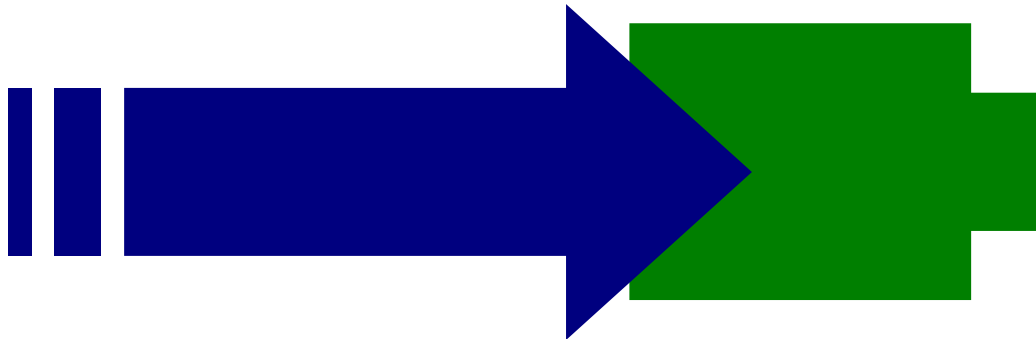


Préparation pour l'intervention en milieu de travail



Guide d'autoformation pour les formatrices

David Sherwood



Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

Gestion du projet

Suzanne Benoit
Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario

Recherche, compilation et rédaction

David Sherwood
Firme de consultants Brunet Sherwood
520, 9^e Concession
Ste-Anne-de-Prescott (Ontario) K0B 1M0 CANADA
Téléphone : (613) 674-2042
Télécopieur : (613) 674-3338
Courriel : sherwood@hawk.igs.net

Collaboration

Céline Baillargeon-Tardif
Dyane Ménard

Révision linguistique

Suzanne Brisson
Traduction 2000, Embrun (Ontario)

Traitement de texte

Nathalie Brunet-Deschamps

Impression

Raytek Printing Inc., Ottawa (Ontario)

Édition et distribution

Coalition francophone pour l'alphabétisation
et la formation de base en Ontario
235, chemin Montréal, pièce 201
Ottawa (Ontario) K1L 6C7 Canada
Téléphone sans frais : 1-877-464-0504
Téléphone : (613) 842-5369
Télécopieur : (613) 842-5371
Courriel : coalition@coalition.on.ca
Site Web : www.coalition.on.ca

*Le Programme d'alphabétisation et de formation de base
est financé par le gouvernement de l'Ontario.*

Tous droits réservés. © Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2004

Il est permis de reproduire en tout ou en partie le présent ouvrage en mentionnant la source.

 **REMERCIEMENTS**

L'auteur remercie le Comité encadreur pour ses commentaires précieux sur les diverses ébauches du guide :

- Céline Baillargeon-Tardif
- Dominique McNeil
- Normand Savoie
- Anna Veltri

L'auteur offre des remerciements particuliers à :

- Céline Baillargeon-Tardif qui, à titre de consultante, a écrit une partie du Module 4.
- Dyane Ménard qui, à titre de consultante, a écrit une partie du Module 4.
- Anna Veltri qui a généreusement partagé des documents dont elle est l'auteure.

TABLE DES MATIÈRES

Préambule	5
Étapes de la formation des employés-apprenants	7
Quand la formatrice intervient-elle?	8
Format du guide	9
Centres de documentation et de ressources supplémentaires	10
Petit lexique	11
MODULE 1 – Présentation du contexte	13
1.1 La transformation de l'économie canadienne	13
1.2 La réponse intelligente : l'économie du savoir	13
1.3 L'impact de ce virage sur la main-d'œuvre	14
1.3.1 Les compétences essentielles de la main-d'œuvre	14
1.3.2 Les compétences réelles de la main-d'œuvre	14
1.4 Les indices du besoin de FMT	15
1.5 Le nouveau visage de la FMT	15
1.6 Un programme de FMT typique.....	15
1.7 Les avantages de la FMT pour les employeurs, les employés et le syndicat	15
1.8 Les avantages de la FMT en français.....	16
1.8.1 Les arguments d'affaires	16
1.8.2 Les arguments andragogiques	17
1.9 Le coût de l'inaction	17
Lectures complémentaires	18
Texte 1 : Les avantages économiques de la FMT	18
Texte 2 : L'impact négatif d'une main-d'œuvre peu alphabétisée	20
Texte 3 : Les réalités du milieu de travail.....	23
Exercices pratiques	24
Lectures additionnelles	25

MODULE 2 – Réussir dans le milieu de travail	27
2.1 Les principaux acteurs dans le milieu de travail	27
2.1.1 Les employeurs du secteur public	27
2.1.2 Les employeurs du secteur privé	27
2.1.3 Le syndicat	28
2.1.4 Les employés	28
2.1.5 Le comité consultatif	28
2.2 Les motivations à apporter à la FMT	29
2.3 Les facteurs de réussite de la FMT	30
2.4 La culture des affaires	30
2.5 Des perceptions qui influencent la réalité	31
2.5.1 Surmonter les réticences et les barrières.....	31
2.5.2 Quelques particularités	31
Lectures complémentaires	33
Texte 1 : Les éléments de réussite de la FMT	33
Texte 2 : Surmonter les obstacles au transfert d'apprentissage.....	36
Texte 3 : Des expériences sur le terrain	41
Exercices pratiques	45
Lecture additionnelle	46
MODULE 3 : L'adaptation de l'intervention et l'appui à l'apprentissage	47
3.1 L'adaptation de l'intervention.....	47
3.1.1 Une approche basée sur la valorisation des acquis	47
3.1.2 Des méthodes et des stratégies d'apprentissage adaptées	48
3.2 Les appuis à l'apprentissage	49
Lectures complémentaires	51
Texte 1 : Des exemples de FMT en Ontario français.....	51
Texte 2 : Des perceptions qui influencent la réalité.....	55
Exercices pratiques	61
Lectures additionnelles	62
MODULE 4 : La préparation à la formation	63
4.1 Une démarche facilitant la création d'un contenu axé sur une formation en milieu de travail.....	63
4.2 La présentation sommaire de la démarche	68

MODULE 5 : L'évaluation et les rapports	75
5.1 Des évaluations pour qui, pour quoi?	75
5.2 Des méthodes d'évaluation	76
5.3 Le rapport final	77
5.4 Célébrer la réussite	80
Exercices pratiques	81
Lectures additionnelles	82
ANNEXES	83
Annexe 1 : Centres de documentation	83
Annexe 2 : L'histoire de l'analphabétisme chez les Franco-ontariens	85
Annexe 3 : Études recommandant l'alphabetisation en langue maternelle	91
Annexe 4 : Points de vue de formatrices, d'employés-apprenants, de superviseurs et de syndicats	93
Annexe 5 : Compétences recherchées et tâches associées	97
Annexe 6 : Évaluation diagnostique et fiche d'évaluation diagnostique des compétences	103
Annexe 7 : Exemples de plans de formation	109
Annexe 8 : Exemples d'outils d'évaluation	115
Annexe 9 : Quelques exemples de matériel didactique	125
BIBLIOGRAPHIE	129
NOTES	133

 **PRÉAMBULE**

Le présent guide est un outil de formation de pointe, destiné avant tout aux formatrices qui sont appelées à faire une intervention en milieu de travail pour la première fois.

Le milieu du travail est particulier. La formation en milieu de travail se démarque des ateliers de formation en alphabétisation et formation de base offerts dans un centre d'alphabétisation. Il faut absolument adapter l'intervention pour réussir! Le présent guide fournit des informations, des conseils et des outils à cette fin, dans le contexte d'une démarche d'autoformation. La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario identifiera une personne-ressource bénévole qui demeurera disponible pour échanger par téléphone ou par courrier électronique avec les formatrices qui s'engageront dans cette démarche.

 **ÉTAPES DE LA FORMATION DES EMPLOYÉS-APPRENANTS**

Pour réussir la formation, la formatrice doit s'acquitter de toutes les tâches liées aux six étapes suivantes :

1. Se familiariser avec la formation en milieu de travail;
2. Prendre connaissance du milieu de travail, du profil de l'employé-apprenant et des attentes de l'employeur pour qui elle doit donner la formation;
3. Évaluer le niveau d'alphabétisme de l'employé-apprenant;
4. Préparer ou sélectionner le matériel didactique;
5. Donner la formation;
6. Évaluer les résultats.

Ce guide est axé sur les étapes 1 à 4 et 6 ci-dessus et présume que la formatrice possède déjà suffisamment d'expérience pour donner de la formation. Une expérience préalable est essentielle à la réussite en milieu de travail, pour la simple raison qu'un faux pas peut coûter cher à la réputation du fournisseur de services en AFB et ainsi priver les employés de l'organisation ou de l'entreprise d'une formation. Les effets d'une mauvaise expérience peuvent avoir des répercussions dans la communauté, car les cadres ont des occasions de se rencontrer. À la longue, les organisations et les entreprises seraient moins ouvertes à la formation des employés-apprenants.

 **QUAND LA FORMATRICE INTERVIENT-ELLE?**

Ce guide présume que la formatrice entre en scène lorsque :

1. L'entente est déjà signée entre le fournisseur de services en alphabétisation et l'employeur;
2. L'analyse des besoins en formation et des compétences dont les employés ont besoin pour remplir leurs fonctions a été réalisée;
3. Le recrutement des employés a été fait et une évaluation initiale a eu lieu.

Le directeur général du fournisseur de services devrait remettre à la formatrice toute l'information pertinente, par exemple des extraits non confidentiels du contrat, l'évaluation des besoins de l'organisation ou de l'entreprise et toute documentation recueillie lors des étapes préalables.

Dans le cas où la formatrice est confrontée à une situation différente, elle peut consulter SHERWOOD (2004), *Préparation pour l'intervention en milieu de travail : Guide de marketing et de mise sur pied de la formation*, également publié par la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario. Ce complément du présent guide porte sur les étapes préparatoires d'une intervention en milieu de travail, telles que le marketing, la négociation de l'entente, l'analyse des besoins de l'organisation ou de l'entreprise et le recrutement des employés-apprenants.

 **FORMAT DU GUIDE**

Chaque module contient les éléments suivants :

- l'objectif ou les objectifs du module;
- les résultats d'apprentissage;
- de l'information, dans un format concis, sur le sujet du module;
- des extraits de textes publiés qui sont complémentaires aux informations principales et qui font partie intégrante du module;
- des exercices pratiques;
- des références pour des lectures additionnelles.

Dans le présent texte, lorsqu'on désigne des personnes, le masculin est utilisé au sens neutre. Par exception, les formatrices étant beaucoup plus nombreuses que les formateurs en Ontario, le présent guide utilise le féminin de ce mot au sens neutre.

 **CENTRES DE DOCUMENTATION ET DE RESSOURCES SUPPLÉMENTAIRES**

Plusieurs organisations s'intéressent à la formation en milieu de travail. Nous vous invitons à consulter le site Internet des organisations suivantes :

- Centre AlphaPlus;
- Banque de données en alphabétisation des adultes (BDAA);
- Centre franco-ontarien de ressources en alphabétisation (Centre FORA).

Une description de ces organisations ainsi que leurs coordonnées se trouvent à l'Annexe 1.

AFB signifie « Alphabétisation et formation de base », le nom actuel du programme du ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario (MFCU). Depuis 1999, le Ministère met l'accent sur l'employabilité. La formation offerte par les programmes d'AFB qu'il subventionne doit être axée sur des objectifs précis et mener à des résultats concrets. La vision du Ministère est de « créer un système de formation qui répondra aux besoins des employés et des employeurs, autrement dit qui aidera les Ontariennes et les Ontariens à trouver un emploi et à le conserver sur un marché mondial plus compétitif » (MFCU, 2000, Annexe 6, p. 4).

On peut dire qu'à travers son programme d'AFB, le Ministère veut surtout aider la clientèle qui est sans emploi à devenir employable et à accéder au marché du travail. Les éléments qui en assurent le succès sont les suivants :

- la personne apprenante acquiert des connaissances générales en lecture, en écriture et en calcul;
- la personne apprenante acquiert des habiletés personnelles comme la confiance en soi et le travail d'équipe;
- la personne apprenante acquiert une connaissance au moins rudimentaire de l'informatique;
- sa formation est adaptée à ses besoins;
- sa formation procède à son rythme et on lui accorde suffisamment de temps pour qu'elle atteigne ses objectifs.

FMT signifie « formation en milieu de travail ». **AMT**, un terme plus ancien encore utilisé dans beaucoup de publications, signifie « alphabétisation en milieu de travail ». La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario privilégie l'utilisation du terme « FMT », car il évite la connotation péjorative des mots « analphabète » et « alphabétisation » pour les employés, ce qui facilite le recrutement. En outre, ce terme reconnaît que l'alphabétisation en milieu de travail est un type de « formation sur mesure » ou « formation de pointe ». Enfin, les employeurs progressistes reconnaissent la valeur de la formation tout au long de la vie. L'utilisation du terme « FMT » place l'alphabétisation dans un contexte familier à l'employeur et cadre bien avec le vocabulaire couramment utilisé dans les organisations et les entreprises.

FMT désigne une formation :

- axée sur les besoins d'une clientèle qui a déjà un emploi;
- endossée par l'employeur (et du syndicat, s'il y en a un);
- offerte sur les lieux de travail ou à un endroit où se rencontrent des cohortes ayant des objectifs et un milieu de travail comparables.

En 2000, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario a lancé sa « stratégie d'alphabétisation en milieu de travail ». Celle-ci incite les fournisseurs de services d'AFB, que le Ministère finance, à établir des partenariats avec les employeurs afin d'offrir de la FMT.

La FMT est très différente de l’alphabétisation, en raison de son contenu et de son environnement.

- le contenu de la formation est adapté au milieu de travail précis (le contenu d’une formation dans une industrie manufacturière sera très différent de celui d’une entreprise en hôtellerie, en voirie, en couture ou en foresterie);
- la formation est habituellement commanditée par l’employeur, qui veut rendre l’employé plus efficace ou plus rentable, dans le cas d’une entreprise;
- la formation est souvent de courte durée ou, du moins, doit respecter la durée prescrite par l’employeur;
- la formation est assez souvent offerte sur les lieux de travail. Des documents provenant du milieu de travail sont utilisés et les sujets traités sont d’une application immédiate dans les tâches des employés.

FOURNISSEUR DE SERVICES

Ce terme désigne l’organisation qui offre la formation. Les organisations membres de la Coalition francophone pour l’alphabétisation et la formation de base en Ontario sont des centres d’alphabétisation, des conseils scolaires et des collèges communautaires de langue française. Ce guide leur est destiné.

EMPLOYEUR

Ce mot vaste inclut toute personne, organisation ou entreprise qui paie un employé pour son travail. Le mot employeur, dans le guide, comprend les secteurs public et privé.

SECTEUR PUBLIC

Le secteur public inclut les gouvernements de tous les niveaux ainsi que leurs organismes et, aux fins du guide, les organisations sans but lucratif et les coopératives. Le mot « organisation » sera utilisé pour décrire les employeurs du secteur public.

SECTEUR PRIVÉ

Le mot « entreprise » est uniquement utilisé pour désigner le secteur privé.

MODULE 1

PRÉSENTATION DU CONTEXTE

Objectif du module

- Se familiariser avec l'impact des changements occasionnés par l'économie du savoir sur la main-d'œuvre et avec l'importance de la formation en milieu de travail afin de profiter de la nouvelle économie.

Résultats d'apprentissage

À la fin du module, vous aurez atteint les résultats d'apprentissage suivants :

1. Connaître l'influence des changements sociétaux et technologiques sur les milieux de travail;
2. Se sensibiliser aux défis que doivent relever les formatrices dans un milieu de travail;
3. Connaître les réalités des employés, des employeurs et des syndicats.

1.1 LA TRANSFORMATION DE L'ÉCONOMIE CANADIENNE

Depuis une dizaine d'années, le milieu de travail évolue beaucoup. On assiste à plusieurs phénomènes : les ententes de libre-échange, la mondialisation de la concurrence, l'instauration des technologies de la communication, la réduction des effectifs, la restructuration des grandes entreprises, les nouvelles technologies qui touchent le travail traditionnellement manuel et l'importance croissante du travail en équipe.

1.2 LA RÉPONSE INTELLIGENTE : L'ÉCONOMIE DU SAVOIR

Pour profiter de cette nouvelle réalité, au lieu de la subir, l'avenir du Canada passe par une main-d'œuvre qualifiée, prête à se perfectionner tout au long de la vie. Dans sa stratégie d'innovation de 2001, le gouvernement fédéral déclare que

les pays qui se démarqueront au 21^e siècle seront ceux dont les citoyens se seront montrés créatifs, auront su s'adapter aux changements et seront hautement qualifiés. Nos ressources humaines – à savoir les compétences, les talents, les connaissances et la créativité de nos gens – constituent la clé de notre prospérité future. En donnant à tous les Canadiens la possibilité de s'instruire et d'augmenter leurs compétences et aptitudes, non seulement mettrons-nous en pratique nos principes d'égalité et d'inclusion sociale, mais il nous sera aussi plus facile d'atteindre nos objectifs de croissance économique et de prospérité (Développement des ressources humaines Canada, 2002¹).

1.3 L'IMPACT DE CE VIRAGE SUR LA MAIN-D'ŒUVRE

L'économie du savoir a des retombées sur ce qu'attendent les employeurs des employés :

- les qualifications évoluent à la hausse [...] les entreprises engagent du personnel en moins grand nombre, mais plus qualifié, car la société du savoir prend de plus en plus de place;
- [...] les exigences des employeurs évoluent, ils recherchent de plus en plus des généralistes performants et polyvalents;
- les contenus s'élargissent parce qu'il n'est plus possible d'engager un individu pour le même emploi toute sa vie.

(Centrale des syndicats du Québec, citée par Arsenault et Marchildon, 2001, p.30)

1.3.1 Les compétences essentielles de la main-d'œuvre

Selon Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDCC), les compétences essentielles de la main-d'œuvre se résument à celles-ci :

- la lecture des textes;
- l'utilisation des documents;
- le calcul;
- la rédaction;
- la communication verbale;
- le travail d'équipe;
- la capacité de raisonnement;
- l'informatique;
- la formation continue.

(RHDCC, 2004)

Le gouvernement fédéral a défini les compétences essentielles pour des centaines d'emplois spécifiques. Nous y reviendrons dans le Module 4, qui explique comment déterminer le contenu d'un atelier.

1.3.2 Les compétences réelles de la main-d'œuvre

Une grande partie de la main-d'œuvre actuelle est entrée sur le marché du travail avant tous ces changements. Bon nombre d'employés se sentent inadéquats face aux exigences croissantes de l'économie du savoir. Les employeurs se rendent compte que même un diplôme d'études secondaires ne garantit pas la maîtrise des « compétences essentielles ». De toute façon, dans cette nouvelle réalité, il est impossible de se préparer adéquatement pour toute une vie de travail avant d'entrer sur le marché du travail. L'adaptation et la formation tout au long de la vie sont de mise pour tous, quels que soient l'âge et le niveau de scolarité.

1.4 LES INDICES DU BESOIN DE FMT

De façon générale, l'employeur constate que ses employés ne possèdent pas les compétences essentielles lorsqu'ils :

- appliquent des règles de sécurité écrites;
- lisent des dépliants, des horaires, des avis, des conventions collectives;
- apprennent le fonctionnement de la nouvelle machinerie ou des systèmes informatisés;
- suivent une séance de perfectionnement ou une formation spéciale;
- accèdent à un poste qui exige de nouvelles compétences;
- rédigent un rapport;
- font face à toute nouvelle situation qui exige des compétences en lecture et en écriture.

(adapté de Tremblay, cité par Arsenault et Marchildon, 2001, p.35)

1.5 LE NOUVEAU VISAGE DE LA FMT

La formation en milieu de travail contribue à l'amélioration de la productivité et à la sécurité en aidant les employés à développer leurs compétences essentielles. Comme le sait toute formatrice, la formation aura aussi un impact positif sur l'épanouissement personnel des employés.

La FMT du passé visait les employés qui n'avaient pas complété l'école secondaire. C'était le cas, notamment, des Franco-Ontariens qui, pour des raisons historiques, n'ont pas eu accès à l'éducation secondaire dans leur langue. Ces gens seraient âgés aujourd'hui de quarante ans et plus.

La FMT de notre époque tient compte du nouveau virage de l'économie moderne. Il n'est donc pas étonnant que beaucoup d'employés, de tout âge, avec ou sans diplôme d'études secondaires, se sentent inadéquats face aux exigences croissantes de l'économie du savoir.

1.6 UN PROGRAMME DE FMT TYPIQUE

Un programme de FMT qui traite des compétences essentielles comprend habituellement :

1. La lecture;
2. La rédaction;
3. Les habiletés de calcul nécessaires au travail et à la vie quotidienne;
4. La communication verbale.

1.7 LES AVANTAGES DE LA FMT POUR LES EMPLOYEURS, LES EMPLOYÉS ET LE SYNDICAT

Dans la grande majorité des cas, l'employeur apporte une contribution financière à la FMT, soit en libérant les employés pour assister aux ateliers, soit en payant des coûts directs. L'expérience démontre que le soutien du syndicat, s'il y en a un, est un élément clé du recrutement. Il arrive que ce soit le syndicat qui réclame la FMT auprès de l'employeur. Enfin, l'intervention réussit dans la mesure où les employés apprennent et sont satisfaits de l'expérience. Tout le monde y gagne, mais chaque partie prenante a ses intérêts particuliers qu'il faut réconcilier. Le tableau suivant présente les avantages de la FMT du point de vue de chaque acteur.

Avantages de la FMT		
Avantages du point de vue de l'employeur	Avantages du point de vue du syndicat	Avantages du point de vue de l'employé
<p>Améliore la performance de l'organisation ou de l'entreprise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • main-d'œuvre plus compétente; • main-d'œuvre plus flexible (nouveaux procédés, réaffectations de tâches, informatisation); • qualité du produit ou service amélioré; • sécurité au travail (moins d'accidents parce que les mesures de sécurité sont bien comprises); • moins d'erreurs; • moins de gaspillage; • moins de supervision; • meilleure communication patron-employés; • capacité accrue des employés de profiter de formations subséquentes. 	<p>Améliore la performance des employés, avec des retombées positives pour le syndicat :</p> <ul style="list-style-type: none"> • adapté aux besoins de l'employé comme citoyen, non seulement comme employé; • sécurité au travail (éviter les blessures, être au courant du droit de refuser des conditions dangereuses); • sécurité d'emploi (obliger l'employeur à former l'employé en poste au lieu de le rétrograder ou de le remplacer); • meilleure compréhension de la convention collective et du rôle clé du syndicat; • des employés qui s'expriment mieux peuvent s'affirmer et participer aux affaires du syndicat; • meilleure communication syndicat-employés et entre les employés. 	<p>Améliore la qualité de toutes les sphères de la vie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • sécurité d'emploi; • incitatif positif, par l'adaptation aux conditions changeantes; • meilleure compréhension des nouvelles technologies; • amélioration des compétences en lecture, en écriture et en calcul; • potentiel d'avancement ou de promotion; • potentiel de mobilité sur le marché de l'emploi ou prévention du chômage; • amélioration de la confiance en soi; • meilleure qualité de vie; • dans certains cas, possibilité de terminer ses études secondaires.

(adapté de Arsenault et Marchildon, 2001)

1.8 LES AVANTAGES DE LA FMT EN FRANÇAIS

Ce guide présume que la formatrice est embauchée à la suite d'une décision de la part de l'employeur d'offrir la formation en français et que les employés-apprenants ont déjà été recrutés. Cela signifie que l'attitude envers le français est propice au départ. La formatrice aura sans doute l'occasion de renforcer cette attitude en glissant un mot, de temps à autre, sur les avantages de la FMT en français. À l'Annexe 2 se trouve un texte qui expose la situation de l'analphabétisme chez les Franco-Ontariens et l'Annexe 3 comprend des textes sur l'importance pour eux de se former dans leur langue maternelle.

1.8.1 Les arguments d'affaires

Le bilinguisme est une valeur ajoutée qui ouvre des portes en affaires. On peut penser à l'exportation, au marché pancanadien, au tourisme et au service à la clientèle de langue française.

1.8.2 Les arguments andragogiques

Les études démontrent que l'investissement de l'employeur dans la formation est plus efficace si elle est donnée dans la langue maternelle de l'employé. C'est que celui-ci apprend plus rapidement les structures du langage dans sa langue maternelle. Une fois qu'il a bien maîtrisé sa première langue, l'employé-apprenant peut passer avantageusement aux structures d'une langue seconde. La tentative de faire l'apprentissage dans une langue seconde trop tôt introduit un facteur de confusion linguistique qui ralentit l'apprentissage.

1.9 LE COÛT DE L'INACTION

L'envers de la médaille des avantages de la FMT, c'est le coût de l'inaction. Ce coût est très réel, quoique parfois indirect du point de vue de l'employeur. Il est attribuable :

- aux accidents de travail;
- à la baisse de productivité;
- à l'incapacité de la personne de participer à des activités de formation en cours d'emploi;
- aux pertes de salaire;
- aux dépenses reliées au chômage et aux coûts sociaux.

(Tremblay, cité par Arsenault et Marchildon, 2001, p.35)

TEXTE 1 : LES AVANTAGES ÉCONOMIQUES DE LA FMT

Ce texte traite des avantages de la FMT sur le plan des affaires et de l'importance d'agir.

Extrait de BLOOM, M., M. BURROWS, B. LAFLEUR et R. SQUIRES (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail*, Ottawa (Ontario) : Conference Board du Canada.

L'amélioration des niveaux d'alphabétisme en milieu de travail profite autant aux employeurs, qui en tirent un rendement net accru, qu'aux employés, qui voient leurs chances de réussite professionnelle augmenter. Les résultats ne manqueront pas d'intéresser quiconque – employeur ou employé – veut comprendre le rapport entre le perfectionnement des capacités de lecture en cours d'emploi et la réussite économique, et s'intéresse aux répercussions que cela entraîne sur le rendement de son organisation...

Par le passé, bien des employeurs ont choisi d'investir ou de ne pas investir dans l'alphabétisation sans disposer de l'information nécessaire pour prendre une décision éclairée. De nos jours, par contre, on est de plus en plus conscient de l'importance de l'alphabétisme comme facteur de réussite organisationnelle et personnelle. Aussi, est-on prêt à investir davantage sur ce plan. Parallèlement à cela, un nombre grandissant de personnes reconnaissent que l'alphabétisme n'est pas une aptitude qui demeure à jamais. En effet, un manque de pratique après avoir quitté les bancs d'école peut entraîner une perte de capacités, tandis qu'une utilisation fréquente et un effort additionnel de perfectionnement peuvent les améliorer. Il y a fort à parier que, dorénavant, les entreprises accorderont une attention particulière à l'alphabétisme.

Certains employeurs offrent à leurs employés des programmes d'alphabétisation, car ils estiment que de meilleures capacités de lecture, d'écriture et de calcul se traduiront par des économies de temps et d'argent, une amélioration de la qualité du travail et, finalement, un rendement accru... Les programmes permettent aux employés d'exploiter leur plein potentiel et de mieux travailler en équipe, cimentent les relations patronales-syndicales et rapprochent l'organisation dans son ensemble de ses objectifs généraux.

Les employés aussi tirent des avantages de l'alphabétisation. En effet, les personnes dont les capacités de lecture sont élevées gagnent un revenu supérieur, risquent moins de se trouver sans emploi et, le cas échéant, le sont pour de moins longues périodes. Elles ont également plus de chances de détenir un emploi à temps plein plutôt qu'à temps partiel et sont plus susceptibles de pousser leur formation. Traduite en dollars, l'influence de ces facteurs est appréciable. En moyenne, les travailleurs ayant une capacité de lecture élevée gagnent annuellement environ deux fois plus que les personnes dont la capacité de lecture est faible.

[...] Malgré toutes les preuves accumulées, il semble que le message n'ait pas encore atteint tous les milieux de travail au Canada. Que pouvons-nous faire, nous les Canadiens, pour remédier à la situation? Premièrement, nous pouvons travailler à sensibiliser les intervenants à la nécessité d'améliorer la capacité de lecture en milieu de travail. Les employeurs et les employés déjà

engagés dans des programmes d’alphabétisation peuvent aider en contribuant à la diffusion du message. De leur côté, les gouvernements peuvent communiquer les résultats des recherches sur le poids économique de l’alphabétisme en milieu de travail aux employés et employeurs partout au Canada. Deuxièmement, nous pouvons créer davantage de programmes d’alphabétisation. À cet égard, les employeurs peuvent jouer un rôle dynamique. Troisièmement, nous pouvons renforcer les exigences des emplois existants en matière de lecture et créer des emplois qui permettent d’exercer davantage les compétences en ce domaine. Quatrièmement, nos gouvernements peuvent élaborer des politiques supplémentaires afin de renforcer les capacités de lecture.

Toutes ces initiatives peuvent s’inscrire dans un programme plus vaste qui encourage les employeurs et les employés à travailler ensemble pour faire naître une culture de l’apprentissage en milieu de travail, essentielle si les entreprises canadiennes veulent rester concurrentielles sur le marché mondial. Au bout du compte, l’investissement dans un programme d’acquisition ou de perfectionnement des capacités de lecture qui fasse lui-même partie d’un programme général de formation et de perfectionnement professionnel profitera à tout le monde.

TEXTE 2 : L'IMPACT NÉGATIF D'UNE MAIN-D'ŒUVRE PEU ALPHABÉTISÉE

Ce texte dresse un portrait de la situation de la main-d'œuvre ainsi que des secteurs et des emplois à risque².

Extrait de JONES, S., I. KIRSCH, S. MURRAY et A. TUJINMAN (1995). Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Ottawa (Ontario) : Statistique Canada. [En ligne].

[http://www.statscan.ca/francais/sdds/document/4433_D1_T1_V1_F.pdf].

Les résultats canadiens

La première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) menée en 1994 par Statistique Canada a permis de mesurer les capacités de base de lecture et d'écriture des adultes canadiens de différentes langues et cultures. Selon les réponses obtenues au cours de cette évaluation, les adultes ont été classés selon cinq niveaux de capacités (le niveau 1 étant le plus faible et le niveau 5 le plus élevé), pour chacun des trois genres de textes sélectionnés (les textes suivis, les textes schématiques et les textes à contenu quantitatif qui permettent tous d'évaluer la compréhension suivant la mise en œuvre de stratégies et de capacités particulières). Les adultes ont été évalués selon trois échelles de textes qui mettent en œuvre des stratégies et des capacités particulières : les textes suivis, les textes schématiques et les textes à contenu quantitatif.

Plus du cinquième des adultes canadiens ont des compétences en lecture très limitées. Environ 47 % des adultes canadiens ont de faibles capacités de lecture et d'écriture (niveaux 1 et 2) pour chacune des trois échelles de compréhension, tandis que moins du quart ont des capacités supérieures (niveaux 4 et 5). À peu près le tiers ont des capacités correspondant au niveau 3.

Répartition des capacités de lecture sur les trois échelles de textes, Canada Adultes âgés de 16 ans et plus (Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes – EIAA, 1994)				
---	--	--	--	--

	Niveau			
	1	2	3	4
Textes suivis	22	26	33	20
Textes schématiques	23	24	30	22
Textes au contenu quantitatif	22	26	32	20

La formation des travailleurs peu alphabétisés constitue le plus grand enjeu de la prochaine décennie

L'amélioration de la compétence des adultes qui ont de faibles capacités de lecture et d'écriture pourrait s'avérer être, sur le plan des ressources humaines, le plus grand enjeu de la prochaine décennie.

Les technologies de l'information et des communications de même que la mondialisation des marchés forcent dorénavant les économies à compter de plus en plus sur une main-d'œuvre

hautement alphabétisée, capable de s'approprier le savoir et de s'adapter au changement. Les capacités de lecture et d'écriture n'ont jamais été aussi importantes pour l'économie nationale.

La formation d'une main-d'œuvre présentant des capacités élevées de lecture et d'écriture est devenue un enjeu pressant, car les employeurs exigent des compétences de plus en plus spécialisées. Bien que la conjoncture économique réclame des travailleurs très spécialisés, les pratiques actuelles de formation freinent peut-être la croissance économique et la productivité.

On constate que les employeurs sont portés à perfectionner les compétences des travailleurs qui ont déjà des capacités élevées, négligeant ainsi celles d'un pourcentage important de travailleurs qui sont peu alphabétisés.

Les opérateurs de machine et les ouvriers qualifiés : des enjeux de taille

Un nombre important de travailleurs canadiens âgés de 16 à 65 ans ont des capacités de lecture et d'écriture faibles (niveaux 1 et 2). En milieu de travail, selon les données recueillies, la moitié des travailleurs agricoles, des opérateurs de machines et des ouvriers qualifiés ont des capacités de lecture insuffisantes pour traiter tous les documents dont ils ont besoin dans leur travail et dans leurs activités quotidiennes (niveaux 1 et 2).

Comme on peut s'y attendre, il existe un lien entre les capacités de lecture et d'écriture et la profession, car différents emplois font appel à différentes compétences. Entre 40 % et 46 % des travailleurs des secteurs de la vente, 54 % et 57 % des ouvriers qualifiés et 50 % à 58 % des opérateurs de machines se classent aux niveaux 1 et 2 (selon l'échelle de compréhension utilisée). Fait surprenant, environ un cadre ou professionnel sur cinq (20 %) se classe au niveau 2.

Au Canada, deux à trois fois plus des opérateurs de machines et des ouvriers qualifiés se classent au niveau 1 comparativement à l'Allemagne et aux Pays-Bas. Par ailleurs, dans ces deux pays, 10 % à 15 % plus de travailleurs se classent au niveau 3. Les compétences des travailleurs qui exercent ces professions sont considérées par beaucoup comme étant essentielles au maintien d'emplois à salaire élevé pour qu'une valeur ajoutée suffisante permette la concurrence étrangère avec des emplois ne demandant que de faibles capacités et où les salaires sont faibles. Les données recueillies par l'OCDE [Organisation de coopération et de développement économique] démontrent que les travailleurs canadiens qui exercent ces professions font moins de lecture au travail que leurs homologues d'Allemagne et des Pays-Bas. Si les emplois ne sont pas conçus de façon à promouvoir l'alphabétisme par le biais de mises en pratique des capacités de lecture des travailleurs, ces derniers verront leurs capacités s'atrophier.

Les travailleurs des industries plus anciennes sont plus à risque

Depuis quelque temps, bon nombre d'observateurs soulignent le besoin de compétences élevées dans les économies industrielles changeantes, et les données de l'EIAA attestent cette observation. Ce sont dans les industries les plus récentes et qui sont en croissance depuis les 20 dernières années qu'on trouve une forte proportion de travailleurs présentant les capacités les plus élevées et, à l'opposé, ce sont dans les industries plus anciennes que se concentre le plus fort pourcentage de travailleurs ayant de faibles capacités de lecture et d'écriture.

Les occasions de formation, les exigences du poste et l'organisation du travail sont des facteurs qui comptent

Partant du fait que les Canadiens plus âgés sont plus susceptibles d'avoir des capacités de lecture et d'écriture plus faibles, on peut supposer que les différences dans les niveaux d'alphabétisme des employés des principaux groupes industriels sont attribuables à la structure d'âge des travailleurs

de chaque groupe. Or, cela ne semble pas le cas. D'autres facteurs peuvent avoir une plus grande incidence : par exemple, des occasions de formation offertes par l'employeur, la part d'emplois à temps partiel que compte une industrie, ou encore les exigences d'un poste de travailleur hautement qualifié.

Paradoxalement, les programmes de formation continue rejoignent surtout les personnes scolarisées dont les capacités de lecture sont déjà élevées. Si 14 % des personnes de niveau 1 ont déjà suivi un programme de formation, c'est le cas de 48 % des personnes de niveau 3 et de 75 % des personnes des niveaux 4 et 5.

L'organisation du travail influence les capacités de lecture

Il semble que l'organisation du travail a une incidence sur les capacités de lecture et d'écriture. L'exercice régulier des capacités de lecture et d'écriture est essentiel à leur maintien et à leur amélioration. Comme la plupart des emplois dans les industries de la fabrication et de la construction développent davantage les habiletés manuelles, il se peut que le faible niveau qui caractérise les capacités de la majorité des travailleurs de ces industries soit en partie attribuable à l'absence d'exercice ou de développement des capacités de lecture et d'écriture.

Les emplois canadiens sont moins propices au développement des capacités de lecture

De façon générale, les travailleurs canadiens qui ont participé à l'Enquête ont déclaré faire moins de lecture que leurs homologues des autres pays. Les travailleurs qualifiés canadiens tendent à démontrer des niveaux de capacités plus faibles que ceux des autres pays. D'autres recherches doivent être menées pour comprendre cette situation. Toutefois, l'Enquête démontre que si les bons emplois sont ceux qui permettent à leur titulaire d'améliorer leurs capacités par la pratique, au Canada, les emplois de travailleurs qualifiés ne sont pas d'aussi bons emplois que dans d'autres pays.

Pourtant, les professions en croissance affichent des cotes d'intensité de lecture plus élevées que celles des professions en déclin, ce qui indique que les nouveaux emplois sont susceptibles d'exiger une plus grande part de lecture et des lectures plus diversifiées que les emplois en voie de disparition.

Il existe un lien étroit entre alphabétisme et emploi

Les résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes semblent démontrer l'existence d'un lien étroit entre l'alphabétisation et l'emploi. Pour acquérir les compétences qu'exigent les emplois les plus convoités, les travailleurs doivent d'abord démontrer des capacités élevées de lecture et d'écriture. Les exigences de l'emploi occupé les obligent ensuite à conserver ces compétences, puis à en acquérir de nouvelles qui leur permettront d'obtenir d'autres postes. Par conséquent, la concentration des travailleurs qui présentent de faibles capacités de lecture et d'écriture semble plus forte dans les emplois de niveaux inférieurs au sein d'industries en déclin.

Les adultes des niveaux 1 et 2 peuvent lire une posologie sur un flacon d'aspirine ou répondre à une question sur les plantes après avoir lu un court article. Cependant, ils éprouvent de la difficulté à résumer convenablement les instructions à suivre pour régler correctement la selle d'un vélo, à comprendre un formulaire, des graphiques ou des tableaux. Ils ont une compréhension limitée quant au traitement des nombres. Ils éprouvent de la difficulté à calculer les différences de températures maximales ou encore à comparer deux diagrammes à barre.

TEXTE 3 : LES RÉALITÉS DU MILIEU DE TRAVAIL

Le texte suivant ajoute un aperçu de certaines réalités qu'il vaut mieux anticiper pour réussir l'intervention en milieu de travail.

Extrait de JURMO, P. et S. FOLLINSBEE (1994). *L'évaluation collective : Guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail*. Don Mills (Ontario) : ABC Canada.

Les compagnies sont en affaires pour faire des profits. Par conséquent, elles vont s'attendre à des bénéfices pour tout investissement au développement en milieu de travail. D'autre part, les employés s'attendent à des bénéfices personnels, qu'il s'agisse de sécurité d'emploi ou d'opportunités, de meilleurs salaires, ou de la capacité de s'impliquer davantage dans les activités en dehors du travail.

1. La réorganisation du milieu de travail (y inclut les initiatives de qualité totale) ne réussit pas toujours. Parfois, elle ne valorise pas les travailleurs et elle ne les rend pas plus autonomes. Souvent, on s'attend à ce qu'ils en fassent plus, avec moins. Certains pourraient être mis à pied. Il se peut que les employés n'aient pas plus de contrôle sur leurs activités qu'ils en avaient auparavant.
2. Plusieurs milieux de travail sont encore hiérarchiques, les décisions parvenant du plus haut vers le bas. Lorsque les politiques et les pratiques d'une compagnie acceptent ce processus de prise de décisions, il semble évident que ceci va provoquer de la confusion, de la résistance et du contre-coup si l'on s'attend à ce que les employés collaborent dans l'implantation d'une initiative de développement du milieu de travail.
3. Qu'est-ce que tout ceci veut dire pour le développement du milieu de travail? Il se peut que les réalités de la culture du milieu de travail soient très différentes de celles énoncées dans ses politiques ou dans ses déclarations publiques. Tenter d'accomplir quoi que ce soit qui va à l'encontre de la culture ou la tradition du milieu de travail pourrait résulter en plus de dommages que d'avantages. Il faudra négocier avec tous les groupes d'intérêt afin de pourvoir aux besoins de tous et à la sûreté [*sic*] de ceux qui ne détiennent pas le pouvoir.

 **EXERCICES PRATIQUES**

1. Faites une liste des différences entre la formation en milieu de travail et celle qui est offerte dans un centre d'alphabétisation (ou dans un conseil scolaire ou collège communautaire, si vous connaissez mieux ces milieux).
2. Lesquelles des différences poseraient pour vous un défi d'adaptation? Lesquelles ne vous dérangeraient pas?
3. Supposons que vous êtes à une fête de famille. Expliquez à votre cousine ou à votre oncle, en deux phrases et par des images positives, pourquoi votre intervention en FMT est importante.
4. Le parent avec lequel vous venez d'avoir une conversation imaginaire est-il un employé, un propriétaire d'entreprise ou un syndicaliste? Imaginez deux autres conversations, de sorte à expliquer les avantages aux trois auditoires.
5. Nommez trois impacts sur la main-d'œuvre des tendances dans la nouvelle économie.
6. Dans quelle mesure pensez-vous que la FMT peut aider les employés et les employeurs à répondre à chacun des impacts pour en faire un élément positif de réussite?

 **LECTURES ADDITIONNELLES**

- Pour en savoir plus long sur la stratégie d'innovation du Canada, consultez le document Développement des ressources humaines Canada (2002). *Le savoir, clé de notre avenir. Le perfectionnement des compétences au Canada*, Développement des ressources humaines Canada, Gouvernement du Canada. [En ligne]. [<http://www11.dsc.gc.ca/sl-a/doc/tdm.shtml>].
- Pour plus de détails concernant les compétences essentielles de la main-d'œuvre, consultez le document RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES CANADA (RHDCC) (2004). *Les compétences essentielles*. [En ligne]. [http://www.rhdcc.gc.ca/asp/passerelle.asp?hr=fr/pip/prh/competences_essentielles/competences_essentielles_index.shtml&hs=sxc].
- Pour une formation complémentaire, consultez le disque compact produit par le MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation.

Ces modules de la Nouvelle-Écosse sont destinés aux maîtres formatrices qui donnent des ateliers aux personnes cherchant une certification de formatrice en FMT, dans certains cas sans expérience préalable en enseignement en alphabétisation. L'approche didactique est axée sur des exercices en groupe. On y trouve les plans de cours, des suggestions d'exercices, les listes de matériaux requis, des références en ligne, et ainsi de suite. L'information est intéressante et complémentaire au présent guide, même si l'auditoire ciblé et le format ne sont pas exactement pareils. C'est une référence récente et utile pour une formatrice qui fait de l'autoformation et encore plus pour une maître formatrice qui a la responsabilité de monter un cours en FMT pour de futures formatrices.

MODULE 2

RÉUSSIR DANS LE MILIEU DE TRAVAIL

Objectifs du module

- Donner un aperçu du rôle d'un employeur, d'un syndicat et d'un employé-apprenant.
- Expliquer les clés du succès.

Résultats d'apprentissage

À la fin du module, vous aurez atteint les résultats d'apprentissage suivants :

1. Connaître le milieu du travail;
2. Connaître les éléments de réussite pour mettre en place un programme de formation en milieu de travail;
3. Comprendre les liens entre la formation et l'utilisation des acquis dans le milieu de travail.

2.1 LES PRINCIPAUX ACTEURS DANS LE MILIEU DE TRAVAIL

2.1.1 Les employeurs du secteur public

Habituellement, une formatrice d'expérience en Ontario est assez familière avec « la culture », au sens large, du secteur public. Ce dernier offre plus souvent des services que des produits. L'éducation et la formation, donc les fournisseurs de services d'AFB eux-mêmes, se trouvent surtout dans cette sphère. Les agences gouvernementales avec lesquelles les apprenants transigent le sont aussi.

2.1.2 Les employeurs du secteur privé

La grande majorité des expériences documentées en FMT, y compris les expériences en français en Ontario, proviennent du secteur privé. Or, une entreprise existe pour gagner de l'argent, sans quoi elle cessera ses opérations. Elle est dans une situation de concurrence avec d'autres entreprises. Un employeur doit constamment peser les avantages d'améliorer les conditions de travail versus les coûts.

Un investissement dans la formation doit être rentable. Voici des exemples de rentabilité accrue :

- les gains en productivité des employés mieux formés sont supérieurs aux coûts en argent et en temps de la formation;
- les pertes et les « coûts cachés de l'analphabétisme » sont réduits;
- l'employeur améliore la qualité de son produit ou de son service afin de maintenir la part du marché ou fidéliser les clients, dans une situation de concurrence.

2.1.3 Le syndicat

Le syndicat constitue un pouvoir parallèle au patronat dans le milieu de travail et peut jouir d'une grande influence dans la mise sur pied et la réussite de tout programme de FMT. Il existe pour défendre les intérêts des employés et sa force vient du fait qu'il parle au nom de tous les employés. Le syndicat négocie les conditions de travail avec l'employeur : salaires, avantages sociaux, normes de sécurité, respect de l'ancienneté, et ainsi de suite. Tout cela est entériné dans une convention collective. Comme son objectif est d'améliorer le sort des employés, le syndicat a aussi une mission sociale qui n'est pas nécessairement partagée par l'employeur.

Une fois la convention collective avec l'employeur décidée, le syndicat exerce un rôle de surveillant selon tout un système de règlement de différends. Enfin, son rôle de revendicateur auprès de l'employeur le place souvent en opposition à ce dernier, le cas extrême étant la grève générale.

Un syndicat consiste en une structure démocratique dirigée par un conseil d'administration élu par les membres. Il bénéficie de la cotisation obligatoire de tous les employés. Règle générale, le taux de syndicalisation dans le secteur privé est moins élevé que dans le secteur public et moins élevé dans les petites entreprises que dans les grandes.

Des organismes comme le Congrès du travail du Canada préconisent la FMT. Le degré d'enthousiasme du syndicat local peut varier, mais il doit toujours être au courant de toutes démarches de FMT et être inclus dans le processus.

La formatrice avertie s'informerait très tôt dans son intervention de l'existence d'un syndicat, de la nature de ses relations avec l'employeur et de son attitude concernant la FMT. Elle veut rester en bonnes relations à la fois avec le patronat et le syndicat.

2.1.4 Les employés

Une personne qui fait son boulot est généralement fière de son travail. Bon nombre d'employés peuvent bâtir sur leur fierté et voient d'un œil positif toute possibilité d'apprentissage. Par contre, beaucoup d'autres sont fiers dans un sens négatif : ils résistent au changement. Peut-être préfèrent-ils que leurs carences au niveau des compétences en lecture, en écriture et en calcul ne soient pas connues par l'employeur et leurs collègues. Peut-être que l'idée de « retourner sur les bancs d'école » ne les enthousiasme pas.

D'ailleurs, comme l'indique la documentation de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA), les personnes qui lisent au niveau 1 ne savent pas ou n'admettent pas qu'ils ont des difficultés en lecture et en écriture. Peut-être ignorent-elles que leur rapport à l'écrit représente une limitation dans leur vie. Selon certaines études, à peine 10 % des employés peu alphabétisés se disent intéressés à s'inscrire à une formation (Dugas et Lurette, 2000, p. 23).

Selon le degré d'entente qui règne entre les employés et le patronat, le programme de FMT peut être perçu comme une belle occasion ou comme une menace. D'où l'importance d'utiliser un vocabulaire positif et d'éviter le mot « analphabète » et tout autre mot ou action qui aurait pour effet d'étiqueter les employés-apprenants.

2.1.5 Le comité consultatif

En l'absence d'un comité consultatif au moment où la formatrice entre en fonction, il est préférable d'en créer un, si le protocole d'entente le permet. Le rôle de ce comité est de conseiller l'employeur et la formatrice.

Le comité pourrait avoir droit de regard sur des sujets tels que :

- le recrutement des employés-apprenants;
- les priorités de la formation;
- les résultats souhaités et comment les mesurer;
- l'échéancier;
- la procédure d'évaluation de l'ensemble de l'évaluation (par opposition à l'évaluation du progrès individuel, qui est du domaine de la formatrice);
- la fréquence des réunions du comité.

Dans l'impossibilité de former un comité consultatif, la formatrice s'entendra avec l'employeur sur les points précédents.

Le comité consultatif pourrait regrouper un représentant de toutes les parties intéressées, soit :

- les ressources humaines;
- les finances;
- les superviseurs;
- le syndicat, s'il y a lieu;
- l'infirmerie ou le comité de sécurité au travail;
- un employé-apprenant;
- le directeur du fournisseur de services en FMT au début et la formatrice par la suite.

La taille du comité varie en fonction de celle de l'entreprise. Les rencontres se déroulent sur les lieux mêmes du travail, permettant à la formatrice de se familiariser avec l'environnement, et à une fréquence établie conjointement.

2.2 LES MOTIVATIONS À APPORTER À LA FMT

Comme il a été indiqué dans 1.4 du Module 1, « Les indices du besoin de FMT », le besoin de renforcer les capacités des employés fait souvent surface lors d'un changement majeur dans l'organisation ou dans l'entreprise, par exemple lors de l'introduction d'une nouvelle technologie.

Les organisations et les entreprises ont toutes le souci de la qualité. Par exemple, lorsqu'une organisation offre un service à la clientèle, elle se soucie de la qualité des communications verbales et écrites. C'est une motivation supplémentaire pour que les employés suivent de la formation complémentaire. Par ailleurs, l'atteinte de la certification ISO s'avère le prix d'entrée dans le marché international. L'obtention de cette certification exige que les procédés soient rigoureusement documentés à partir des informations provenant des employés de première ligne, ce qui motive les employeurs à s'assurer que les compétences de base de leurs employés sont adéquates.

Enfin, la sécurité des employés et le coût des accidents constituent une autre forme de souci de la qualité. Le Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail (SIMDUT) a été conçu dans le but de renseigner les employés et les employeurs à propos des matières dangereuses en milieu de travail. L'information parvient aux employés par l'entremise d'étiquettes sur les contenants, de fiches signalétiques des fournisseurs ou de fiches d'information sur les matières dangereuses militaires (ministère de l'Éducation, 2002, Module 4, p. 40).

Il est important pour la formatrice de s'inspirer de ces motivations lors des ateliers et d'y utiliser la documentation pertinente provenant de l'employeur.

2.3 LES FACTEURS DE RÉUSSITE DE LA FMT

Chaque milieu de travail est différent. Que ce soit col blanc ou col bleu, mixte ou majoritairement hommes ou femmes, la formatrice doit s'ajuster aux circonstances et se préparer en conséquence.

La réussite repose en premier lieu sur les efforts de la formatrice et des employés-apprenants, bien sûr, mais on ne peut pas sous-estimer l'influence des autres acteurs et des questions de logistique. La formatrice doit rechercher le soutien du milieu. Voici une liste de facteurs qui influencent la réussite :

- la bonne foi et l'appui du patronat;
- l'existence d'un comité consultatif ou de tout autre moyen de communication;
- des locaux convenables qui mettent les apprenants à l'aise;
- la pertinence des horaires selon les quarts de travail et la disponibilité des employés;
- la souplesse d'adaptation selon d'autres contraintes du travail;
- l'attitude des collègues de travail envers les employés-apprenants;
- un processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux – projet, programme et lieux propices à l'apprentissage.

(adapté de Taylor, 1997 et de Dugas et Lurette, 2000)

La formatrice doit chercher des réponses aux questions suivantes :

- Est-ce que les employés se sont inscrits de leur propre gré ou par obligation?
- Est-ce que la formation se donne pendant les heures de travail ou en dehors des heures, avec ou sans rémunération?
- Est-ce qu'il y a une bonne entente entre les employés et le patronat?
- Est-ce que le programme de FMT est perçu comme une opportunité ou comme une menace?

2.4 LA CULTURE DES AFFAIRES

Le milieu de l'AFB est déterminé par ce qu'on peut qualifier de « culture de gouvernance ». Cela signifie, entre autres, qu'on accorde beaucoup d'importance à la transparence, à la capacité de rendre des comptes et à la conformité aux politiques établies. Le contrôle se fait par la production de rapports et de statistiques. La culture des affaires, par contre, valorise l'action et la rapidité d'exécution. L'entreprise risque d'exiger que les étapes préparatoires à l'intervention soient franchies rapidement.

La durée de la formation sera dictée par l'employeur bien plus que par l'employé ou par le fournisseur de services. Il se peut que la formation doive être intensive pour couvrir la matière dans un laps de temps limité, peut-être en quelques semaines. Dans l'entreprise privée, le dicton « le temps est de l'argent » tient de la vérité absolue. Pour l'entreprise, il est préférable que les employés-apprenants puissent retourner à leur travail habituel le plus rapidement possible.

2.5 DES PERCEPTIONS QUI INFLUENCENT LA RÉALITÉ

Le milieu de travail influence le genre d'apprentissage qui peut y avoir lieu. Généralement, dans les milieux de travail qui font appel aux ouvriers, l'apprentissage se fait par l'un des deux modes suivants :

- je regarde un employé expérimenté faire la tâche et ensuite je fais la tâche;
- j'essaie et j'apprends par mes erreurs.

Ce genre d'apprentissage constitue, en effet, le contraire de l'apprentissage scolaire. « Les compétences acquises sont alors un mixte des savoirs construits avec les autres et des savoirs bricolés soi-même dans l'expérience du travail [...]. Par conséquent, les employés eux-mêmes ne reconnaissent pas ces compétences (c'est-à-dire leurs propres compétences), car ils les considèrent naturelles » (Dugas et Lurette, 2000, p. 21).

En conséquence, la formatrice doit mettre l'accent sur la reconnaissance des acquis. Il faut constamment valoriser les connaissances qui semblent « innées » aux apprenants, mais qui ne le sont pas du tout en réalité. Leurs façons d'apprendre et leurs connaissances doivent avoir une valeur aux yeux de la formatrice.

Il faut composer aussi avec le rapport à l'écrit qu'ont les employés.

« N'ayant pas eu recours aux écrits pour... l'entrée dans leur poste de travail, beaucoup de travailleurs affichent souvent une certaine résistance à l'égard des manuels et des écrits... Ils perçoivent même les actes de lecture et d'écriture comme des actes inefficaces pour le travail... lire des plans, c'est ne pas travailler, ne pas faire l'effort de s'en souvenir. Les écrits sont ainsi perçus comme des aides extérieures, des béquilles pour la mémoire défaillante » (Dugas et Lurette, 2000, p. 21).

2.5.1 Surmonter les réticences et les barrières

On peut regrouper les barrières à la formation en trois catégories :

1. **Situationnelles** : coût, temps, âge, préalables insuffisants, responsabilités familiales ou professionnelles, statut de l'emploi, manque de motivation économique pour les employés dont le revenu est suffisant;
2. **Psychosociales** : manque de confiance, sentiment d'être trop vieux, fatigue de l'école, manque d'intérêt, manque de soutien de la part de la famille ou des amis, ambitions limitées, peur de perdre son emploi, peur de faire rire de soi, étiquetage par les pairs;
3. **Structurelles** : manque de transport, lieu des cours, manque de pertinence des cours, restrictions d'appui financier, durée du programme, manque d'information sur les cours, manque d'information sur l'appui offert, horaire des cours ou du travail.

(Dugas et Lurette, 2000, p. 27).

2.5.2 Quelques particularités

des francophones...

- Les francophones ont moins facilement accès à la formation dans leur langue et la gamme de produits de formation en français est moins large. Pour les jeunes, le passage de l'école à la formation professionnelle, à l'emploi ou aux études postsecondaires, veut aussi dire bien souvent le passage du français à l'anglais. Les francophones ont moins une « culture » de

formation continue ou d'apprentissage que les anglophones (CRÉFO, cité par Arsenault et Marchildon, 2001, p. 19).

- Dans des situations très minoritaires, les francophones eux-mêmes doivent souvent être convaincus des avantages de l'alphabétisation dans la langue maternelle (ministère de l'Éducation, 2002, Module 1).

... et des femmes

- D'après une recherche réalisée par Guilbault-Laganière « [...] l'alphabétisation sur les lieux de travail n'est pas ce que souhaitent les travailleuses qui ont besoin de s'alphabétiser.
- Par contre, les travailleuses souhaitent s'alphabétiser pendant les heures de travail. Elles réclament donc que l'employeur accepte de les libérer quelques heures par semaine pour se rendre à leur cours ».
- Pour les femmes interrogées, les problèmes de garderie et de transport ainsi que le manque de confiance et d'estime de soi représentent les principaux obstacles à leur formation et à leur intégration au marché du travail.

(Guilbault-Laganière, 1992, p. v).

Les lectures complémentaires suivantes expliquent davantage comment intégrer les facteurs de réussite dans la pratique pour surmonter les réticences et les barrières.

TEXTE 1 : LES ÉLÉMENTS DE RÉUSSITE DE LA FMT

De 1993 à 1996, Maurice Taylor et son équipe ont analysé en profondeur 18 programmes d’alphabétisation en milieu de travail au Canada. Ce qui suit est une description plus détaillée des cinq clés de la réussite³.

Tiré de TAYLOR, M. (1998a). *Les programmes d’éducation en milieu de travail et le respect des règles de l’art. Un examen à la loupe*. Ottawa (Ontario) : Secrétariat national à l’alphabétisation. [En ligne] [<http://www.nald.ca/FTEXT/lensf/cover.htm>].

Au niveau des résultats mesurables, on a déterminé qu’un programme serait considéré comme réussi s’il faisait la preuve des qualités suivantes :

- amélioration des compétences de base des stagiaires (employés-apprenants);
- gains en termes de productivité ou amélioration de la qualité des services, selon le superviseur hiérarchique de l’entreprise;
- réaction positive globale de la part de tous les principaux protagonistes du programme.

Mais comment fait-on pour arriver à ces résultats? Selon l’étude, il y a cinq ingrédients d’un programme qui produit des résultats mesurables :

- le partenariat et la participation dans le programme;
- l’observation de l’équité dans tous les aspects de l’intervention;
- le respect des principes de l’éducation des adultes;
- la qualité du contenu et de l’exécution du programme;
- le perfectionnement professionnel du personnel.

1. Le partenariat et la participation dans le programme

Le partenariat et la participation constituent le premier de ces éléments. En règle générale, les rapports de partenariat entre les protagonistes sont indispensables au succès d’un programme d’enseignement de compétences de base en milieu de travail. Il existe deux niveaux de partenariat. Au premier niveau, il s’agit de la collaboration entre les employés et les employeurs ou de partenariats externes avec les fournisseurs ou les organismes de financement. Au deuxième niveau, il s’agit de la participation des dirigeants syndicaux et des cadres supérieurs du milieu de travail. Cet aspect est crucial pour le succès et la longévité du programme. Il semblerait que les partenariats fructueux dépendent de l’accès des membres à l’information utile. Cet accès leur permet de mieux comprendre les problèmes et de participer pleinement au partenariat.

2. L'observation de l'équité dans tous les aspects de l'intervention

L'équité a un rapport étroit avec le partenariat et la participation. Les questions qui s'y rattachent renvoient à l'examen de beaucoup d'éléments, entre autres la race, la religion, la culture, le milieu urbain/rural, l'âge, la langue et le niveau d'instruction. L'équité fait l'objet d'une définition propre à chaque milieu de travail et aux défis que cette culture professionnelle doit relever. Les programmes d'enseignement de compétences de base peuvent favoriser la création d'un milieu de travail équitable s'ils sont l'occasion de circonscrire les obstacles qui existent au sein de l'organisation.

3. Le respect des principes de l'éducation des adultes

Le troisième de ces cinq facteurs renvoie aux principes de l'éducation des adultes. Chaque programme s'enracine dans certaines convictions concernant cette forme d'éducation. et cet élément du cadre de référence intègre cette notion. Les principes de l'éducation des adultes sont entre autres les sept suivants :

- valoriser l'expérience des apprenants;
- utiliser de la documentation convenant à des adultes en milieu de travail;
- s'appuyer sur les connaissances des apprenants;
- traiter les apprenants comme des adultes;
- se rendre compte que les gens apprennent les uns des autres;
- recourir à l'évaluation permanente;
- se rendre compte que les adultes ont toutes sortes de responsabilités et d'engagements.

Il est important de savoir que les employés ont besoin d'être considérés comme des décideurs, surtout pour ce qui est de la conception de leurs propres programmes en milieu de travail.

4. La qualité du contenu et de l'exécution du programme

Le contenu et l'exécution du programme constituent le quatrième élément, très important, du cadre de référence. Le contenu et les méthodes devraient appuyer et favoriser le perfectionnement de compétences transférables et l'instauration d'un apprentissage continu. La structure du programme devrait être souple et permettre un apprentissage utile qui soit sensible au style du travailleur. Le rythme de l'apprentissage devrait dépendre de l'apprenant. Il faut également que l'horaire et le lieu du programme soient pratiques et que les stagiaires y participent de leur gré. Le contenu et l'exécution du programme doivent permettre aux participants d'utiliser ce qu'ils ont appris dans le cadre de leurs tâches professionnelles et de leur vie personnelle.

5. Le perfectionnement professionnel du personnel

Le perfectionnement professionnel du personnel qui s'occupe du programme est le dernier des cinq éléments entourant l'apprentissage continu et l'évaluation personnelle. Il convient de réfléchir attentivement à la perspective que l'on adoptera à l'égard du perfectionnement professionnel des praticiens. Lorsqu'il s'agira de décider qui devrait donner les cours, il faudra tenir compte des attitudes et de l'apprentissage antérieur tout autant que des qualifications universitaires.

Voici quelques-unes des caractéristiques généralement attachées au personnel spécialisé qui s'occupe des programmes d'éducation en milieu de travail :

- compréhension des principes de l'éducation des adultes et des styles d'apprentissage des adultes;
- aptitude à s'adapter aux besoins des particuliers et des organisations;
- aptitude à travailler avec les gens de tous les niveaux d'une organisation;
- connaissance des méthodes appliquées dans les milieux de cadres et dans les milieux d'employés.

TEXTE 2 : SURMONTER LES OBSTACLES AU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE

Voici un autre texte de Taylor dans lequel il expose les obstacles les plus fréquents à la réussite d'une expérience en FMT, cette réussite étant marquée par le transfert d'apprentissage⁴.

Tiré de TAYLOR, M. (1998b). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage : manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.*, Ottawa (Ontario) : Les partenariats au service de l'apprentissage [En ligne] [<http://www.nald.ca/FULLTEXT/transfer/french/index.htm>]

OBSTACLES AU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE SELON LES FORMATRICES

Si le transfert (d'apprentissage ou d'alphabétisation) s'est bel et bien produit dans les onze programmes examinés, il en est tout autant pour les obstacles et les inhibiteurs. On peut classer ces obstacles en quatre catégories : liés à l'entreprise, liés au programme, liés au manque de soutien et liés à l'attitude des apprenants.

Obstacles liés à l'entreprise

Certaines des formatrices croient que le climat de l'entreprise peut avoir un effet important sur l'aptitude des apprenants à mettre en pratique leurs connaissances et attitudes une fois de retour au travail. Une communication pauvre entre l'employeur et le personnel, un moral chancelant au travail et un manque d'encouragement nuisent tous au transfert d'apprentissage. Un formateur a affirmé : « Le transfert dépend de plusieurs facteurs : si l'entreprise est axée sur l'apprentissage, si elle offre un appui constant au personnel dans son apprentissage, si on y respecte la confidentialité, s'il existe une structure qui encourage la promotion et les changements de poste et s'il existe des mécanismes pour récompenser les connaissances du personnel ».

Pour certains programmes, les formatrices ont indiqué que la restructuration organisationnelle et les changements de poste qui en découlaient n'étaient pas clairs aux yeux du personnel; les apprenants ne savaient donc pas s'ils devaient vraiment mettre en pratique leurs nouvelles connaissances. De plus, les formatrices ont déterminé qu'un manque de vision de la part de l'entreprise en ce qui a trait à la formation constituait aussi un obstacle au transfert d'apprentissage. Certaines des formatrices ont indiqué que, lorsque l'entreprise n'offrait pas de séances de suivi ou d'appoint, les acquis n'étaient pas consolidés. Également, si un programme est offert une seule fois, il est difficile de créer une culture d'apprentissage et, de ce fait, on mine la crédibilité du programme. Le transfert serait encore plus efficace si on prévoyait un suivi de la formation. Par exemple, la formatrice pourrait tout simplement rencontrer la classe trois à six mois plus tard pour discuter du programme et en faire l'analyse.

Obstacles liés au programme

Des éléments tels que la durée des séances, le nombre de personnes dans une classe, l'endroit où le cours se déroule et l'heure à laquelle il se donne peuvent devenir des obstacles au transfert. Certaines des formatrices remarquent qu'avant de pouvoir effectuer le moindre transfert, les apprenants doivent avoir suffisamment de temps de pratique en salle de classe, ce qui n'est pas toujours le cas. Une des formatrices a constaté : « Si les apprenants doivent travailler des heures supplémentaires et qu'ils ratent le cours, ils pratiquent moins. Par conséquent, le transfert ne se fait pas. » D'autres trouvent que lorsqu'il y a trop de personnes dans une classe, il est difficile d'atteindre des objectifs de transfert précis et « de voir si chaque personne intègre vraiment la nouvelle information technique à son travail »; cela dit, le programme en soi peut devenir un obstacle. Une des formatrices soutient : « Le plus grand obstacle est lorsque le programme est offert ailleurs que sur les lieux de travail. Il est préférable de donner la formation sur les lieux et

durant les heures de travail afin de faciliter le transfert et de le rendre plus agréable. Les apprenants et le reste du personnel remarqueraient plus rapidement une amélioration, tant au niveau du travail que de l'estime de soi. »

Obstacles liés au manque de soutien

Le manque de soutien semble attribuable à trois sources : les collègues de travail, les superviseurs et la famille. Certaines des formatrices ont remarqué que les collègues ridiculisent les apprenants qui s'inscrivent à un tel programme et les considèrent même comme vantards lorsqu'ils mettent en pratique une nouvelle compétence au travail. Une des formatrices a affirmé : « Ici, on stigmatise encore l'alphabétisation. La plupart croient que ce ne sont que les idiots qui s'inscrivent à ce genre de programme. » Dans certains cas, même les superviseurs immédiats négligeaient d'encourager convenablement les apprenants à reproduire au travail ce qu'ils avaient appris dans le programme. D'ailleurs, dans un des programmes, le superviseur de production rejetait complètement la formation. Une des formatrices a constaté : « Le superviseur n'appuyait pas du tout le projet. Par conséquent, les apprenants se sentaient mal à l'aise de tenter des choses de leur propre chef. »

Un autre obstacle au transfert est la famille des apprenants. Certaines des formatrices ont noté que l'engagement des apprenants à terminer un programme avait parfois causé des tensions à la maison. Les membres de la famille qui ne pouvaient pas comprendre ce qui se passait voyaient le programme d'un mauvais œil. Une des formatrices a affirmé : « La famille n'apportait pas beaucoup de soutien, surtout si les apprenants entraient au travail plus tôt que prévu pour assister à un cours. »

Obstacles liés aux apprenants

Cette dernière catégorie d'obstacles est centrée sur les apprenants. Des formatrices ont signalé que certains des apprenants craignaient mettre en pratique les nouvelles compétences une fois de retour au travail. Ces derniers avaient l'impression que leurs collègues et superviseurs les percevraient de façon négative. Une des formatrices a confirmé : « Les apprenants craignent que leurs superviseurs ne reconnaissent pas ce qu'ils ont appris durant le cours. » Aussi, l'attitude de certains apprenants pendant le cours s'est avérée un obstacle. Dans quelques cas, des idées préconçues sur l'apprentissage ont empêché les apprenants de transférer le contenu du programme à leurs tâches. Une des formatrices a confirmé : « Certains apprenants viennent au cours avec une attitude fermée face à l'apprentissage et partent avec cette même attitude. » Ils disent qu'ils sont là seulement parce qu'on les oblige ou ils se demandent pourquoi ils doivent apprendre telle ou telle chose, parce que leur retraite aura lieu dans deux ou trois ans.

Témoignage : Une formatrice, devant cette attitude, compare l'alphabétisation à un permis de conduire. Certains conduisent depuis longtemps et ont pris de mauvaises habitudes. Ils ignorent que certaines lois ont changé. Ils sont à risque pour des amendes. Si jamais ils perdaient leur permis, il faudrait qu'ils se mettent à jour pour passer le test. Ce n'est pas qu'ils ne savent pas conduire du tout, mais ils sont à risque et ne sont plus à jour. Réapprendre lorsqu'on a pris des mauvais plis demande un effort et il faut prendre le temps de pratiquer les bonnes nouvelles habitudes – en conduite ou en lecture!

OBSTACLES AU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE SELON LES APPRENANTS

Pour que le programme de formation au travail favorise davantage le transfert, il est important de reconnaître non seulement les points forts et les avantages du programme, mais aussi les facteurs qui nuisent à son efficacité. Les programmes de formation au travail ne servent à rien s'ils sont isolés, car leur réussite repose sur le soutien et le dévouement des chefs, des gestionnaires, des superviseurs et des apprenants. En se basant sur leur expérience de ces programmes, les apprenants ont cerné certains obstacles au transfert que nous vous présentons ci-dessous.

Attitude face à l'apprentissage

D'abord, de nombreux apprenants se considèrent comme l'obstacle le plus imposant. Leur motivation, leur attitude, leur confiance et le temps qu'ils investissent ont une incidence sur l'incorporation ou non du matériel au milieu de travail. Une des formatrices a remarqué : « Si l'apprenant ne veut pas appliquer les connaissances à la vie de tous les jours, ça ne fonctionnera pas. Il a besoin de motivation. Il doit aussi revoir les notions de temps en temps. » Certains des apprenants ont trouvé que les aspects pouvant être transposés tels quels étaient plus faciles à utiliser, tandis que ceux qu'ils devaient revoir dans leurs notes passaient moins bien. Ces cas comptent pour beaucoup dans le manque de motivation et d'objectifs précis qui nuit au transfert.

Attitudes des collègues de travail

De nombreux apprenants considèrent l'attitude négative de leurs collègues de travail comme un obstacle. Tout comme l'attitude en classe de la formatrice, le climat que créent les collègues est important au transfert des nouvelles compétences. Un des apprenants a admis : « Lorsque nous revenons des cours, bon nombre de nos collègues canadiens se moquent de nous parce que nous allons à l'école... Ces remarques nous font un peu mal parce que nous voulons seulement apprendre ce qu'eux savent déjà. Je ne veux pas mettre en pratique ce que j'ai appris lorsqu'ils sont là, parce que je sais qu'ils se moqueront encore plus de moi. Je crois que c'est la seule raison pourquoi je n'utiliserai pas au travail mes nouvelles connaissances. »

L'attitude négative des collègues peut aussi empêcher les apprenants de partager leurs nouvelles connaissances. Un des apprenants a dit : « J'hésite à partager de l'information. Je connais la stratégie mais quand j'ai essayé de l'expliquer à quelqu'un d'autre pour le convaincre, ça ne s'est pas bien passé. » En salle de classe, on montre aux apprenants à se respecter, à travailler ensemble et à se soutenir afin d'atteindre leurs objectifs d'apprentissage. En milieu de travail, ce genre d'ambiance n'existe pas toujours.

Donc, malgré la confiance en soi et la cohésion du groupe tant encouragées en classe, l'attitude des collègues peut influencer considérablement sur les apprenants et sur l'utilisation de leurs nouvelles compétences. Si le climat au travail ne miroite pas celui des programmes de formation, le transfert sera difficile. Cet effet négatif peut être amplifié si les superviseurs ou les gestionnaires n'appuient pas les initiatives du programme. D'ailleurs, certains des apprenants ont confirmé que l'attitude négative de leurs superviseurs non seulement leur nuisait mais les empêchait de transférer les nouvelles compétences. Un des apprenants a déclaré : « Si les superviseurs et les collègues de travail ne respectent pas la confidentialité comme nous le faisons en classe, c'est alors tout le succès du programme qui est en jeu. »

Le manque d'occasions

Un dernier obstacle est le manque d'occasions au travail pour mettre en pratique les compétences, ce qui les fait disparaître. Un des apprenants a souligné : « Nous écrivons peu au travail. Si nous avons la chance d'écrire de temps en temps, cela nous aiderait à garder nos compétences. » Ce commentaire indique bien l'importance de l'engagement de toute l'entreprise quant aux programmes de formation. Il faut concevoir le programme en vue de cultiver des compétences particulières qui servent à la fois l'entreprise et les apprenants. Dans certains cas, il s'agit de compétences de base telles que la lecture, l'écriture et le calcul. Dans d'autres cas, il s'agit des stratégies davantage liées à l'emploi comme la communication ou l'utilisation de documents de travail. Dans tous les cas, il doit y avoir une possibilité au travail, naturelle ou planifiée, de mettre pleinement en pratique les compétences et ainsi en faire profiter l'entreprise au maximum. L'apprentissage ne se fait pas tout seul. C'est la somme du programme, des formatrices, des apprenants, de l'entreprise entière et de l'interaction complexe de ces facteurs et du milieu. Afin d'améliorer l'efficacité du programme et d'inciter l'engagement de toutes les personnes concernées, on se doit de considérer tous ces facteurs dans la mise sur pied d'un programme.

OBSTACLES AU TRANSFERT D'APPRENTISSAGE SELON LES SUPERVISEURS

Les superviseurs ont aussi remarqué des obstacles au transfert d'apprentissage, que l'on peut classer comme suit : contraintes de temps, influence des pairs, occasions limitées et attitude des apprenants.

Contraintes de temps

Les superviseurs ont mentionné deux contraintes liées au temps. En premier lieu, quelques-uns des superviseurs sentaient que l'entreprise exerçait des pressions sur le personnel quant aux coûts liés à une formation prolongée. Un des superviseurs a déclaré que l'entreprise désirait « voir les apprenants de retour au travail le plus tôt possible, car les remplacer coûte cher. » Cette attitude peut donner aux apprenants l'impression que l'entreprise ne croit pas vraiment à la formation ou n'accorde pas d'importance à leur croissance. Elle peut aussi nuire aux occasions d'apprentissage si elle se traduit par des séances de formation écourtées ou par le découragement de suivre d'autres cours.

En second lieu, certains des superviseurs ont constaté que les apprenants manquaient de temps pour mettre en pratique les compétences si celles-ci dépassent les exigences immédiates du travail. Un des superviseurs a indiqué : « Les apprenants n'ont pas toujours le temps de mettre en pratique les compétences au travail. Si la formation n'y est pas liée, l'attitude est que le cours est terminé et que c'est le retour au travail. » De toute évidence, ce manque d'occasions au travail devient un immense obstacle au transfert d'apprentissage. On doit donc donner la chance aux apprenants d'appliquer leurs nouvelles connaissances et leur laisser le temps de le faire pour qu'ils puissent bel et bien les garder. Un des superviseurs a suggéré que l'attitude des gestionnaires doit changer et que leur fixation envers la production doit laisser la place à la reconnaissance des bienfaits de la formation à long terme.

L'influence des pairs

Bon nombre de superviseurs ont signalé l'influence des pairs comme étant un important obstacle dans le milieu de travail. Souvent, les collègues de travail critiquent la participation aux programmes, ce qui peut décourager les apprenants d'utiliser leurs nouvelles compétences.

En effet, ce manque de soutien, saupoudré de confrontation, peut à nouveau miner la confiance en soi et l'estime de soi tirées de la formation.

Un des superviseurs a déclaré que l'atmosphère néfaste provenait de « l'attitude négative des autres membres du personnel qui ridiculisent les apprenants et se moquent d'eux parce qu'ils suivent des cours. » Certes, cette attitude négative n'existe pas en isolement et pourrait bien être le reflet de l'attitude de l'entreprise en général. C'est pourquoi les superviseurs et les gestionnaires doivent déterminer clairement les objectifs et les avantages du cours afin d'écarter les peurs non fondées des collègues. Un des superviseurs a affirmé : « Les autres peuvent se sentir menacés et avoir l'impression qu'ils vont perdre leur emploi s'ils ne réussissent pas bien dans ces cours; ils n'en suivent donc pas. » Un autre des superviseurs a indiqué que la fierté peut jouer dans l'attitude et les actions négatives des collègues : « Il semblerait que le manque de compétences gêne le personnel; il ne veut donc pas en parler ni chercher à s'améliorer. »

Les occasions limitées

Bon nombre de superviseurs ont noté que le manque d'occasions créait un obstacle. « L'obstacle de base au transfert d'apprentissage est que les apprenants manquent d'occasions dans leur travail actuel pour utiliser les connaissances. S'ils n'ont pas besoin de lire du tout, avec le temps, cette compétence diminuera. » Il semblerait que les gestionnaires contribuent à ce problème. Un des superviseurs croit que le manque d'occasions est lié à l'attitude des gestionnaires : « L'attitude des gestionnaires est de se concentrer uniquement sur le travail et non sur l'acquisition et l'utilisation de nouvelles compétences. Parfois, il n'y a pas de soutien quant à la qualité de l'apprentissage et de ses avantages à long terme. » Une fois de plus, on voit l'importance d'un milieu de travail qui encourage le personnel à intégrer ses nouvelles connaissances et qui appuie ses initiatives dans ce sens.

L'attitude des apprenants

Des superviseurs ont décelé un dernier obstacle, soit l'attitude des apprenants, qui influe sur leur capacité à transférer et à mettre en pratique les compétences acquises. Parfois chez les apprenants adultes, les perceptions négatives de l'apprentissage et de leur propre personne durent – et sont renforcées – depuis longtemps. Ils doivent donc non seulement apprendre mais aussi apprendre qu'ils peuvent apprendre. Ces appréhensions peuvent se manifester sous forme de peur ou de résistance.

L'attitude des apprenants peut aussi traduire leur manque de compréhension quant à l'utilité immédiate et future des nouvelles compétences. Un des superviseurs qualifie tout cela comme « l'incapacité de comprendre pourquoi il est important d'apprendre », alors qu'un autre y voit « des attitudes négatives face au succès intangible ». Les entreprises et les gestionnaires peuvent surmonter cet obstacle en établissant une vision pour le programme de formation au travail, en la partageant avec l'entreprise et en encourageant les apprenants à l'adopter et à y contribuer.

En bout de ligne, l'attitude au sein de l'entreprise est la vraie plaque tournante de tous ces obstacles et en représente donc aussi la solution. Si les formatrices, les apprenants et les superviseurs travaillent ensemble, ils peuvent créer le milieu de travail idéal où, comme le dit un des superviseurs, « on offre un tel soutien et où les apprenants ont une telle motivation qu'il semble n'y avoir aucun obstacle ».

TEXTE 3 : DES EXPÉRIENCES SUR LE TERRAIN

Syncrude Canada Ltd. : Programme de *formation en milieu de travail* Fort McMurray (Alberta)

Cette expérience positive concerne un grand employeur dans le secteur privé. Les affaires de l'employeur sont en plein essor et la FMT est offerte de bon gré.

Extrait de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation, format disque compact, Module 7, p. 25-26.

Syncrude Canada est le plus grand producteur au monde de pétrole brut provenant des sables bitumineux. Il fournit au-delà de 12 % des besoins de pétrole brut au Canada. Situé à près de 45 kilomètres au nord de Fort McMurray, Syncrude est un des plus importants employeurs autochtones et du secteur privé de l'Alberta. Il emploie présentement environ 3 500 personnes directement et plus de 1 000 entrepreneurs sur le site et il crée jusqu'à 10 000 emplois, indirectement.

Syncrude Canada Ltd. s'est associé à Keyano College en 1988 pour développer le programme qui est devenu « Effective Reading in Context » (ERIC). Il fut développé pour des employés qui savent lire mais qui doivent lire efficacement ou qui désirent perfectionner des habiletés de lecture laissées dormantes. L'objectif se veut d'enseigner des stratégies de lecture aux employés par le biais de la paperasserie qu'ils utilisent à chaque jour. Ceci se réalise au fur et à mesure que les participants apprennent comment lire efficacement et qu'ils découvrent les stratégies précises pour effectuer les tâches variées de lecture en milieu de travail.

Le groupe visé se compose des employés qui désirent améliorer leur capacité de comprendre et de traiter plus efficacement les documents à lire en milieu de travail. L'évaluation/interview qui précède l'atelier déterminera les besoins de chacun. Le contenu inclut des domaines de lecture de niveau supérieur : généraliser, faire la synthèse et analyser. L'atelier présente aussi une unité sur les techniques d'étude. Le matériel de cours est déterminé essentiellement par l'entreprise et est pertinent et courant. La formatrice utilise aussi du matériel d'intérêt que l'entreprise fournit aux participants, des revues qui couvrent une gamme étendue de sujets, ainsi que les plus récents documents portant sur les affaires.

La compréhension s'avère le résultat ou le produit de ces lecteurs qui utilisent certains processus pour partager leurs connaissances ainsi que l'information textuelle. Le degré de facilité de compréhension varie dans la mesure où l'information textuelle correspond aux connaissances du lecteur. Particulièrement avec les niveaux les plus élevés, les résultats de compréhension sont étroitement liés à la façon dont les lecteurs mettent en pratique ce qu'ils ont lu.

L'atelier est présenté à des groupes ne comprenant pas plus que huit participants. Il est de nature participative et adaptable. L'instruction est transmise au moyen de conférences, de discussions, de mise en pratique et de lecture silencieuse continue.

Les évaluations de participants commencent avec une évaluation/interview servant à déterminer la capacité, les connaissances et les besoins; ensuite, à travers un dialogue continu, des échantillons de rédaction et de la rétroaction durant la révision de la stratégie, il y a un précieux partage d'information. Les participants devront remplir un formulaire d'évaluation à la fin de l'atelier. Suite à l'atelier, il y aura aussi de la rétroaction informelle lorsque l'on prendra des mesures pour faire un suivi de soutien, aussi bien qu'à travers des contacts informels avec des anciens participants. C'est alors que des stratégies pour de l'amélioration soutenue sont identifiées et implantées.

Systeme de traiteur informatise

Voici un exemple d'une experience difficile. La FMT s'impose lors de l'informatisation. Mais l'employeur ne reussit pas a rassembler plusieurs des « facteurs de reussite en FMT » conseilles dans le present guide et le programme ne connait pas les resultats escomptes. A un moment donne, l'utilisation de la langue maternelle des apprenants (qui n'est pas l'anglais) permet de ramasser une partie des pots casses.

Extrait de MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation, format disque compact, Module 7, p. 27-28.

Le département de nutrition d'un grand hôpital en milieu urbain introduit un service informatisé de sélection par menus. Cette nouvelle technologie augmentera l'efficacité, offrira davantage de choix aux patients et fera éventuellement accroître les revenus en offrant un service de traiteur, tel *Repas à domicile*, à des groupes extérieurs.

Les employés qui préparent les plateaux se retrouvent face à une sortie imprimée au lieu du menu traditionnel comprenant sa forme familière, ses dessins et ses items habituels. Pour travailler efficacement avec ce nouveau système, l'hôpital décide que les employés qui n'ont pas d'éducation formelle auront besoin de formation. Les administrateurs voient le début de la formation comme étant simple et direct, commençant avec la reconnaissance des mots au menu.

Cependant, les perspectives et les anticipations des employés et des administrateurs s'opposent; et les formatrices, à leur tour, présentent des idées différentes face à ce qui devrait être appris et comment l'apprendre. Il est difficile de trouver le juste milieu.

Environ 30 des employés – des femmes, immigrées, en majorité âgées de 40 à 50 ans et dont l'anglais est la langue seconde – travaillent depuis plusieurs années à l'hôpital. Leurs habiletés d'écoute et d'expression orale sont adéquates pour le travail et pour la maison. Quelques-unes sont instruites dans leur langue maternelle; d'autres, non. Toutes ont besoin d'aide pour lire et écrire en anglais.

En dépit des recommandations du coordinateur en éducation qui s'oppose aux administrations de tests en groupe, l'hôpital insiste qu'effectuer des évaluations individuelles s'avère trop coûteux et prend beaucoup de temps. L'hôpital désire garder ces employées et tâche d'expliquer que, même si leur emploi n'est pas en danger, elles doivent apprendre à se servir du nouveau système. La formation sera offerte, mais au tout début, il faudra évaluer les employées pour déterminer qui doit tout d'abord améliorer ses habiletés de lecture.

Le résultat des évaluations est biaisé suite à une pratique régulière des devoirs de lecture et d'écriture. Les employées s'entraident ouvertement sur certains items d'évaluation. Lorsqu'on leur demande de suivre le cours de lecture et d'écriture, elles sont choquées de se voir isolées et s'opposent au plan d'apprentissage proposé.

Le cours a été offert à quatre reprises. À chaque fois les participantes voulaient savoir pourquoi elles devaient y participer ou se sont opposées ouvertement à devoir être en classe. Les employées ne conçoivent pas les bénéfices attachés à la capacité de lire les items au menu; elles ne font pas le lien entre l'apprentissage et leur vie personnelle et ne croient pas que l'éducation peut apporter des changements positifs.

Quoique le cours a été conçu comme formation en vue de lire les menus informatisés, trois facteurs semblent venir ébranler cet unique objectif : les employées n'acceptent pas de devenir apprenantes; l'administration réalise qu'elles ont davantage besoin d'amélioration, et les formatrices commencent à adapter le matériel d'instruction aux besoins personnels des participantes afin de garder les gens motivés et en classe.

Dans une certaine classe, la formatrice invite les femmes à écrire des histoires à propos de leur vie, en portugais, leur langue maternelle. Elles réagissent bien à cette approche en dépit du fait qu'elles sont un peu perplexes; elles ne comprennent pas comment cet exercice va éventuellement les aider à lire des menus informatisés. La formatrice comprend qu'il est important de faire ces connexions personnelles avec la lecture et l'écriture avant de travailler sur des items aussi isolés que le vocabulaire de menu.

Pour les employées qui ont déjà suivi le cours trois ou quatre fois, ce sera un processus de longue durée. D'autre part, l'administration demande souvent des ajouts au cours : lire des bulletins d'information, des procès-verbaux, des annonces, ou encore, parler en public ou donner des petites conférences. Quelques demandes ont été incluses mais le coordinateur a mis un arrêt à tout autre ajout au curriculum pour permettre d'atteindre l'objectif.

Il a été difficile pour les coordonnateurs et les formatrices de faire comprendre à l'administration que l'apprentissage des adultes renferme des caractéristiques distinctes et qu'il est parfois difficile d'entretenir de bons rapports avec des apprenants adultes qui résistent à l'apprentissage et qui hésitent de participer à un exercice menaçant.

Programme de formation en milieu de travail Ville de Bathurst (Nouveau-Brunswick)

Dans l'exemple suivant, un programme de FMT qui connaît un modeste succès devient beaucoup plus pertinent suite à la formation d'un comité consultatif incluant les syndicats. Le besoin de FMT a été identifié suite à de grands changements dans le milieu de travail. Le programme se déroule en français et en anglais.

Extrait de NUTTER, P. (2000). *Les mots pour l'écrire : Guide de l'organisateur pour mettre sur pied un programme d'alphabétisation en milieu de travail municipal*. Ottawa (Ontario) : Association canadienne des administrateurs municipaux. [En ligne]. [<http://www.nald.ca/FTEXT/Mots/index.htm>].

Au cours de dix années, la Ville de Bathurst a effectué cinq changements majeurs qui ont eu une incidence sur sa main-d'œuvre. Ces changements sont :

- la séparation physique de services qui étaient auparavant regroupés sous un même toit;
- la restructuration attribuable aux compressions budgétaires;
- l'implantation et l'expansion de la technologie informatique;
- une hausse du nombre de travailleurs municipaux francophones et bilingues;
- une amélioration au niveau des relations patronales-syndicales.

Ces changements ont « ouvert la porte » à la mise sur pied du Programme de formation en milieu de travail, selon le directeur des services administratifs de la Ville de Bathurst.

La Ville de Bathurst a commencé le Programme de formation en milieu de travail à l'été 1998 avec l'appui d'Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc. et du collège communautaire local. Initialement, le programme était axé sur la formation de base pour le groupe des travailleurs de l'extérieur. Huit employés ou conjoints se sont inscrits au programme. Toutefois, lorsque les présences ont commencé à diminuer, il est devenu évident qu'il fallait apporter des changements. La municipalité a décidé de recommencer.

Un comité de formation en milieu de travail a été formé. Il était composé du directeur des Services administratifs et de représentants des quatre sections locales du Syndicat canadien de la fonction publique (SCFP) de la Ville de Bathurst : police (section 1497), pompiers (section 3040), travailleurs intérieurs (section 1282) et travailleurs de l'extérieur (section 550).

Le comité a décidé de procéder à une évaluation des besoins globaux afin de déterminer quels cours et programmes devraient être offerts. Avec l'aide d'Alphabétisation Nouveau-Brunswick Inc., la municipalité a retenu les services d'un consultant pour effectuer une évaluation des besoins. Plusieurs secteurs prioritaires clés en matière de formation ont été cernés et seront intégrés au Programme de formation en milieu de travail de la municipalité. Ces secteurs sont :

- la formation en informatique à tous les échelons;
- la grammaire française pour ceux dont la langue maternelle est le français;
- la conversation en français pour les travailleurs dont la langue maternelle est l'anglais;
- les communications.

 **EXERCICES PRATIQUES**

1. Retournez au Module 1. Relisez les informations sur les avantages de la FMT pour les employeurs, les syndicats et les employés. À la lumière du Module 2, imaginez deux situations où les intérêts sont convergents et deux où ils sont divergents.
2. Par rapport à la question précédente, imaginez comment vous pouvez aider les parties à voir leurs intérêts communs. Comment pouvez-vous agir dans une situation d'intérêts divergents?
3. Est-ce que les barrières et les réticences sont sensiblement les mêmes chez les personnes apprenantes dans un milieu de travail que chez celles dans un centre d'alphabétisation (ou un conseil scolaire ou un collège communautaire)?
4. Comparez les expériences sur le terrain de la lecture 3 ci-dessus aux facteurs de réussite de la lecture 1 et aux façons de surmonter les obstacles de la lecture 2.

 **LECTURE ADDITIONNELLE**

- CONNON-UNDA, J. (2000). *Semer pour l'avenir : guide d'élaboration de matériel d'alphabétisation axé sur les travailleurs et les travailleuses*, Ottawa (Ontario) : Congrès du travail du Canada.

MODULE 3

L'ADAPTATION DE L'INTERVENTION ET L'APPUI À L'APPRENTISSAGE

Objectifs du module

- Expliquer l'importance d'adapter les approches et les méthodes aux employés-apprenants et à leur milieu de travail.
- Expliquer comment mettre en place des appuis à l'apprentissage.

Résultats d'apprentissage

À la fin du module, vous aurez atteint les résultats d'apprentissage suivants :

1. Identifier l'approche et les méthodes adaptées au milieu de travail;
2. Mettre en place des appuis et effectuer les suivis à la formation.

3.1 L'ADAPTATION DE L'INTERVENTION

3.1.1 Une approche basée sur la valorisation des acquis

Les projets de formation formels basés sur une approche scolarisante « sont perçus par les travailleurs comme extérieurs à leur milieu et à leurs besoins (même si le projet se fait à l'intérieur des limites physiques du milieu de travail). Ils considèrent que ces projets ne sont pas pour eux, car ils répondent à des besoins autres que les leurs, répondant souvent plus aux besoins des cadres » (Dugas et Lurette, 2000, p. 22).

L'approche la plus appropriée est l'approche fonctionnelle. Elle favorise la lecture des textes utilitaires auxquels sont confrontés les apprenants dans leur quotidien. Elle est centrée sur l'apprenant et mène rapidement à l'acquisition de compétences pratiques pour le milieu de travail. Le point de départ doit donc être l'employé, puisque « [...] les travailleurs décident de participer à une démarche de formation dans la mesure où ils perçoivent que le programme répondra à leurs besoins, tant professionnels, personnels qu'éducatifs » (Dugas et Lurette, 2000, p. 23).

L'approche fonctionnelle est conçue pour :

- valoriser les connaissances que les employés-apprenants ont acquises dans la vie privée et au travail;
- faire le pont vers les nouvelles connaissances dont les employés-apprenants ont besoin;
- traiter de thèmes significatifs dans les ateliers;
- favoriser l'utilisation de matériel didactique pertinent et varié;
- apprendre en petit groupe;
- célébrer les bons résultats, individuels et collectifs;

- évaluer de façon continue pour vérifier le transfert des acquis.
(adapté de Taylor, 1998b et de Dugas et Lurette, 2000)

L'employeur peut vouloir limiter l'apprentissage à l'amélioration de la performance des employés dans leurs tâches quotidiennes. Les syndicats peuvent avoir une vision plus large des besoins des employés et de la valeur de l'alphabétisation dans toutes les sphères de leur vie. La formatrice peut trouver un terrain d'entente dans la mesure où la formation tient compte de la réalité du milieu du travail ainsi que du niveau d'alphabétisme et de connaissances acquises par les employés-apprenants.

Le rôle de la formatrice est critique : elle est responsable de l'ambiance créée en salle de cours et de l'attitude de respect qui y règne. Le commentaire suivant d'un employé-apprenant résume bien cette idée : « Le formateur fait toute la différence... Il voulait vraiment y être, il voulait nous enseigner et il voulait vraiment qu'on en retire quelque chose » (Taylor, 1998b, p.60).

3.1.2 Des méthodes et des stratégies d'apprentissage adaptées

Il est possible d'apprendre de diverses façons; chacun a son style d'apprentissage. Idéalement, les formatrices emploient une méthode qui fait place à diverses stratégies. En entrevue, les employés-apprenants ont surtout nommé les cinq stratégies suivantes :

1. Pratique et mémorisation
2. Mise en application
3. Observation
4. Rétroaction constructive
5. Remise en question

(Taylor, 1998b, p. 60)

Les employés-apprenants doivent percevoir un lien direct entre ce qu'ils apprennent et les tâches qu'ils ont à effectuer. On nomme ce concept le transfert d'apprentissage. Pour favoriser ce transfert, les formatrices peuvent employer diverses stratégies d'enseignement. Notons, entre autres, la rétroaction, les discussions et les exercices de réflexion critique. Voici quelques exemples d'application de ces stratégies :

- à la fin de chaque séance, demander aux participants « Comment allez-vous appliquer ces connaissances à votre travail? »;
- signaler les travaux de lecture au travail que la formation rend plus faciles;
- proposer des devoirs qui permettent aux participants d'utiliser ce qu'ils ont appris lors du prochain quart;
- faire des contre-vérifications auprès des superviseurs, du bureau des ressources humaines et d'autres formateurs.

(Taylor, 1998b, p. 45-47)

3.2 LES APPUIS À L'APPRENTISSAGE

Il va de soi que l'apprentissage sera renforcé par des appuis entourant la formation. Dès le début de l'intervention, la formatrice peut chercher des occasions et des mécanismes pour encourager ces appuis. Les tableaux suivants donnent des suggestions pratiques. La formatrice peut les adopter ou les adapter au besoin. (Tableaux adaptés de Taylor, 1998b, p. 55 et 69).

Exemples de stratégies pour appuyer l'apprentissage AVANT de commencer les ateliers de formation en milieu de travail	
La formatrice peut demander au superviseur :	La formatrice peut demander aux employés-apprenants :
<ul style="list-style-type: none"> • d'assister à une séance d'orientation • de créer un milieu positif • d'expliquer clairement le but du programme aux employés-apprenants • de souligner aux employés-apprenants que l'employeur investit dans leur potentiel • de participer à la planification du programme en faisant partie du comité consultatif 	<ul style="list-style-type: none"> • d'assister à une séance d'orientation • d'informer leur superviseur • de prendre conscience des objectifs de la formation • de participer aux activités préliminaires, s'il y a lieu • de participer à la planification du programme en faisant partie du comité consultatif
Exemples de stratégies pour appuyer l'apprentissage PENDANT la période de la formation en milieu de travail	
La formatrice peut demander au superviseur :	La formatrice peut demander aux employés-apprenants :
<ul style="list-style-type: none"> • de restreindre les interruptions • de reconnaître la participation des employés-apprenants • de prévoir des occasions pour la mise à l'essai des nouvelles compétences et le renforcement positif même des petits progrès • d'encourager les collègues non-apprenants à avoir une attitude positive 	<ul style="list-style-type: none"> • de tenir un journal d'idées et d'application des apprentissages • de mettre en application les nouvelles connaissances • de prévoir une révision régulière des nouvelles connaissances • de se jumeler à un collègue (l'approche d'appui par les pairs)
Exemples de stratégies pour appuyer l'apprentissage APRÈS la période de la formation en milieu de travail	
La formatrice peut demande au superviseur :	La formatrice peut demander aux employés-apprenants :
<ul style="list-style-type: none"> • de donner aux employés-apprenants l'occasion de pratiquer leurs nouvelles compétences • de servir de modèle • d'offrir un renforcement positif • de célébrer même les petits progrès • d'agir comme mentor 	<ul style="list-style-type: none"> • de relire le matériel de cours • de rester en contact avec les autres employés-apprenants (pairs) • de valoriser l'apprentissage auprès de leurs enfants (ex. : devoirs) • de devenir membres de la bibliothèque municipale

Témoignage : « Nous encourageons la formation de groupes et la philosophie d'équipe dans le programme. Notre expérience nous montre d'ailleurs que si nous renforçons les amitiés existantes dans un cadre d'apprentissage, les chances de transfert augmentent » (Taylor, 1998b, p. 51).

Les extraits de textes suivants témoignent de la variété d'approches utilisées pour présenter des programmes en FMT adaptées aux milieux géographiques et économiques⁵.

TEXTE 1 : DES EXEMPLES DE FMT EN ONTARIO FRANÇAIS

Extraits de ARSENAULT, S. et D. MARCHILDON (2001). *Le travail et la formation : une relation à maintenir...Recherche sur la mise sur pied et le maintien de programmes francophones d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Vanier (Ontario) : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

L'expérience du Centre d'alphabétisation Huronie

Depuis avril 1998, le Centre d'alphabétisation Huronie de Penetanguishene travaille, à l'occasion, avec deux entreprises de la région pour offrir du perfectionnement à leurs employés. Un de ces employeurs, la compagnie NEBS, fabrique et vend divers types de formulaires et du papier; il exploite un centre de commandes par catalogue d'envergure nationale. L'autre employeur, le courtier d'assurances Asselin, tout comme NEBS d'ailleurs, cherche à rendre ses employés bilingues plus aptes à servir la clientèle francophone. Alors que NEBS fait affaire avec une clientèle francophone à l'échelle du Canada, le courtier d'assurances Asselin n'a pour clients francophones que ceux de la région de Penetanguishene.

Le programme voit le jour quand NEBS fait une démarche auprès du centre d'alphabétisation. La première séance animée par une formatrice de ce centre se tient à la compagnie NEBS même. Treize personnes assistent aux rencontres hebdomadaires de deux heures et demie. L'employeur fournit le local et le matériel et paye les honoraires de la formatrice.

Par la suite, certains apprenants prennent l'initiative de participer à des ateliers du centre d'alphabétisation dans les locaux mêmes du centre.

Dans le cas du courtier d'assurances Asselin, une dizaine d'employés se rendent au centre d'alphabétisation pour recevoir la formation.

Ce programme constitue en quelque sorte une formation sur mesure. Son contenu vise surtout l'amélioration de la communication orale et aborde des sujets tels que le protocole téléphonique, le service à la clientèle, le vocabulaire relié au travail, l'informatique, les formulaires et les anglicismes dans le vocabulaire et la structure. On enseigne aussi quelques notions d'écriture, tout particulièrement en rapport avec la rédaction de lettres et de notes à transmettre par télécopieur.

Le Centre d'alphabétisation Huronie a conçu deux types de formation en communication (écrite et orale), soit *Rédaction efficace* (120 heures réparties en deux blocs de 60 heures) et *Français des affaires* (45 heures réparties en trois blocs de 15 heures).

En mars 2001, deux autres séances de formation de douze heures sont en cours; y participent trois groupes d'employés de NEBS et quelques employés du courtier d'assurances Asselin, soit en tout 24 apprenants dont certains ont participé à la session antérieure. Les rencontres se passent dans

un local fourni par l'employeur et comptent comme des heures de travail pour les employés. Elles se déroulent selon un horaire choisi par les apprenants, soit les mercredis soirs (deux heures) ou les samedis (quatre heures). Certains employés ont l'obligation d'y participer.

L'expérience du Collège du Savoir de Brampton

Le Collège du Savoir de Brampton lance en 2001 un programme d'alphabétisation en milieu de travail en regroupant six personnes pour une formation de dix-huit mois. Celle-ci est offerte au sein d'une entreprise dynamique oeuvrant dans le domaine des communications. L'entreprise fournit une salle de conférence et libère les employés six heures par semaine pour leur permettre de suivre les ateliers. Elle paye aussi une partie des coûts. Les apprenants se situent aux niveaux 1 et 2. Le programme d'études est spécialement conçu pour cette formation.

L'expérience de L'ABC communautaire de Welland

Le programme d'AMT qu'offre L'ABC Communautaire de Welland s'adresse tout particulièrement aux employés de Canadian Tire. Ce programme est constitué d'activités de perfectionnement en français des affaires, notamment la rédaction de lettres en français au sein du service à la clientèle. Une séance de formation dure trois semaines au rythme de 30 heures par semaine. Environ six employés-apprenants y participent à la fois.

L'expérience du Centre d'alphabétisation Porte-Ouverte de Wawa

En 1990 et 1991, le Centre d'alphabétisation Porte-Ouverte de Wawa, dans le Nord-Ouest, offre un programme d'alphabétisation de base en milieu de travail à la compagnie Dubreuil Forest Products Limited de Dubreuilville. Il publie en 1998 une collection intitulée *Les Activités forestières*⁶.

L'expérience du CAP (Centre d'alphabétisation de Prescott)⁷

Les activités de mise sur pied des ateliers en milieu de travail à l'usine Ivaco Rolling Mills, à L'Orignal, commencent en septembre 1990. Ivaco Rolling Mills compte 532 travailleurs et 83 cadres, donc 615 employés qui font partie du Syndicat des métallurgistes unis d'Amérique et sont associés à la Fédération du travail de l'Ontario. Le taux d'analphabétisme dans cette usine s'élève à 20 % à cette époque.

En 1992, le CAP offre des ateliers d'alphabétisation à l'usine Amoco Fabrics Limited. Cette usine, qui embauche 165 travailleurs, connaît des difficultés. Trois ans plus tard, les effectifs de l'usine augmentent à 230 employés, membres du syndicat Wood Workers of America.

Les deux programmes comptent une quinzaine d'inscriptions. Les apprenants reçoivent de la formation deux fois par semaine à raison de trois heures par cours. Le programme est donné à un « [...] groupe, habituellement constitué de quatre à six personnes, [qui] bénéficie de différentes stratégies d'apprentissage et le contenu est clairement orienté vers le travail » (Comeau, 1996, p. 94).

Enfin, le CAP met sur pied d'autres ateliers à la compagnie Fib-Pak, qui compte deux usines regroupant 110 travailleurs répartis dans deux syndicats.

La conjoncture économique de l'époque impose une restructuration sur les plans technique, organisationnel et humain dans les trois usines, ce qui favorise l'implantation des programmes d'alphabétisation (*ibid.*, p. 15).

C'est à l'usine Ivaco que les ateliers connaissent le plus grand succès. La compagnie rejette la formule BEST⁸ parce qu'elle fait appel à un travailleur qui doit devenir formateur. Le CAP intervient et la compagnie retient ses services comme formateur. On adopte la formule 50/50 (trois heures payées par l'employeur, trois heures fournies par l'employé) pour les ateliers. On forme alors un comité composé de deux représentants syndicaux, du responsable du personnel, de deux délégués du CAP et d'un apprenant; les représentants syndicaux s'occupent du recrutement, et un premier groupe de six apprenants entreprend une formation en janvier 1991.

Les six premiers apprenants à Ivaco réussissent à en recruter six autres; ils se retrouvent donc douze en septembre 1991. On cherche à recruter plusieurs autres participants pour pouvoir créer des groupes de mêmes niveaux. Cela motive les travailleurs à s'inscrire. On emploie des techniques de recrutement comme l'organisation de soirées d'information, une note de service diffusée dans les enveloppes de paie et des rencontres avec les travailleurs lors des activités de formation en matière de santé et de sécurité. Il y aura, à un moment donné, trois groupes d'apprenants, répartis entre les niveaux débutant, intermédiaire et fonctionnel.

Pour mettre sur pied les ateliers, le CAP fait une analyse du travail, c'est-à-dire une étude des différentes propriétés des emplois, et non une analyse des tâches particulières. Ce processus comprend une visite de l'usine et une compréhension des procédés. Le syndicat à l'usine Ivaco prône une formation générale orientée vers le développement de la personne et de ses compétences. La direction de l'entreprise tient à ce qu'on aborde les notions de santé et de sécurité dans les ateliers. De plus, elle se montre réticente à autoriser l'utilisation de la convention collective comme matériel andragogique sous prétexte que les travailleurs pourraient mal l'interpréter. Pour créer le matériel des ateliers, le CAP recueille, lors de ses visites à l'usine, la convention collective, des documents traitant de sécurité au travail, des formulaires et d'autres documents (*ibid.*, p. 36).

Lors de la mise au point du matériel, on prend en considération :

- le contenu notionnel (par niveau);
- les paramètres pour chaque niveau (complexité des textes, types d'activités...);
- les intérêts, les besoins et les préoccupations des apprenants.

(*ibid.*, p. 38)

Le CAP donne ses derniers ateliers dans les locaux de la compagnie en mai 1994. Quelques travailleurs recrutés au cours de ces programmes poursuivent les ateliers dans les locaux du CAP pendant quelque temps.

À l'usine Amoco, c'est le directeur du personnel qui communique avec le CAP à la suite de la parution, dans le journal local, d'un article traitant du programme d'AMT présenté à l'usine Ivaco. Il règne dans l'entreprise, à ce moment-là, une mauvaise ambiance parce que la compagnie éprouve des problèmes financiers. On a réduit les heures de travail des employés et ceux-ci ont perdu confiance dans leur syndicat. Aussi, le programme d'alphabétisation offert à l'automne 1992 et l'hiver 1993 fonctionne moins bien. On se heurte à différents problèmes : des locaux inadéquats, l'obligation de prendre les présences (imposée par la compagnie) et la difficulté d'organiser des horaires à cause des quarts de travail.

À la compagnie Fib-Pak, c'est le syndicat qui entreprend, en 1994, la démarche d'introduire les ateliers d'alphabétisation dans l'usine en partie pour faire face à des changements technologiques. En réalité, l'offre de la formation aux travailleurs deviendra partie intégrante de la négociation collective qu'a entreprise le syndicat. Dans cette usine, les ateliers ont lieu hors des heures de travail et l'employeur rembourse la moitié des heures que les travailleurs passent en formation.

En 1992, le CAP procède au lancement de l'ouvrage *La Machine à mots* (Dugas, 1991), manuel mettant l'accent sur la santé et la sécurité au travail et sur la convention collective à l'usine. On en vend environ 225 exemplaires.

Une autre expérience du CAP (l'agent de liaison)

À la fin des années 90, le CAP, tout comme d'autres établissements de formation de la région de Hawkesbury, expérimente une autre approche : rejoindre dans leur milieu de travail des travailleurs susceptibles de bénéficier d'une formation. Le projet *Perfectionnement en milieu de travail*, qu'on veut un projet de guichet unique, cherche à « [...] adopter une approche plus holistique à la formation continue en entreprises, visant toutes les catégories de travailleurs, peu importe leur niveau de compétences » (Dugas et Lurette, 2000, p. 28). On embauche un agent de liaison qui visite cinq usines de la région entre janvier 1997 et mars 1999.

Les résultats du projet démontrent très clairement la réussite de cette approche. Au total, 248 travailleurs apprenants sont recrutés en milieu de travail; la grande majorité de ceux-ci, soit 197, sont aiguillés vers de la formation d'appoint (cours d'intérêt), surtout vers des cours d'informatique, qui attirent 171 apprenants (Dugas et Lurette, 2000, p. 41). En outre, 51 travailleurs se montrent intéressés à obtenir leur Diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO) et 20 % sont dirigés vers l'alphabétisation et d'autres vers l'école des adultes. On peut conclure que le projet *Perfectionnement en milieu de travail* a recruté de nouveaux apprenants qui autrement, pour la plupart, ne se seraient pas inscrits à une formation; il s'agissait donc d'un bassin d'apprenants qui n'avait pas encore été exploité (Dugas et Lurette, 2000, p. 43). Par ailleurs, les commentaires des travailleurs rencontrés ont constitué une source de données importantes. Enfin, le projet a donné lieu à la création d'un Centre d'aiguillage et de formation des adultes (CAFA) à Hawkesbury⁹.

L'expérience du Centre d'alphabétisation J'aime apprendre inc. de Cornwall

Extrait de BAILLARGEON-TARDIF, C. (2003). « Histoire de réussite : J'aime apprendre », dans *Contact-Alpha*, Volume 5, Numéro 1, p. 5.

Au cours des dernières années, le Centre de formation pour adultes J'aime apprendre inc. (JAI) a développé une conception de l'apprentissage qui dépasse la vision traditionnellement associée à l'alphabétisation. En effet, plutôt que de limiter sa mission à la prestation de services permettant d'acquérir des connaissances académiques de base, les dirigeants et le personnel de JAI ont choisi d'adopter une perspective andragogique visant l'acquisition des compétences nécessaires pour intégrer le monde du travail.

[...] Ces divers cours permettent aux travailleurs de divers domaines (santé, secrétariat, travail social...) de perfectionner leurs compétences en communication écrite et/ou en informatique afin de mieux répondre aux exigences de leurs employeurs. On offre ces cours en soirée, soit au centre ou chez l'employeur, afin de répondre aux demandes des employés :

- Cours de perfectionnement (français grammatical, français des affaires)
- Cours d'informatique

Formation professionnelle de 26 semaines donnant droit à une certification provinciale ou autre qui mène directement au marché de l'emploi :

- Cours : Préposés aux services de soutien personnels – PSSP
- Cours : Aides-enseignants pour le niveau primaire
- Cours : Service à la clientèle, concentration tourisme

TEXTE 2 : DES PERCEPTIONS QUI INFLUENCENT LA RÉALITÉ

Le texte suivant, plus long que les lectures précédentes, est un exposé qui permet d'approfondir la compréhension des perceptions des travailleurs et des employeurs en vue de mieux s'adapter à une intervention en FMT.

Extrait de DUGAS, D. et D. LURETTE (2000). *Alpha en milieu de travail : rapport de recherche-action : expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury, Hawkesbury (Ontario) : Centre d'apprentissage et de perfectionnement.*

LES PERCEPTIONS DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL : LES TRAVAILLEURS ET LES EMPLOYEURS

La perception des travailleurs par rapport à leurs propres compétences

À la fin du XIX^e siècle, le taylorisme ou fordisme a créé un système visant à décomposer les tâches en leurs éléments les plus simples et les moins exigeants possibles sur le plan intellectuel. Les travailleurs devenaient le prolongement de leur machine, privés de la latitude d'appliquer leurs connaissances personnelles et privées également, dans une certaine mesure, du contrôle sur leur travail pour les confier à des gestionnaires spécialisés très instruits (Whyte, 1984, tiré de Gowen, 1996).

Ces transformations majeures de l'organisation du travail ont eu et continuent d'avoir des effets considérables sur le rapport qu'entretiennent les travailleurs avec l'écrit (leur alphabétisme). Conséquemment, elles ont eu également une influence majeure sur les perceptions que ces mêmes travailleurs ont intériorisées de leurs propres compétences (et de la valeur de ces compétences).

Nous vous présentons brièvement, dans la prochaine section, une analyse d'un groupe type de travailleurs du secteur manufacturier que l'on retrouve généralement dans les milieux de travail des pays industrialisés comme le Canada. Cette brève analyse nous permettra de mieux saisir les perceptions des travailleurs de ces milieux quant à leurs propres compétences, c'est-à-dire la valeur qu'ils accordent aux divers types de compétences et les divers modes d'appropriation de celles-ci.

Modes pratiques d'entrée dans le poste de travail et modes d'appropriation des tâches de travail

Lahire (1993) mentionne que dans les milieux de travail où l'on retrouve une bonne partie de la main-d'oeuvre issue des classes populaires (secteur manufacturier, entre autres), on observe une entrée brutale dans le poste de travail, où l'apprentissage se fait par voir-faire/faire, par essais/erreurs, sur le tas, et dans la pratique effective du travail (ce type d'apprentissage s'oppose ainsi à toutes les formes scolaires d'apprentissage). Ce processus d'appropriation des tâches de travail à l'entrée en poste repose sur une importance accrue des relations interpersonnelles entre travailleurs et la quasi-impossibilité de remettre en question le savoir acquis. C'est essentiellement dans ce type de situation que ces travailleurs construisent leurs savoirs professionnels, c'est-à-dire dans un contexte où leur subordination est particulièrement importante¹⁰.

Les effets des modes d'entrée en poste de travail sur les pratiques d'écriture et sur la perception de leurs compétences

N'ayant pas eu recours aux écrits pour la formation initiale à l'entrée dans leur poste de travail, beaucoup de travailleurs affichent souvent une certaine résistance à l'égard des manuels et des écrits. La plupart ont par la suite intériorisé des pratiques sans l'usage de l'écrit et n'ont jamais développé ni goût, ni intérêt. Ils perçoivent même les actes de lecture et d'écriture comme des actes inefficaces pour le travail.

« Plus on est compétent, moins on a besoin de lire un plan ou une fiche technique. La lecture, dans ce cas, est clairement une pratique de débutant, qui, par manque de repères pratiques, peut avoir besoin d'indices écrits... »

Selon certains, lire des plans, c'est ne pas travailler, ne pas faire l'effort de s'en souvenir. Les écrits sont ainsi perçus comme des aides extérieures, des béquilles pour la mémoire défaillante.

Comme pour le contexte familial, le langage, substitut de l'écrit, est alors un auxiliaire et un marqueur de l'action, un moyen d'attirer l'attention sur ce qu'il y a de pertinent dans ce qui se passe. Les compétences acquises sont alors un mixte des savoirs construits avec les autres et des savoirs bricolés soi-même dans l'expérience du travail (Lahire, 1993)¹¹.

Par conséquent, les travailleurs eux-mêmes ne reconnaissent pas ces compétences (c'est-à-dire leurs propres compétences), car ils les considèrent naturelles.

« Elles sont simples, n'importe qui pourrait les faire, elles ne demandent pas de compétences spécifiques. »

Cette non-reconnaissance des savoirs pratiques s'appuie sur la représentation qu'ils se font du savoir légitime, celui approprié par les voies formelles et scolaires (ou institutionnelles).

Les implications de cette perception sur la formation continue

En fait, ce sont le diplôme, les études, la formation, c'est-à-dire les compétences reconnues après passation d'une épreuve publique officielle, qui constituent le nœud du problème. Selon les travailleurs, des compétences acquises par expérience pratique peuvent moins se développer que des compétences légitimes parce qu'elles ne peuvent se dire explicitement comme telles (elles sont peu reconnues : ce n'est pas notre rôle, on n'est pas formé pour, on n'a pas des études) et ne peuvent, par conséquent, s'exercer et se déployer dans un cadre légitime. (Lahire, 1993)

Là où l'on constate une certaine contradiction chez ces travailleurs, c'est qu'en général, ils ne considèrent pas que leurs compétences sont inadéquates par rapport à leurs tâches au travail. Les résultats de certaines enquêtes démontrent même qu'ils ont tendance à surestimer leurs compétences par rapport à la nature de leur travail, même lorsqu'il était clair que leurs compétences de base (alphabétisme, entre autres) étaient inadéquates pour leurs tâches au travail (voir Krahn et Lowe, 1998 et OCDE, 1994). Si on fait le parallèle avec l'analyse précédente, on peut penser qu'ils considèrent leurs compétences comme adéquates, car elles sont apprises sur le tas; conséquemment, elles répondent aux exigences de leurs tâches au travail. Elles sont simples mais elles répondent à un besoin pratique, réel et immédiat.

Or, lorsque l'on tente d'instituer un projet de formation continue en milieu de travail, qui vise particulièrement les travailleurs de production (ou cols bleus), on fait face à des obstacles. Ces projets de formation sont souvent issus du cadre formel de l'apprentissage (programme académique), donc ils sont perçus par les travailleurs comme extérieurs à leur milieu et à leurs

besoins (même si le projet se fait à l'intérieur des limites physiques du milieu de travail). Ils considèrent que ces projets ne sont pas pour eux car ils répondent à des besoins autres que les leurs, répondant souvent plus aux besoins des cadres. De plus, ils considèrent que le mode d'apprentissage sous-jacent à ces projets ne leur est pas approprié. Selon Alamprese, les travailleurs décident de participer à une démarche de formation dans la mesure où ils perçoivent que le programme répondra à leurs besoins, tant professionnels, personnels, qu'éducatifs (tiré de Comeau, 1996). On peut donc envisager tout ce que cela suppose comme difficultés à articuler la mise en place de ces projets de formation, plus particulièrement au niveau du recrutement des travailleurs apprenants peu scolarisés et peu alphabétisés.

La perception des employeurs par rapport aux compétences de la main-d'œuvre

Pour ce qui est des compétences acquises sur le tas par les travailleurs, elles sont également peu reconnues de l'extérieur. Les employeurs, entre autres, sont dominés par les formes scolaires de transmission des savoirs et de reconnaissance des compétences (Lahire, 1993)¹². Dès lors que l'on a affaire à des compétences acquises sur le tas, comme par exemple par mode mimétique, par simple expérience, celles-ci ne peuvent être véritablement reconnues comme telles ni par leurs détenteurs ni par leurs employeurs; elles ne peuvent donc jamais s'exercer totalement (puisqu'elles sont illégitimes) et, du même coup, elles ne trouvent pas la légitimité quant à leur mise en œuvre et à leur renforcement (Lahire, 1993).

Ce manque de légitimité, quant aux renforcements des compétences de base non reconnues, tel que susmentionné par Lahire, manifeste son évidence quand on regarde les données sur la forme que prend la formation continue en milieu de travail en Amérique du Nord. Lorsque l'on retrouve de la formation en milieu de travail, elle est inégale chez les employés : elle profite davantage aux cadres qu'aux employés subalternes; elle est plus fréquente dans les grandes entreprises que dans les PME; elle est plus répandue dans les secteurs hautement techniques que dans les secteurs qui le sont moins (Comeau, 1996 tiré de Maroy, 1993).

Une importante étude effectuée auprès de 249 entreprises (Comeau, 1996, tiré de Hollenbeck, 1993) nous informe des raisons qui amènent la plupart des employeurs à ne pas se préoccuper de rehausser les compétences de base de leur main-d'œuvre via des initiatives proactives.

Voici en bref les raisons évoquées :

- plusieurs entreprises choisissent d'embaucher des personnes déjà qualifiées et de rehausser leurs exigences à l'embauche¹³;
- les carences en compétences de base des travailleurs ne sont pas perçues comme un problème sérieux;
- les responsables de l'entreprise n'ont pas l'information nécessaire sur les besoins des employés pour permettre la mise en place d'un programme de formation;
- la formation nécessiterait des ressources trop considérables (temps, personnel ou argent);
- les dirigeants n'y ont pas songé;
- il existe une attitude négative à l'égard des programmes de formation de base en milieu de travail.

Nous croyons que l'iniquité de la formation continue en milieu de travail ainsi que les barrières qui désengagent les employeurs à la formation continue de leur main-d'œuvre reposent sur des perceptions incomplètes et un peu trop figées du phénomène de l'alphabétisme et des compétences acquises ou non acquises des travailleurs. Nous y reviendrons dans les sections qui suivent.

LES NOUVELLES PERCEPTIONS DE L'ALPHABÉTISME ET DES COMPÉTENCES DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL

Comme nous avons pu le constater dans la section précédente, des perceptions sans doute un peu trop simplistes du phénomène de l'alphabétisme et des compétences (ou manque de compétences) de la main-d'œuvre canadienne peuvent contribuer à rendre difficile un développement plus accru de la formation continue des travailleurs. Heureusement, quelques enquêtes et études intéressantes des dernières années nous permettent de développer une perception plus nuancée et actuelle de cette problématique. Espérons que ces travaux sauront transformer les perceptions et les façons de faire des divers acteurs impliqués en formation continue de la main-d'œuvre. Cette prochaine section s'attardera donc sur une de ces grandes enquêtes et les divers rapports y découlant, ces documents ayant grandement inspiré le projet.

Des pistes pour mieux comprendre l'alphabétisme ou le rapport à l'écrit en milieu de travail

Les premières données et analyses portant sur les compétences en lien avec l'écrit des travailleurs en entreprises étaient présentées souvent au travers d'une perspective scolaire, c'est-à-dire que les travailleurs étaient perçus comme déficitaires ou non de compétences de base essentielles. Ainsi, ils étaient la plupart du temps catégorisés comme peu scolarisés vs scolarisés ou analphabètes vs alphabétisés. Ces données se fondaient surtout sur les notions de scolarité et de qualification.

Or, les dernières enquêtes¹⁴ et recherches sur la question ont démontré que le rapport à l'écrit et le rapport aux savoirs qu'entretiennent les travailleurs en entreprises est beaucoup plus complexe. Nous nous attarderons beaucoup plus sur ces dernières perspectives car elles nous ont inspirés pour changer nos perceptions sur l'alphabétisme et la formation et pour expérimenter le modèle proposé dans le présent document.

LES NOUVELLES PERCEPTIONS SUITE AUX DERNIÈRES ENQUÊTES SUR L'ALPHABÉTISME ET LES COMPÉTENCES DE BASE DE LA MAIN-D'ŒUVRE

L'explication plus traditionnelle nous dit qu'il y a évidemment un rapport étroit entre la scolarité et l'alphabétisme. Toutefois, le rapport entre l'alphabétisme et la scolarité est complexe. Par exemple, certains adultes ont développé toutes sortes de capacités en lecture et en écriture malgré un faible niveau de scolarité. Inversement, certaines personnes démontrent de faibles capacités malgré un niveau élevé de scolarité (OCDE, 1994). Conséquemment, la scolarité n'est plus considérée comme le seul facteur déterminant le niveau d'alphabétisme ou de compétence de base de la main-d'œuvre.

Les premières enquêtes étaient très limitatives car elles cherchaient surtout à donner un portrait de l'analphabétisme, s'inspirant principalement des représentations scolaires et traditionnelles du phénomène. La mesure du niveau de scolarité était souvent la variable fondamentale pour ces enquêtes. Ces grandes enquêtes se sont beaucoup améliorées au cours des dernières années, dans le sens où elles s'éloignent graduellement de la simple mesure du niveau de la scolarité¹⁵ pour s'appuyer plutôt sur l'appréciation directe des capacités de lecture. On délaisse ainsi la dichotomie analphabète-alphabétisé pour décrire de façon plus nuancée des compétences en lecture sur un continuum (Roy, 1996). Ceci dit, depuis quelques années, on tente de tracer des profils de la main-d'œuvre en fonction de leur rapport avec l'écrit.

Ainsi, on tente de mieux comprendre la façon dont les travailleurs utilisent l'information écrite pour fonctionner dans leur milieu de travail. On veut remplacer la mesure de l'analphabétisme à celle de l'alphabétisme; tous et chacun possèdent un certain niveau d'alphabétisme (Statistique Canada, 1996) et de compétences. Dans ce sens, ces enquêtes deviennent des baromètres intéressants

pour analyser le rapport à l'écrit en milieu de travail et changer la perception du phénomène. On reconnaît de plus en plus qu'il y a des facteurs économiques et sociaux autres que le niveau de scolarité qui contribuent à la transformation des capacités de lecture et d'écriture.

La sous-compétence et la sur-compétence : deux problématiques identifiées

Par rapport aux compétences des travailleurs, ces enquêtes soulèvent deux problématiques distinctes mais toutes deux traitant des niveaux de compétences de la main-d'œuvre. Krahn (1997, tiré de Krahn et Lowe, 1998) nous les présente de la façon suivante :

À une extrémité du continuum se trouvent les travailleurs possédant des capacités de lecture nettement inférieures aux exigences minimales de la plupart des emplois, alors qu'à l'autre extrémité se trouvent les personnes très alphabétisées dont les emplois sous-utilisent souvent les capacités de lecture. Dans le premier cas, les ressources humaines potentielles n'ont pas été développées et, dans le second, le capital humain de la population active n'est pas utilisé de façon optimale et peut en partie se perdre.

Selon les données de l'EIAA, on estime qu'un adulte sur quatre de la population active se retrouve dans l'une ou l'autre de ces deux situations.

La première problématique est connue, c'est-à-dire que plusieurs travailleurs n'ont pas les compétences de base nécessaires pour faire face à l'évolution rapide de la technologie au travail et aux nouveaux systèmes de gestion informatisée qui exigent un traitement plus intensif de l'information et la prise de décisions plus accélérée (Krahn et Lowe, 1998). On retrouve une grande partie de ces travailleurs dans le secteur primaire (agriculture, entre autres) et dans le secteur secondaire (construction, fabrication, transport) (Jones, 1996).

La deuxième problématique est moins connue. On a observé que les compétences de base (alphabétisme) des travailleurs diminuent avec les années dans les milieux de travail où ces derniers sont peu sollicités à utiliser et à forger ces compétences. On parle ainsi d'une atrophie des compétences en raison de leur sous-utilisation¹⁶.

Votre cerveau fonctionne au ralenti. Il ne fonctionne pas comme il le devrait. Vous faites la même chose jour après jour et votre cerveau s'affaiblit. Je ressemble à un robot; je vais directement à mon lieu de travail et je fais ce que j'ai à faire. (Travailleur canadien de l'automobile, cité par Robertson et Warcham, 1987, tiré de Krahn et Lowe, 1998)

On observe donc que l'organisation du travail dans certains secteurs d'activités favorise une trop grande simplification des tâches de travail, et ce, pour les emplois de statut inférieur. Il y aurait conséquemment un manque de concordance entre les compétences de ces travailleurs et les exigences de leurs emplois. Qui plus est, il semblerait que cette non-concordance (sous-utilisation des capacités) soit plus répandue que le manque de capacités dans une proportion d'environ 3 pour 1¹⁷ (Krahn et Lowe, 1998).

De plus, un deuxième facteur aurait contribué à ce phénomène de régression des compétences pour certains types de travailleurs. De nombreux observateurs ont déclaré que les employeurs canadiens ne donnent pas suffisamment de formation en cours d'emploi à leurs employés (Développement des ressources humaines, 1997, tiré de Krahn et Lowe, 1998) et qu'en conséquence, ceci contribue à la sous-utilisation des compétences de base de la main-d'œuvre.

DES ÉLÉMENTS SUPPLÉMENTAIRES QUI ONT INSPIRÉ LE MODÈLE D'INTERVENTION PRÉCONISÉ

D'autres éléments recueillis dans la revue de littérature nous ont aidés à conceptualiser et à mettre en œuvre notre modèle d'intervention. Nous vous les présentons tels que recueillis, sans analyse supplémentaire. Ces éléments seront toutefois repris dans les prochaines sections afin qu'on puisse voir si l'intervention préconisée a su les prendre en compte.

1. Souvent les entreprises connaissent mal la variété des programmes et des modèles de formation accessibles dans la communauté. Les organisations de formation posent parfois des exigences précises quant au nombre de participants (Comeau, 1996).
2. Même si on attribue généralement aux employeurs la responsabilité du perfectionnement des ressources humaines, les entreprises continuent de s'attendre à ce que le système d'éducation résolve le problème du manque de capacités au niveau des compétences de base (Chrisman et Campbell, tiré de Krahn et Lowe, 1998).
3. Même si la main-d'œuvre vieillit, il n'est tout simplement pas possible de remplacer un grand nombre de travailleurs assez âgés et plus ou moins alphabétisés par de nouveaux effectifs plus jeunes et plus alphabétisés et scolarisés. (Crie, 1992, tiré de Krahn et Lowe, 1998). Il serait plus efficace de perfectionner les compétences des travailleurs actuels (Chrisman, 1990, tiré de Krahn et Lowe, 1998).
4. Il existe différents types de barrières à la formation. Il y a les **barrières situationnelles** (le coût, le temps disponible, l'âge, les préalables insuffisants, les responsabilités familiales ou professionnelles, le statut de l'emploi et le niveau de revenu), les **barrières psychosociales** (le manque de confiance en ses capacités, le sentiment d'être trop vieux, le manque de confiance en soi, la fatigue de l'école, le manque d'intérêt, le peu de soutien de la famille ou des amis, des ambitions limitées, la peur de perdre son emploi, la peur de faire rire de soi) et les **barrières structurelles** (l'horaire des cours ou du travail, le manque de transport, le lieu des cours, le manque de pertinence des cours, les restrictions d'appui financier, la durée du programme, le manque d'information sur les cours, le manque d'information sur l'appui disponible, les conseils inadéquats) (Comeau, 1996).
5. L'alphabétisation et la formation de base ont une connotation négative aux yeux des travailleurs et des employeurs (et même aux yeux de certaines formatrices). Ce type de formation porte souvent un étiquetage indésirable aux travailleurs participant à ces programmes.
6. En général, les travailleurs de la main-d'œuvre canadienne veulent suivre davantage de formation en rapport avec leur carrière ou leur travail que la main-d'œuvre des autres pays industrialisés. Les employés canadiens semblent avoir une attitude relativement plus positive à l'égard d'une formation plus poussée que les employés des autres pays (Kapsalis, 1997).
7. Il semblerait y avoir plus d'obstacles en ce qui a trait à de la formation à la charge de l'employeur pour les femmes et les employés des petites entreprises. Les employés de ces groupes ont suivi moins de formation de ce type, alors qu'ils ont affirmé qu'ils voulaient plus de formation axée sur la carrière ou le travail (Kapsalis, 1997).

Ceci dit, peut-on adopter une approche plus holistique à la formation continue en entreprises, visant toutes les catégories de travailleurs, peu importe leur niveau de compétences? (Tiré de Krahn et Lowe, 1998). Nous croyons que notre projet va dans ce sens.

 **EXERCICES PRATIQUES**

1. Comparez la théorie décrite dans le Module 3 aux exemples du Texte 1 du Module 3 et du Texte 3 du Module 2. Notez les différences et les convergences entre la théorie et la pratique, les bons coups et ce qui a été moins efficace.
2. Ce module met l'accent sur les appuis à l'apprentissage. Notez-en cinq et expliquez comment vous allez vous y prendre pour les intégrer à votre pratique.
3. Notez, pour référence future, les trucs et les stratégies que vous jugez utiles pour votre intervention.

 **LECTURES ADDITIONNELLES**

- MINISTÈRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1989). *Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Toronto (Ontario) : ministère de la Formation professionnelle.

Ce texte de Taylor a été cité à plusieurs reprises dans le présent guide :

- TAYLOR, M. (1998). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage : manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.*, Ottawa (Ontario) : Les partenariats au service de l'apprentissage [En ligne] [<http://www.nald.ca/FULLTEXT/transfer/french/index.htm>].

MODULE 4

LA PRÉPARATION À LA FORMATION

Objectif du module

- Choisir les contenus d'une formation.

Résultats d'apprentissage

À la fin du module, vous aurez atteint les résultats d'apprentissage suivants :

1. Recueillir les informations en vue de la formation;
2. Créer un plan de formation à partir des attentes de l'employeur et des besoins des employés-apprenants;
3. Développer le contenu d'une formation à partir d'une démarche éprouvée;
4. Concevoir des activités pertinentes selon le milieu de travail;
5. Utiliser un contexte réel pour construire une démonstration servant d'évaluation sommative;
6. Utiliser du matériel didactique approprié.

4.1 UNE DÉMARCHE FACILITANT LA CRÉATION D'UN CONTENU AXÉ SUR UNE FORMATION EN MILIEU DE TRAVAIL

Les activités servant aux ateliers de formation en milieu de travail doivent être liées de très près à ce que les employés-apprenants vivent quotidiennement ou se préparent à vivre éventuellement sur le marché du travail. Il arrive parfois que la préparation de ce contenu ne demande pas trop d'efforts parce que les objectifs de l'employeur sont précis et liés à l'exécution de tâches particulières. Généralement, le développement de contenus exige de bonnes connaissances. Le contenu doit être adapté aux besoins de l'employé-apprenant et à son contexte de travail et tenir compte des attentes de l'employeur. À l'Annexe 4, des formatrices, des employés-apprenants, des superviseurs et des représentants de syndicats expriment leur point de vue sur la formation en milieu de travail.

La démarche proposée dans ce module est relativement simple. Elle comprend trois étapes, décrites dans le tableau suivant. Notez qu'une fois le processus entamé, ces trois étapes peuvent se recouper.

DÉMARCHE EN TROIS ÉTAPES		
Étape 1	Préparation à la formation	1A. Collecte de données a) informations sur l'entreprise b) mise en contexte de la demande de formation et des attentes (objectifs) de l'employeur c) lacunes sur le plan des capacités de chaque employé ciblé, selon l'employeur d) besoins des employés selon les résultats de l'évaluation diagnostique e) exigences et compétences requises pour obtenir ou garder l'emploi 1B. Évaluation diagnostique 1C. Plan de formation 1D. Conception des activités d'apprentissage 1E. Création de l'évaluation sommative (démonstration réelle)
Étape 2	Formation	
Étape 3	Évaluation des résultats	3A. Évaluation des apprentissages 3B. Évaluation de l'intervention 3C. Rédaction du rapport final

ÉTAPE 1 : PRÉPARATION À LA FORMATION

1A. COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données est une étape importante, voire cruciale, du processus de mise en place d'une formation spécialement conçue pour des employés qui doivent augmenter leurs compétences en lecture, en écriture et en calcul afin d'être mieux outillés face aux tâches qui leur sont demandées ou d'avoir la possibilité de garder leur emploi. Il convient donc d'obtenir le plus de renseignements possibles de l'employeur, du syndicat et des employés, soit :

- a) les renseignements sur l'entreprise (secteur, services, clientèle desservie, etc.);
- b) la mise en contexte et les attentes (objectifs) de l'employeur par rapport aux apprentissages que ses employés devront maîtriser à la fin de la formation;
- c) les lacunes relevées, par l'employeur ou le syndicat, sur le plan des capacités de chaque employé inscrit à la formation;
- d) les résultats de l'évaluation diagnostique (compétences en lecture, en écriture et en calcul);
- e) les exigences et les compétences requises pour obtenir ou garder les postes occupés par ces employés.

1B. ÉVALUATION INITIALE ET ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

Connaître le niveau d'alphabétisme de chaque employé-apprenant, avant le début de la formation, est indispensable à l'élaboration du contenu. L'évaluation initiale, qui se fait au début du processus, permet de vérifier si les attentes sont réalistes et de préparer un contrat équitable entre les parties. Cette évaluation peut être effectuée par l'employeur ou par un représentant du fournisseur de services. La formatrice doit recevoir les résultats, car c'est à partir de ceux-ci qu'elle concevra une évaluation diagnostique contenant les éléments-clés lui permettant de développer une programmation adéquate.

1C. PLAN DE FORMATION

Après avoir analysé les informations suivantes :

- les résultats de l'évaluation diagnostique des employés-apprenants;
- les compétences recherchées par l'employeur;
- les résultats d'apprentissage et indicateurs de réussite du MFCU;
- les tâches et sous-tâches reliés au travail de l'employé,

la formatrice est en mesure d'élaborer un plan de formation auquel s'ajouteront les activités d'apprentissage envisagées.

Le plan de formation contiendra les éléments suivants :

- les résultats visés;
- les indicateurs de réussite;
- les activités d'apprentissage.

1D. DÉVELOPPEMENT DU CONTENU

a) Activités d'apprentissage

Les activités d'apprentissage doivent être liées au travail des employés-apprenants. Le milieu du travail et les tâches et sous-tâches des employés fournissent tout ce dont la formatrice a besoin pour concevoir les activités. Ceci ne veut pas dire que son travail est facile. Bien au contraire, il faut du temps et des ressources pour y arriver de façon efficace et adéquate. Le Centre FORA a répertorié tout ce qui existe sur le sujet et a rendu les résultats disponibles sur le site de la BDAA. AlphaPlus dispose d'une collection grandissante de ressources sur ce sujet. Il suffit de consulter AlphaCat. Le site de RHDCG contient une série d'activités liées à différents emplois à l'adresse suivante :

http://www.rhdcc.gc.ca/asp/passerelle.asp?hr=/fr/pip/prh/competences_essentielles/competences_essentielles_index.shtml&hs=sxc.

Il faudra malgré tout créer et adapter les activités. Des ressources produites en Ontario sont proposées à la fin du présent module. Le Québec et le Nouveau-Brunswick en ont produit beaucoup aussi.

b) Évaluations formatives

La fonction spécifique des évaluations formatives est d'aider l'employé-apprenant à prendre régulièrement conscience des progrès qu'il fait dans ses apprentissages. Ces évaluations continues ont pour but de cibler seulement quelques indicateurs de réussite à la fois, car elles

doivent vérifier l'intégration des notions apprises au jour le jour. Elles permettent à l'employé-apprenant de vérifier ses acquis et visent à soutenir ses efforts et à le garder intéressé. Le fait qu'il puisse suivre son propre cheminement de très près et qu'il soit capable de mesurer concrètement ses nouvelles capacités ainsi que de relever ses faiblesses permet à l'employé-apprenant de maintenir sa motivation et son désir de poursuivre sa formation.

Habituellement, la création des évaluations formatives se fait à partir de démonstrations simulées représentant une réplique parfaite de certaines situations vécues dans le cadre de travail. La raison d'être première d'une telle activité de démonstration est de permettre à l'employé-apprenant de démontrer qu'il peut transposer les connaissances acquises en formation à ses tâches au travail. Pour réaliser cet objectif, ce dernier doit pouvoir reconnaître l'utilité de l'activité simulée ailleurs qu'en salle de formation. Au moyen de rétroaction de la part de la formatrice, il améliore ses compétences.

L'activité d'évaluation formative peut exiger d'écouter, de comprendre, de transmettre verbalement des observations ou des informations de façon claire et concise, de lire et de comprendre divers types d'écrits ainsi que de composer et de rédiger différentes communications qu'il a l'habitude d'utiliser dans le cadre de son travail. L'employé-apprenant doit aussi témoigner de réflexion, de jugement et d'habiletés à résoudre des problèmes, seul ou en équipe.

1E. CRÉATION DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE (démonstration réelle)

Dans les programmes d'AFB, l'activité de démonstration est surtout employée pour démontrer que l'apprenant est prêt à passer au prochain niveau ou à une prochaine étape. En milieu de travail, cette évaluation sommative est beaucoup plus simple à exploiter. Cet outil par excellence donne à la formatrice l'occasion rêvée d'évaluer l'ensemble des connaissances et des capacités acquises au cours de la formation de chaque employé-apprenant. L'activité de démonstration propose une série de sous-activités qui lui permettent, lors de l'exécution de certaines tâches, de montrer qu'il transfère dans son milieu de travail les nouvelles connaissances acquises en formation.

Il est important de choisir l'activité de démonstration avant d'amorcer la formation. La raison en est simple : de cette façon, la formatrice peut s'assurer que la programmation est planifiée en tenant compte de ce que l'employé-apprenant aura à accomplir pour réussir l'activité de démonstration.

ÉTAPE 2 : FORMATION

Cette étape traite des ateliers déterminés par les besoins et les objectifs de l'employé-apprenant tout en tenant compte des attentes de l'employeur et du syndicat.

Il est possible que la demande de formation soit accompagnée d'une directive précise de l'employeur concernant l'échéancier et l'horaire des ateliers, comme il est aussi possible que le calendrier des ateliers et l'échéancier ne dépendent que de la disponibilité des employés.

L'employé-apprenant y pratique les notions essentielles, intégrées et présentées sous diverses stratégies le plus souvent nommées « activités d'apprentissage ». Ces notions, acquises à l'intérieur de la FMT et mises en pratique au travail, lui permettront d'atteindre ses objectifs. Le présent guide consacre peu de temps à cette étape, puisqu'elle exige des stratégies d'enseignement communes à toutes les formes d'enseignement.

ÉTAPE 3 : ÉVALUATION DES RÉSULTATS

3A. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Il est important de consigner les résultats des évaluations formatives et sommatives, ainsi que toute information pertinente, afin :

- d'informer l'employé-apprenant du niveau de succès atteint;
- de comparer les attentes de l'employeur précisées lors de la planification de la FMT et les résultats atteints;
- de connaître l'efficacité de la planification, de la programmation et de l'enseignement.

3B. ÉVALUATION DE L'INTERVENTION

La rétroaction est également importante. Il convient donc de demander à l'employeur ou au syndicat autant qu'à l'employé-apprenant de commenter l'expérience qu'il vient de vivre, par l'entremise d'un formulaire d'évaluation et de discussions ouvertes (s'il y a lieu). Cette évaluation permettra :

- d'effectuer un retour objectif sur la formation offerte en collectant des données quantitatives (statistiques) et qualitatives (pertinence de la formation);
- de vérifier le degré de satisfaction;
- d'améliorer certaines lacunes en vue d'une prochaine formation.

3C. RÉDACTION D'UN RAPPORT FINAL

Après l'évaluation de l'intervention de la formation en milieu de travail, il est utile de rédiger un rapport final. Chacune des parties recevra une copie de ce rapport écrit, qui comporte les points suivants :

- les attentes de l'employeur (objectifs de départ) ou du syndicat;
- les activités prévues/activités réalisées/facteurs déterminants;
- les problèmes rencontrés/solutions proposées;
- les résultats atteints, mesurés à l'aide de données qualitatives et quantitatives;
- les indicateurs de réussite et outils de mesure utilisés;
- l'évaluation de la FMT par chacune des parties;
- les avantages pour chacune des parties;
- les recommandations.

4.2 LA PRÉSENTATION SOMMAIRE DE LA DÉMARCHE

Aux fins d'illustration de l'utilisation de la démarche andragogique à trois étapes décrite dans le présent guide, voici deux exemples où chacune des étapes est expliquée et développée.

Dans la colonne de gauche se trouvent les points essentiels à se rappeler pour développer le contenu d'une FMT en général. Dans les colonnes du centre et de droite, on décrit la démarche appliquée aux deux exemples retenus.

Exemple A : Préparation à un cours de :

- Préposé aux services de soutien personnels (PSSP), secteur de la santé (soins de longue durée)

Exemple B : Formation d'appoint pour les :

- Conducteurs de poids lourds, secteur du transport routier

Étape 1 : Préparation à la formation	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
<p>c) Lacunes sur le plan des capacités de chaque employé ciblé, selon l'employeur.</p>	<p>La certification PSSP est désormais la seule qui est reconnue par le ministère de la Santé. Les employés qui travaillent déjà dans le domaine et qui doivent obtenir cette certification d'ici la fin de l'année 2004 ne possèdent pas nécessairement les capacités suffisantes pour comprendre ce qu'ils lisent et pour écrire les observations ou remarques pertinentes concernant la santé d'un bénéficiaire.</p> <p>On doit augmenter les compétences de base (lecture, écriture, communication verbale) d'une douzaine d'employés pour qu'ils puissent réussir le cours de PSSP.</p> <p>Les employés visés doivent atteindre un niveau d'alphabétisme suffisant pour comprendre des textes écrits, écrire correctement, prendre des notes efficacement et communiquer verbalement avec aise.</p> <p>Niveau insuffisant de compétences en lecture pour comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des textes d'information; • des directives écrites; • des notes de service; • des rapports. 	<p>L'obtention d'un permis de conduire AZ n'est que la première étape dans le métier de camionneur. Ceux-ci doivent également acquérir de l'expérience et s'adapter facilement aux conditions spécifiques à chaque type de travail demandé. La nature même du travail de camionneur a énormément changé ces dernières années. L'arrivée de l'équipement informatisé à bord, les tâches d'inspection, les feuilles de route, les règlements de santé et sécurité au travail sont tous des facteurs qui exigent une mise à jour continue des informations permettant aux camionneurs d'être plus qualifiés et plus professionnels.</p> <p>On doit augmenter les compétences de base (lecture, écriture, communication verbale et informatique) des employés pour qu'ils se conforment aux nouvelles directives ou aux informations provenant du ministère des Transports et autres.</p> <p>Les employés doivent être en mesure d'utiliser correctement l'ordinateur de bord, de mieux communiquer verbalement, de remplir tous les formulaires, de les comprendre et de savoir suffisamment écrire pour rédiger des rapports d'accident, d'incident, d'inventaire et autres.</p> <p>Niveau insuffisant de compétences en lecture pour comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les lois régissant les normes de sécurité et de santé; • les réglementations canadiennes et américaines; • les mesures se rattachant au transport des matières dangereuses ou les mesures d'urgence en cas d'avarie, etc.

Étape 1 : Préparation à la formation	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
<p>d) Besoins des employés selon les résultats de l'évaluation diagnostique</p>	<p>Niveau insuffisant de compétences en écriture pour rédiger :</p> <ul style="list-style-type: none"> • des rapports d'incident, • des notes à la fin de leur quart de travail. <p>Niveau insuffisant de compétences en communication verbale pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre des explications et des consignes; • communiquer des informations. <p>En lecture, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouver le sens de mots inconnus; • repérer des informations spécifiques. <p>En écriture, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les idées; • faire les accords; • utiliser les verbes correctement; • utiliser les différents signes de ponctuation; • écrire un texte clair et bien construit. <p>En communication verbale, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • poser des questions dans un ordre logique; • répéter ce qui a été dit. 	<p>Niveau insuffisant de compétences en écriture pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • remplir certains formulaires; • rédiger certains rapports, tel un rapport d'accident; • remplir la fiche journalière. <p>Niveau insuffisant de compétences en communication verbale pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre des directives; • communiquer des informations. <p>Niveau insuffisant de compétences en informatique pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> • utiliser efficacement l'ordinateur de bord. <p>En lecture, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • trouver le sens de mots inconnus; • repérer des informations spécifiques. <p>En écriture, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • organiser les idées; • faire les accords; • utiliser les verbes correctement; • utiliser les différents signes de ponctuation; • écrire texte clair et bien construit. <p>En communication verbale, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • vérifier sa compréhension de ce qui a été dit; • raconter un incident dans un ordre logique <p>En informatique, difficultés à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • comprendre le vocabulaire; • repérer certaines fonctions de l'ordinateur; • entrer des données avec confiance.

Étape 1 : Préparation à la formation	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
<p>e) Les exigences et compétences requises pour obtenir ou garder l'emploi</p>	<p>Voir l'Annexe 5 pour la liste des compétences recherchées et des tâches connexes pour l'emploi de préposé aux services de soutien personnels (PSSP).</p>	<p>Voir l'Annexe 5 pour la liste des compétences recherchées et des tâches connexes pour l'emploi de conducteurs de poids lourds.</p>
1B. ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE		
L'évaluation diagnostique est conçue pour préciser les besoins en vue de développer la programmation.		
<p>Activité</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lire un texte et répondre à des questions. <p>Cette activité permet de vérifier les compétences en lecture et en écriture. Les compétences à parler et à écouter peuvent être vérifiées lors de l'entrevue avec l'employé. Utiliser une fiche d'évaluation diagnostique des compétences à l'oral pour consigner les informations.</p> <p>Cette évaluation :</p> <ul style="list-style-type: none"> • confirme les lacunes relevées par l'employeur ou le syndicat sur le plan des capacités de chaque employé; • détermine objectivement les besoins et les priorités de chaque employé. 	<p>Voir à l'Annexe 6 un exemple d'évaluation et de fiche de consignation de l'information.</p>	<p>Voir à l'Annexe 6 un exemple un exemple d'évaluation et de fiche de consignation de l'information.</p>
1C. PLAN DE FORMATION		
<p>Le plan de formation doit être simple et visuel et être basé sur les informations suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les résultats de l'évaluation diagnostique des employés; • les compétences recherchées par l'employeur; • les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réussite du MFCU; • les exigences et les compétences requises pour le poste. 	<p>Voir le Plan de formation – PSSP à l'Annexe 7.</p>	<p>Voir le Plan de formation – Conducteur de poids lourd à l'Annexe 7.</p>

Étape 1 : Préparation à la formation	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
1D CONCEPTION DES ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE		
Voir, à l'annexe 9, des exemples de matériel didactique.		
1E. CRÉATION DE L'ÉVALUATION SOMMATIVE		
L'évaluation sommative utilisée en milieu de travail est simple et facile à exploiter.		
<p>Il importe de choisir l'activité d'évaluation sommative dès le début afin de traiter tous les éléments pendant la formation. Ainsi, l'employé-apprenant a plus de chance de réussir.</p> <p>La démonstration réelle donne la chance :</p> <ul style="list-style-type: none"> • à l'employé-apprenant de montrer, en situation réelle, qu'il est capable de transférer dans son milieu de travail les nouvelles connaissances acquises en salle de formation; • à son employeur ou à un membre du syndicat de constater l'intégration des compétences nouvellement acquises. 		

Étape 2 : La formation	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
2A. FORMATION		
	Ateliers de FMT	Ateliers de FMT

Étape 3 : Évaluation des résultats	Exemple A : FMT préparatoire à une formation de PSSP	Exemple B : FMT pour les conducteurs de poids lourds
3A. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES		
À partir des tâches de l'employé-apprenant, il convient de choisir une activité de démonstration qui permettra d'évaluer l'ensemble des connaissances et capacités acquises en formation.	Exemple <ul style="list-style-type: none"> Effectuer une recherche sur une maladie de son choix et présenter oralement un résumé qui contient les éléments essentiels. 	Exemple <ul style="list-style-type: none"> Rapporter à l'atelier la copie imprimée des informations soumises sur l'ordinateur de bord.
3B. ÉVALUATION DE L'INTERVENTION		
	Voir 5.1 et 5. 2 du Module 5.	Voir 5.1 et 5. 2 du Module 5.
3C. RÉDACTION DU RAPPORT FINAL		
	Voir 5.3 du Module 5.	Voir 5.3 du Module 5.

MODULE 5

L'ÉVALUATION ET LES RAPPORTS

Objectifs du module

- Évaluer l'employé-apprenant, le programme et le service au client (l'employeur).
- Préparer un rapport pour l'employeur.

Résultats d'apprentissage

À la fin du module, vous aurez atteint les résultats d'apprentissage suivants :

1. Reconnaître les liens entre les besoins, les objectifs et l'évaluation;
2. Utiliser de bons outils pour évaluer l'employé-apprenant, le programme et le service au client (l'employeur);
3. Préparer un rapport destiné à l'employeur et/ou au syndicat.

5.1 DES ÉVALUATIONS POUR QUI, POUR QUOI?

Il est habituel de faire des évaluations à la fin d'une intervention de formation en milieu de travail pour les raisons suivantes :

- une évaluation confidentielle de l'employé-apprenant l'aide à prendre conscience de son progrès et est utile s'il veut poursuivre son apprentissage;
- l'employeur s'attend à un rapport sur le progrès de l'ensemble du groupe ayant suivi le cours, surtout s'il y a contribué des ressources;
- le directeur général du centre d'alphabétisation a intérêt à évaluer l'expérience de son point de vue. (Voir, à cet effet, la section 9 de Sherwood, 2004).

Maurice Taylor et son équipe ont analysé 18 programmes d'alphabétisation en milieu de travail au Canada. Sur le plan des résultats mesurables, Taylor a déterminé qu'un programme serait considéré comme réussi s'il faisait preuve des qualités suivantes :

L'amélioration des compétences de base des employés-apprenants

En présumant que l'employé a été évalué au départ, on peut mesurer les résultats, selon ce critère, par une deuxième évaluation à la fin du programme. Le complément serait de lui demander une auto-évaluation.

Les gains en termes de productivité ou amélioration de la qualité des services, selon le superviseur de l'employé

On peut mesurer ces gains au moyen d'une entrevue ou d'un petit questionnaire. Tous les gains n'étant pas mesurables pendant la formation, il convient de faire une deuxième évaluation trois mois plus tard.

La réaction positive globale par tous les principaux intéressés du programme

Ceci s'appelle parfois la rétroaction tous azimuts. Voici une liste des parties intéressées à commenter le processus qu'elles viennent de vivre :

- les employés;
- le superviseur des employés;
- le comité consultatif;
- la formatrice et le directeur du centre d'alphabétisation.

Les employés évaluent la formation dans son ensemble (contenu par rapport au plan de formation, formatrice, locaux...).

Le superviseur est appelé à commenter l'impact sur l'horaire et le rendement pendant la période de l'enseignement et par la suite.

Le comité consultatif vérifie si le résultat correspond aux objectifs et aux critères fixés au départ.

Enfin, la formatrice participe à la rétroaction comme l'une des intéressées, et le directeur général du centre d'alphabétisation vérifie les résultats ainsi que la rentabilité de l'exercice.

Les deux premiers critères identifiés ci-dessus, soit l'amélioration des compétences de base des employés et les gains en terme de productivité ou l'amélioration de la qualité des services, portent sur **le contenu** et sur **le résultat**, tandis que le dernier critère, la réaction positive globale par tous les principaux intéressés du programme, porte sur **le processus**.

L'évaluation idéale tenterait de mesurer les résultats de l'intervention selon les trois critères. D'après Taylor, « L'évaluation du programme a également des effets importants à tous les niveaux du cadre de référence. Il s'agit d'un processus crucial pour chacun des éléments du cadre de référence ainsi que pour son efficacité globale. L'évaluation est l'un des moyens qui permettent de reconnaître les réalisations des participants. Tous les partenaires devraient contribuer à circonscrire les facteurs de succès qui les concernent. Il faut fixer des objectifs réalistes pour l'apprenant et l'employeur dès le début du programme. Les partenaires doivent convenir des moyens de mesurer le succès du programme et s'entendre sur le financement de l'évaluation. Les cadres doivent également savoir ce qui peut et ce qui ne peut pas être évalué » (Taylor, 1998a, p. 7).

5.2 DES MÉTHODES D'ÉVALUATION

Les méthodes d'évaluation varieront avec les circonstances. Voici quelques possibilités :

- évaluation régulière des apprentissages;
- discussion de groupe;
- interview personnalisée;
- journal personnel;

- portfolio;
- tests normatifs;
- questionnaires et listes de vérification;
- observation;
- auto-évaluation;
- simulations et jeux de rôle;
- tests et examens.

Voir l'Annexe 8 pour des exemples d'outils d'évaluation.

5.3 LE RAPPORT FINAL

L'exemple suivant est adapté d'un modèle développé par Anna Vertri du Collège du Savoir. Il doit contenir des informations générales, les évaluations individuelles étant confidentielles. Si le rapport est signé par la formatrice, il doit être soumis au directeur général du fournisseur de services avant d'être envoyé à l'employeur. S'il existe un comité consultatif, celui-ci doit également recevoir une copie du rapport.

UN EXEMPLE DE RAPPORT FINAL

Introduction

Ce rapport final décrit les résultats du programme [**nom de l'intervention en FMT**] effectué selon l'entente entre [**nom du fournisseur de services en FMT**] et [**nom de l'employeur**].

[**facturation finale en annexe**]

C'est avec plaisir que je vous sou mets les résultats suivants :

- Six employés ont suivi la formation décrite dans l'entente originale, soit la pratique en lecture, en écriture, en compréhension de texte et en développement des compétences génériques. Nous constatons qu'il y a eu un bel effort de la part du groupe et que le niveau général des diverses compétences est nettement à la hausse. Cependant, certains participants pourraient bénéficier davantage d'une formation individuelle, étant donné que la formation était de courte durée.
- Les autres résultats identifiés pour la formation étaient :
 - les tâches remplies dans un plus court délai;
 - moins d'incidents liés à la sécurité des employés;
 - des relations interpersonnelles beaucoup plus efficaces;
 - un esprit d'équipe beaucoup plus vivant;
 - une autogestion et une auto-direction bien plus évidentes.

Évaluations

- Les évaluations individuelles peuvent être partagées avec la direction de l'entreprise après la réception du consentement des employés en question.
- L'évaluation très favorable des apprenants sur le processus est jointe.
- Les commentaires du comité consultatif, favorables avec suggestions pour des améliorations, sont joints.
- Les employés ont été évalués selon les compétences indiquées au tableau suivant :

COMPÉTENCES (EN ORDRE)	COMPÉTENCES UTILISÉES	ACQUISES	À AMÉLIORER	NON ACQUISES
1	Lecture Écriture Compréhension	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2	Utilisation des divers documents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Communications verbales (parler/écouter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Recherche d'informations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Utilisation de la technologie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Planification et organisation des tâches	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Utilisation de la mémoire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Calcul	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Résolution de problèmes et autogestion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Travail d'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Prise de décisions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chacun des employés a obtenu une cote satisfaisante. Un certificat d'attestation leur a été remis.

Autres remarques

Besoins organisationnels

Nous avons travaillé en utilisant la documentation directement rattachée aux tâches demandées aux employées. Nous constatons que :

- l'utilisation d'un grand nombre de termes techniques et spécialisés est courante;
- la documentation n'est pas écrite dans un langage simple et qu'il est donc difficile pour les employés de la comprendre.

En modifiant cette documentation, on améliorerait la compréhension des employés.

Les lieux

Nous remercions la direction d'avoir libéré les employés concernés durant les heures de travail afin qu'ils suivent la formation. Nous remercions aussi la direction d'avoir fourni un local approprié à l'apprentissage des adultes. La pièce bien aérée et les grandes fenêtres ont aidé à créer une ambiance détendue et propice à l'apprentissage.

Suivi dans trois mois

Nous aimerions effectuer un suivi auprès de votre entreprise, dans trois mois, afin de vérifier si les objectifs suivants ont été atteints :

- les tâches sont exécutées dans un plus court délai;
- il y a moins d'incidents reliés à la sécurité des employés;
- les relations interpersonnelles sont plus efficaces;
- l'esprit d'équipe s'est amélioré;
- l'autogestion et l'auto-direction des employés sont plus évidentes.

Sommaire des recommandations

1. Un suivi auprès de votre entreprise dans trois mois.
2. Une séance de formation de pointe individuelle pour certains employés qui ont fait moins de progrès.
3. Une séance de formation pour les employés de bureau portant sur la rédaction de formulaires et de rapports dans un langage clair, afin d'améliorer la compréhension des autres employés.

Nous vous remercions de nous avoir donné l'occasion de travailler avec votre entreprise. L'expérience a été des plus agréables et nous restons à votre disposition pour vous aider de nouveau selon vos besoins. Pour de plus amples renseignements, n'hésitez pas à nous appeler au (XXX) XXX-XXXX.

[date]

[signature]

[nom et titre de poste de la personne qui signe pour le fournisseur de services en FMT]

Pièces jointes

5.4 CÉLÉBRER LA RÉUSSITE

Il est important de reconnaître l'effort des employés-apprenants et d'encourager leur cheminement. Un certificat d'attestation de participation à la FMT est facile à produire. Il n'est pas nécessaire d'avoir recours à du papier parchemin. Un bon logiciel de traitement de texte avec ses encadrements types, jumelé à une imprimante couleur, permet de produire un modèle qui se présente bien, et ce à un prix abordable. L'on peut y inscrire le nom de l'employé-apprenant, l'objet de la FMT, le nombre d'heures en atelier et la date de remise du certificat.

On conseille de tenir une petite cérémonie lors du dernier atelier, peut-être suivie d'une activité sociale. Tant mieux si l'employeur ou le comité consultatif peut participer ou contribuer des ressources.

 **EXERCICES PRATIQUES**

1. En utilisant un des exemples du Module 4, exercez-vous à écrire un rapport de fin de programme.
2. Parmi les exemples d'outils d'évaluation qui suivent ce module, choisissez-en deux que vous aimeriez utiliser.
3. Choisissez un métier, découvrez les tâches associées à celui-ci sur le site de RHDCC et construisez un plan de formation pour un groupe d'employés-apprenants fictif.
4. Concevez deux activités d'apprentissage pour les deux exemples utilisés dans ce cahier (PSSP et camionneur).
5. Faites la revue du matériel didactique proposé et choisissez deux autres activités appropriées pour les mêmes exemples.

 **LECTURES ADDITIONNELLES**

Le présent guide comporte plusieurs références aux documents suivants. Il s'agit de modules de formation destinés aux formatrices en FMT. Le Module 4, *Développer des outils d'analyse et d'évaluation axés sur les employés*, est particulièrement pertinent.

- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax, (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation, format disque compact.

Les textes suivants portent sur le processus de développement de matériel didactique et, de façon générale, sur la mise sur pied d'un programme de FMT.

Le premier, mentionné dans le Module 4, est l'un des meilleurs que l'auteur de ce guide a trouvé. Il n'a pas été traduit en français, toutefois.

- BELFIORE, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace: A Resource for Educators*. Don Mills (Ontario) : ABC Canada.

Le deuxième texte est une bonne description d'une marche à suivre, y compris le développement des contenus.

- MINISTÈRE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1989). *Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Toronto (Ontario) : ministère de la Formation professionnelle.

La majorité des documents publiés sur la FMT concernent le secteur privé. Ce troisième texte est l'un des rares portant sur le secteur public.

- NUTTER, P. (2000). *Les mots pour l'écrire : Guide de l'organisateur pour mettre sur pied un programme d'alphabétisation en milieu de travail municipal*. Ottawa (Ontario) : Association canadienne des administrateurs municipaux. [En ligne][<http://www.nald.ca/FTEXT/Mots/index.htm>].

Annexe 1

CENTRES DE DOCUMENTATION

Dans le dossier de la formation, trois centres de documentation sont privilégiés : l'AlphaPlus ontarien, la Banque de données en alphabétisation des adultes ou BDAA et le Centre FORA. Dans la mesure du possible, ce guide se réfère à des documents qui y sont disponibles. De façon générale, nous vous invitons à les consulter pour tous vos besoins. Voici une description du mandat et des services de chaque centre de documentation ainsi que ses coordonnées.

1. **Le Centre AlphaPlus** est un centre provincial de ressources en alphabétisation situé à Toronto. Un de ses mandats est le prêt de livres et d'autres documents, de logiciels et de cassettes audio et vidéo aux fournisseurs de services d'AFB de toute la province, et ce, dans les deux langues officielles. Il est facile de consulter le catalogue de la bibliothèque, AlphaCat, par Internet. Par exemple, en tapant le titre d'un ouvrage ou encore le sujet « alphabétisation en milieu de travail », la liste de toutes les publications ayant trait à ce sujet qui se trouvent à la bibliothèque d'AlphaPlus apparaît à l'écran. La carte de membre gratuite que l'on obtient par Internet permet de commander des documents qui sont livrés par poste prioritaire. Les seuls frais à assumer sont la poste de retour.

Un autre service très pertinent d'AlphaPlus est l'AlphaCom, soit des groupes de discussion en ligne. Le site Web a des liens utiles qui mènent vers d'autres sites. En devenant membre, on reçoit le bulletin de nouvelles et des informations sur les autres services existants ou en développement.

Site Web : www.alphaplus.ca
Courriel : info@alphaplus.ca
Téléphone : 1-800-788-1120 ou (416) 322-1012
ATS : 1-800-788-1912 ou (416) 322-5751
Télécopieur : 1-800-788-1417 ou (416) 322-0780

2. **La Banque de données en alphabétisation des adultes (BDAA)** est un centre national de ressources en alphabétisation situé au Nouveau-Brunswick. Un de ses mandats est d'offrir des documents téléchargeables gratuitement par Internet. Les documents sont habituellement en format « .pdf » qu'on peut lire à l'écran et imprimer.

Le site de la BDAA facilite les recherches, par exemple en tapant le titre d'un ouvrage ou encore le sujet « alphabétisation en milieu de travail ». On y trouve des groupes de discussion en ligne et des liens utiles qui mènent à d'autres sites. On peut recevoir par la poste le bulletin de nouvelles et des informations sur les autres services existants ou en développement.

Site Web : <http://www.nald.ca/start.htm> ou <http://www.bdaa.ca>
Courriel : contactbdaa@nald.ca

Téléphone : 1-800-720-6253 ou (506) 457-6900

Télécopieur : (506) 457-6910

- 3. Le Centre FORA**, situé à Sudbury, est un centre francophone d'édition en éducation de base des adultes. Il donne accès à une librairie sur place et une librairie virtuelle de matériel éducatif pour tous les groupes d'âge. On peut y commander des ressources audio-visuelles, des livres, des logiciels et des jeux éducatifs. Le catalogue est sur leur site Web. Le Centre FORA offre également des services de révision stylistique et structurale ainsi que des services d'écriture simple.

Site Web : <http://www.centrefora.on.ca>

Courriel : info@centrefora.on.ca

Téléphone : 1-888-814-4422 ou (705) 524-3672

Télécopieur : (705) 524-8535

L'HISTOIRE DE L'ANALPHABÉTISME CHEZ LES FRANCO-ONTARIENS

Ce texte explique les facteurs historiques et sociaux qui sous-tendent le taux d'analphabétisme des Franco-Ontariens et qui conditionnent les efforts d'alphabétisation en milieu minoritaire. Il permet de mieux comprendre le comportement des apprenants de langue française en Ontario et de mieux cerner les efforts de promotion et de formation auprès d'eux.

Jusqu'en 1968, le gouvernement ontarien a refusé de financer l'éducation secondaire en français au-delà de la 10^e année. Cette situation a duré jusqu'en 1988 pour les écoles séparées que fréquentaient la grande majorité des francophones. Les quelques écoles secondaires françaises étaient des établissements privés qui devaient, par la force des choses, exiger des droits de scolarité. Un grand nombre des étudiants qui étaient incapables de payer arrêtaient leurs études. D'autres se sont dirigés vers une école de langue anglaise à partir de la 11^e année pour tenter de compléter un diplôme d'études dans leur langue seconde, avec comme résultat que seulement un faible pourcentage de francophones ont pu terminer leurs études secondaires.

Le texte suivant est un extrait de COMEAU, Yvan (1996). *Alpha en milieu de travail : étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*. Prescott (Ontario) : Centre d'apprentissage et de perfectionnement CAP, en collaboration avec l'Université Laval, p. 59-68.

L'analphabétisme chez les travailleurs franco-ontariens... ... une histoire bien à elle

Ce document de recherche s'inspire avant tout d'une expérience franco-ontarienne. Il nous apparaissait important de nous attarder plus particulièrement au phénomène de l'analphabétisme chez les travailleurs franco-ontariens. Dans cette section, nous verrons d'abord les facteurs sociohistoriques propres aux francophones de l'Ontario et ceux touchant la population en général. Pour ce faire, nous nous inspirons de certains passages de l'ouvrage de Wagner et Grenier (1990), qui analysent l'analphabétisme des Franco-Ontariens. Nous verrons dans cette section que les travailleurs franco-ontariens ont historiquement entretenu un rapport au travail analogue à celui des « Canadiens français », expression qui désignait encore récemment les Canadiens ayant le français comme langue maternelle. Nous aborderons également en quoi les travailleurs franco-ontariens ont hérité, d'après Wagner et Grenier, d'un analphabétisme culturel, d'oppression et de résistance.

Un peu d'histoire...

Les Franco-Ontariens partagent une histoire commune avec les « Canadiens français ». Originaires, pour la plupart, du Bas-Canada (région de peuplement environnant le fleuve Saint-Laurent au Québec, d'après l'Acte constitutionnel de 1791), les Franco-Ontariens sont des « Canadiens français » qui ont émigré vers le Haut-Canada dans la première moitié du 19^e siècle, en raison des difficultés économiques et des problèmes de surpopulation du Bas-Canada. Ce mouvement migratoire a contribué à la concentration de francophones en Ontario, soit dans l'Est limitrophe à Ottawa, au Centre près de Toronto, au Nord-Est près de Sudbury et dans le Nord-Ouest. Ces personnes ont amené avec elles un mode de vie rustique et une culture paysanne. Dès

le début de l'industrialisation à la fin du 19^e siècle, les Franco-Ontariens appartenaient en forte majorité à la classe ouvrière. Ils accomplissaient les tâches de production dans les mines, les chemins de fer et les usines de textiles et de la chaussure, là où se trouvaient généralement les immigrants « canadiens-français ». Les tâches accomplies nécessitaient très peu de scolarisation et l'usage du code écrit était pratiquement inutile. À partir du début du 20^e siècle, l'organisation taylorienne du travail nécessitait toujours très peu de scolarité. Ceci est de moins en moins vrai à mesure qu'approchent les années 1960.

Nous comprenons mieux les facteurs historiques et sociaux de l'analphabétisme des travailleurs franco-ontariens lorsque l'on tient compte de la distinction que font Wagner et Grenier (1990) des trois types d'analphabétisme en contexte minoritaire : analphabétismes d'oppression, de résistance et culturel. L'**analphabétisme d'oppression** est l'expression d'un apport de domination comportant des dimensions économiques, politiques, sociales et culturelles. La domination culturelle compte, entre autres, l'élément linguistique pour lequel la langue majoritaire exerce une action offensive et la langue minoritaire, une action défensive. C'est cette action offensive qui provoque le phénomène d'oppression nationale, et en linguistique, l'analphabétisme d'oppression. Nous présentons les grands traits de ces processus à l'œuvre en Ontario.

L'alphabetisation d'un groupe minoritaire dépend de l'étendue de l'usage courant réservé à sa langue maternelle et de l'enseignement adéquat de sa langue dans le système scolaire. L'histoire des Franco-Ontariens montre que l'accès à l'école comporte des difficultés. De ce point de vue, l'histoire du système d'éducation ontarien est marquée de plusieurs périodes (Wagner et Grenier, 1990 : 211-242). La première période (1841-1968) restreint la place du français. À la suite de rébellions dans le Haut et le Bas-Canada en 1837-1838, Lord Durham, envoyé de Londres et conseiller spécial de la couronne britannique, recommande, en 1840, l'assimilation en douce des francophones. Plusieurs mesures viendront concrétiser cette volonté.

À la suite de l'Acte d'Union (1840), le système d'éducation ontarien commence à se structurer. Le français ne bénéficie d'aucun droit et il jouit plutôt d'une certaine tolérance. C'est au niveau local, sous la pression du nombre et de la volonté de la population que l'éducation se fait en français. Malgré la proclamation dans la Confédération de 1890 de la nature bilingue du Canada, les malentendus sur la langue d'enseignement ne cessent pas. Les gouvernements provinciaux ne se sentent pas engagés face au bilinguisme du système d'éducation et le mouvement anti-français fait même des gains, notamment au Manitoba qui proscriit le français en 1890, alors qu'il était bilingue à sa création en 1870. En Ontario, des mesures législatives allant en ce sens sont également adoptées (par exemple, obligation faite aux écoles ontariennes de fonctionner en anglais en 1890, loi de 1901 faisant de l'anglais la seule langue officielle des écoles publiques).

La règle qui a sans doute le plus pénalisé les Franco-Ontariens est le Règlement 17, adopté en 1912. Celui-ci limite le français comme langue d'enseignement aux deux premières années du primaire. Dans les autres années du primaire, son usage ne doit pas dépasser une heure par jour et les élèves doivent étudier l'anglais dès leur arrivée à l'école. Cette situation prévaut jusqu'en 1927, années où une nouvelle commission d'enquête propose de revenir à la situation de tolérance d'avant le Règlement 17. Jusqu'en 1968, à la suite de l'initiative du ministre de l'Éducation de l'époque, Robert Gauthier, l'enseignement du français est davantage reconnu dans les écoles bilingues.

En 1967, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme recommande aux provinces de reconnaître le français comme étant une des langues officielles et de concrétiser ce droit dans l'enseignement. 1968 marque donc une année charnière, car c'est à ce moment que les lois 140 et 141 reconnaissent le principe d'établissements d'enseignement homogènes français, sans pour autant imposer la création d'écoles ayant le français comme langue d'enseignement. En fait, le gouvernement privilégie l'« école mixte », appelée aussi « école bilingue », car le français

n'occupe pas toujours, dans plusieurs écoles, une place aussi importante que l'anglais. Le système scolaire demeure anglais, mais certaines concessions sont faites pour l'enseignement en français. La présence de deux langues entretient l'ambivalence culturelle qui accentue les problèmes d'éducation dans la langue minoritaire.

La situation générale des Franco-Ontariens commence à s'améliorer en 1968 avec la Loi 75 sur les services en français. Le droit de gestion d'écoles est mieux reconnu. C'est pourquoi les Franco-Ontariens cherchent toujours à créer des espaces francophones spécifiques dans lesquels la langue et la culture françaises pourront s'épanouir.

L'**analphabétisme de résistance** est provoqué par le groupe minoritaire qui se replie et refuse l'école de la majorité pour sauvegarder sa langue et sa culture. L'action culturelle des Franco-Ontariens a été, historiquement, en grande partie orientée vers la survivance de la langue française. En effet, après la Conquête (1760) et de manière encore plus accentuée après l'Acte d'Union, les Canadiens-Français se sont repliés sur eux-mêmes pour préserver leur langue et leur religion, phénomène animé par ce que Marcel Rioux (1987) a appelé l'« idéologie de conservation ». D'autres manifestations culturelles ont contribué à développer cet alphabétisme de résistance parce qu'il faisait partie d'un véritable mode de vie. Ainsi, contrairement au protestantisme qui incitait ses fidèles à lire la Bible dans leur langue, la religion catholique n'a pas encouragé l'alphabétisme, par la crainte du monde moderne et l'idéalisation de la vie rurale. Ceux qui ont émigré en Ontario ont perpétué ce mode de pensée qui discréditait les longues études, puisqu'elles privaient les agriculteurs d'une main-d'œuvre indispensable. Ceci a eu pour conséquence une forme « d'anémie culturelle » (Wagner et Grenier, 1990, p. 204) : le réseau scolaire français a été très faible; les journaux français étaient peu nombreux, la production écrite locale était très limitée, et les bibliothèques paroissiales étaient pauvres et peu fréquentées.

L'**analphabétisme culturel** est « la privation pour les membres d'une communauté ethnique de la connaissance de leur langue maternelle au niveau oral, et au plan de la lecture et de l'écriture » (Wagner et Grenier, 1990, p. 188) Il existe trois types d'analphabétisme culturel : des personnes analphabètes dans leur langue maternelle et dans leur langue seconde; des semi-analphabètes dans la langue première et dans la langue seconde; des personnes analphabètes dans la langue première et lettrées dans la langue seconde. L'analphabétisme culturel touche donc directement la nature bilingue du rapport linguistique que la minorité entretient avec le monde. Il faut ici distinguer les **bilinguismes additif et soustractif**. Le bilinguisme est additif lorsque l'utilisation d'une langue seconde est instrumentale et veut faciliter la communication, sans pour autant poser de problème d'**interférence**, c'est-à-dire l'usage du vocabulaire d'une langue seconde dans la langue maternelle, ou encore, l'impossibilité de trouver les mots de sa langue maternelle permettant d'exprimer sa pensée. Toutefois, le bilinguisme est soustractif quand l'utilisation de la langue seconde vise l'intégration à cette langue et à la communauté qui la parle, et qu'il soustrait en quelque sorte la personne à son identité culturelle. Le bilinguisme soustractif s'accompagne d'une idéologie qui valorise le bilinguisme et déprécie le français. En somme, le bilinguisme soustractif est constitué d'un double complexe de supériorité et d'infériorité : la personne affirme parler les deux langues alors qu'en fait elle cache sa langue maternelle dont elle a honte.

Nous saisissons maintenant davantage pourquoi les Franco-Ontariens subissent un alphabétisme de minorité, pour reprendre l'expression de Wagner et Grenier (1990). Il ne faut pas non plus oublier que les travailleurs analphabètes francophones et anglophones partagent une situation sur laquelle les facteurs universels menant à l'analphabétisme ont une emprise (Wagner et Grenier, 1990, p. 37-40) :

- le taylorisme et la déqualification du travail qui cantonnent les travailleurs dans une activité économique exigeant peu de lecture;

- le facteur religieux dans la mesure où les catholiques sont historiquement plus analphabètes que les protestants;
- l'autarcie et l'auto-organisation des communautés qui n'ont pas à transiger avec un gouvernement par l'entremise du code écrit;
- leur situation sociale parmi les classes inférieures de la société;
- le sexe, les hommes étant généralement privilégiés en matière de scolarité;
- la localité, car les personnes vivant en milieu urbain sont plus alphabétisées;
- le système d'éducation où la culture dite « savante » est plus ou moins compatible avec les enfants issus des milieux ouvriers socialisés dans une culture dite « populaire ».

Les facteurs historiques propres aux travailleurs franco-ontariens expliquent pourquoi ils éprouvent un taux d'analphabétisme plus important que leurs collègues anglophones....

Pourquoi alphabétiser en français en Ontario?

À travers le monde, toutes les expériences connues d'alphabétisation dans une langue autre que maternelle ont été des échecs retentissants. L'alphabétisation en milieu de travail ou dans la société civile en portugais (Guinée-Bissau) et en français (Afrique de l'Ouest et Haïti), notamment, n'a pas atteint leurs objectifs d'apprentissage. Pour les éducateurs d'adultes de ces pays, l'alphabétisation et l'éducation se font dans les langues nationales ou en créole, comme l'ont déclaré les délégués au Séminaire international de l'alphabétisation (Gayfer, 1987, p. 16). Nous verrons dans cette section les raisons pour lesquelles l'alphabétisation en français convient le mieux aux travailleurs franco-ontariens dont, entre autres, l'apprentissage et la consolidation de leur identité.

Comme nous l'avons indiqué dans la section précédente, l'alphabétisation en français fait partie des actions permettant de développer l'identité franco-ontarienne. L'identité permet de répondre à la question : « Qui suis-je? ». La réponse fait nécessairement référence au groupe qui a permis de constituer et de conserver son individualité. L'identité est essentiellement collective et, en ce sens, elle désigne « l'aptitude d'une collectivité à se reconnaître comme groupe »; c'est également la « ressource qui en découle pour la vie en société et l'action collective ». L'identité collective permet l'ouverture sur l'extérieur et la reconnaissance des groupes entre eux (Boudon *et alii*, 1989, p. 102). L'identité n'existe qu'en rapport avec l'autre, de sorte qu'elle nécessite la reconnaissance par l'autre de l'existence de son propre groupe. « S'il y a identité personnelle, c'est qu'il y a reconnaissance par les autres, mais celle-ci n'est pas obligatoirement accordée, elle s'inscrit elle-même dans un jeu de forces sociales », nous dit Renaud Sainsaulieu (1977, p.319). Ce sociologue français du travail insiste sur l'importance de l'identité, car elle « désigne (donc) à la fois la permanence des moyens sociaux de la reconnaissance et la capacité pour le sujet à conférer un sens durable à son expérience. Désireux d'être, le sujet ne trouve cette plénitude que dans les moyens sociaux de codifier son expérience » (*ibid.*, p. 333).

En reprenant la thèse du sociologue Alain Touraine sur la nature postindustrielle de notre société (l'importance de l'information, la diminution de la classe ouvrière au profit de l'accroissement du nombre de travailleurs des services et l'opposition des usagers à la technostructure en tant qu'enjeu social central), l'identité est « d'autant plus cruciale que les changements se jouent à leur niveau (mouvements féministes, droits civiques, etc.) plutôt qu'au niveau des classes économiques » (Zavalloni et Louis-Guérin, 1984, p. 19).

Perdre son identité, ou ne pas en avoir, signifie ne pas être reconnu, ne pas avoir d'appartenance, être incapable de codifier son expérience dans des mots significatifs, ne pas savoir attribuer un sens à ses activités, ne pas pouvoir participer aux changements de la société. Parce qu'elle se fait

en français, l'alphabétisation des Franco-Ontariens sur les lieux de travail participe donc à l'ensemble des actions visant la construction et la reconnaissance de leur identité.

De plus, l'expérience de l'éducation des francophones en anglais a montré qu'elle avait des conséquences néfastes. Les jeunes Franco-Ontariens d'avant 1968 le savent fort bien. Plusieurs études, dont la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1967, ont montré que seulement 30 % des jeunes francophones s'inscrivaient en 11^e année en 1965-1966; ces chiffres « se comparaient très défavorablement même avec les Noirs des ghettos de centre-ville aux États-Unis » (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 1988). Ces jeunes, devenus adultes aujourd'hui, vivent dans le contexte suivant, qui constitue la toile de fond de leur éducation actuelle et de celle de leurs enfants :

... accroissement du taux d'assimilation linguistique; éparpillement accentué de la population française de la province; augmentation de la force de la culture de la majorité dans les loisirs par le biais des nouvelles technologies (câblodiffusion, diffusion par satellite, réseaux informatisés, organisation des loisirs en dehors des institutions traditionnelles du foyer et de l'école, etc.); augmentation du nombre de mariages « mixtes », ce qui aura pour effet d'augmenter le nombre d'enfants parlant peu ou pas le français à leur entrée à l'école; augmentation du nombre d'enfants ayant fréquenté les écoles d'immersion et qui seraient par conséquent admissibles dans les écoles franco-ontariennes; augmentation du nombre de milieux, surtout dans le Sud et le Nord-Ouest de la province, où les élèves de langue française risquent de former tout au plus un nombre suffisant pour une ou deux classes dans une école de langue anglaise (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 1977-1988).

Les élèves francophones d'avant 1968 avaient des capacités d'étude comparables aux jeunes anglophones, mais ils n'ont pas pu faire les apprentissages formels dans leur langue maternelle avant d'apprendre une autre langue. Il faut comprendre que l'usage de la langue maternelle est indispensable pour les apprentissages formels. En ce qui concerne l'acquisition du code écrit, par exemple, les apprentissages formels correspondent au niveau secondaire et il s'agit de structurer des idées de façon logique avec les enchaînements nécessaires. Lorsqu'un élève ou un adulte a « appris à accomplir des tâches cognitives « supérieures » en français – structurer des rédigés; découvrir le sens d'un texte de lecture en s'appuyant sur l'analyse interne des idées et du contexte – le transfert à l'anglais de ces compétences est assez rapide » (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 278).

Les étudiants francophones sont moins enclins que les non francophones à s'inscrire dans les cours en sciences et en mathématiques, ce qui réduit leur chance de répondre aux exigences pour étudier dans d'importantes disciplines de pointe au niveau postsecondaire (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 224). En ce qui a trait à l'apprentissage des mathématiques, les exigences sont analogues à celles de l'expression écrite. L'élève doit, en premier lieu, comprendre les concepts et le style de raisonnement qui y correspondent avant d'apprendre un lexique. Voilà pourquoi on apprend mieux les contenus en les abordant dans la langue qui est la plus familière; il faut donc distinguer entre les concepts à apprendre et l'acquisition du langage qui les nomme. L'acquisition de la langue anglaise est une chose différente qui peut se produire facilement par la suite. Les cours de recyclage donnés par les instances fédérales appliquent clairement cette distinction : si les apprenants sont minoritaires francophones, le cours correspond au métier voulu en français; s'il leur manque la connaissance de l'anglais pour trouver un emploi, il faut organiser l'apprentissage de la langue de communication séparément (Churchill, Frenette et Quazi, 1985, p. 279).

ÉTUDES RECOMMANDANT L'ALPHABÉTISATION EN LANGUE MATERNELLE

Il peut arriver que la formatrice soit appelée à défendre la formation en français à un auditoire anglophone. Voici des textes en anglais qui peuvent être cités ou reproduits.

Excerpt from the recommendations of LOEBEL, T, (c1993). *First Before Second: The Importance of First Language in Literacy Acquisition*, Toronto (Ontario) : Toronto Board of Education, p. 42.

Without proficiency in first language speaking and reading, learners will be lacking the necessary metalinguistic or structural language knowledge needed for learning to read in a second language, as well as proficient functioning processes which control both the production of speech and the dual procedures of reading. With low levels of formal schooling in the first language, learners will generally lack proficient use of the necessary cognitive and academic skills, specifically metacognitive analytic skills, for the facilitation of learning in general.

The ideal recommendations are obvious. Learners who are assessed as having low of literacy and few years of formal schooling in their first language should be guided towards first language literacy classes... Learners who opt for them will be farther ahead in the long run than those who don't... When learners inquire about second language programmes and arrive for the initial meeting and assessment, assessment facilitators should indicate that first language literacy classes are available, clearly explain them, and recommend them... The achievement of first language literacy will effectively reduce the time it takes to learn English.

Excerpt from BOGDAN, D. (1995). *The Importance of First Language Literacy in the Acquisition of a Second Language: Research Report*, Toronto (Ontario) : Canadian Multilingual Literacy Centre, p. 63.

...the acquisition of literacy in the first language, with intensive bridging to the second language, can significantly reduce the time it takes to learn a second language.

Extrait de SHERWOOD, D. (2001). *Comment utiliser les statistiques à son avantage*, Vanier (Ontario) : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, Annexe 4, p. 167.

According to studies on the learning ability of adults, the adult learning experience is more effective when the person receives the training in his or her first language instead of a second language. A simple way of explaining this is that the language patterns in the brain are established in early childhood and reinforced when the child starts school. Adults whose first language is French will learn more efficiently and progress more quickly if their literacy or other basic skills training is in the French language. According to the same studies, a good grounding in the person's first language is then transferable to the acquisition of a second language, normally English in the Ontario context. Switching to English before completing the basics of French creates a confusing mental framework that slows the mastering of either.

POINTS DE VUE DE FORMATRICES, D'EMPLOYÉS-APPRENANTS, DE SUPERVISEURS ET DE SYNDICATS

Extrait de DUGAS, D. et D. LURETTE (2000). *Alpha en milieu de travail : rapport de recherche-action : expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury, Hawkesbury (Ontario) : Centre d'apprentissage et de perfectionnement.*, p. 20-27.

Le point de vue des formatrices

Pour la plupart des apprenants, il semble que plus les concepts sont rattachés aux problèmes courants au travail, plus il y a possibilité de transfert. Bref, on s'en sert ou on le perd... Si les apprenants ne voient pas une application directe à leurs tâches, leur capacité de rétention et de transfert des connaissances sera faible. Le succès du programme de formation au travail se mesure donc par le degré d'utilisation des concepts dans l'usine ou le bureau. D'autres formatrices estiment que, même si le transfert n'est que l'application de la matière du cours à des situations réelles au travail, ce transfert se révèle très difficile à mesurer. Lorsque des documents de travail complexes exigent des compétences plus élevées en lecture et en rédaction de la part d'apprenants de niveau moins élevé, ce que l'on transfère bel et bien au travail de tous les jours varie énormément. Parlons ensuite des occasions uniques d'apprentissage. De dire un formateur : « Ce genre d'apprentissage donne rarement de bons résultats sur le plan de la rétention; il sert plutôt d'initiation à une nouvelle compétence ou à un ensemble de compétences. Il ne faut pas s'attendre au transfert d'apprentissage dans ce cas. Ce n'est pas automatique » (Taylor, 1998, p. 42).

Parmi les étapes clés avant le début du programme figure l'établissement de ce qu'on veut en effet « transférer ». La plupart des formatrices interviewées aiment commencer par l'analyse de l'information recueillie dans les évaluations personnelles, les échantillons de lecture et de rédaction, les évaluations des besoins au travail, les tests préliminaires et les analyses de poste. Un formateur nous a confié ce qui suit : « Pour cerner ce qu'il fallait transférer, j'ai étudié le questionnaire rempli par les employés avant le cours. Ce sont eux qui m'ont dit ce qu'ils voulaient rapporter au travail ou ce qu'ils voulaient améliorer pour se rendre plus efficaces ou mieux qualifiés pour un nouveau poste » (Taylor, 1998, p. 44).

Une autre façon de déterminer ce qu'on doit transférer consiste à comprendre le fonctionnement des postes en question. Vous le faites par simple observation, en parlant à d'autres formatrices, en analysant du matériel de travail ou en étudiant des documents de travail dont les employés se servent régulièrement. Les superviseurs peuvent aussi vous donner un fier coup de main pour déterminer les objectifs de transfert. Dans certains programmes, les superviseurs ont pu revoir des rapports de productivité pour mettre la main sur ce que les employeurs espéraient accomplir. De dire une formatrice : « J'ai découvert ces besoins en demandant aux superviseurs ce qu'ils souhaitaient voir comme contenu. Je leur demandais aussi qui ne leur parlait pas, et les messages qui ne passaient pas quand ils parlaient à ces personnes » (Taylor, 1998, p. 45).

Le transfert d'apprentissage se produit pendant le programme comme tel, et vous pouvez y contribuer largement grâce à de simples techniques dont l'effet porte fruit à long terme. D'abord, sachez rattacher le contenu du programme au vécu des apprenants au travail ou à la maison. En effet, dans les programmes qui donnent lieu au transfert, les formatrices préparent du matériel directement lié au travail. Par exemple, elles organisent le genre de réunion qui aurait lieu dans l'usine et les apprenants s'exercent à en rédiger le procès-verbal. Autre exemple, lorsqu'un nouvel appareil entre en fonctionnement, les formatrices utilisent le mode d'emploi pour expliquer les pièces et les applications. Cela permet de présenter de nouveaux termes et de nouvelles expressions dans un contexte bien connu. Les formatrices font en outre appel à des outils de la maison et aux expériences en salle de classe (situations réelles dans les comités bénévoles, matériel de gestion domestique, documents juridiques, états de compte et information sur les REER (Taylor, 1998, p. 46).

D'autres formatrices ont eu de bons résultats en rattachant la matière à des tâches et activités précises du poste des apprenants. Voici ce qu'en dit l'une d'elles : « L'analyse des fonctions du poste m'a vraiment permis de comprendre ce que les apprenants faisaient. » Un autre formateur ajoute : « Lorsqu'on aide les apprenants à trouver dans quelles situations et de quelle façon utiliser les nouvelles compétences à la maison ou au travail, ils reconnaissent plus facilement les occasions de mise en pratique de ces compétences.» (Taylor, 1998, p. 46).

Un formateur a affirmé : « Le transfert dépend de plusieurs facteurs : si l'entreprise est axée sur l'apprentissage, si elle offre un appui constant à la personne dans son apprentissage, si on y respecte la confidentialité, s'il existe une structure qui encourage la promotion et les changements de poste et s'il existe des mécanismes pour récompenser les connaissances du personnel » (Taylor, 1998, p. 85).

Une des formatrices a constaté : « Si les apprenants doivent travailler des heures supplémentaires et qu'ils ratent le cours, ils pratiquent moins. Par conséquent, le transfert ne se fait pas » (Taylor, 1998, p. 85).

Une des formatrices a affirmé : « Ici, on stigmatise encore l'alphabétisation. La plupart croient que ce ne sont que les idiots qui s'inscrivent à ce genre de programme » (Taylor, 1998, p. 85).

Dans quelques cas, des idées préconçues sur l'apprentissage ont empêché les apprenants de transférer le contenu du programme à leurs tâches. Une des formatrices a confirmé : « Certains apprenants viennent au cours avec une attitude fermée face à l'apprentissage et partent avec cette même attitude. » Ils disent qu'ils sont là seulement parce qu'on les oblige ou ils se demandent pourquoi ils doivent apprendre telle ou telle chose, parce que leur retraite aura lieu dans deux ou trois ans (Taylor, 1998, p. 86).

Le point de vue des apprenants

Plusieurs travailleurs de la section des Services communautaires ont suivi des cours offerts dans le cadre du Programme de formation en milieu de travail. « J'ai remarqué que je n'avais pas besoin de consacrer autant de temps pour superviser leur travail, les aider à régler des problèmes au travail et à remplir des feuilles de temps et d'autres formulaires. Ils avaient plus confiance en eux, de sorte qu'ils forment maintenant une meilleure équipe. » - un enregistreur d'entretien, Ville de Moncton (Nutter, 2000, p. 25).

« Grâce au Programme de formation en milieu de travail, je suis plus confiant lorsque j'utilise un ordinateur (comme la plupart des gens, j'avais peur de me tromper). Maintenant, je peux utiliser cet outil pour effectuer des tâches que j'aurais faites à la main. » - un apprenant, Ville de Moncton (*ibid.*).

« Le Programme de formation en milieu de travail est une excellente idée et il offre aux gens qui n'ont pas le temps d'apprendre seuls la possibilité d'améliorer leurs compétences. » – un apprenant, Ville de Moncton (*ibid.*).

« Un apprenant qualifiait cette découverte comme une meilleure estime de soi : « Quand j'ai su que je pouvais apprendre, mon estime de moi a augmenté. Je ne me frustra pas facilement, et j'avais plus le goût d'essayer de nouvelles choses » (Taylor, 1998, p. 64).

Un autre apprenant nous a décrit sa lutte contre les sentiments d'infériorité : « Au début, je me sentais bête et inférieur dans le cours. Mais comme j'apprenais, je grandissais. Ma confiance a augmenté et j'ai commencé à me sentir mieux dans ma peau. J'ai même commencé à mieux manger et à mieux m'habiller. Je m'affirme aussi plus facilement maintenant » (*ibid.*).

Certains apprenants ont dit se sentir tout simplement mieux dans leur peau, alors que d'autres avaient un meilleur moral. Les apprenants se permettaient peut-être une attitude plus positive parce qu'ils estimaient avoir maintenant plus d'options. Selon un des apprenants : « On voit les choses plus favorablement et on se sent mieux orienté. On sait plus ce qu'on veut faire et comment s'y prendre. » Les liens entre les attitudes positives, la confiance personnelle et le sentiment de succès au travail nous portent à croire que les programmes misant sur les stratégies de transfert ont une influence remarquable et durable (*ibid.*, p. 65).

On leur a montré en outre que les erreurs étaient tout à fait normales et qu'il fallait en tirer plutôt des leçons pour la prochaine fois. Inspirés par cette atmosphère, les participants ont réalisé que l'apprentissage exige beaucoup de pratique, de patience et de travail. Selon un des apprenants : « L'animatrice nous demandait tout le temps si nous comprenions. Au début, j'avais peur de dire que le ne comprenais pas, mais l'animatrice posait sans cesse cette question, et en bout de ligne j'ai pu prendre mon courage à deux mains et avouer que je ne saisis pas le concept. Maintenant, le fait de ne pas comprendre ne m'embarrasse pas du tout » (*ibid.*, p. 66).

« L'animatrice renforçait notre confiance; elle nous traitait comme des égaux et nous pouvions poser des questions. Tout le monde peut apprendre, peu importe leur scolarité ou leur intelligence. Je peux confirmer ça à mes enfants » (*ibid.*).

Un des apprenants a admis : « Lorsque nous revenons des cours, bon nombre de nos collègues... se moquent de nous parce que nous allons à l'école... Ces remarques nous font un peu mal parce que nous voulons seulement apprendre ce qu'eux savent déjà. » (*ibid.*, p. 88)

« Les autres peuvent se sentir menacés et avoir l'impression qu'ils vont perdre leur emploi s'ils ne réussissent pas bien dans ces cours; ils n'en suivent donc pas » (*ibid.*, p. 91).

Le point de vue des superviseurs

Plusieurs superviseurs ont constaté une nette amélioration dans certaines compétences clés, telles que la confiance en soi, les aptitudes pour la communication orale et écrite et la résolution de problèmes. Selon un des superviseurs : « Les apprenants ont maintenant assez d'assurance pour se proposer pour des tâches qu'ils auraient évitées carrément par le passé » (Taylor, 1998, p. 78).

Quelques-uns des superviseurs sentaient que l'entreprise exerçait des pressions sur le personnel quant aux coûts liés à une formation prolongée. Un des superviseurs a déclaré que l'entreprise désirait « voir les apprenants de retour au travail le plus tôt possible, car les remplacer coûte cher. » Cette attitude peut... nuire aux occasions d'apprentissage si elle se traduit par des séances de formation écourtées ou par le découragement de suivre d'autres cours (*ibid.*, p. 90).

Le point de vue des syndicats

Comblent les besoins en matière d'éducation est entièrement compatible avec les objectifs généraux de notre syndicat. Nous voyons davantage dans nos membres qu'un simple groupe de contribuables ou de pions dans le jeu de la productivité. Nous y voyons des êtres humains avec leurs besoins et leurs espoirs, leurs rêves et leurs désirs. Notre syndicat s'est fait une priorité d'offrir des possibilités d'éducation à ses membres. – Lawrence McBrearty, directeur national pour le Canada, Syndicat des métallurgistes de l'Amérique. (Développement des ressources humaines Canada, 2002).

COMPÉTENCES RECHERCHÉS ET TÂCHES ASSOCIÉES

PSSP

Compétences essentielles selon RHDCC :

- lecture des textes;
- utilisation de documents;
- calcul;
- rédaction;
- communication verbale;
- travail d'équipe;
- capacité de raisonnement;
- informatique;
- formation continu.

(RHDCC, 2004)

Aptitude à lire des textes informatifs ou autres (lois régissant le domaine des soins de longue durée, politiques internes, procédures et règles de sécurité qui s'ensuivent; symboles, indications, étiquettes, directives, instructions; listes, diagrammes et horaires; notes, mémos, messages, avis, formulaires, rapports internes et documents reliés aux multiples formations d'appoint offertes à l'interne).

Aptitude à rédiger des rapports (remplir de simples formulaires; écrire des rapports d'observation, d'incident ou d'accident; écrire des messages, des mémos, des notes évolutives; suivre des directives et des consignes).

Aptitude à écouter (grande écoute, emphatique et respectueuse des différences – croyances sociales, culturelles et religieuses; utilise différentes stratégies de communication pour faciliter la compréhension et éviter les frustrations inutiles avec les clients, les membres de son équipe et son superviseur; utilise facilement le langage non verbal pour communiquer avec les bénéficiaires).

Aptitude à communiquer oralement en français et en anglais (écoute et suit les instructions en anglais ou en français; donne des instructions et des informations de façon claire et concise).

Aptitude à effectuer des opérations mathématiques simples (travaille avec des fractions et des décimales; fait des conversions métriques et utilise des instruments de mesure tels que le thermomètre, le pèse-personne, etc.).

Aptitude à raisonner, à utiliser son jugement et à prendre rapidement les décisions qui s'imposent en situation de crise (gère des changements de dernière minute, le stress et les situations conflictuelles).

Aptitude à gérer son temps selon ses tâches de travail (se présente au travail à l'heure – matin et pauses; maintient une assiduité constante au travail; prend des initiatives et complète ses tâches selon les directives du superviseur tout en acceptant les critiques de façon constructive).

Aptitude à travailler en équipe et à bien comprendre son rôle au sein d'une équipe multidisciplinaire (démontre une excellente compréhension du milieu de travail, suit les procédures, les politiques de l'entreprise et les règlements non écrits).

Aptitude à trouver de l'information en se servant de multiples ressources, dont Internet.

Tâches et sous-tâches d'un PSSP

Connaît son rôle et ses responsabilités comme PSSP.

- Comprend et accepte son rôle au sein de l'équipe multidisciplinaire.
- Participe activement au sein de l'équipe multidisciplinaire à l'élaboration du plan de soins pour chacun des bénéficiaires.
- Respecte la confidentialité de l'information.
- Respecte l'individualité des bénéficiaires ou de tout autre membre du personnel (niveaux ethnique, culturel et social).
- Tout geste posé ou toute intervention se fait dans le respect des procédures et des mesures de sécurité établies à l'interne et découlant des lois régissant les soins de longue durée.

Planifie et organise.

- S'organise, se prépare et équilibre les nombreuses demandes faites sur son temps.
- Planifie une assignation de tâches conformément au plan de soins et aux préférences du bénéficiaire.
- Est respectueux de l'horaire établi des soins et traitements médicaux dispensés aux bénéficiaires dont il est responsable (changements de pansements, application de suppositoires, application de crème antibiotique ou à base de cortisone, prise de la température, de la pression sanguine).
- Identifie les conditions ou les situations où de l'aide supplémentaire est nécessaire et les signale à son superviseur.
- Reconnaît les changements dans le comportement ou la condition d'un bénéficiaire et signale tout changement à son superviseur, verbalement et par écrit.

Communique de diverses façons.

- Assure une interaction personnelle avec tout le monde, mais surtout avec le bénéficiaire qui éprouve ou non des problèmes de langue ou une déficience sensorielle.
- Écoute et valide la communication du bénéficiaire.
- Écoute les directives découlant de son rapport verbal.
- Rapporte oralement, à son superviseur, les changements observés et reconnus, les activités, les observations quotidiennes et tous les changements de condition des bénéficiaires sous sa responsabilité.
- Participe aux conférences d'équipe, au début et à la fin de son quart de travail.
- Comprend et utilise les termes et abréviations, y compris le système métrique et l'horloge militaire (24 heures).
- Comprend et respecte les directives découlant d'un plan de soins.
- Inscrit convenablement les soins prodigués quotidiennement au dossier du bénéficiaire en démontrant de l'objectivité.
- Complète, au besoin, des rapports d'observation, d'incident, d'accident ou tout autre rapport exigé par son superviseur.

Est responsable d'appuyer et de soutenir les bénéficiaires tout comme les autres membres du personnel.

- Aide le bénéficiaire à :
 - accomplir ses activités quotidiennes et à maximiser ses habiletés;
 - se laver, se toiletter, se raser ou s'épiler et prendre un bain;
 - s'habiller, se choisir des vêtements appropriés (offre une aide totale ou partielle);
 - se déplacer de façon à garder ou à améliorer ses capacités.
- Nettoie et coupe les ongles sains des mains et des pieds, quand il n'y a aucune contre-indication.
- Fait manger le bénéficiaire (le degré d'aide et la convenance de l'aide à donner pour l'alimentation sont déterminés et inscrits au plan de soins).
- Aide à utiliser et à entretenir des aides fonctionnelles (appareils auditifs, lunettes, prothèses dentaires, etc.).
- Identifie tout équipement ambulatoire, de mobilité ou de transfert défectueux ou dangereux et le signale verbalement et par écrit.
- Aide à faire le ménage des chambres (lit, époussetage, rangement du linge, etc.).
- Prodigue les soins de la peau nécessaires pour maintenir la santé de celle-ci.
- Assure le confort et la sécurité du bénéficiaire dans son environnement immédiat.
- Utilise les appareils servant à la mobilité du bénéficiaire (béquilles, canne, tapis roulant, marchette, fauteuil roulant).
- Mesure et enregistre l'ingestion et l'élimination des liquides.
- Observe l'ingestion d'aliments et de liquides; mesure et enregistre les moindres changements verbalement et par écrit.
- Soutient les habitudes et la régularité de l'élimination du bénéficiaire.
- Reconnaît les changements dans la fréquence usuelle, le caractère ou la régularité de l'élimination et le signale verbalement et par écrit.
- Utilise les articles de toilettes et les appareils de continence.
- Recueille et range les échantillons d'urine et de selle.

Aide à la prise de médicaments.

- Suit les directives du responsable à l'infirmierie.
- Soutien l'autonomie du bénéficiaire dans la prise de ses médicaments.
- Administre les médicaments.
- Reconnaît et signale les changements dans le comportement ou la condition du bénéficiaire.
- Inscrit correctement au dossier les notes requises.

(Curriculum approuvé par le ministère de l'Éducation pour le cours de PSSP)

CONDUCTEUR DE POIDS LOURD

Compétences essentielles selon RHDCC :

- lecture des textes;
- utilisation de documents;
- calcul;
- rédaction;
- communication verbale;
- travail d'équipe;
- capacité de raisonnement;
- informatique;
- formation continu.

(RHDCC, 2004)

Aptitude à lire des textes informatifs ou des procédures et des règles de sécurité, des symboles, des indications, des directives, des instructions et des listes; à suivre des diagrammes et des horaires; à lire des notes, des mémos, des messages, des avis, des formulaires, des rapports et des documents reliés à ses responsabilités.

Aptitude à rédiger des rapports (remplir de simples formulaires; écrire des rapports d'incident ou d'accident; remplir des formulaires de livraison ou de récupération, etc.).

Aptitude à communiquer oralement en français et en anglais (écoute et suit les instructions en anglais ou en français; travaille continuellement en lien avec un répartiteur central; donne des instructions et des informations de façon claire et concise).

Aptitude à effectuer des opérations mathématiques simples telles l'addition, la soustraction, la multiplication et la division; travaille avec des fractions et des décimales; calcule des pourcentages; effectue des conversions métriques et utilise une calculatrice et des instruments de mesure de poids, d'aire, de surface, etc. (ex. : une balance pour le poids de son chargement).

Aptitude à utiliser facilement le langage non verbal pour communiquer avec les clients (aimable, serviable et professionnel avec les clients, les autres camionneurs).

Aptitude à utiliser son jugement et à prendre rapidement les décisions qui s'imposent (mesures d'urgence en cas d'avarie, d'accident, de retard et autres).

Aptitude à gérer le stress et à résoudre des problèmes en situation de crise (gère des changements de dernière minute; vit le stress d'être constamment sur la route, de dormir dans son camion, d'être le plus souvent seul, de s'arrêter pour mal manger simplement pour voir du monde, de gérer son temps et ses tâches de travail dans un secteur de travail aussi réglementé).

Tâches et responsabilités du conducteur de poids lourd

Conduit des camions en toute sécurité.

- Conduire tous types de camions lourds et autres pesant jusqu'à 4 600 kg, de trois essieux ou plus, pour le transport de matériel ou de marchandises.
- Faire partie d'une équipe ou d'un convoi.
- Transporter des produits dangereux.
- Conduire des camions spécialisés plus légers.

Vérifie son camion régulièrement.

- Vérifier toutes les fonctions d'un véhicule tels les conditions de l'équipement, le chargement et le déchargement et la sécurité d'une cargaison :
 - doit s'assurer que la cargaison est sécuritaire;
 - doit faire des inspections routinières des freins, des pneus, des phares et du klaxon avant de quitter la cour;
 - doit signaler toute anomalie au propriétaire du camion et être en mesure de réparer les conduites d'air ou de changer des pneus, en cas d'urgence;
 - doit s'assurer que la cargaison est bien chargée et répartie au maximum de l'espace requis.

Possède tous ses permis et ses preuves.

- Obtenir les permis spéciaux et tout autre document nécessaire au transport d'une cargaison sur les routes internationales.
- Obtenir tous les récents autocollants d'inspection de sécurité pour le camion et la remorque.
- Obtenir toutes preuves de maintien de freins et de pneus par un mécanicien breveté (rapports d'inspection du véhicule).
- Obtenir le permis de transit et d'émanations libres de carburant.

Rédige des rapports; remplit des formulaires et d'autres documents.

- Rédiger un compte rendu des informations sur la cargaison, la consommation d'essence du véhicule, les heures de travail et de repos ainsi que de toutes autres données dans le journal de bord ou à même l'ordinateur à bord du camion.
- Préparer tous les documents nécessaires pour la prise de livraison de sa cargaison et la livraison de celle-ci en indiquant la date, l'heure, l'emplacement, son nom et toute anomalie, puis les signer.
- Recevoir et relayer les informations au répartiteur central.

(Curriculum approuvé par Transports Canada)

ÉVALUATIONS DIAGNOSTIQUES ET FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE – PSSP

Notez bien : Vos réponses seront évaluées selon la fiche d'évaluation des acquis fournie avec le test.

Partie A : Lecture d'un texte

Veillez lire le passage ci-après, traduit et adapté de HEGNER, B., E. CALDWELL et J. F. NEEDHAM (2002). *Assisting in Long-Term Care*, Clifton Park, New-York: Delmar/Thomson Learning, 4^e édition.

Répondez ensuite aux questions.

Les personnes âgées recevant des soins de longue durée ont les mêmes besoins que ceux de n'importe quelle autre personne âgée. Elles veulent être traitées avec respect et dignité.

Les personnes admises dans un établissement de soins de longue durée se sentent souvent déprimées, menacées, effrayées et frustrées. Elles se retrouvent dans un milieu étranger; elles ont peur de perdre leur intimité et le contrôle de leur vie. Elles ont besoin de se sentir protégées et avoir la certitude que le personnel de l'établissement ne les maltraitera d'aucune façon. En réponse à ce besoin, le personnel doit dispenser les soins requis le plus rapidement et le plus consciencieusement possible. Il doit traiter les résidents avec respect, en leur reconnaissant le droit de faire des choix et de prendre des décisions.

1. D'après vous, qu'est-ce que l'auteur cherche à faire comprendre? Notez trois points à retenir après la lecture de ce passage.

2. Décrivez une expérience que vous avez vécue dans le cadre de votre travail en vous servant d'une des idées présentées dans le texte.

ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE – CAMIONNEUR

Notez bien : Vos réponses seront évaluées selon la fiche d'évaluation des acquis fournie avec le test.

Partie A : Lecture d'un texte

Veillez lire le passage ci-après, extrait de COMMISSION DE FORMATION DU NORD-EST ONTARIEN (CFNE), (08/29/2002). *Études des besoins-secteur de camionnage*. [En ligne] [<http://www.fnetbcfne.on.ca/camion.htm>].

Répondez ensuite aux questions.

(...) « La plupart des entreprises consultées reconnaissent l'importance de bien former les employés. Mais les coûts en temps et en argent qu'exige toute formation peuvent être des facteurs d'empêchement. Cela est d'autant plus vrai pour les petites entreprises.

La nature du travail du camionneur a changé. L'équipement informatisé à bord, les tâches d'inspection, les feuilles de route, les règlements de sûreté et de sécurité sont tous des facteurs qui demandent une main-d'œuvre professionnelle et qualifiée. Les compétences essentielles exigées des camionneurs sont la connaissance de l'informatique et l'habilité à communiquer facilement. Ils doivent avoir de bonnes aptitudes interpersonnelles et savoir travailler avec les personnes qu'ils rencontrent, que ce soit un client, le préposé aux balances ou tout autre travailleur. On s'attend aussi à ce qu'ils possèdent une certaine facilité à régler les problèmes mécaniques. Les entreprises recherchent des gens qui conduisent prudemment et qui n'abusent pas de l'équipement. (...)

1. D'après vous, qu'est-ce que cette étude de besoins cherche à faire comprendre? Notez deux choses à retenir après la lecture de ce passage.

2. Écrivez un texte décrivant un voyage effectué dans le cadre de votre travail où vous avez vécu une situation plutôt désagréable ou très comique.

FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES À L'ÉCRIT

Pointage : excellente = 3 points, bonne = 2 points, peu = 1 point, aucune = 0 point

	Excellente maîtrise	Bonne maîtrise	Peu de maîtrise	Aucune maîtrise
A) PAR RAPPORT AU CONTENU				
Présente ses idées de façon claire et organisée, sans répétition.				
Démontre son aptitude à reconnaître les éléments essentiels d'une question et à fournir des renseignements pertinents.				
Démontre son aptitude à rédiger avec aisance (de façon à être facile à lire).				
Démontre son aptitude à utiliser un vocabulaire adapté à la situation.				
B) PAR RAPPORT À LA FORME				
Utilise correctement un sujet, un verbe et un complément (phrase bien structurée)				
Utilise correctement la majuscule et le point dans chaque phrase				
Utilise correctement les mots charnières dans les phrases (pronoms relatifs, conjonctions de coordination ou de subordination)				
Utilise correctement les prépositions				
C) PAR RAPPORT À LA GRAMMAIRE				
Verbes				
Utilise les temps adéquats (mode, temps, bon auxiliaire) – (indicatif : présent, passé et futur).				
Utilise correctement la concordance des temps dans les subordonnées.				
Utilise la bonne terminaison des verbes (bon accord avec le sujet).				
Utilise l'accord approprié pour les participes passés (seul, être, avoir).				
Utilise la bonne orthographe des verbes conjugués.				

	Excellente maîtrise	Bonne maîtrise	Peu de maîtrise	Aucune maîtrise
Noms, pronoms, adjectifs et adverbes				
Utilise correctement le genre et le nombre des noms (communs, propres, collectifs).				
Utilise correctement le genre et le nombre des adjectifs.				
Utilise correctement les adverbes (aux bons endroits et bien écrits).				
Utilise correctement les homonymes et les homophones.				
Maîtrise les difficultés orthographiques (accents, traits d'union, etc.).				
Démontre son aptitude à utiliser la bonne orthographe des mots : moins de cinq fautes.				
Ponctuation				
Maîtrise bien la ponctuation de base (. , ? !).				

FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES EN LECTURE

Pointage : excellente = 3 points, bonne = 2 points, peu = 1 point, aucune = 0 point

	Excellente maîtrise	Bonne maîtrise	Peu de maîtrise	Aucune maîtrise
Fait appel à ses connaissances et à ses expériences pour établir le sens du texte.				
S'appuie sur le vocabulaire familier et le contexte pour établir le sens d'un passage contenant des mots inconnus.				
Reconnaît et décrit les éléments d'un texte.				

FICHE D'ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE DES COMPÉTENCES À PARLER ET À ÉCOUTER

Pointage : excellente = 3 points, bonne = 2 points, peu = 1 point, aucune = 0 point

	Excellente maîtrise	Bonne maîtrise	Peu de maîtrise	Aucune maîtrise
Utilise un vocabulaire précis et varié.				
Soigne sa prononciation pour faciliter la compréhension de son message.				
Répète ou reformule ses phrases pour préciser sa pensée.				
Incite d'autres à lui répondre en les interrogeant correctement.				
Donne des renseignements dans un ordre sensé.				
Répond de façon appropriée à des questions.				

Total _____ sur 93 points

Signature de l'apprenant : _____

Signature de la formatrice : _____

Date : _____

EXEMPLES DE PLANS DE FORMATION

EXEMPLE DE PLAN DE FORMATION – PSSP

But : Se préparer à suivre le cours de PSSP et à réussir		
Tâches	Indicateurs de réussite	Activités
Lire des textes et les comprendre en situation d'apprentissage.	<ul style="list-style-type: none"> • Fait appel à ses connaissances et à ses expériences pour établir le sens du texte. • S'appuie sur le vocabulaire familier et le contexte pour élucider le sens d'un passage contenant des mots inconnus. • S'appuie sur sa connaissance de certains éléments de grammaire et de la construction des phrases dans la langue parlée et la langue écrite pour saisir le sens d'un texte. • Reconnaît et décrit les éléments d'un texte. • Exprime ses idées lorsque confronté à celles des autres. • A recours à diverses stratégies pour trouver le sens des mots inconnus. • Utilise les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte. • Résume et explique les idées principales contenues dans un document d'information et cite des détails qui les complètent. • Se sert de divers éléments d'organisation des documents mis en forme pour trouver et vérifier de l'information. • Porte un jugement critique sur les idées véhiculées dans un texte et en tire des conclusions pour donner des preuves. 	

But : Se préparer à suivre le cours de PSSP et à réussir

Tâches	Indicateurs de réussite	Activités
<p>Écrire clairement pour exprimer des idées dans</p> <ul style="list-style-type: none">• des rapports,• des notes,• des textes d'information.	<ul style="list-style-type: none">• Utilise les temps de verbe adéquats.• Utilise correctement la concordance des temps dans les subordonnées.• Utilise la bonne terminaison des verbes.• Utilise l'accord approprié pour les participes passés.• Utilise la bonne orthographe des verbes conjugués.• Utilise correctement le genre et le nombre des noms.• Utilise correctement le genre et le nombre des pronoms.• Utilise correctement le genre et le nombre des adjectifs.• Utilise correctement les adverbes.• Utilise correctement les homonymes et homophones.• Maîtrise les difficultés orthographiques.• Démontre son aptitude à utiliser la bonne orthographe des mots.• Maîtrise bien la ponctuation de base.• Relis et corrige la version définitive de ses écrits en se concentrant sur la grammaire, la ponctuation, l'orthographe et les conventions linguistiques.• Communique des idées et de l'information à diverses fins.• Présente ses idées de façon claire et organisée, sans répétition.• Démontre son aptitude à reconnaître les éléments essentiels d'une question et de fournir des renseignements pertinents.• Démontre son aptitude à utiliser un vocabulaire adapté à la situation.• Utilise correctement un sujet, un verbe et un complément.• Utilise correctement la majuscule et le point.• Utilise correctement les mots charnières dans les phrases.• Utilise correctement des propositions.	

But : Se préparer à suivre le cours de PSSP et à réussir

Tâches	Indicateurs de réussite	Activités
S'informe et communique des informations verbalement.	<ul style="list-style-type: none">• Utilise un vocabulaire précis et varié.• Soigne sa prononciation pour faciliter la compréhension de son message.• Répète ou reformule ses phrases pour préciser sa pensée.• Incite d'autres à lui répondre en les interrogeant correctement.• Donne des renseignements dans un ordre logique.• Répond de façon appropriée à des questions.• Exprime ses idées et ses opinions avec assurance.• Défend son opinion personnelle et présente un argument de façon claire et cohérente.• Regarde la personne en lui parlant; varie son débit; utilise une gestuelle appropriée; emploie des techniques telles que la pause pour produire un certain effet.	

EXEMPLE DE PLAN DE FORMATION – CAMIONNEUR

But : Effectuer plus efficacement les tâches reliées au métier de camionneur qui concernent la lecture, l'écriture et la communication verbale		
Tâches	Indicateurs de réussite	Activités
Lire des textes pour comprendre des directives et des informations.	<ul style="list-style-type: none"> • Fait appel à ses connaissances et à ses expériences pour établir le sens du texte. • S'appuie sur le vocabulaire familier et le contexte pour élucider le sens d'un passage contenant des mots inconnus. • S'appuie sur sa connaissance pour reconnaître et décrire les éléments d'un texte. • A recours à diverses stratégies pour trouver le sens des mots inconnus. • Utilise les stratégies appropriées pour construire le sens d'un texte. • Résume et explique les idées principales contenues dans un document d'information et cite des détails qui les complètent. 	
Écrire clairement pour exprimer des idées dans des rapports.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise les temps de verbe adéquats. • Utilise correctement la concordance des temps dans les subordonnées. • Utilise la bonne terminaison des verbes. • Utilise la bonne orthographe des verbes conjugués. • Utilise correctement le genre et le nombre des noms. • Utilise correctement le genre et le nombre des pronoms. • Utilise correctement le genre et le nombre des adjectifs. • Utilise correctement les adverbes. • Utilise correctement les homonymes et homophones. • Maîtrise les difficultés orthographiques. • Démonstre son aptitude à utiliser la bonne orthographe des mots. • Maîtrise bien la ponctuation de base. • Communique des idées et de l'information à diverses fins. • Présente ses idées de façon claire et organisée, sans répétition. • Utilise correctement un sujet, un verbe et un complément. 	

But : Effectuer plus efficacement les tâches reliées au métier de camionneur qui concernent la lecture, l'écriture et la communication verbale		
Tâches	Indicateurs de réussite	Activités
	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise correctement la majuscule et le point. • Utilise correctement les mots charnières dans les phrases. • Utilise correctement des propositions. 	
S'informe et communique des informations verbales.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilise un vocabulaire précis et varié. • Soigne sa prononciation pour faciliter la compréhension de son message. • Reformule et clarifie les idées que quelqu'un n'a pas comprises. • Incite d'autres à lui répondre en les interrogeant correctement. • Donne des informations et des instructions dans un ordre logique et de façon claire et précise. • Répond de façon appropriée à des questions. • Demande des éclaircissements. 	
Utilise efficacement un ordinateur.	<ul style="list-style-type: none"> • Connaît le langage et le vocabulaire informatique. • Maîtrise l'utilisation d'un clavier. • Entre et sort de façon appropriée d'un programme. • Utilise un menu déroulant. • Démontre son aptitude à écrire et à envoyer un message électronique. • Démontre son aptitude à recevoir un message électronique. • Démontre son aptitude à remplir des formulaires électroniques. • Démontre son aptitude à utiliser la fonction de sauvegarde. • Possède une vitesse et une précision de frappe efficaces. • Démontre son aptitude à taper des informations aux endroits appropriés. 	

EXEMPLES D'OUTILS D'ÉVALUATION

1^{er} EXEMPLE

Cet exemple s'adresse aux employés-apprenants.

Adapté de ministère de l'Éducation (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation, format disque compact, Module 4, p. 24-25.

Évaluation du programme

Veuillez encercler le chiffre qui décrit le mieux vos réactions :

1 = Fortement d'accord 2 = D'accord 3 = En désaccord 4 = Fortement en désaccord

1. Basé sur la description de l'atelier, le contenu répondait à mes attentes.

1 2 3 4

2. J'en ai retiré de précieuses informations.

1 2 3 4

3. Il y avait suffisamment d'activités pour me permettre de donner suite à de nouvelles idées.

1 2 3 4

4. La documentation et les fiches écrites étaient utiles.

1 2 3 4

5. Le matériel audiovisuel a été utilisé avec efficacité.

1 2 3 4

6. Il y avait suffisamment de temps pour la discussion.

1 2 3 4

7. Les méthodes de présentation étaient variées.

1 2 3 4

8. Le facilitateur de l'atelier était bien informé.

1 2 3 4

9. Le facilitateur était bien organisé.

1 2 3 4

10. La présentation était claire et compréhensible.

1 2 3 4

11. Le facilitateur a su retenir mon intérêt et mon attention.

1 2 3 4

Évaluation-commentaires

I) Qu'avez-vous appris au cours de cet atelier?

II) Dans le cadre de votre travail, quels apprentissages pensez-vous pouvoir mettre en pratique?

III) Commentaires/suggestions supplémentaires à propos de cet atelier.

2^e EXEMPLE

Ces questions portent davantage sur le processus que sur le contenu. Elles peuvent servir au patronat, au comité consultatif ou à l'autoévaluation par la formatrice, selon le cas.

Adapté de TAYLOR, M. (1998a). *Les programmes d'éducation en milieu de travail et le respect des règles de l'art. Un examen à la loupe*. Ottawa (Ontario) : Secrétariat national à l'alphabétisation. [En ligne] [<http://www.nald.ca/FTEXT/lensf/cover.htm>], p. 25-28.

Exercice de réflexion

1. Orientation du programme

Expliquez comment les objectifs des employés et ceux de l'employeur se traduisent dans votre programme.

2. Partenariat et participation

- a) Comment le partenariat principal entre les employeurs et les employés a-t-il fonctionné? Pourquoi?
- b) Nommez quelques caractéristiques et déceptions entre les partenaires secondaires (fournisseurs de services, organismes de financement, instructeurs).

3. Équité

- a) Y avait-il, dans le programme, des facteurs contribuant à la création d'un milieu de travail équitable? (ex. : mêmes possibilités d'inscription au programme)
- b) Y avait-il, dans le programme, des obstacles à la création d'un milieu de travail équitable? (promotion et perception du programme)

4. Évaluation

Énumérez les divers types de procédures d'évaluation personnelle utilisés tout au long du programme. Comment les employés et les employeurs ont-ils réagi à ces techniques?

5. Apprentissage continu

Décrivez le lien entre l'apprentissage continu des employés inscrits au programme, ainsi que la culture d'apprentissage de l'employeur.

6. Convictions relatives à l'éducation des adultes

Citez trois principes fondamentaux de l'éducation des adultes appliqués dans le cadre de votre programme. Illustrez-les à l'aide d'un exemple.

7. Contenu et exécution du programme

Quelles sont les caractéristiques importantes du programme et de son exécution? En quoi diriez-vous que le programme est unique?

8. Perfectionnement professionnel

Quelles sortes de besoins a-t-on formulés en termes de perfectionnement du personnel? A-t-on dressé des plans pour y répondre?

9. Évaluation

Comment a-t-on commenté le succès du programme? Décrivez, en une ou deux phrases, le processus d'évaluation du programme.

3^e EXEMPLE

Ce questionnaire est à l'intention des formatrices.

Exemple d'un questionnaire d'évaluation du Centre d'alphabétisation Huronie.

Nom de la personne animatrice : _____

Date : _____ Niveau : _____ Lieu : _____ Jour : _____

1. Avez-vous l'impression d'avoir répondu aux besoins des personnes apprenantes (en groupe et individuelles)?

2. Quels sont les points forts du programme?

3. Avez-vous des suggestions pour améliorer le programme?

4. Avez-vous rencontré des problèmes dans votre atelier?

5. Avez-vous des suggestions pour l'achat de matériel?

6. De quel genre de formation avez-vous besoin?

7. Avez-vous des commentaires au sujet :
 - du local (ex. : éclairage, température, mobilier, bruit, etc.)?

 - des appareils?

- du matériel pour les ateliers?
- des formulaires?
- de l'organisation?
- des rencontres de planification avec le personnel et le conseil d'administration?
- de l'accueil offert aux personnes apprenantes?
- du soutien que vous recevez du personnel du Centre (disponibilité, réponse aux questions, paie, etc.)?
- de l'évaluation de votre travail faite par le Centre?

Autres commentaires :

4^e EXEMPLE

Voici une auto-évaluation à l'intention des formatrices.

Exemple d'un questionnaire d'évaluation du Centre d'alphabétisation Huronie.

1. Quelles sont mes qualités personnelles qui contribuent à mon travail en tant que personne animatrice?

2. Est-ce que les gens comprennent bien les explications que je donne? Est-ce que j'utilise un vocabulaire accessible? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

3. Est-ce que j'utilise un vocabulaire qui est conforme à l'alphabétisation (ex. : « atelier » plutôt que « cours », « personne animatrice » plutôt que « professeur », « exercice » plutôt que « test », « travail personnel » plutôt que « devoir »...)? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

4. Est-ce que les personnes apprenantes aiment le matériel que j'utilise? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

5. Est-ce que les personnes apprenantes me posent des questions quand elles ne comprennent pas? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

6. Est-ce que le climat des groupes est bon? _____Oui _____Non

Je peux améliorer la situation en :

7. Est-ce que je respecte la confidentialité des personnes apprenantes? _____Oui _____Non

Je peux améliorer la situation en :

8. Est-ce que j'utilise des méthodes variées d'animation dans les ateliers? _____Oui _____Non

Lesquelles? (ex. : simulation, démonstration, vidéos, cassettes audio)

Je peux améliorer la situation en :

9. Si on me demandait « Qu'est-ce que les personnes apprenantes retiennent vraiment de vos ateliers? » Qu'est-ce que je répondrais?

10. Est-ce que mon intervention est conforme au modèle d'intervention? _____Oui _____Non

11. Est-ce que je réussis à faire les choses suivantes :

- a) Faire participer les personnes apprenantes à la planification des activités dans les ateliers? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

- b) Encourager les efforts des personnes apprenantes? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

- c) Écouter les récits des expériences personnelles? Oui Non

- d) Reconnaître et valoriser les acquis et expériences des personnes apprenantes?
 Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

- e) Puiser dans les expériences des personnes apprenantes pour établir le contenu de l'atelier? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

- f) Adapter le contenu de l'atelier pour répondre aux besoins des personnes apprenantes en fonction de leurs plans de formation? Oui Non

Je peux améliorer la situation en :

g) Adapter le type d'animation pour qu'il réponde aux besoins particuliers des personnes apprenantes? _____Oui _____Non

Je peux améliorer la situation en :

12. Est-ce que j'ai appris des choses au cours des dernières séances? Lesquelles?

13. Mes forces en tant que personne animatrice sont :

14. De façon générale, je pourrais m'améliorer en :

15. Autres réflexions au sujet de mon travail :

QUELQUES EXEMPLES DE MATÉRIEL DIDACTIQUE

VELTRI, A. (2002). *Alphabétisation en milieu de travail : exemples de programmes, d'activités et d'exercices*. Welland (Ontario) : L'ABC communautaire Péninsule du Niagara et Brampton (Ontario) : Le Collège du Savoir.

Ce recueil donne des exemples de programmes de formation comprenant des activités et des exercices à utiliser dans différents milieux de travail. Ces exemples peuvent servir de façon intégrale aux formatrices ou ils peuvent leur être une source d'inspiration pour la création d'activités de formation.

Les professions qui sont touchées sont :

- chauffeur-livreur,
- chauffeur de taxi,
- conducteur d'autobus,
- conducteur de camion,
- guide touristique,
- barman,
- serveur,
- caissier,
- conducteur de machines à fabriquer des produits,
- commis au service à la clientèle,
- commis de travail général du bureau,
- réceptionniste et standardiste,
- répartiteur,
- nettoyeur,
- commis-vendeur.

GAGNON-LAPOINTE, L. (dir.) (1991-1994). *Les activités forestières*. Wawa (Ontario) : Centre d'alphabétisation populaire Porte-Ouverte de Wawa. 3 volumes.

Ce matériel d'apprentissage s'avère un outil de base pour les formatrices des ateliers d'alphabétisation en milieu de travail dans l'industrie du bois, en forêt et à la scierie. Il s'adresse à plusieurs niveaux de lecture et d'écriture.

Tome 1 : Les opérations à l'extérieur de la scierie

Tome 2 : Les opérations à l'intérieur du gros moulin

Tome 3 : Les opérations à l'intérieur du gros moulin (suite)

Chaque tome comporte dix thèmes. Le thème présente une courte lecture en langage simple, suivi habituellement de trois exercices. Les annexes présentent une grille des concepts grammaticaux par tome et par thème.

DUGAS, D. (dir.) (1991). *La machine à mots : matériel didactique à l'intention des formateurs en milieu de travail*, Hawkesbury (Ontario) : Éditions du CAP.

Inspiré de l'alphabétisation populaire, ce cahier a trois sections : thèmes, démarches et outils.

La section des thèmes renferme deux contenus thématiques :

- la *Loi ontarienne sur la santé et la sécurité au travail*;
- la convention collective.

Chaque thème est accompagné d'un plan d'animation, de textes et de 27 exercices. L'animation suscite la participation active et favorise l'émergence d'un point de vue critique. La grande variété d'exercices permet de confirmer la compréhension des textes. Enfin, il y a une démarche de sons selon la méthode phonétique.

CENTRE D'ALPHABETISATION HURONIE (ALPHA-HURONIE). Formation en communication, offerte en petits groupes par le Centre d'alphabétisation et d'apprentissage des adultes Alpha-Huronie.

Ce centre d'alphabétisation a développé deux modules de FMT pour travail de bureau, soit :

- Rédaction efficace (120 heures réparties en deux blocs de 60 heures)
- Français des affaires (45 heures)

Les deux programmes peuvent être adaptés selon les besoins de l'employeur (ex. : terminologie particulière).

Les composantes de Rédaction efficace sont les suivantes :

- Orientation
- Le verbe : la correspondance commerciale, l'accord du verbe
- Les mots grammaticaux
- La construction des phrases
- La ponctuation
- Les étapes de l'écriture : l'ordre de présentation
- Les difficultés (anglicismes, orthographe)
- La mise en application : rédaction de notes de service, de lettres, de comptes rendus, de rapports, de descriptions, d'instructions techniques
- Survol de la séance

Les composantes de Français des affaires sont :

Module 1 : 5 heures

- Identifier les connaissances et les attentes du groupe.
- Planifier le programme selon les besoins de chacun et les objectifs du groupe.

Module 2 : 20 heures

- Voir les erreurs les plus courantes en français écrit (vocabulaire et grammaire).
- Formuler et analyser des exemples de correspondance d'affaires.
- Voir la typographie et les abréviations usuelles en français.

Module 3 : 20 heures

- Identifier les techniques d'application d'écriture simple.
- Voir les méthodes d'application pour un texte efficace.
- Concrétiser un travail pratique (plan d'affaires) – révision et correction.

AUTRE MATÉRIEL DIDACTIQUE

Le matériel pédagogique que vous utilisez en tant que formatrice peut grandement influencer le transfert d'apprentissage. Voici une liste de matériels que d'autres formatrices ont utilisés pour diverses catégories d'emploi et dans divers programmes :

- Dictionnaires personnels
- Livrets d'expressions communes au travail
- Manuels pour la maison ou d'autres imprimés
- Pièces mécaniques utilisées dans l'usine
- Trousses d'études à domicile
- Émissions télévisées et films
- Outils de calcul employés chaque jour au travail
- Graphiques d'apprentissage rattachés à ce que les participants font au travail
- Séries de règles fondamentales
- Tableaux de conversion
- Feuillettes de conseils pratiques
- Exercices de formulation des idées ou opinions
- Fiches de travail sur mesure et dialogues rattachés aux situations de travail
- Formulaire et lettres conçus par les apprenants

(Taylor, 1998b, p. 48)

Il est conseillé d'utiliser le plus rapidement possible le matériel de lecture issu de l'entreprise ou de l'organisation qui a donné le mandat. Il faut s'assurer également que les exercices sont en lien avec les activités quotidiennes de l'employé-apprenant .

Pour tout matériel qui serait développé après la publication de ce guide, il est conseillé de communiquer avec les centres de documentation indiqués à l'Annexe 1. La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario peut également donner des conseils.

 **BIBLIOGRAPHIE**

ARSENAULT, S. et D. MARCHILDON (2001). *Le travail et la formation : une relation à maintenir...Recherche sur la mise sur pied et le maintien de programmes francophones d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Vanier (Ontario) : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

BAILLARGEON-TARDIF, C. (2003). « Histoire de réussite : J'aime apprendre », dans *Contact-Alpha*, Volume 5, Numéro 1, p. 5.

BELFIORE, M. E. (1996). *Understanding Curriculum Development in the Workplace: A Resource for Educators*. Don Mills (Ontario) : ABC Canada.

BLOOM, M., M. BURROWS, B. LAFLEUR et R. SQUIRES (1997). *Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail*, Ottawa (Ontario) : Conference Board du Canada.

BOGDAN, D. (1995). *The Importance of First Language Literacy in the Acquisition of a Second Language: Research Report*, Toronto (Ontario) : Canadian Multilingual Literacy Centre.

CENTRE D'ALPHABÉTISATION HURONIE (ALPHA-HURONIE). Site Web : <http://www.nald.ca/alphahuronie/qui.htm>.

COMEAU, Y. (1996). *Alpha en milieu de travail : étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens*. Prescott (Ontario) : Centre d'apprentissage et de perfectionnement CAP, en collaboration avec l'Université Laval.

COMMISSION DE FORMATION DU NORD-EST ONTARIEN (CFNE), (08/29/2002). *Études des besoins-secteur de camionnage*. [En ligne] [<http://www.fnetbcfne.on.ca/camion.htm>].

CONNON-UNDA, J. (2000). *Semer pour l'avenir : guide d'élaboration de matériel d'alphabétisation axé sur les travailleurs et les travailleuses*, Ottawa (Ontario) : Congrès du travail du Canada.

DEVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA (2002). *Le savoir, clé de notre avenir. Le perfectionnement des compétences au Canada*, Développement des ressources humaines Canada, Gouvernement du Canada. [En ligne]. [<http://www11.dsc.gc.ca/sl-ca/doc/tdm.shtml>].

DUGAS, D. (dir.) (1991). *La machine à mots : matériel didactique à l'intention des formateurs en milieu de travail*, Hawkesbury (Ontario) : Éditions du CAP.

DUGAS, D. et D. LURETTE (2000). *Alpha en milieu de travail : rapport de recherche-action : expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*, Hawkesbury (Ontario) : Centre d'apprentissage et de perfectionnement.

GAGNON-LAPOINTE, L. (dir.) (1991-1994). *Les activités forestières*. Wawa (Ontario) : Centre d'alphabétisation populaire Porte-Ouverte de Wawa. 3 volumes.

GUILBAULT-LAGANIERE, G. (1992). *Pour les femmes francophones, l'alphabétisation en milieu de travail ? Rapport d'enquête/Réseau national d'action, éducation, femmes*, Ottawa (Ontario) : Le Réseau.

HEGNER, B., E. CALDWELL et J. F. NEEDHAM (2002). *Assisting in Long-Term Care*, Clifton Park, New-York: Delmar/Thomson Learning, 4^e édition.

JONES, S., I. KIRSCH, S. MURRAY et A. TUJINMAN (1995). Littératie, économie et société : résultats de la première Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes. Ottawa (Ontario) : Statistique Canada. [En ligne].
[http://www.statscan.ca/francais/sdds/document/4433_D1_T1_V1_F.pdf].

JURMO, P. et S. FOLLINSBEE (1994). *L'évaluation collective : Guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail*. Don Mills (Ontario) : ABC Canada.

LOEBEL, T, (c1993). *First Before Second: The Importance of First Language in Literacy Acquisition*, Toronto (Ontario) : Toronto Board of Education.

MINISTERE DE L'ÉDUCATION (2002). *Modules et ateliers de certification en enseignement dans la formation en milieu de travail*. Halifax (Nouvelle-Écosse) : ministère de l'Éducation, Section de l'alphabétisation, disque compact.

MINISTERE DE LA FORMATION ET DES COLLEGES ET DES UNIVERSITES DE L'ONTARIO (MFCU) (2000). *Programme d'alphabétisation et de formation de base. Directives. Alphabétisation Ontario*. Toronto (Ontario) : Imprimeur de la reine pour l'Ontario.

MINISTERE DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (1989). *Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Toronto (Ontario) : ministère de la Formation professionnelle.

NUTTER, P. (2000). *Les mots pour l'écrire : Guide de l'organisateur pour mettre sur pied un programme d'alphabétisation en milieu de travail municipal*. Ottawa (Ontario) : Association canadienne des administrateurs municipaux. [En ligne]. [<http://www.nald.ca/FTEXT/Mots/index.htm>].

RESSOURCES HUMAINES ET DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES CANADA (RHDC) (2004). *Les compétences essentielles*. [En ligne].
[http://www.rhdcc.gc.ca/asp/passerelle.asp?hr=fr/pip/prh/competences_essentielles/competences_essentielles_index.shtml&hs=sxc].

SHERWOOD, D. (2001). *Comment utiliser les statistiques à son avantage*, Vanier (Ontario) : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

SHERWOOD, D. (2004). *Préparation pour l'intervention en milieu de travail. Guide de marketing*, Ottawa (Ontario) : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

TAYLOR, M. (1997). *Transfert d'apprentissage. La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail*, Ottawa (Ontario) : Secrétariat national à l'alphabétisation. [En ligne] [<http://www.nald.ca/nlsf/inpubf/transfer/Français/cover.htm>].

TAYLOR, M. (1998a). *Les programmes d'éducation en milieu de travail et le respect des règles de l'art. Un examen à la loupe*. Ottawa (Ontario) : Secrétariat national à l'alphabétisation. [En ligne] [<http://www.nald.ca/FTEXT/lensf/cover.htm>].

TAYLOR, M. (1998b). *Partenaires dans le transfert d'apprentissage : manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail.*, Ottawa (Ontario) : Les partenariats au service de l'apprentissage [En ligne] [<http://www.nald.ca/FULLTEXT/transfer/french/index.htm>].

VELTRI, A. (2002). *Alphabétisation en milieu de travail : exemples de programmes, d'activités et d'exercices.* Welland (Ontario) : L'ABC communautaire Péninsule du Niagara et Brampton (Ontario) : Le Collège du Savoir.

1. Depuis 2004, l'ancien ministère du Développement des ressources humaines Canada (DRHC) a été divisé en deux ministères distincts, c'est-à-dire, celui du Développement social Canada (DSC) et celui des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada (RHDCC). L'adresse du site Internet de DRHCC est <http://www.rhdcc.gc.ca>.
2. L'ordre des paragraphes dans l'extrait suivant a été modifié tout en respectant le contenu.
3. Plusieurs auteurs utilisent le mot « entreprise » pour signifier un employeur parce que la grande majorité des expériences documentées en FMT sont dans le secteur privé. Les conclusions s'appliquent aussi bien aux employeurs du secteur public, pour qui le mot « organisation » serait plus juste.
4. L'auteur utilise l'expression « transfert d'apprentissage » pour décrire le processus d'alphabétisation en milieu de travail. Les employés-apprenants doivent voir un lien direct entre ce qu'ils apprennent en atelier FMT et les tâches qu'ils ont à effectuer au travail. On nomme ce concept le transfert d'apprentissage. L'auteur a examiné onze projets d'AMT au Canada avant d'écrire son texte.
5. L'ordre des paragraphes dans l'extrait suivant a été modifié tout en respectant le contenu.
6. Ce projet-pilote dépendait de subventions ponctuelles et n'a pas été renouvelé.
7. Depuis la publication de ce texte, le CAP a été rebaptisé le Centre d'apprentissage et de perfectionnement. Il dessert la ville de Hawkesbury et la région environnante.
8. La formule BEST a été conçue en 1988 par la Fédération du travail de l'Ontario (FTO). Dans cette formule, un employé de l'entreprise est responsable d'un groupe de formation.
9. Malheureusement, le salaire de l'agent de liaison dépendait de subventions ponctuelles. Bien que la structure de partenariat entre les Fournisseurs de services en formation des adultes soit encore en vigueur, en attendant un financement et faute de ressources pour évaluer et aiguiller les employés, il n'y a pas eu de FMT en 2002-2003. Certains travailleurs individuels poursuivent leurs efforts personnels dans les ateliers d'AFB au centre d'alphabétisation.
10. « Training » (lié à l'état incorporé du travail) vs « Learning » (savoirs constitués et enseignés).
11. À Emerald Manufacturing, dans le domaine des tâches quotidiennes, l'imprimé n'est pratiquement jamais utilisé (manuel et guide de réparation sont couverts de poussière), il y a beaucoup de communication verbale, les choses sont immédiatement senties et connues et font l'objet d'une intervention directe (centrée sur l'action). Un riche mélange de communication orale informelle sert à organiser le temps, l'espace et les activités. Les ressources écrites sont vues comme des moyens trop lents; on a recours souvent à leur expérience et créativité ou à un collègue plus ancien comme ressources.
12. Point de vue des employeurs : pour se qualifier, il faut passer par une formation théorique décontextualisée; pour la *certification*, on fait appel à un test officiel, là encore détaché du travail effectif, à faire passer aux ouvriers; enfin, la logique se termine par un changement de qualification et donc de salaire puisque, après l'épreuve publique, le test officiel, tout le monde a la preuve du changement d'état des ouvriers qui sont désormais qualifiés. On en arrive donc au point où des salariés efficaces dans la pratique professionnelle peuvent être lésés de par leur refus (lié à leur origine sociale ou à leur expérience scolaire ou leur expérience professionnelle) de toutes les formes actuelles de reconnaissance (sauf ceux qui ont compris et qui ont les moyens de comprendre). Il reste à inventer socialement des formes de reconnaissance moins scolaires, moins formelles, moins décontextualisées.
13. C'est un phénomène que nous avons pu observer dans le secteur de Hawkesbury. Au cours des dernières années, nous avons constaté que la grande majorité des entreprises ont rehaussé leurs critères d'embauche. Elles ont choisi le diplôme d'études secondaires comme formation académique minimale requise à l'embauche de tout nouvel employé. Cette nouvelle façon de faire cause un problème majeur aux travailleurs de la région, car un grand nombre de ces derniers n'ont pas acquis ce diplôme. Cette façon de faire réfère encore à la perception scolaire des compétences qui est peu appropriée pour les exigences du travail dans le secteur manufacturier.
14. Voir plus particulièrement l'Enquête internationale sur l'alphabétisation (l'alphabétisme) des adultes (EIAA) et tous les rapports et monographies découlant des résultats de cette enquête.
15. Les approches traditionnelles de définition de l'alphabétisme (niveau de scolarité de l'UNESCO) surestiment les capacités des uns et sous-estiment les capacités des autres. En ce sens, 20 % de la population de l'échantillonnage de l'EIAA présente des niveaux de capacité inférieurs que ne le prédit le

modèle statistique basé sur les seuils de scolarité et 16 % est supérieure; donc le tiers de la population diverge des tendances présumées. L'alphabétisme n'est pas collé à la scolarité, il change considérablement en fonction de l'utilisation de l'écrit dans la vie adulte.

16. Les grandes enquêtes démontrent, entre autres, qu'une application régulière de la lecture et de l'écriture au travail et dans le quotidien entretient et fortifie ces compétences. En effet, on affirme que les systèmes d'enseignement formels ne fournissent que la matière première pour que les adultes acquièrent des capacités de lecture et d'écriture. Certains contextes à la maison et au travail sont plus favorables que d'autres et semblent renforcer davantage les pratiques et les applications de ces capacités.

17. C'est, entre autres, pour cette raison que nous croyons qu'il faut mettre l'accent non seulement sur les travailleurs avec un manque de compétences de base, mais aussi sur ceux avec des capacités adéquates et qui exécutent des tâches faisant trop peu appel à ces capacités. Ces deux types de travailleurs et d'emplois sont très fréquents dans les milieux de travail dans lesquels nous sommes intervenus (manufacturier et de services) et les stratégies de recrutement et d'extension des services de main-d'oeuvre, dans le cadre de ce projet, prenaient ces constats en compte.