel (s.d.). *Atelier Au-delà des apparences : La communication interculturelle*. Ontario : ICSE.

- Jacob, A. (2002). L'éthique comme fondement d'une pratique : pourquoi et comment?, *Intervention*, 117, 55-65.
- Karsenti, T. & Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*, 3^e édition. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education*. New York : Cambridge University Press.
- Knowles, M.S. (1990). *L'apprenant adulte vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les éditions d'organisation.
- Lafortune, L. (2008). *Guide pour l'accompagnement professionnel d'un changement*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, H. (2003). *Éthique, travail social et action communautaire*. Essai méthodologique. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Lamoureux, H., Lavoie, J., Mayer, R. & Panet-Raymond, J. (2008). *La pratique de l'action communautaire*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. (2000). *L'intervention interculturelle*. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Legault, G. & Rachédi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*, 2^e édition. Montréal : Gaétan Morin éditeur.
- Marchand, L. (1982). *Introduction à l'éducation des adultes*. Montréal : Éditions Préfontaine.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal : Éditions Chenelière/McGraw-Hill.
- Monette, M. & Charette, M. (1996). *Planifier et évaluer son intervention. La connaissance de l'organisation*. Québec : Les Presses inter-universitaires.

- Monette, M. & Charette, M. (1998). *Planifier et évaluer son intervention. Les besoins de la clientèle*. Québec : Les Presses inter-universitaires.
- Monette, M., Charette, M. & Jobin, Y. (1998). *Planifier et évaluer son intervention. L'élaboration du programme*. Québec : Les Presses inter-universitaires.
- Nadeau, M.A. (1988). *L'évaluation de programme. Théorie et pratique*, 2^e édition. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- National Organization for Human Service Education (1996). *Council for Standards in Human Service Education, Ethical Standards of Human Service Professionals*. Site consulté le 16 mai 2005 de <http://www.nohse.com/ethics.html>.
- Office des affaires francophones (2009). *Gouvernement de l'Ontario-Office des affaires francophones. Communiqué de presse*. Site consulté le 4 octobre 2010 de <http://www.ofa.gov.ca./fr.annonces-091209>.
- Office des affaires francophones (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario*. Site consulté le 4 octobre 2010 de <http://www.ontario.ca/fr/communauties/francophones/profile/index.htm>.
- Office des affaires francophones (2005). *Profil statistique*. Site consulté le 29 septembre 2005 de <http://www.ofa.gov.on.ca/francais/pub-stats.html>.
- Office des affaires francophones (2005). *Les programmes pour immigrants francophones*. Site consulté le 21 novembre 2006 de <http://www.ofa.gov.on.ca/francais/pub-prog/gouv.html>.
- Paquet, G. (1996). *L'Ontario français : quo vadis? Document de travail*. Ottawa : Université d'Ottawa.

- Paré, A. (1984). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Sainte-Foy : Centre d'intégration de la personne.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. & Jobert, G. (2002). *Les histoires de vie : actes du Colloque. Les histoires de vie en formation*. Site consulté le 23 février 2008 de <http://books.google.com/booksid=F-29ual2rq8C8pg=PA28Elpg=PA288dg=r%C3%A9c>.
- Powley, R., Kennedy, M. & Childs, E. (2005). *Élaboration d'un cadre stratégique pour l'éducation des adultes : terminologie, typologie et meilleures pratiques*. Rapport au Conseil des ministres de l'éducation du Canada : Gouvernement du Canada.
- Rivard, P. (2006). *La gestion de la formation en entreprise. Pour préserver et accroître le capital compétence de votre organisation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- UQO (2010). *EDU6028 - Essai en éducation*. Site consulté le 16 février 2011 de <http://services.uqo.ca/consultationbanqueprogrammes/DescriptionCours.aspx?cdInstPro v=978005&sigCrs=EDU6028>.
- Wolfensberger, W. (1997). *La valorisation des rôles sociaux. Introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Genève : Éditions des Deux continents.

APPENDICE A
CODE D'ÉTHIQUE DE L'AISO



Principes

Le code d'éthique de l'AISO a pour but de guider les pratiques internes et le comportement des employés plutôt que de décrire toutes les circonstances ou situations qui font appel au jugement et à l'intégrité d'un individu.

Ce code s'inspire des valeurs de l'Association lorsqu'elle ou ses employés traitent avec leur clientèle, mais aussi des valeurs des professionnels qui y travaillent. Dans ce sens, l'intention de cette politique est d'illustrer le genre d'attitude qui est encouragée et non de prescrire ou d'interdire des comportements spécifiques. On peut souligner, parmi ces valeurs :

Intégrité
 Respect
 Empathie
 Objectivité
 Compétence
 Responsabilité
 Justice
 Croissance
 Dignité


Honnêteté
 Humilité
 Coopération
 Tolérance
 Engagement
 Confidentialité
 Ouverture
 Dépassement
 Transparence

Par exemple, les membres du personnel de l'AISO reconnaissent la confidentialité des rapports qu'ils entretiennent avec ses usagers de services et s'engagent à ne discuter du contenu de leurs rapports qu'avec le conseiller principal ou les personnes (personnel, employé(e)s et bénévoles) désignées par le conseiller.

Le personnel de l'AISO démontre le plus haut degré de respect envers les personnes et à cet effet s'engage à entretenir des rapports honnêtes et respectueux avec eux, qu'ils soient présents ou absents.

Dans tous leurs rapports, les membres du personnel de l'AISO affichent une intégrité professionnelle entre eux, vis-à-vis les personnes et vis-à-vis le public en général. En plus d'adopter un comportement professionnel, ceci veut dire que les décisions et les comportements du personnel ne sont jamais remis en question en public.

L'AISO et son personnel entretiennent des relations publiques exemplaires avec les personnes, leur réseau, les corps professionnels avec qui ils transigent, les représentants gouvernementaux et les médias.

INTÉGRATION COMMUNAUTAIRE Association pour l'intégration sociale d'Ottawa (AISO) 	235, rue Donald Ottawa (Ontario) K1K 1N1 Téléphone : 613-744-2241 Télécopie : 613-744-4898		Page 2 de 2
	Politique RH-002	PARTIE 1V	
Politiques générales reliées à l'environnement de travail		Code d'éthique	

En toutes circonstances, dès qu'un comportement ou une décision peut être perçu comme étant nuisible ou nocif soit aux usagers de services, à l'AISO ou à son personnel, chaque employé est tenu de signaler le fait à son superviseur ou à un supérieur approprié.

Politique


1. L'employé s'engage à respecter les lois, règlements, politiques et procédures de l'AISO et de son corps professionnel.
2. L'AISO crée un environnement de travail qui favorise les communications ouvertes, les relations professionnelles saines et coopératives et des programmes et services totalement dédiés au bien-être de sa clientèle.
3. L'AISO maintient des milieux de travail et de vie sécuritaires et favorables au développement des personnes et à la productivité des employés. Elle encourage l'expression d'opinions divergentes à l'abri de représailles et les opportunités de démontrer expertise et innovation dans toutes les facettes de ses opérations.
4. Les membres de l'équipe de gestion ne remettent pas en question les décisions et les comportements de leurs pairs en présence des personnes ou du public. Toute question ou tout doute à cet effet doit être soulevé avec la ou les personnes en cause.
5. Dans la communauté, les employés de l'Association font la promotion non seulement de l'AISO, mais des besoins et des contributions de sa clientèle.
6. Dans leurs rapports à l'interne ainsi qu'avec les personnes, leur réseau, d'autres professionnels, les représentants et les médias, le personnel de l'AISO démontre un comportement et un langage qui ne laisse aucun doute sur le plus grand respect qu'ils ont des personnes qui ont un handicap, intellectuel ou autre.
7. Le personnel de l'Association offre un service de qualité à tous ceux avec qui il transige, affichant ainsi un engagement sincère à la mission de l'AISO et aux individus du milieu, employé, bénévole, parent ou ami.

APPENDICE B

APPROCHE PAR COMPÉTENCES DU MODÈLE TRIMA

■ CIBLES DE TRAVAIL

TABLEAU 1

L'approche par compétences du modèle TRIMA		
<p>Profils des compétences Identification des compétences requises et nécessaires pour un poste</p>	<p>Développement de l'employabilité Stimulation des compétences favorisant l'intégration en emploi</p>	<p>Développement de carrière Identification d'une série de compétences-cibles à s'approprier</p>
<p>Recrutement / Sélection Processus d'embauche construit à partir du profil de compétences</p>		<p>Diagnostic organisationnel Analyse du champ des forces motrices et restrictives (écart entre les compétences détenues et les compétences attendues)</p>
<p>Bilans des compétences Évaluation du répertoire des compétences détenues par une personne</p>	<p>Sociogramme d'équipe Évaluation du répertoire des compétences détenues par les membres d'une équipe</p>	<p>Perfectionnement Recommandation de plans de formation pour l'acquisition ou l'accroissement des compétences</p>

(Arsenault, 1997, p. 89)

APPENDICE C

DOMAINE DES COMPÉTENCES TECHNIQUES,
L'ÉTHIQUE ET SES INDICATEURS (AISO, 2002)

Domaine des compétences techniques

Compétence éthique : Démontrer un haut niveau de préoccupation en regard de la qualité du service fourni et du respect des normes professionnelles

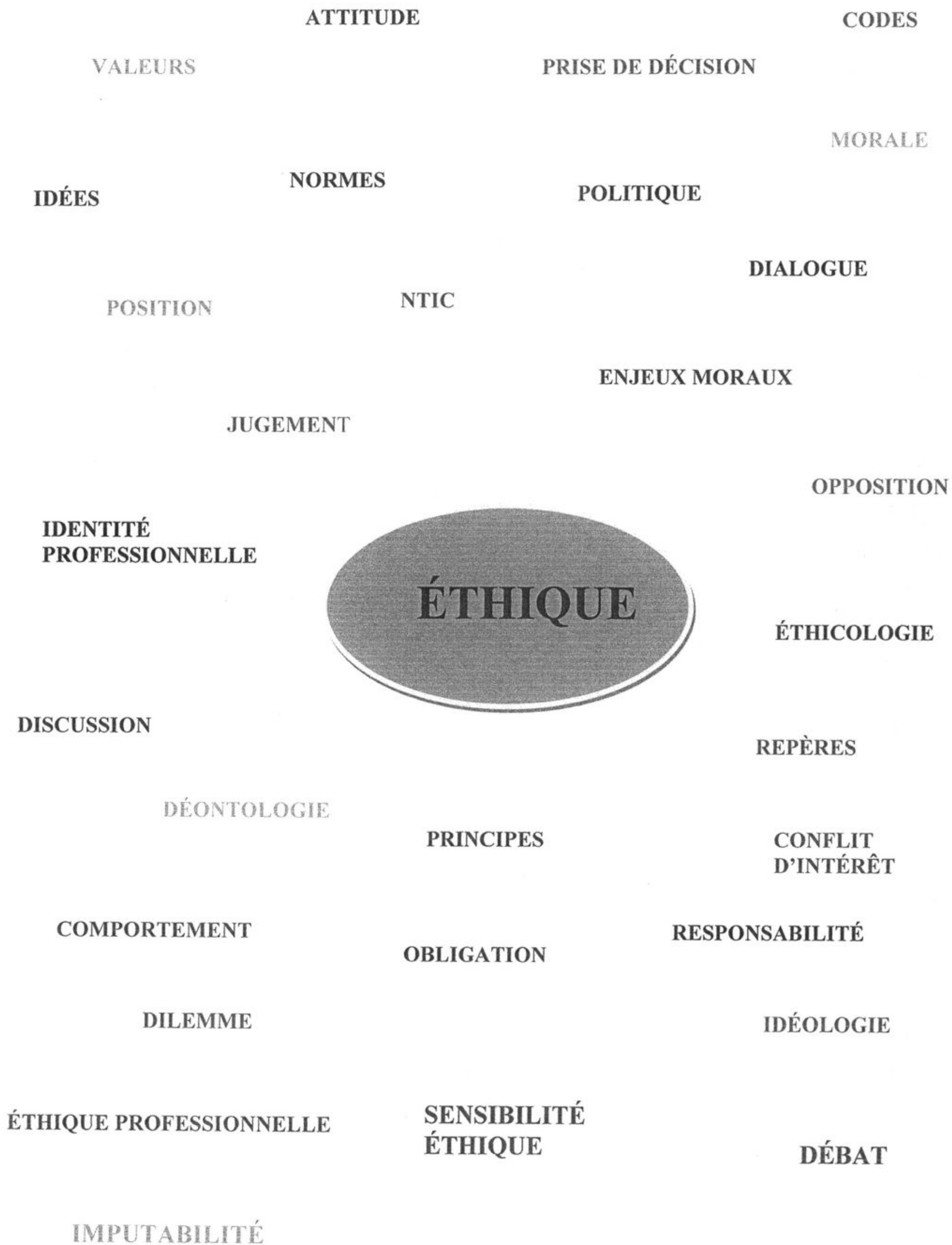
Les indicateurs

- Respect de la confidentialité;
- Respect intégral des personnes et des collègues;
- Sollicitude envers les personnes;
- Patience, discipline personnelle et contrôle de soi;
- Tact;
- Ne pas transposer ses problèmes personnels dans son milieu de travail;
- Faire montre de congruence entre ses paroles et ses gestes;
- Respecter intégralement les pratiques et procédures de l'AISO.

(Tiré de l'appréciation de rendement et profil des compétences, AISO, 2002)

APPENDICE D

CARTE-MENTALE SUR LE CONCEPT DE L'ÉTHIQUE



APPENDICE E
JOURNAL DE BORD

Journal de bord

Consignation de données en vue du bilan d'apprentissages

Date :

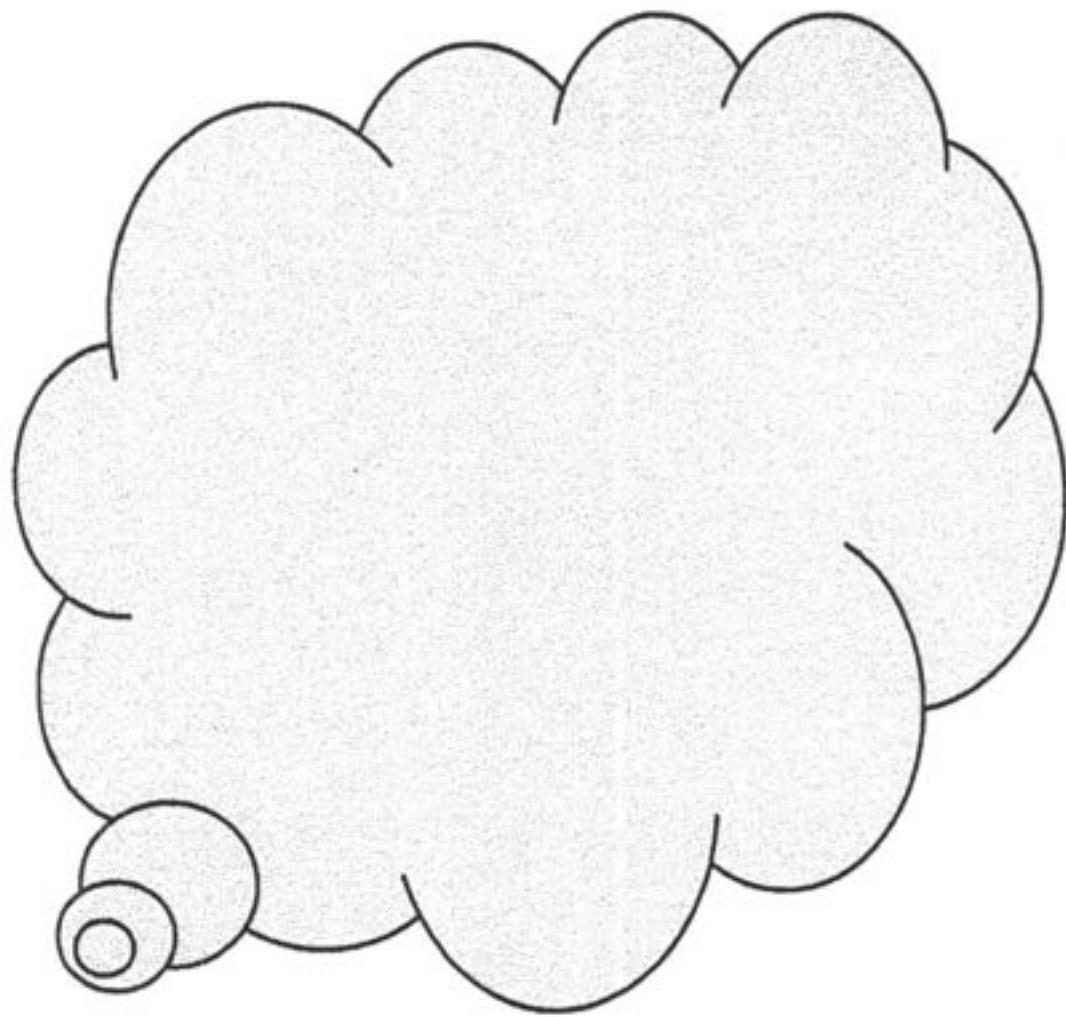
Incidents signifiants, questions existentielles, thèmes critiques, valeurs, perceptions, postulats

Suivis à faire :

Activités et actions particulières :

Événements, apprentissages à retenir :

Temps investi :



*Patricia Dostie, étudiante à la M.Éd., UQO (sous la supervision de F.d'Ortun).
DESS en Technologie éducative et DESS en Andragogie.*

APPENDICE F

LISTE DES PRINCIPES ANDRAGOGIQUES DE KNOWLES

DIFFÉRENTS PRINCIPES DE L'ÉDUCATION DES ADULTES À PARTIR DES MAÎTRES DANS CE DOMAINE*

1

L'adulte est un apprenant actif, plutôt qu'un auditeur ou un observateur passif.
(M. Knowles)

L'éducation des adultes vise à placer l'apprenant en face de nouvelles possibilités de se réaliser.
(M. Knowles)

Le contenu des activités éducationnelles pour adultes doit être déterminé en accord avec les besoins des participants ainsi que ceux de la communauté.
(M. Knowles)

L'enseignant cherche à établir des liens de confiance mutuelle et d'entraide entre ses étudiants, en encourageant les activités de coopération et en évitant d'y laisser s'introduire la compétition et les jugements de valeur.
(M. Knowles et R. Mucchielli)

L'apprenant adulte est responsable de son apprentissage. Il puise en lui-même les ressources qui lui permettent de résoudre ses problèmes.
(M. Knowles)

L'adulte en situation d'apprentissage doit être accepté et respecté avec ses valeurs personnelles, ses émotions et ses idées.
(M. Knowles)

Le leader veille à maintenir la participation de tous, créant ainsi un effet d'entraînement.
(M. Knowles, G. Pine et P. Horne)

Privilégier des approches concrètes pour l'apprenant.
(R. Mucchielli)

Le formateur aide l'étudiant à appliquer son nouvel apprentissage à son expérience vécue pour que l'apprentissage soit ainsi plus significatif, étant intégré.
(M. Knowles)

En accord avec le formateur, l'apprenant adulte établit ses critères et ses méthodes d'auto-évaluation.
(M. Knowles)

* * * * *

2

L'apprenant adulte a un droit fondamental à participer activement à toutes les étapes de son apprentissage, de telle sorte qu'il en devient l'agent principal.
(J.-L. Bernard)

L'apprenant adulte tient à développer des connaissances, des habiletés et des savoir-être qui soient proches de ses responsabilités et de ses activités.
(G. Cantin)

L'étudiant adulte diagnostique lui-même ses besoins d'apprentissage.
(M. Knowles)

* Ces principes ont été relevés dans diverses sources (énumérées, dans l'ensemble, à la bibliographie de l'activité 4) par cinq groupes d'apprenants d'un cours antérieur.