

# Renforcer la capacité de recruter et de fidéliser des bénévoles en alphabétisation

Rapport de recherche

Sheryl Harrow  
Mary Leggett, Ph.D.  
Susan Robertson, Ph.D.  
Lynne Townsend  
Sharla Daviduik

pour READ Saskatoon

---

© Imagine Canada, 2005

Le Centre de développement des connaissances renonce aux droits d'auteurs relatifs à ses documents, au profit de leur utilisation non commerciale par des organismes de bienfaisance et des organismes bénévoles. Nous encourageons tous les organismes de bienfaisance et les organismes bénévoles à reproduire et à distribuer toutes les publications du Centre de développement des connaissances, en citant leurs auteurs et Imagine Canada. Prière de vous adresser à Imagine Canada si vous souhaitez insérer un lien vers nos publications dans votre site Web.

Pour obtenir de plus amples renseignements sur le Centre de développement des connaissances, visitez <[www.kdc-cdc.ca](http://www.kdc-cdc.ca)>.

Centre de développement des connaissances  
Imagine Canada  
425, avenue University, bureau 900  
Toronto (Ontario) M5G 1T6  
Canada  
Tél. : 416 597-2293  
Télec. : 416 597-2294  
Courriel : [kdc@imaginecanada.ca](mailto:kdc@imaginecanada.ca)

<[www.imaginecanada.ca](http://www.imaginecanada.ca)> [www.kdc-cdc.ca](http://www.kdc-cdc.ca)

ISBN# 1-55401-200-7

Le Centre de développement des connaissances d'Imagine Canada est financé dans le cadre de la Direction de la Participation dans les communautés du ministère du Patrimoine canadien, au titre d'Initiative canadienne sur le bénévolat. Les opinions exprimées dans cette publication ne reflètent pas nécessairement celles du ministère du Patrimoine canadien.

Canada 

---

# Table des matières

1. Introduction \ 1
2. Méthodologie \ 3
3. Analyse de la documentation pertinente \ 4
4. Résultats \ 7
5. Discussion \ 18
6. Autres suggestions \ 24
7. Bibliographie \ 25

---

*L'alphabétisation, c'est plus que lire et écrire – il s'agit de la manière dont nous communiquons et participons à la société. Celle-ci touche aussi les pratiques et les rapports sociaux, le savoir, la langue et la culture. Les personnes qui savent lire et écrire tiennent ces aptitudes pour acquies – mais les personnes qui savent ni lire ni écrire sont exclues de la majorité des communications dans le monde d'aujourd'hui. Les personnes exclues sont sans doute les mieux placées pour affirmer que « l'alphabétisation, c'est la liberté ».*

— Nations Unies [traduction]

*Le temps sera notre ressource la plus précieuse, et le fruit le plus remarquable de cet « investissement » sera l'établissement de relations.*

— Sue Vineyard [traduction]

*Si vous y pensez bien, vous verrez que presque tout ce qui nous tient vraiment à cœur, tout ce qui démontre notre engagement le plus profond envers la façon dont la vie humaine devrait être vécue et protégée, est fondé sur une certaine forme – souvent de nombreuses formes – de bénévolat.*

— Margaret Mead [traduction]

---

# Renforcer la capacité de recruter et de fidéliser des bénévoles en alphabétisation

## 1. Introduction

---

Au Canada, le nombre de bénévoles en alphabétisation est à la baisse.<sup>1</sup> Pour s'attaquer à ce problème, les organismes d'alphabétisation doivent comprendre ce qui motive les personnes à s'engager bénévolement en vue de répondre aux besoins en matière d'alphabétisation. Ils doivent également déterminer quelles relations devraient être établies, maintenues ou transformées dans le but de recruter et de fidéliser des bénévoles en alphabétisation. À titre de point de départ, notre projet de recherche a porté sur les conditions et les tendances observées au sein de la collectivité de l'alphabétisation de Saskatoon et de READ Saskatoon.

READ Saskatoon est un organisme bénévole communautaire qui offre des services d'alphabétisation gratuits aux adultes et aux membres de leur famille. Au cours de ses 25 ans d'existence, l'organisme est demeuré fidèle à son mandat et son objectif d'origine : « *Promouvoir l'alphabétisation, les partenariats communautaires et le développement* ». Le programme de READ Saskatoon est fondé sur des cours individuels d'alphabétisation; l'organisme recrute et forme des tuteurs bénévoles qui rencontrent ensuite les

apprenants avec qui ils sont jumelés pour des séances d'apprentissage d'une ou de deux heures dans une succursale de la bibliothèque publique de Saskatoon. Le ministère de l'Apprentissage de Saskatchewan finance ce programme.

READ Saskatoon et ses partenaires financiers reconnaissent le rôle essentiel que jouent les bénévoles pour promouvoir l'alphabétisation en Saskatchewan et favoriser une plus grande participation des apprenants dans leur société démocratique.

La base de tuteurs bénévoles de READ Saskatoon a diminué au cours des cinq dernières années en raison de la demande élevée pour des services d'alphabétisation. En tout temps, les apprenants sont quatre fois plus nombreux que les tuteurs disponibles. De plus, les changements démographiques à Saskatoon ont entraîné une augmentation marquée des demandes de services provenant d'apprenants autochtones. À ce jour, seulement trois personnes autochtones autodéclarées se sont inscrites auprès de READ Saskatoon pour suivre la formation des tuteurs bénévoles. Pour continuer à répondre à la demande de tutorat, READ Saskatoon doit recruter un plus grand nombre de bénévoles, les inciter à s'engager plus longtemps au sein de l'organisme et trouver des façons d'offrir des services à un nombre croissant d'apprenants autochtones.

---

<sup>1</sup> Calamai, P. (2005). *Can We Close Our Literacy Gap?* Ontario: ABC CANADA Literacy Foundation. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web d'ABC Foundation.  
Site Web : [www.abc-canada.org/public\\_awareness/literacy\\_matters\\_report.asp](http://www.abc-canada.org/public_awareness/literacy_matters_report.asp)  
(en anglais)

---

L'alphabétisation est reconnue comme étant un droit humain fondamental et un moyen de favoriser le développement social, économique et politique des personnes, des collectivités et des nations. Toutefois, « *plus de 10 millions de travailleurs canadiens ont un niveau d'alphabétisation faible ou modeste... [ce qui représente] une importante perte de productivité pour les personnes, pour la société et pour notre économie...* » (Movement for Canadian Literacy, 2003). Pour relever ce défi, les organismes d'alphabétisation communautaires ont recours principalement à des bénévoles pour donner des cours d'alphabétisation dans les collectivités canadiennes. Pour cette raison, les intérêts des organismes bénévoles d'alphabétisation devraient occuper une place de choix dans les programmes des décideurs à l'échelle internationale, national, provincial et locale (OCDE et Statistique Canada, 2000).

Toutefois, les résultats d'une recherche menée par Hall, McKeown et Roberts (2001) sur les tendances en matière de bénévolat au Canada révèlent un déclin global du pourcentage de Canadiens qui s'engagent bénévolement auprès d'œuvres de bienfaisance ou d'organismes sans but lucratif. La vaste majorité des heures de bénévolat (73 %) est le fruit de l'engagement d'un pourcentage relativement faible de la population (7 %). De plus, on observe une distribution inégale du pourcentage des heures de bénévolat dont profitent les différents types d'organismes du secteur bénévole. Par rapport à d'autres types d'organismes, les organismes d'alphabétisation au Canada ont beaucoup de difficultés à recruter et à fidéliser une base de tuteurs bénévoles suffisante pour répondre aux besoins des collectivités locales en matière d'alphabétisation (Calamai, 2005).

Dans ce contexte, READ Saskatoon ne fait pas exception à la règle puisque notre ratio tuteur apprenant est de un pour quatre, et nous devons recruter et fidéliser des bénévoles en alphabétisation pour satisfaire aux demandes des apprenants. Ainsi, nous avons élaboré un projet de recherche pour soutenir les efforts déployés à l'heure actuelle par READ Saskatoon pour renforcer la capacité d'apprentissage organisationnel en vue de répondre aux besoins d'alphabétisation à Saskatoon. Le projet visait à déterminer :

- les facteurs qui réduisent la capacité de READ Saskatoon de recruter et de fidéliser des tuteurs bénévoles;
- les facteurs qui réduisent la capacité de READ Saskatoon de recruter et de fidéliser des bénévoles autochtones.

Notre objectif était de déterminer ces facteurs et de comprendre comment composer avec ceux-ci en répondant aux trois questions suivantes :

1. Comment l'expérience de READ Saskatoon se compare-t-elle aux expériences signalées dans la documentation plus générale sur le problème du déclin de la base de bénévoles? Pouvons-nous tirer des leçons des autres expériences?
2. Qu'est-ce qui motive ou motivait les tuteurs actuels ou anciens de READ Saskatoon à donner bénévolement de leur temps et pour quelles raisons les anciens tuteurs ont-ils quitté le programme d'alphabétisation?
3. Quelles leçons READ Saskatoon peut-il tirer des expériences de ses bénévoles actuels et anciens et comment READ Saskatoon peut-il utiliser cette information pour renforcer sa capacité de recruter et de fidéliser des bénévoles en alphabétisation?

---

## 2. Méthodologie

---

Pour répondre à ces questions, nous avons élaboré un programme en quatre phases comprenant trois méthodes interreliées de collecte de données.

La phase un consistait en une brève analyse thématique de documents sélectionnés dans le but de déterminer les raisons possibles du déclin de la base de bénévoles au Canada, à l'échelle nationale, provinciale et locale. Nous souhaitons examiner ce que d'autres personnes avaient découvert sur les facteurs qui réduisent la capacité des organismes sans but lucratif de maintenir des programmes de bénévolat. Nous avons décidé de nous pencher non seulement l'expérience canadienne mais également sur le débat général portant sur les facteurs qui touchent le bénévolat. Trois idées ont guidé notre analyse bibliographique. Nous voulions savoir quels facteurs externes pourraient influencer sur la capacité d'un organisme sans but lucratif de remplir efficacement ses engagements. Nous voulions également savoir si le type de personnes qui souhaitent s'engager bénévolement avait changé. Finalement, nous voulions déterminer si la société avait connu des changements fondamentaux qui influent sur la tendance des gens à donner de leur temps bénévolement.

Dans la phase deux, deux groupes de discussion ont exploré et approfondi les thèmes repérés dans l'analyse bibliographique, ainsi que les perceptions et les expériences des tuteurs bénévoles actuels et anciens de READ Saskatoon. Le premier groupe de discussion était composé de neuf tuteurs actuels (les tuteurs avaient entre huit mois et huit ans d'expérience de bénévolat auprès de READ Saskatoon); le deuxième groupe de discussion était

composé de huit anciens tuteurs.<sup>2,3</sup> L'analyse des données générées par le premier groupe de discussion a guidé la collecte de données dans le deuxième groupe de discussion. Les résultats des groupes de discussion ont été utilisés pour élaborer les sondages qui ont été réalisés dans le cadre des troisième et quatrième phases de la recherche.

Durant la troisième phase du projet, nous avons tenté de sonder, par téléphone, toutes les personnes qui avaient été des tuteurs bénévoles de READ Saskatoon entre 1994 et juillet 2004, soit 269 personnes au total. Nous avons posté une lettre d'introduction à 57 tuteurs actuels et anciens pour les informer de l'objectif de la recherche et leur indiquer le nom des chercheurs qui communiqueraient avec eux et l'heure à laquelle la communication devrait avoir lieu. Les tuteurs étaient invités à informer READ Saskatoon s'ils n'étaient pas intéressés ou capables de participer au sondage. Finalement, 195 tuteurs ont participé à notre enquête.

Durant la phase finale du projet, nous avons tenté d'obtenir des renseignements auprès de différentes personnes, incluant des membres de la collectivité autochtone de Saskatoon. À l'occasion de la Journée internationale de l'alphabétisation, nous avons distribué un questionnaire à remplir soi-même à 93 apprenants adultes au Campus Kelsey du Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology (SIASST).<sup>4</sup> Le questionnaire a été distribué aux apprenants adultes inscrits à différents

---

2 Par souci d'uniformité, les deux mêmes personnes ont animé les séances des groupes de discussion. De plus, un membre du personnel de READ Saskatoon était présent et a pris des notes durant les séances.

3 Parmi les anciens tuteurs, sept avaient cessé leurs activités de tutorat au cours de la dernière année. La huitième personne est un membre du conseil d'administration de READ Saskatoon qui n'offre plus de services de tutorat. Les anciens tuteurs avaient entre deux mois et quatre ans d'expérience de bénévolat auprès de READ Saskatoon.

4 Nous avons distribué le questionnaire le 8 septembre 2004.

---

programmes offerts au Campus Kelsey.<sup>5</sup> Parmi les 93 personnes qui ont rempli le questionnaire, 41 (44 %) se sont déclarées Autochtones et 42 (45 %) se sont déclarés non-Autochtones. Dix répondants (11 %) n'ont pas indiqué que leur identité ethnique était autochtone ou non-Autochtone. Les renseignements recueillis durant cette phase ont permis au personnel de READ Saskatoon de mieux comprendre quelle est la meilleure façon de répondre aux besoins de la collectivité Autochtone en matière d'alphabétisation.

### 3. Analyse de la documentation pertinente

---

#### Apprendre à composer avec les facteurs externes

Pour Hall, Andrukow, Barr, Brock, de Wit, Embuldeniya et leurs collaborateurs (2003), il existe un lien entre les concepts de capacité organisationnelle et de capital organisationnel. La capacité est l'habileté d'un organisme à travailler à la réalisation de ses objectifs, et cette capacité dépend du capital que l'organisme peut accumuler. Hall et ses collaborateurs (2003, p. 4) font valoir que [traduction] « *la capacité des organismes bénévoles et sans but lucratif de réaliser leurs missions et d'atteindre leurs objectifs dépend, croit-on, de trois types de capital pouvant être déployés par les organismes : capital financier, capital humain et capital structurel* ». Différents facteurs externes, notamment l'économie et le cadre juridique et réglementaire dans lequel œuvrent les organismes, peuvent renforcer ou affaiblir la capacité de déployer ce capital organisationnel. Par exemple, la capacité des organismes bénévoles d'alphabétisation a été affaiblie par des changements de nature fiscale et réglementaire qui comprennent les réductions des paiements de transfert aux provinces et la restructuration du filet de sécurité sociale, de l'assurance emploi et des services sociaux (Calamai 2005).

De plus, dans un document récent, le ministère de la Citoyenneté, de la Culture et des Loisirs de l'Ontario conclut [traduction] « *que toute réduction du financement total versé par le gouvernement est susceptible d'inciter un moins grand nombre de personnes à décider de faire du bénévolat... [on estime] qu'une baisse de 1 % des dépenses entraîne une baisse de 1,5 % du nombre de bénévoles* » (Dow, 1997, p. 10-11).

---

<sup>5</sup> Offert aux adultes qui étudiaient pour terminer leur 10<sup>e</sup> année ou leur 12<sup>e</sup> année, à ceux qui suivaient des cours de perfectionnement ou d'alphabétisation au centre d'alphabétisation et à ceux qui suivaient des cours de langue pour les immigrants au Canada (CLIC).



---

Kangisser (1985) signale que les compressions budgétaires menacent non seulement le « financement de base » des organismes bénévoles d’alphabétisation, mais également leur base de bénévoles. [Traduction] « *L’effet de retombée est monumental, particulièrement lorsqu’on l’examine attentivement dans le secteur bénévole de l’alphabétisation des adultes [en ce qui concerne]... deux mythes courants au sujet des bénévoles en alphabétisation : le bénévolat est une panacée et le recours à des bénévoles est peu coûteux ou gratuit. Le problème de l’analphabétisme dans ce pays est simplement trop grand pour être réglé uniquement en ayant recours à des bénévoles, [et] même si le recours à des bénévoles peut être rentable, il exige néanmoins un investissement de ressources affectées au programme et de temps consacré par le personnel* » (p. 29).

[Traduction] « *Il [est maintenant] irréaliste de s’attendre à ce que le secteur puisse se fier simplement au travail de bénévoles non rémunérés pour combler le vide. Les bénévoles doivent être sélectionnés, formés et gérés, de sorte qu’en fait, les organismes consacrent la majorité de leurs ressources financières au recrutement des bénévoles* » (citation tirée de Dow, 1997, p. 6).

Un deuxième facteur externe qui touche les organismes bénévoles est la pression en faveur d’une responsabilisation accrue. [Traduction] « *Les groupes et les organismes assument davantage de responsabilités pour éviter que les populations vulnérables soient victimes de comportements inappropriés... la sélection des membres du personnel rémunérés et non rémunérés [est] devenue une étape plus déterminante du processus d’embauche* » (Vineyard et McCurley, 1995, p. 63).

Le Saskatchewan Literacy Network (2000) a présenté des pratiques exemplaires en matière d’exécution de programmes, ce qui correspond à une tendance de plus en plus marquée vers la professionnalisation et l’uniformisation des pratiques de gestion, de formation et d’évaluation au sein des organismes d’alphabétisation.<sup>6</sup>

Cette tendance s’est traduite par une augmentation significative du nombre de documents administratifs que les organismes locaux doivent traiter et gérer, ce qui a mis davantage de pression sur les organismes bénévoles à un moment où les bénévoles semblent moins enclins à prendre l’engagement à long terme dont les organismes ont idéalement besoin.

### **Apprendre à s’adapter aux « nouveaux » bénévoles**

De plus en plus d’observateurs s’entendent pour dire que les organismes bénévoles doivent apprendre à s’adapter aux nouvelles conditions, motivations et dispositions des bénévoles. Ce consensus est fondé sur la notion voulant qu’il y ait eu un déclin général de ce qu’on appelle les bénévoles « traditionnels » et une augmentation des « nouveaux » bénévoles. [Traduction] « *Il y a plus ou moins une génération, il y avait deux principales catégories stéréotypées de bénévoles potentiels : les “mamans à la maison” et les “papas sportifs ou du type directeur d’entreprise”* » (Dow, 1997, p. 13). Vineyard et McCurley (1995) sont d’accord avec ce constat et affirment que ces catégories traditionnelles n’existent plus. Ainsi, les organismes doivent rivaliser de plus en plus les uns avec les autres pour rendre leurs programmes de bénévolat attrayants aux nouveaux bénévoles.

---

<sup>6</sup> Saskatchewan Literacy Network (2000). *Best Program Practices*. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web du Saskatchewan’s Literacy Network : [www.sk.literacy.ca/resource/pubs/selfeval/contents.htm](http://www.sk.literacy.ca/resource/pubs/selfeval/contents.htm) (en anglais)

---

Les résultats d'une enquête de Community Literacy of Ontario (1996) affichés dans le site Web de la Base de données en alphabétisation des adultes semblent corroborer cet argument.<sup>7</sup> Lorsque des directeurs de programmes de bénévolat ont été interrogés sur leur base de bénévoles, 78 % ont indiqué avoir perçu un changement dans les besoins et les intérêts des bénévoles au cours des dernières années. À titre d'exemple, ils ont mentionné qu'à leur avis, les raisons qui incitent les gens à faire du bénévolat ont changé (p. ex., les gens font maintenant du bénévolat pour acquérir de l'expérience, développer des habiletés et améliorer leurs chances d'avancement dans des établissements d'enseignement supérieurs). Il semble que les bénévoles sont également plus intéressés par des engagements à court terme (p. ex., les étudiants universitaires peuvent être prêts à faire du bénévolat l'été seulement), et il y a une perception selon laquelle les exigences administratives accrues qui s'appliquent aux bénévoles (p. ex., demandes associées au maintien de normes de qualité élevées, apprentissage axé sur les résultats) ne favorisent pas l'engagement bénévole.<sup>8</sup> De façon générale, les répondants estiment qu'il existe un fossé entre les attentes des organismes bénévoles et les besoins de la majorité des bénévoles potentiels. Cette situation semble avoir un effet négatif sur la volonté de faire du bénévolat, ce qui en retour favorise une concurrence accrue entre les organismes qui doivent recruter dans un groupe plus restreint de bénévoles. Il laisse également entendre que pour réussir à recruter des bénévoles et à les fidéliser, les organismes d'alphabétisation doivent modifier leurs attentes et

leurs programmes pour répondre aux besoins et aux intérêts des « nouveaux » bénévoles.

## Apprendre à renforcer le capital social

Selon un troisième thème abordé dans la documentation spécialisée, le problème du déclin de la base de bénévoles serait attribuable à un déclin plus général du capital social dans la société moderne.<sup>9</sup> Le concept de capital social a été présenté dans les travaux de Bourdieu (1986), de Coleman (1988; 1990) et de Putnam (1993; 2000).<sup>10</sup> Putnam (2000) explique le concept de capital social de la façon suivante :

*[Traduction] « le capital social renvoie aux liens entre les personnes – les réseaux sociaux, les normes de réciprocité et la fiabilité qui en découlent. En ce sens, le capital social est étroitement associé à ce que certains ont appelé le “civisme”. À la différence que le “capital social” met en lumière le fait que le civisme est un concept plus puissant lorsqu’il est enraciné dans un réseau de relations sociales réciproques. Une société composée d’un grand nombre de personnes vertueuses mais isolées n’est pas nécessairement riche en capital social » (p. 19).*

Ainsi, le capital social se manifeste lorsque les gens créent des réseaux pour partager des idées et travailler ensemble en vue d'améliorer leur environnement et leur collectivité sur les plans social et physique. À l'heure actuelle, le secteur bénévole et sans but lucratif au Canada s'inquiète du fait que le possible déclin de la participation civique et bénévole pourrait s'expliquer par un affaiblissement

---

<sup>7</sup> Community Literacy of Ontario. (1996). *Results of a volunteer management survey*. Nouveau-Brunswick: BDAA. Extrait la dernière fois le 26 août 2005 du site Web de la Base de données en alphabétisation des adultes : <http://www.nald.ca/province/ont/clo/results.htm> (en anglais)

<sup>8</sup> On Purpose Associates. (2001). *Outcome-based learning*. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web de Funderstanding : [www.funderstanding.com/outcome\\_based\\_edu.cfm](http://www.funderstanding.com/outcome_based_edu.cfm) (en anglais)

<sup>9</sup> **Capital social** : Le degré de collaboration et de coopération entre les membres d'une collectivité ou d'une société (en se fondant sur des mécanismes tels que les réseaux, ainsi que sur la confiance et le partage de normes et de valeurs communes) en vue d'obtenir des avantages mutuels. [www.icfdn.org/publications/blurredborders/40definitions.htm](http://www.icfdn.org/publications/blurredborders/40definitions.htm) (en anglais)

<sup>10</sup> Pour en savoir davantage sur les idées de Pierre Bourdieu sur le capital social, consultez le site Web de Wikipedia : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre\\_Bourdieu](http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Bourdieu) (Extrait la dernière fois le 11 août 2005).

---

du capital social dans les collectivités.

Onyx et Bullen (2000) expliquent que le capital social est le résultat d'un processus ascendant de nombreuses interactions entre les personnes et favorise la création de réseaux sociaux solides qui sont le fondement des collectivités. Le capital social peut être une source de bénévoles qui travaillent à l'amélioration de leur propre collectivité.

## Résumé

Selon les résultats de notre examen de la documentation spécialisée, le déclin de la base de tuteurs bénévoles s'explique probablement par de nombreux facteurs interdépendants et complexes qui affaiblissent la capacité des organismes bénévoles de recruter et de gérer des bénévoles. Il y a les facteurs externes tels que les compressions budgétaires qui sont un résultat des changements politiques et économiques au sein de la société canadienne. Il y a la nature changeante du bénévolat et des attentes des bénévoles. De plus, il y a également le changement plus important observé dans la société canadienne, soit le déclin possible du capital social et du sentiment de collectivité. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous avons jugé que les connaissances, la compréhension et l'expérience collectives des tuteurs bénévoles actuels et anciens de READ Saskatoon font partie du capital social qui doit être mobilisé pour aider l'organisme à s'attaquer au problème du déclin de la base de tuteurs bénévoles.

---

## 4. Résultats

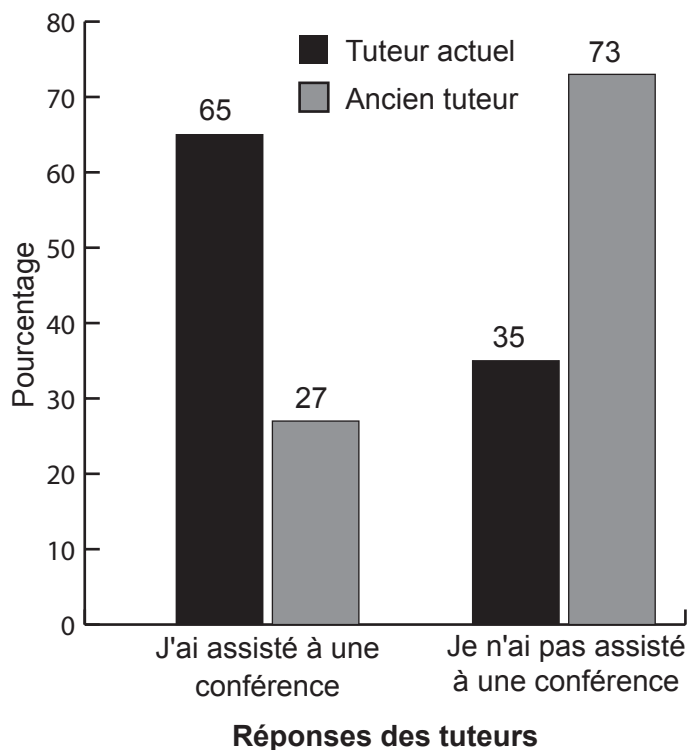
### Importance d'un sentiment de collectivité

L'importance de faire partie d'un groupe ou d'une collectivité est un thème qui est clairement ressorti durant les séances des groupes de discussion. Les tuteurs actuels et anciens ont exprimé leurs préoccupations à l'égard de l'« isolement » et ont insisté sur le « *besoin de savoir qu'ils ne sont pas seuls à faire face à leurs défis* ». Un des participants a expliqué s'être senti « *un peu comme un satellite* » durant son expérience de tutorat. Un autre a dit « *j'aurais bien aimé être soutenu parce que je ne savais pas ce que je faisais...* ». Un troisième participant a formulé le commentaire suivant : « *Nous n'avons jamais formé ce groupe de tuteurs (nous ne nous sommes jamais réunis par la suite), et je crois qu'il aurait été très important de le faire. Après la formation initiale, nous étions laissés à nous-mêmes* ». Les participants des groupes de discussion s'entendaient pour dire que le sentiment d'isolement mine la confiance de tuteurs, ce qui peut être un facteur dans la décision d'arrêter d'agir comme bénévole auprès de READ Saskatoon. Par ailleurs, le fait de développer un sentiment de collectivité était perçu comme une occasion de favoriser une expérience et une compréhension communes. Comme le faisait remarquer un participant du groupe de discussion, « *Lorsque je suis devenu membre du conseil d'administration, ... j'ai vraiment senti que je faisait partie du groupe* ».

À l'heure actuelle, READ Saskatoon offre un soutien individuel aux tuteurs qui demandent de l'aide pour répondre aux besoins des apprenants. Toutefois, cette forme de soutien ne permet peut-être pas aux tuteurs de développer un sentiment d'appartenance à l'organisme et à la collectivité de l'alphabétisation. Par

exemple, les résultats de l'enquête indiquaient que les anciens tuteurs étaient moins intéressés ou moins en mesure de profiter du soutien offert par le personnel de READ Saskatoon (p. ex., accès à des outils d'alphabétisation, ressources en ligne, encadrement personnalisé, conférences sur le tutorat). La figure 1 montre la différence qui existe entre les anciens tuteurs et les tuteurs actuels en ce qui concerne la tendance à assister à des conférences sur le tutorat. Les tuteurs actuels étaient deux fois plus susceptibles d'assister à ce type de conférence que les anciens tuteurs.

**Figure 1 : Réponses des tuteurs aux énoncés concernant la participation à une conférence sur le tutorat**



## Définitions de l'alphabétisation

Les participants des groupes de discussion, tant les tuteurs actuels que les anciens, ont reconnu qu'ils sont fréquemment confrontés à des problèmes qui découlent des conditions de vie des apprenants. Nous avons observé une différence d'opinion entre les tuteurs actuels et les anciens en ce qui concerne la relation entre l'alphabétisation et les conditions de vie des apprenants. De façon générale, les tuteurs actuels reconnaissaient que les conditions dans lesquelles les gens vivent influencent sur leur capacité d'apprendre et que l'alphabétisation ne se limite pas simplement à apprendre à lire et à écrire. À l'inverse, les anciens tuteurs avaient tendance à décrire le lien qui existe entre la capacité d'apprentissage et les conditions de vie des gens en faisant référence à des apprenants en particulier et, à l'occasion, à porter des jugements de valeurs sur ces apprenants : « *Des gens pouvaient arriver à moitié saouls...* », « *Elle vivait avec ses quatre enfants dans le sous-sol de la maison de sa mère...* », « *la solitude était une partie du problème* », « *sa mère n'avait jamais appris à lire, sa grand-mère n'avait jamais appris à lire...* ». De façon générale, les anciens tuteurs avaient tendance à décrire les problèmes de l'expérience de tutorat en faisant référence aux lacunes qu'ils associaient à l'expérience de vie des apprenants.

Les résultats laissent entendre que le degré d'empathie et de compréhension nécessaire pour composer avec les conditions de vie des apprenants n'était pas le même chez tous les tuteurs bénévoles.

En plus de ne pas avoir le même degré d'empathie à l'égard des apprenants, les tuteurs ne s'entendaient pas non plus, dans une certaine mesure, sur la définition de l'alphabétisation (voir le tableau 1). Les tuteurs actuels ont une définition de l'alphabétisation légèrement plus générale que celle des anciens

tuteurs, même si les différences ne sont pas significatives. En moyenne, 62 % des tuteurs actuels ont indiqué que chacune des composantes était fortement liée à l’alphabétisation par rapport à seulement 53 % des anciens tuteurs. Tous les tuteurs ont souligné que la lecture et l’écriture étaient la principale composante qui définit l’alphabétisation.

Les données obtenues par le questionnaire distribué aux étudiants du campus Kelsey de SIAST à l’occasion de la Journée internationale de l’alphabétisation ont révélé que la compréhension de l’alphabétisation est beaucoup plus limitée chez les apprenants adultes.

**Tableau 1 : Évaluation par les tuteurs des composantes qui définissent l’alphabétisation**

Composantes qui définissent l’alphabétisation	Évaluation par les tuteurs de la relation entre une composante et l’alphabétisation (Pourcentage des tuteurs qui mentionnent une relation particulière)							
	Forte relation		Relation modérée		Relation ni forte ni faible		Relation faible ou aucune relation	
	Tuteur actuel	Ancien tuteur	Tuteur actuel	Ancien tuteur	Tuteur actuel	Ancien tuteur	Tuteur actuel	Ancien tuteur
Utilisation d’un ordinateur	<b>29</b>	30	<b>29</b>	33	<b>43</b>	33	<b>0</b>	3
Observation, représentation	<b>47</b>	68	<b>40</b>	24	<b>13</b>	4	<b>0</b>	4
Expression orale et écoute	<b>80</b>	80	<b>13</b>	20	<b>7</b>	0	<b>0</b>	0
Fondement de l’apprentissage	<b>82</b>	67	<b>8</b>	15	<b>0</b>	19	<b>0</b>	0
Écriture, lecture	<b>100</b>	83	<b>0</b>	13	<b>0</b>	3	<b>0</b>	0
Pensée critique	<b>73</b>	47	<b>20</b>	20	<b>0</b>	30	<b>7</b>	3
Compréhension des gens, de la culture	<b>67</b>	47	<b>33</b>	27	<b>0</b>	17	<b>0</b>	10
Résolution de conflits	<b>36</b>	30	<b>36</b>	37	<b>21</b>	20	<b>7</b>	14
Atteinte d’objectifs	<b>67</b>	40	<b>27</b>	47	<b>7</b>	13	<b>0</b>	0
Prise de décisions	<b>47</b>	34	<b>47</b>	52	<b>7</b>	7	<b>0</b>	6

**Tableau 2 : Détermination par les apprenants adultes des aptitudes de la vie quotidienne qui favorisent l’alphabétisation**

Composante de l’alphabétisation (Aptitudes de la vie quotidienne)	Apprenants adultes au campus Kelsey	
	Pourcentage d’apprenants qui ont indiqué qu’il existe une relation	Pourcentage d’apprenants qui ont indiqué qu’il n’existe pas de relation
Utilisation d’une ordinateur	40 %	60 %
Observation, visualisation, représentation	24 %	76 %
Expression orale et écoute	46 %	54 %
Fondement de l’apprentissage	33 %	67 %
Pensée critique	31 %	69 %
Écriture et lecture	64 %	36 %
Compréhension des gens et de la culture	41 %	59 %
Résolution de conflits	25 %	75 %
Atteinte d’objectifs	38 %	62 %
Prise de décisions	29 %	71 %

En utilisant les questions posées aux tuteurs bénévoles de READ Saskatoon, nous avons demandé aux répondants du campus Kelsey d’indiquer s’ils croyaient qu’il existe une relation entre l’alphabétisation et une variété d’aptitudes de la vie quotidienne (voir le tableau 2).

En moyenne, seulement 37 % des apprenants adultes au campus Kelsey ont indiqué que les dix aptitudes de la vie quotidienne énumérées au tableau 2 sont toutes des composantes de la définition de l’alphabétisation. Comme les tuteurs, les apprenants adultes ont jugé que la lecture et l’écriture étaient les plus importantes aptitudes de la vie quotidienne qui définissent l’alphabétisation. Parmi les 93 répondants

de l’enquête, seulement 43 % connaissaient le programme d’alphabétisation de READ Saskatoon. Ceci pourrait expliquer pourquoi la majorité des apprenants adultes était moins susceptibles de mentionner l’existence d’un lien entre une variété d’aptitudes de la vie quotidienne et l’alphabétisation.

### Relations tuteur-apprenant

Les attentes des tuteurs à l’égard de leur travail et de leur rôle dans la relation tuteur-apprenant semblent avoir une incidence sur leur expérience à titre de tuteur et sur le résultat de la relation tuteur-apprenant.

Dans les groupes de discussion, on a demandé aux tuteurs actuels et anciens de décrire la perception qu’ils ont d’eux-mêmes et de leur rôle dans la relation

---

tuteur-apprenant. Tous les tuteurs actuels ont employé des mots qui supposent l'existence d'un lien social avec l'apprenant (p. ex., partenaire, ami, mentor, copain ou conseiller). À l'inverse, les anciens tuteurs utilisaient un langage qui dépeint une relation entre un enseignant et un étudiant (p. ex., « *J'ai découvert que l'**enseignement** aux adultes...* », « *Et également le fait d'**enseigner** aux adultes...* », « *... vous savez que l'éducation n'est pas notre premier domaine de compétence...* », « *Je voulais savoir si la profession d'**enseignant** pouvait m'intéresser* », « *Je pouvais **enseigner*** »). Une ancienne tutrice a souligné qu'elle avait « *avait des attentes élevées* » qui ne correspondaient pas vraiment à celles de l'apprenante : « *Vous savez, elle avait ses propres objectifs. Je n'y ai pas vraiment pensé tant que ça* ». Ce commentaire contraste nettement avec un autre commentaire formulé par un tuteur actuel : « *J'ai obtenu de meilleures résultats lorsque je l'ai laissé faire des choix... Nous avons élaboré un programme qui répondait davantage à ses besoins* ».

Selon la majorité des tuteurs, actuels et anciens, la formation offerte par READ Saskatoon leur a donné la base nécessaire pour bien comprendre les éléments particuliers de la relation tuteur-apprenant (voir le tableau 3). Toutefois, d'après les réponses données aux six énoncés sur la formation du tableau 3, les anciens tuteurs étaient moins d'accord que les tuteurs actuels que leur formation avait été adéquate. Entre 67 % et 100 % des tuteurs actuels étaient fortement d'accord que la formation avait été adéquate, et 86 % d'entre eux en moyenne étaient d'accord avec tous les énoncés. Chez les anciens tuteurs, entre 52 % et 83 % étaient fortement d'accord que la formation avait été bonne, et 70 % d'entre eux étaient d'accord avec tous les énoncés portant sur la pertinence de la

formation. Aucun des tuteurs actuels étaient en désaccord avec les énoncés du tableau 3. Toutefois, entre 4 % et 21 % des anciens tuteurs étaient en désaccord avec les six énoncés qui affirment que la formation fournie par READ Saskatoon était pertinente (11 % en moyenne).

**Tableau 3 : Réponses des tuteurs aux énoncés portant sur leur formation**

Énoncés sur la formation donnée par READ Saskatoon	Type de tuteur	Pourcentage		
		D'accord avec l'énoncé	Neutre	En désaccord
À la fin de la séance de formation d'introduction, je comprenais bien mon rôle et mes responsabilités à titre de tuteur.	<b>Actuel</b>	<b>80</b>	<b>20</b>	<b>0</b>
	Ancien	73	23	4
À la fin de la séance de formation d'introduction, je comprenais bien les limites de la relation tuteur-apprenant.	<b>Actuel</b>	<b>93</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
	Ancien	83	10	7
À la fin de la séance de formation d'introduction, je comprenais bien les techniques et les méthodes de tutorat.	<b>Actuel</b>	<b>67</b>	<b>33</b>	<b>0</b>
	Ancien	52	34	14
La formation d'introduction fournie par READ Saskatoon m'a permis d'acquérir des connaissances de base sur les besoins de mon apprenant.	<b>Actuel</b>	<b>83</b>	<b>17</b>	<b>0</b>
	Ancien	66	14	21
La formation d'introduction fournie par READ Saskatoon m'a permis d'acquérir des connaissances de base sur les questions d'alphabetisation.	<b>Actuel</b>	<b>93</b>	<b>7</b>	<b>0</b>
	Ancien	76	17	7
Le personnel de READ Saskatoon m'a offert le soutien dont j'avais besoin.	<b>Actuel</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>0</b>
	Ancien	72	14	14

Non seulement les tuteurs anciens et actuels ne s'entendaient pas sur la pertinence de leur formation, mais ils utilisaient également un langage différent pour décrire les apprenants. De façon générale, les tuteurs actuels décrivaient la relation tuteur-apprenant dans un langage relativement égalitaire et adapté au contexte social. Ils décrivent les apprenants de la même façon qu'ils se décrivent eux-mêmes, comme

des partenaires, des lecteurs, des apprenants, des étudiants et des copains. D'autre part, les anciens tuteurs ont toujours considéré les apprenants comme des objets, en utilisant les pronoms « il » ou « elle » pour parler des apprenants et en les présentant comme un fardeau. Le tableau 4 montre plus clairement les différentes perceptions des apprenants qu'ont les tuteurs actuels et anciens.



Dans le tableau 4, si un tuteur est d'accord avec l'un ou l'autre des énoncés, ceci signifie qu'il a une opinion relativement positive de l'apprenant. Le pourcentage de tuteurs actuels qui étaient d'accord avec les énoncés était élevé, variant entre 50 % et 92 % (78 % en moyenne). Dans le cas des anciens tuteurs, ce pourcentage variait entre 46 % et 74 % (56 % en moyenne). Le pourcentage des tuteurs

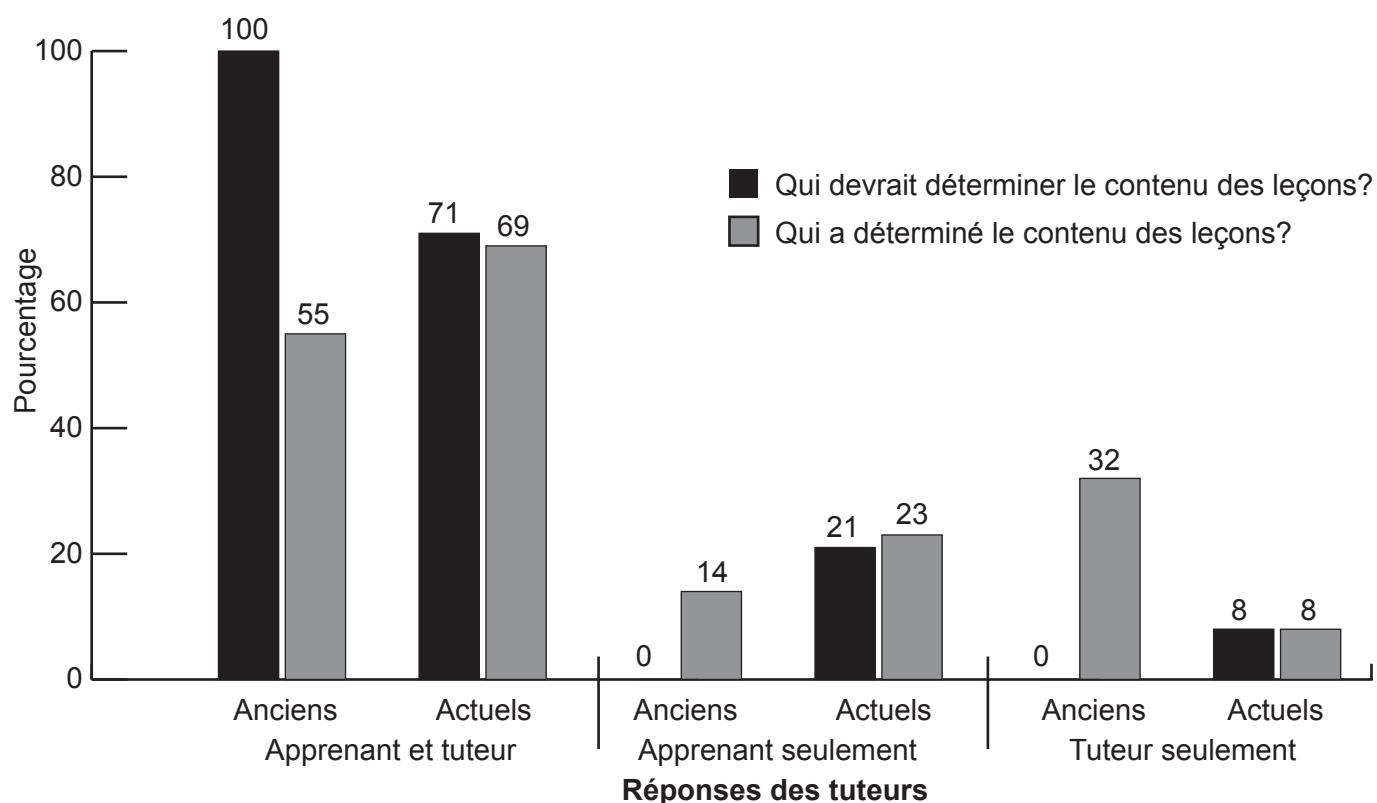
actuels qui étaient en désaccord avec les cinq énoncés variait entre 0 % et 8 % (6 % en moyenne). Dans le cas des anciens tuteurs, entre 13 % et 25 % des répondants étaient en désaccord avec les énoncés (21 % en moyenne).

**Tableau 4 : Réponses des tuteurs aux énoncés portant sur leurs apprenants**

Énoncés sur la relation avec les apprenants	Type de tuteur	Pourcentage		
		D'accord avec l'énoncé	Neutre	En désaccord
1. Dans ma relation avec mon apprenant, je n'avais pas de difficulté à fixer les limites.*	<b>Actuel</b>	<b>85</b>	<b>8</b>	<b>8</b>
	Ancien	58	17	25
2. Je ne trouvais pas que mon apprenant prenait trop de place.*	<b>Actuel</b>	<b>92</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
	Ancien	74	13	13
3. J'estimais que mon apprenant avait principalement besoin d'apprendre à lire et à écrire.*	<b>Actuel</b>	<b>50</b>	<b>50</b>	<b>0</b>
	Ancien	54	25	21
4. J'estimais que mon apprenant avait des objectifs d'apprentissage clairs.	<b>Actuel</b>	<b>69</b>	<b>23</b>	<b>8</b>
	Ancien	50	29	21
5. J'estimais que mon apprenant pouvait me dire ce sur quoi il voulait travailler.	<b>Actuel</b>	<b>92</b>	<b>0</b>	<b>8</b>
	Ancien	46	29	25

\* Le sens de ces énoncés est contraire à celui des énoncés originaux. Par exemple, la version originale de l'énoncé 1 dans le questionnaire était « Dans ma relation avec mon apprenant, j'avais de la difficulté à fixer les limites ». Dans le tableau, nous avons inversé le sens de l'énoncé pour faciliter la comparaison des réponses données par les tuteurs actuels et anciens pour chacun des énoncés. Le sens des énoncés 2 et 3 a également été inversé par rapport aux énoncés originaux présentés dans le questionnaire. Ainsi, nous pouvons comparer dans quelle mesure les tuteurs actuels et anciens sont d'accord avec les énoncés 1 à 5 présentés dans ce tableau.

**Figure 2 : Réponses des tuteurs actuels et anciens aux questions « Qui devrait choisir les leçons? » et « Qui a choisi les leçons? »**



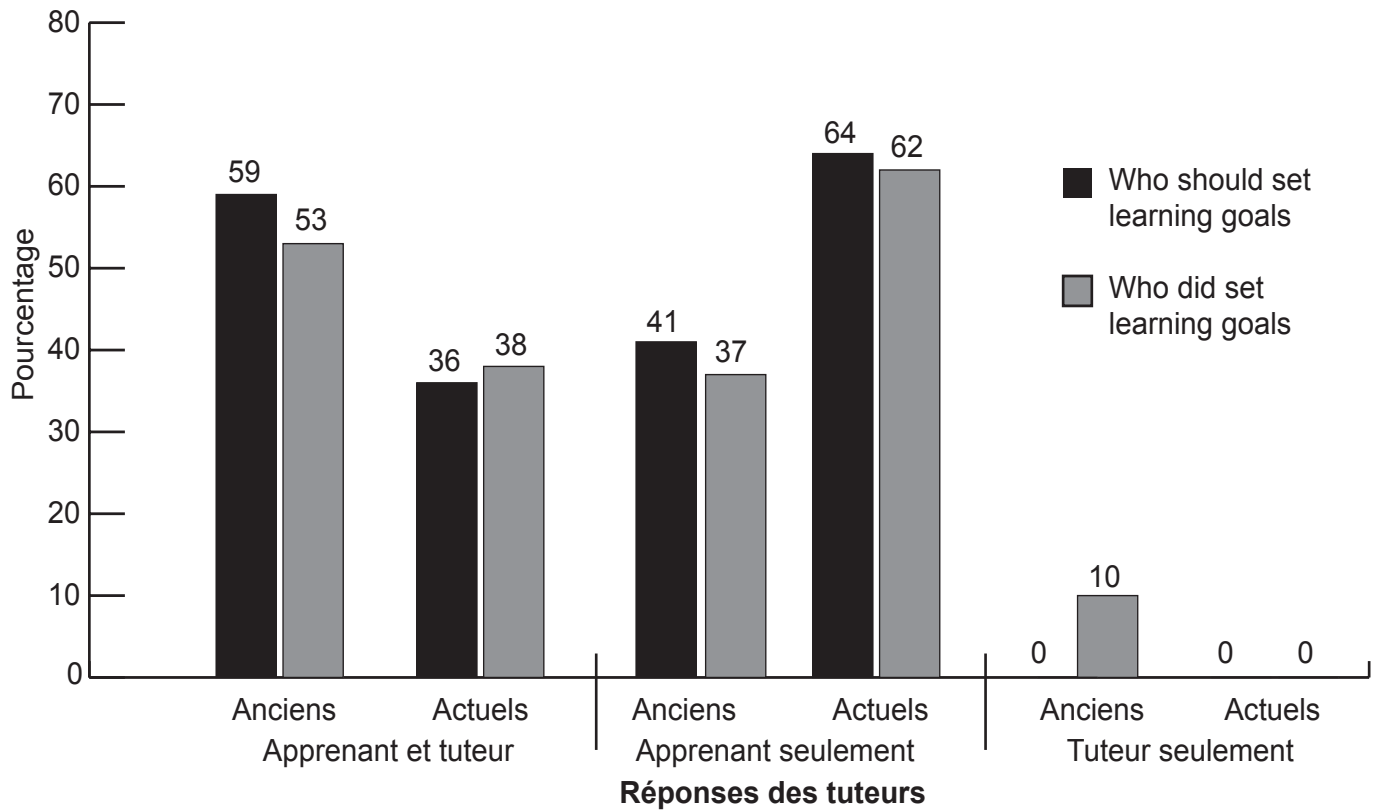
Une analyse approfondie de nos données a clairement montré que les anciens tuteurs avaient tendance à percevoir les apprenants comme un fardeau et à juger que ces derniers occupent une position de moindre importance dans la relation tuteur-apprenant (voir les figures 2, 3 et 4). Ces figures illustrent les différences entre les attentes des tuteurs à l'égard de la relation tuteur-apprenant et ce qui s'est vraiment passé en pratique. Cette différence entre les attentes et la réalité était plus grande chez les anciens tuteurs que chez les tuteurs actuels.

Par exemple, à la figure 2, lorsqu'on leur a demandé qui devrait déterminer le contenu des leçons, tous les anciens tuteurs ont affirmé que l'apprenant et le tuteur devraient déterminer ensemble le contenu des leçons. Toutefois, en pratique, seulement 55 % des anciens tuteurs ont collaboré avec l'apprenant à l'élaboration

des leçons mais, dans 14 % des cas, l'apprenant a déterminé seul le contenu des leçons. Trente-deux pour cent (32 %) des tuteurs ont déterminé seuls le contenu des leçons. En revanche, les tuteurs actuels ont permis aux apprenants de jouer un plus grand rôle dans l'élaboration des leçons. Vingt-trois pour cent (23 %) des apprenants ont pu prendre l'initiative de déterminer le contenu des leçons et, dans 69 % des cas, les tuteurs actuels et les apprenants ont travaillé ensemble à l'élaboration des leçons. Ainsi, dans 92 % des réponses, les tuteurs actuels ont indiqué qu'ils travaillaient en collaboration avec les apprenants ou leur permettaient de déterminer seuls le contenu des leçons. Chez les anciens tuteurs, ce type de réponses a été obtenu dans seulement 69 % des cas.

En ce qui concerne l'établissement des objectifs d'apprentissage, les différences entre les réponses

**Figure 3 : Réponses des tuteurs actuels et anciens aux questions « Qui devrait établir les objectifs? » et « Qui a établi les objectifs? »**



des tuteurs anciens et actuels étaient comparables aux différences observées entre les réponses concernant la personne qui avait déterminé le contenu des leçons (voir la figure 3). Tous les tuteurs actuels ont établi les objectifs d'apprentissage en collaboration avec l'apprenant ou ont permis à l'apprenant d'établir lui-même les objectifs. Dix pour cent des anciens tuteurs n'ont pas permis aux apprenants de participer à l'établissement des objectifs.

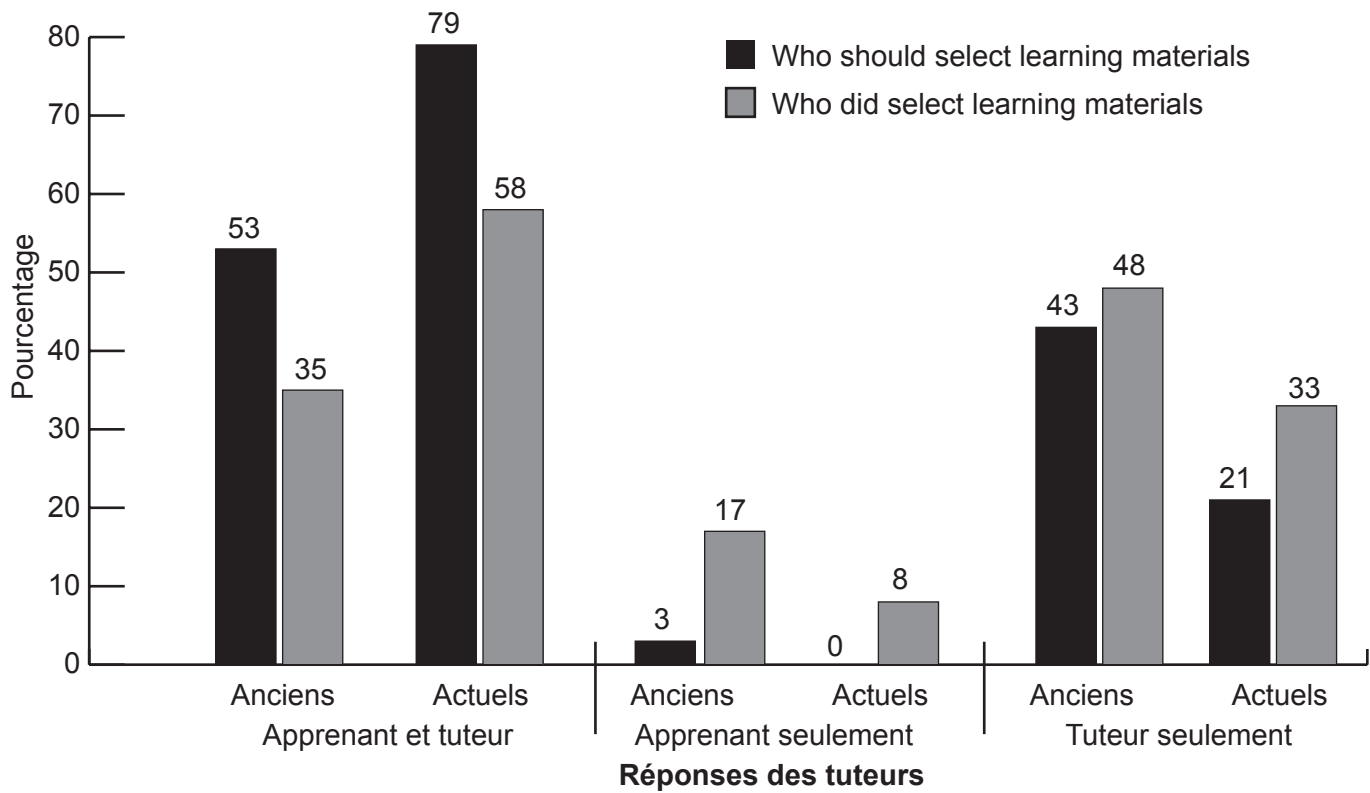
Il y a également une différence entre les réponses des tuteurs anciens et actuels en ce qui concerne la personne qui, à leur avis, devrait choisir le matériel pédagogique et celle qui en pratique a fait le choix (voir la figure 4). Soixante-six pour cent (66 %) des tuteurs actuels ont travaillé avec les apprenants pour choisir le matériel pédagogique ou les ont laissé faire

le choix eux-mêmes, alors que seulement 52 % des anciens tuteurs ont adopté la même approche avec les apprenants.

Globalement, l'écart entre les attentes des tuteurs à l'égard de la relation tuteur-apprenant et ce qui s'est vraiment passé était plus important chez les anciens tuteurs que chez les tuteurs actuels. Cette situation, combinée à la difficulté d'accéder à l'ensemble des ressources du bureau de READ Saskatoon et de son personnel, peut avoir joué un rôle déterminant dans la décision des anciens tuteurs de cesser de faire du tutorat.

Lorsqu'on a demandé aux anciens tuteurs pourquoi ils avaient cessé de faire du tutorat, les deux tiers (67 %) ont mentionné le manque de temps ou des changements de leur situation personnelle (p. ex.,

**Figure 4 : Réponses des tuteurs actuels et anciens aux questions « Qui devrait choisir le matériel pédagogique? » et « Qui a choisi le matériel pédagogique? »**



problèmes de santé, changement d'emploi, nouveau bébé, etc.). Toutefois, un pourcentage significatif de tuteurs (51 %) ont mentionné l'absence de progrès dans la relation tuteur-apprenant.

On a également demandé aux anciens tuteurs s'ils prévoient faire à nouveau du tutorat à l'avenir. Près de la moitié d'entre eux (47 %) ont indiqué que non. Près du tiers d'entre eux (32 %) ont indiqué qu'ils ne savaient pas s'ils s'engageraient comme tuteur à nouveau et 12 % n'ont pas répondu à la question. Près d'un cinquième (18 %) des anciens tuteurs de READ Saskatoon ont signalé qu'ils faisaient maintenant du bénévolat pour un autre organisme.

### Motivations des bénévoles

Même si l'on peut croire que les personnes font du bénévolat à READ Saskatoon pour une variété de

raisons, les tuteurs anciens et actuels qui ont participé à l'étude ont insisté sur l'importance pour les bénévoles de retirer quelque chose de l'expérience. En particulier, les participants des groupes de discussion ont souligné la nécessité de créer des relations réciproques avec l'organisme, le personnel, les autres tuteurs et les apprenants. Les raisons précises qui poussaient les gens à faire du bénévolat incluaient les suivantes : « *la satisfaction personnelle en partie* », « *aider quelqu'un* », « *... le bénévolat peut permettre de développer des aptitudes* », « *une occasion de rencontrer des gens* ».

Lorsqu'on a demandé aux répondants de l'enquête de donner toutes les raisons qui les incitent à s'engager bénévolement auprès de READ Saskatoon, la majorité (78 %) ont dit qu'ils voulaient aider les autres, près des deux tiers (61 %) ont dit qu'ils voulaient être

**Tableau 5 : Motivations des bénévoles**

Raison	Pourcentage des répondants qui ont indiqué que la raison était très importante
Parce que je voulais aider des gens	78 %
Parce que j'aime lire	61 %
Parce que je croyais que c'était une façon de redonner quelque chose à la collectivité	57 %
Parce que je croyais que l'expérience me procurerait un sentiment d'autosatisfaction	34 %
Parce que je croyais que l'expérience m'aiderait à développer des aptitudes utiles	14 %
Parce que croyais qu'il s'agissait d'une façon de rencontrer des gens	8 %
Parce que je croyais que l'expérience paraîtrait bien dans mon curriculum vitae	6 %

tuteur parce qu'ils aiment lire et plus de la moitié (57 %) ont indiqué que le tutorat était une façon de redonner quelque chose à la collectivité (voir le tableau 5). Moins d'un dixième des répondants (6 %) ont dit avoir fait du tutorat parce que cet engagement paraîtrait bien dans leur curriculum vitae. Les répondants qui ont donné d'autres raisons de devenir tuteur bénévole ont utilisé certains des mots suivants : lecture, aide, enseignement, redonner, collectivité et tutorat. Ces raisons ne correspondent pas aux résultats de notre analyse bibliographique sur les « nouveaux » bénévoles selon lesquels l'acquisition d'une expérience de travail et le développement des aptitudes étaient les principales raisons qui poussaient les gens à faire du bénévolat.

Lorsqu'on a demandé aux tuteurs actuels pourquoi ils continuaient leur engagement auprès de READ Saskatoon, la majorité d'entre eux (75 %) ont décrit leurs expériences avec des mots qui expriment la

satisfaction. Près d'un tiers d'entre eux (32 %) ont mentionné que les manifestations d'enthousiasme de l'apprenant ou la motivation de l'apprenant étaient une raison de continuer.

Selon les résultats des groupes de discussion et des enquêtes, deux points importants doivent être soulignés :

- Les tuteurs sont plus susceptibles de continuer leur engagement si leur expérience est satisfaisante ou s'ils travaillent avec un apprenant motivé.
- Les tuteurs sont moins susceptibles de continuer leur engagement :
  - s'ils n'ont pas confiance en eux-mêmes;
  - s'ils n'ont pas suffisamment d'expérience pour faire face aux exigences du tutorat; et
  - s'ils sont réticents ou ne sont pas en mesure de tirer profit des ressources humaines et matérielles fournies par READ Saskatoon.

---

Globalement, les résultats de cette recherche indiquent que les tuteurs bénévoles pour qui l'expérience du tutorat semble être moins stressante et plus gratifiante sont ceux qui :

- éprouvent de l'empathie à l'égard des conditions de vie des apprenants;
- sont en mesure de travailler en partenariat avec les apprenants pour élaborer et planifier les leçons;
- ne demandent pas mieux que d'utiliser les ressources humaines et matérielles fournies par READ Saskatoon si nécessaire.

## 5. Discussion

---

### Motivations, perceptions et attentes des tuteurs

Selon les données démographiques recueillies dans le cadre de notre enquête téléphonique, le profil des bénévoles de READ Saskatoon ne correspond pas à celui des « nouveaux » bénévoles qui donnent de leur temps en espérant en tirer des avantages particuliers. La majorité des tuteurs actuels et anciens se sont engagés bénévolement par altruisme, c. à-d., parce qu'ils « voulaient aider » (78 %) et parce qu'ils voulaient « redonner quelque chose à la collectivité » (57 %). Seule une minorité d'entre eux ont décidé de faire du bénévolat dans l'espoir d'en tirer des avantages personnels. Par exemple, seulement 14 % des tuteurs étaient motivés par un désir d'acquérir de nouvelles aptitudes et seulement 6 % d'entre eux ont décidé de faire du bénévolat pour rendre leur curriculum vitae plus attrayant.

Les résultats de notre recherche laissent entendre que le succès et la longévité de la relation tuteur-apprenant dépend de la satisfaction ou du plaisir éprouvé par les tuteurs, un sentiment qui à son tour dépend de la motivation, de l'appréciation et des progrès de des apprenants. Si l'apprenant est motivé, fait des progrès et apprécie la relation avec son tuteur, le tuteur est satisfait et est plus susceptible de maintenir son engagement. De plus, les tuteurs satisfaits et les apprenants motivés se sentent engagés les uns envers les autres, ont un sentiment d'appartenance à l'égard de READ Saskatoon et se sentent soutenus par l'organisme.

Les résultats laissent également entendre qu'il existe deux grandes catégories de tuteurs : les enseignants-tuteurs et les mentors-tuteurs. Les enseignants-tuteurs considèrent que leur rôle consiste à transférer

---

des connaissances à l'étudiant. Ils fondent la relation tuteur-apprenant sur ce que l'apprenant n'est pas en mesure de faire et d'apporter dans le cadre de l'expérience d'apprentissage. Par ailleurs, les mentors-tuteurs considèrent que leur rôle consiste à favoriser le processus d'apprentissage. Ils ont une vision et une définition plus générales de l'alphabétisation et permettent aux apprenants de partager les responsabilités et le travail. Pour les mentors-tuteurs, la relation avec l'apprenant est souvent réciproque et habilitante : ils croient que le tuteur et l'apprenant peuvent tous deux contribuer au processus d'apprentissage et apprendre de l'expérience de l'autre.

La majorité des apprenants actuels et anciens ont répondu que le tuteur et l'apprenant devraient établir ensemble les objectifs d'apprentissage, choisir ensemble le matériel pédagogique et planifier ensemble les leçons. Toutefois, lorsqu'on leur a demandé comment les choses se sont réellement passées, les tuteurs actuels étaient plus susceptibles que les anciens tuteurs d'avoir établi une relation équilibrée où les décisions étaient prises conjointement avec les apprenants. Par exemple, leur point de vue pourrait correspondre à l'énoncé suivant : [traduction] « *Même si je suis peut-être l'expert dans cette langue, l'apprenant est l'expert de sa vie. Si je veux comprendre quel mode d'apprentissage convient mieux à cet apprenant en particulier, j'ai tout avantage à miser davantage sur l'écoute et l'observation plutôt que sur la parole et l'exécution* » (Sauvé, 1999).

Par rapport aux tuteurs actuels, les anciens tuteurs étaient plus susceptibles de se considérer comme des enseignants. À la lumière de ces données, nous croyons que cette perception d'eux-mêmes crée un écart entre leurs attentes à l'égard de l'expérience de tutorat et la situation réelle, ce qui entraîne

l'éventuelle dégradation de la relation tuteur-apprenant et incite les tuteurs à cesser de faire du tutorat. Les tuteurs qui se perçoivent comme des enseignants plutôt que des mentors éprouvent de la difficulté à mettre en œuvre une méthode de tutorat axée sur l'apprenant. De plus, les tuteurs qui se fient sur les manuels pour élaborer et guider leurs séances de tutorat peuvent ressentir une certaine frustration. Un ancien tuteur a fait part de sa frustration en ces termes : « *Je croyais que les séances auraient été plus structurées... comme à l'école. Je m'attendais à ce que les personnes arrivent 10 minutes à l'avance, qu'elles soient motivées à apprendre [rire]* ».

Toutefois, il est possible d'éviter cette frustration en jumelant des « tuteurs axés sur le matériel » avec des apprenants qui ont des objectifs d'apprentissage clairs (p. ex., des apprenants qui veulent réussir l'examen d'anglais langue seconde). Par ailleurs, les tuteurs actuels étaient plus susceptibles de se considérer comme des mentors. Ils faisaient preuve de davantage de souplesse et étaient plus en mesure de composer avec d'éventuels écarts entre leurs attentes et la réalité. Ils étaient également plus susceptibles d'utiliser les ressources (humaines et matérielles) accessibles au bureau de READ Saskatoon, à la bibliothèque publique de Saskatoon Public et dans Internet.

Ces résultats laissent entendre que la formation offerte aux tuteurs par le personnel de READ Saskatoon devrait comprendre un volet d'introspection. Ceci permettrait aux tuteurs de discuter et de réfléchir à leurs attentes à l'égard de leur rôle et de ce qu'ils souhaitent accomplir avec les apprenants (p. ex., un tuteur de READ Saskatoon a fait le commentaire suivant : « *Je n'avais aucune idée. J'avais probablement déjà entendu dire que certaines personnes avaient honte de ne pas savoir lire, mais je*

*n'avais aucune idée de l'impact émotif que ceci pouvait avoir chez cette personne. Elle se comparait continuellement à certains de ses amis, qui avaient mieux réussi qu'elle. Il était très difficile de voir le tourment émotif dans lequel elle se trouvait »).* Les tuteurs qui comprennent qu'ils ne peuvent pas régler tous les problèmes de l'apprenant auront une expérience de tutorat nettement plus positive.

Cette perception initiale qu'ont de nombreux tuteurs, qui pourrait être décrite par l'énoncé « *Je vais renforcer l'autonomie de l'apprenant* », est souvent confrontée à la réalité de l'apprenant pour qui l'anglais peut être une langue seconde, qui peut être atteint d'un trouble de l'apprentissage, qui est un immigrant ou un membre d'une minorité visible et/ou qui peut avoir un faible statut socioéconomique. Un tuteur de READ Saskatoon a fait le commentaire suivant : « *Je*

*m'attendais à recevoir une formation et à développer toutes les aptitudes dont j'avais besoin. J'allais être jumelé avec une personne, avec qui j'avais de nombreux points communs, à l'exception qu'elle ne savait pas lire. Je n'ai pas pensé au stigmat social ni à d'autres choses de ce type. Et j'imagine que je n'avais pas envisagé non plus que cette personne est également un adulte, une mère, dont la grande sagesse se manifeste dans de nombreux autres domaines. En fait, le fait de ne pas savoir lire n'était qu'un petit problème par rapport à ce qu'elle devait vivre : sa mère n'avait jamais appris à lire, sa grand-mère non plus ».* De plus, les tuteurs ont parfois à composer avec des attentes non examinées des apprenants, telles que « *pour devenir un meilleur lecteur, je n'ai qu'appeler READ Saskatoon* ».

**Tableau 6 : Répartition par âge des tuteurs sondés (anciens et actuels)**

<b>Groupe d'âge (ans)</b>	<b>Nombre</b>	<b>Pourcentage</b>
15 – 24	6	8
25 – 34	10	13
35 – 44	11	14
45 – 54	18	23
55 – 64	13	17
65 +	19	25
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100</b>



---

## Recrutement et fidélisation des bénévoles

Les résultats de l'Enquête nationale sur le don, le bénévolat et la participation de 2000 montrent que :

- Les résidents de la Saskatchewan âgés entre 35 et 54 ans étaient plus susceptibles de faire du bénévolat, suivis de près par le groupe d'âge des 15 – 24 ans. Les personnes âgées de 65 ans et plus étaient moins susceptibles de donner bénévolement de leur temps.
- L'engagement bénévole en Saskatchewan tend à augmenter avec le niveau d'instruction officiellement atteint.
- Les femmes en Saskatchewan sont plus susceptibles que faire du bénévolat que les hommes. Toutefois, les hommes qui agissent comme bénévoles donnent davantage d'heures en moyenne que les femmes.

Les données démographiques durant notre enquête menée auprès des tuteurs anciens et actuels n'ont confirmé ces tendances qu'en partie. La répartition par âge des tuteurs de READ Saskatoon était la suivante :

Un tuteur bénévole de READ Saskatoon a tendance à être plus vieux que les bénévoles en général, 65 % ont 45 ans et plus. De plus, 25 % d'entre eux sont des aînés âgés de plus de 65 ans. Toutefois, la répartition par sexe des bénévoles de READ Saskatoon est semblable à celle qui est observée à l'échelle de la Saskatchewan, alors que 86 % des tuteurs sont des femmes et 14 %, des hommes.

Plus de la moitié des tuteurs de READ Saskatoon sondés dans l'enquête avaient un diplôme universitaire. Comme c'est le cas pour tous les bénévoles à l'échelle de la Saskatchewan, les plus

grands nombres de tuteurs bénévoles étaient associés à un niveau d'instruction élevé.

Selon Dow, la compréhension des tendances actuelles et la création de stratégies de recrutement efficaces et même de stratégies de fidélisation efficaces peuvent aider à ralentir « l'érosion continue de la base de bénévoles traditionnelle » (1997, p. 13). Dow fait également remarquer que [traduction] « ... *le montant est en fait favorable pour les organismes sans but lucratif qui veulent profiter du vaste potentiel de ressources humaines de la génération du baby-boom : d'ici dix ans, la majorité des enfants des baby-boomers seront suffisamment âgés et leurs carrières seront suffisamment bien établies pour permettre aux baby-boomers de consacrer du temps à d'autres activités.*

*En fait, les plus vieux baby-boomers ont maintenant 50 ans et, en raison de l'effet combiné de la réduction des effectifs des entreprises et des choix de vie, on prévoit qu'un grand nombre d'entre eux prendront leur retraite tôt et auront toujours de nombreuses années devant eux pour faire du travail productif en tant que membres de conseils d'administration et en offrant différents services directs ».* La génération du baby-boom pourrait être une population de bénévoles très précieuse à l'avenir.

**Tableau 7 : Niveau d’instruction des tuteurs sondés (anciens et actuels)**

Niveau d’instruction	Nombre	Pourcentage
Inférieur au diplôme d’études secondaires	2	2
Diplôme d’études secondaires	6	7
Études postsecondaires	19	23
Diplôme d’études postsecondaires	12	14
Diplôme d’études universitaires	45	54
<b>Total</b>	<b>84</b>	<b>100</b>

Kangisser a soulevé des points clés concernant la fidélisation des bénévoles adultes en alphabétisation, incluant les suivants : [traduction] « *les cours sont rarement intensifs, ce qui fait que les étudiants progressent lentement et bon nombre d’entre eux se découragent et abandonnent; puisque les programmes de bénévolat doivent répondre aux besoins de deux groupes – les étudiants et les bénévoles – les employés salariés peuvent se laisser distraire et les objectifs des programmes peuvent être dilués. En l’absence de procédures de gestion efficaces, il est difficile d’assurer le contrôle de qualité et une tenue de dossiers adéquate ainsi que de procéder à des évaluations* » (1985). Mais surtout, les organismes d’alphabétisation des adultes ont continuellement des problèmes de recrutement en raison du nombre d’heures de formation que les bénévoles doivent suivre avant de commencer leur engagement bénévole. Schierloh (1992) posent des questions très pertinentes à ce sujet : [traduction] « *Quel type et niveau de formation est nécessaire? La majorité des spécialistes qui ont étudié la pertinence de la formation prétendent que la formation fournie à l’heure actuelle aux enseignants en éducation aux adultes... et aux bénévoles est clairement inadéquate pour les aider à enseigner aux adultes les rudiments*

*de la lecture et de l’écriture. Il y a peu de données de recherche pour appuyer ou contredire cette affirmation* » (p. 24).

Les étudiants autochtones qui ont été sondés au campus Kelsey du Saskatchewan Institute of Applied Science and Technology à l’occasion de la Journée internationale de l’alphabétisation ont mentionné une variété d’obstacles qui les empêchent de s’engager comme tuteurs bénévoles en alphabétisation. Bon nombre de ces obstacles sont associés aux ressources insuffisantes dont disposent de nombreux groupes marginalisés : le manque de services de garderie, de services de transport et d’instruction et la nécessité de gagner de l’argent plutôt que de faire du bénévolat. De nombreux étudiants qui suivent des cours d’anglais langue seconde ont indiqué qu’ils ne maîtrisaient pas suffisamment l’anglais. Le manque de temps était également un obstacle majeur pour les deux groupes.

Kangisser fait également la mise en garde suivante : [traduction] « *Il faut répéter une fois de plus que les bénévoles ne peuvent pas régler seuls le problème de l’analphabétisme chez les adultes. Le système actuel de prestation de services suffit à peine et ne pourra pas en faire davantage sans l’ajout de*

---

*ressources additionnelles. Le recrutement d'autres bénévoles ne fera qu'alourdir le fardeau à moins que le système dans son ensemble ne reçoive un nouvel appui important » (1992, p. 34). Comme le confirme la recherche, tant que READ aura une liste d'attente d'apprenants, l'organisme ne sera pas en position de refuser des bénévoles. Mais une question se pose : est-ce que toutes les personnes intéressées peuvent devenir de bons tuteurs en alphabétisation, particulièrement lorsque l'alphabétisation ne se limite pas seulement à apprendre à lire et à écrire? Et lorsqu'un organisme dépend de l'engagement de tuteurs bénévoles, quand peut-il ou devrait-il refuser des apprenants? Un participant de l'étude a fait la remarque suivante : « À mon avis, l'organisme a une responsabilité. Dans le cas d'un organisme comme READ qui dépend de l'engagement de bénévoles qui n'ont pas de compétences particulières en travail social, en counselling ou dans un autre domaine connexe [et qui] ...doivent rencontrer des gens qui ont des besoins qui n'ont peut-être pas été constatés au départ... le processus de sélection est très important. À mon avis, READ doit assumer une responsabilité à cet égard... ».*

## **Apprenants débutants**

Les raisons qui poussent les apprenants à s'adresser à READ Saskatoon peuvent dépasser largement le simple désir d'apprendre à lire ou d'améliorer leurs aptitudes à la lecture. READ Saskatoon doit évaluer les besoins de chaque apprenant dans le but de jumeler l'apprenant avec un tuteur approprié (selon les disponibilités) ou de l'orienter vers d'autres services de soutien ou d'autres ressources dans la collectivité.

Les apprenants peuvent avoir des préférences concernant le matériel pédagogique utilisé. Les apprenants autochtones ont indiqué au personnel

de READ Saskatoon qu'ils ne veulent pas nécessairement avoir un tuteur autochtone, mais qu'ils aimeraient utiliser du matériel pédagogique adapté à leur culture (READ Saskatoon, 1994). Par ailleurs, les étudiants étrangers qui suivent des cours d'anglais langue seconde veulent découvrir la culture et les particularités linguistiques du Canada. Les apprenants ont également des attentes à l'égard des avantages et du rendement, et le résultat le plus avantageux pour les apprenants débutants est d'occuper un emploi rémunéré. Mais l'atteinte de ce résultat peut s'avérer être un processus lent auquel il faut consacrer beaucoup de temps. Les apprenants doivent d'abord franchir de nombreuses étapes de la vie qui sont en soi gratifiantes, telles que l'augmentation de l'estime de soi, le développement des aptitudes et la participation démocratique, avant d'en arriver à occuper un emploi rémunéré. Les réalisations personnelles d'une apprenante de READ Saskatoon décrite par un tuteur sont un bon exemple :

*« L'alphabétisation est essentiel puisqu'il s'agit d'une mesure du bien-être d'une société. Elle permet de renforcer notre économie et d'améliorer la santé de notre pays. Elle favorise une plus grande participation des citoyens dans notre société et au sein de leur famille. Je sais que tout ceci est vrai parce que mon apprenante m'en a fourni la preuve. Au cours de nos années de collaboration, je l'ai vue lancer une entreprise et devenir une utilisatrice régulière de la bibliothèque publique, une bénévole, une électrice et une lectrice de notre journal local. Même si ses réalisations personnelles sont impressionnantes, le plus important est l'impact que son apprentissage a eu sur ses enfants » (communication personnelle, tuteur de READ Saskatoon, 2004).*

---

## 6. Autres suggestions

La section suivante présente des principes que les organismes peuvent mettre en pratique chaque jour dans leurs programmes de bénévolat. Nous croyons que ces modestes suggestions peuvent faire une grande différence.

### Reformer une association de bénévoles pour s'attaquer au problème de l'analphabétisme

1. Adopter une philosophie qui favorise la création de relations fondées sur la collaboration.
2. Éviter les modèles fondés sur lacunes.
3. Fournir un forum pour discuter des avantages de créer un « réseau de partage de pratiques » entre les organismes bénévoles.
4. Encourager les organismes bénévoles intéressés à adopter des philosophies semblables.

### Reformer l'association de bénévoles

1. Réfléchir à l'impact que le financement annuel a sur le conseil d'administration, le personnel, les bénévoles et les clients d'un organisme bénévole.
2. Réexaminer les responsabilités administratives et l'aménagement du temps.
3. Revoir le rôle et le mandat de l'association de bénévoles et de son personnel.
4. S'assurer d'avoir le financement et les ressources humaines nécessaires à la réalisation du mandat.
5. Communiquer régulièrement avec les autres organismes bénévoles et organismes d'alphabétisation.

### Recrutement de bénévoles

1. Créer des postes de bénévoles dont les responsabilités ne se limitent pas au programme individuel.

2. Communiquer chaque année avec les bénévoles qui ont mis fin à leur engagement.
3. Examiner et considérer d'adopter le Code canadien du bénévolat. Ce document peut être téléchargé à partir du site Web de Bénévoles Canada, à l'adresse [www.benevoles.ca](http://www.benevoles.ca).
4. Maintenir des réseaux et renforcer les partenariats établis.
5. Améliorer les stratégies publicitaires et promotionnelles. Créer une stratégie de recrutement qui visent toutes les personnes de la collectivité.

### Formation des bénévoles

1. Examiner le matériel pédagogique pour s'assurer que le langage utilisé permet de développer et de renforcer la relation tuteur-apprenant.
2. Inclure dans la formation un volet sur la sensibilisation aux réalités culturelles.
3. Encourager l'auto-réflexion durant les séances de formation : pour examiner les croyances à l'égard du bénévolat et déterminer comment ces croyances influenceront sur la relation tuteur-apprenant.
4. Insister sur le fait que le nouveau bénévole est également membre d'une plus vaste collectivité de bénévoles par le biais de l'association.
5. Montrer des sites Web qui fournissent des ressources aux bénévoles.
6. Encourager les nouveaux bénévoles à maintenir une saine relation avec le personnel de l'association et à utiliser les ressources.
7. Fournir aux nouveaux bénévoles de l'information sur les signes les plus courants qui avertissent qu'une relation tuteur-apprenant est en péril.
8. Discuter des pires scénarios et des solutions possibles.

---

## Fidélisation des bénévoles

1. Créer un processus de sélection plus rigoureux pour favoriser de meilleurs jumelages.
2. Fournir des brochures et de l'information sur les autres organismes de soutien.
3. Communiquer régulièrement par téléphone avec les bénévoles actuels.
4. Créer et maintenir un bulletin d'information de l'organisme.
5. Envisager de créer un programme de mentorat des bénévoles au sein de l'organisme.
6. Continuer d'améliorer les ressources et le soutien offerts aux bénévoles.
7. Six mois ou un an plus tard, organiser une rencontre avec les bénévoles de chaque groupe pour parler de leurs expériences. Poser des questions telles que « qu'est-ce qui fonctionne? », « qu'est-ce que vous aimez? », « quels sont les plus grands défis? ».

---

## 7. Bibliographie

### Sources d'information citées dans le rapport

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Dans J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (p. 241-258). New York: Greenwood Press.

Calamai, P. (2005). *Can We Close Our Literacy Gap?* Ontario: ABC CANADA Literacy Foundation. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web d'ABC Foundation : [www.abc-canada.org/public\\_awareness/literacy\\_matters\\_report.asp](http://www.abc-canada.org/public_awareness/literacy_matters_report.asp).

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, Supplement, 95-120.

Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Community Literacy of Ontario. (1996). *Results of a volunteer management survey*. New Brunswick: NALD. Extrait la dernière fois le 26 août 2005 du site Web de la Base de données en alphabétisation des adultes : <http://www.nald.ca/province/ont/clo/results.htm>

Dow, W. (1997). *The voluntary sector – trends, challenges and opportunities for the new millennium*. Vancouver: Volunteer Vancouver.

Gouvernement de la Saskatchewan. (2003). *The premier's voluntary sector initiative: A framework for partnership between the government of Saskatchewan and Saskatchewan's voluntary sector*. Saskatchewan: Gouvernement de la Saskatchewan.

Hall, M., Andrukow, A., Barr, C., Brock, C., de Wit, M., Embuldeniya, D., Jolin, L., Lasby, D., Lévesque, B., Malinsky, E., Stowe, S. et Vaillancourt, Y. (2003). *The*

- 
- capacity to serve: A qualitative study of the challenges facing Canada's nonprofit and voluntary organizations*. Toronto ON: Centre canadien de philanthropie. Extrait la dernière fois le 24 juin 2005 du site Web de la bibliothèque d'Imagine Canada : [www.nonprofitscan.ca/page.asp?library](http://www.nonprofitscan.ca/page.asp?library).
- Kangisser, D. (1985). *Pioneers and new frontiers: The role of volunteers in combating adult illiteracy*. New York: Business Council for Effective Literacy.
- Movement for Canadian Literacy. (2003) *Literacy in Canada*. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web de August 10, 2005, from Literacy Canada's website: [www.literacy.ca/litand/1.htm](http://www.literacy.ca/litand/1.htm).
- OCDE et Statistique Canada. (2000). *Literacy in the information age: Final report of the international adult literacy survey*. Paris, France et Ottawa, Canada: OCDE et ministère de l'Industrie, Canada. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web de l'OCDE : [www1.oecd.org/publications/e-book/8100051e.pdf](http://www1.oecd.org/publications/e-book/8100051e.pdf).
- Onyx, J. et Bullen, P. (2000). Measuring social capital in five communities. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36 (1), 23-42.
- Putnam, R. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Schuster Publishing.
- READ Saskatoon. (1994). *Literacy needs assessment for Saskatoon – Report for National Literacy Secretariat*. Ottawa: Développement des ressources humaines Canada.
- Saskatchewan Literacy Network (2000) *Best Program Practices*. Extrait la dernière fois le 10 août 2005 du site Web du Saskatchewan's Literacy Network : [www.sk.literacy.ca/resource/pubs/selfeval/contents.htm](http://www.sk.literacy.ca/resource/pubs/selfeval/contents.htm).
- Sauvé, V. (1999). *Voices and visions: An introduction to teaching ESL*. Toronto: Oxford University Press.
- Schierloh, J. (1992). *Research to practice: The major national adult literacy volunteer organizations*. A review of the Westat Report. Extrait la dernière fois le 26 août 2005 du site Web de l'Ohio Literacy Resource Center (Kent State University) : <http://literacy.kent.edu/Oasis/Pubs/0200-4.htm>.
- Vineyard, S. et McCurley, S. (1995). *101 More ideas for volunteer programs*. Downers Grove, IL: Heritage Arts Publishing.
- Initiative sur le secteur bénévole et communautaire. (1999). *Working together: A government of Canada/voluntary sector joint initiative*. Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de l'Initiative sur le secteur bénévole et communautaire : <http://www.vsrtrsb.net/pagvs/workingtogetherenglish.pdf>.

## Autres sources d'information

Centre canadien de philanthropie. (2000). *Volunteering in Canada*. Toronto: Centre canadien de philanthropie (maintenant appelé Imagine Canada). Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de Don et bénévolat : <http://www.givingandvolunteering.ca/factsheets.asp?fn=view&id=8253>.

Denzin, N. et Lincoln, Y. (éd.) (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications.

- 
- Hall, M., de Wit, M., Lasby, D., McIver, D., Evers, T., Johnston, C., McAuley, J., Scott, K., Cucmel, G., Jolin, L., Nicol, R., Berdahl, L., Roach, R., Davies, I., Rowe, P., Frankel, S., Brock, K. et Murray, V. (2005). *Cornerstones of Community: Highlights of the National Survey of Nonprofit and Voluntary Organizations 2003 revised*. Ottawa: Statistique Canada. Extrait la dernière fois le 23 août 2005 du site Web de Statistique Canada : <http://www.statcan.ca:8096/bsolc/english/bsolc?catno=61-533-X&CHROPG=1>.
- Hambly, C. (1998). Behaviour and beliefs of volunteer literacy tutors. *Working Papers on Literacy*, 3. Québec, Montréal: The Centre for Literacy, Université McGill (Montréal).
- Institute for Media and Policy in Civil Society (IMPACS). (2005). *Thaw the chill on advocacy by charities: A charities and democracy project learning workshop*. Extrait le 20 mai 2004 du site Web [www.charitiesanddemocracy.net](http://www.charitiesanddemocracy.net).
- Lautenschlager, J. (1993). *Volunteering in the workplace: How to promote employee volunteerism*. Ottawa: ministère du Patrimoine canadien.
- Lesser, E. et Prusak, L. (1999). *Communities of practice, social capital and organizational knowledge*. Cambridge MA: IBM Institute for Knowledge Management. Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de Provider Edge : [http://www.providersedge.com/docs/km\\_articles/Cop\\_-\\_Social\\_Capital\\_-\\_Org\\_K.pdf](http://www.providersedge.com/docs/km_articles/Cop_-_Social_Capital_-_Org_K.pdf).
- Matsuura, K. (2002). *Education: Education, an essential human right*. Paris, France: UNESCO. Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de l'UNESCO : [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=19766&URL\\_DO=DO\\_PRINTPAGE&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19766&URL_DO=DO_PRINTPAGE&URL_SECTION=201.html).
- McDaniel, S. (2002). Women's changing relations to the state and citizenship: Caring and intergenerational relations in globalizing western democracies. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 39 (2), 124-150.
- McDaniel, S. (2003). Social cohesion and gender: Reflections on tensions and tendencies. *Canadian Journal of Sociology*, 28 (1), 43-50.
- Kretzmann, J. P., & McKnight, J. L (1996). *Building communities from the Inside out: A path toward finding and mobilizing a community's assets*. Chicago IL: ACTA Publications.
- Seidel, J. (1998) *Ethnograph v5.0: A user's guide*. Thousand Oaks, CA: Scolari, Sage Publications Software, Inc.
- Smith, M.K. (2003). *Communities of practice*. The Encyclopedia of Informal Education (infed). Extrait la dernière fois le 26 août 2005 du site Web d'Infed : [http://www.infed.org/biblio/communities\\_of\\_practice.htm](http://www.infed.org/biblio/communities_of_practice.htm).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning as a social system*. Systems Thinker. Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de Community Intelligence Labs : <http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml>.
- Walden 3-D. (2002). *Definition of Best Practices*. Barker, TX: Walden 3-D. Extrait la dernière fois le 29 août 2005 du site Web de Walden 3-D : <http://www.walden3d.com/og1/bp.html>.

Cette publication du Centre de développement des connaissances est également consultable en ligne, ainsi que d'autres publications, à l'adresse URL [www.kdc-cdc.ca](http://www.kdc-cdc.ca), ou dans une collection spéciale de la bibliothèque Imagine Canada — John Hodgson <[www.nonprofitscan.ca](http://www.nonprofitscan.ca)>.



[www.kdc-cdc.ca](http://www.kdc-cdc.ca)