

**QUELQUES ÉLÉMENTS
DE RÉFLEXION POUR UNE
STRATÉGIE GOUVERNEMENTALE
DE DÉVELOPPEMENT DES
COMPÉTENCES EN
ALPHABÉTISATION**

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR UNE STRATÉGIE GOUVERNEMENTALE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN ALPHABÉTISATION

par

**Benoît GODIN et Pierre DORAY
en collaboration avec Olga Berseneff**

pour la SQDM de Montréal

QUELQUES ÉLÉMENTS DE RÉFLEXION POUR UNE STRATÉGIE
GOUVERNEMENTALE DE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN
ALPHABÉTISATION

par Benoît GODIN et Pierre DORAY
en collaboration avec Olga Berseneff

TABLE DE MATIÈRES

[REMERCIEMENTS](#)

[LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES](#)

[INTRODUCTION](#)

[L'ANALPHABÉTISME: CONCEPTS ET MODÈLES](#)

[L'ALPHABÉTISATION: UN DIAGNOSTIC DE LA RECHERCHE](#)

[LES COMPÉTENCES DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL: UN DOMAINE EN
ÉMERGENCE](#)

[CONCLUSION](#)

[NOTES & BIBLIOGRAPHIE](#)

REMERCIEMENTS

La présente étude est issue d'un travail mené en collaboration. Nous ne serions pas parvenus à la réaliser si nous n'avions été entourés de personnes compétentes et motivées.

Nous désirons tout particulièrement offrir nos remerciements aux intervenants du marché du travail, du milieu communautaire et du monde de l'éducation qui ont généreusement accepté de partager le fruit de leur expérience et de leurs réflexions au cours d'entrevues et lors d'une table ronde organisée sous les auspices de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre de Montréal. Leur apport inestimable nous a permis de vérifier nos hypothèses et d'enrichir nos recherches théoriques.

LISTE DES PERSONNES RENCONTRÉES

Madame Louise Crépeau
Conseillère en formation
Centre d'éducation des adultes de la Petite-Bourgogne et de St-Henri (CEDA)

Monsieur Pierre-Marcel Côté
Directeur des ressources humaines
Emballage Consumer Inc.

Madame Micheline Jodoin-Lussier
Coordonnatrice
Service de l'éducation des adultes
Commission des écoles catholiques de Verdun

Monsieur Richard Masson
Conseiller
Direction de la planification et de l'intervention sectorielle
SQDM de Montréal

Madame Renée Normandin
Coordonnatrice
Fiducie régionale - alphabétisation

INTRODUCTION

L'émergence des nouvelles technologies et des nouvelles formes organisationnelles dans les milieux du travail oblige les entreprises à s'interroger sur les qualifications et les compétences nécessaires aux nouvelles modalités de travail et de production. Sans entrer dans les débats et les controverses sur l'évolution des qualifications et sur la nature des compétences exigées localement, on peut affirmer que la question de l'alphabétisation est centrale. Or, le développement des compétences de base de la main-d'oeuvre en milieu de travail est peu étudié. On s'intéresse généralement davantage aux sans-emploi.

Les dernières années ont vu se multiplier cependant les institutions internationales, établissements d'éducation, organismes communautaires et législations visant l'alphabétisation et l'accroissement de la scolarisation de la population en emploi. Les dernières années ont aussi été marquées par une évidente prise de conscience, de la part des industries, de l'écart entre les exigences posées par les nouvelles technologies et les capacités de la main-d'oeuvre en emploi, particulièrement dans les industries primaires et les métiers connexes.¹

L'analphabétisme ne concerne pas uniquement la population en chômage, mais aussi une proportion non négligeable de la population active, que les études ne parviennent pas à cerner avec précision. L'introduction des nouvelles technologies de l'information met trop souvent en évidence les difficultés de lecture et d'écriture de plusieurs ouvriers. Cette population constitue ainsi un potentiel économique sous-utilisé qui ne parvient à se réaliser ni au niveau personnel, ni au niveau collectif. Cette situation freine la croissance personnelle des individus et la croissance de l'économie en général.

Lire, écrire et compter doivent donc faire partie du bagage de tous les salariés, mais encore faut-il que ces aptitudes soient correctement associées aux exigences spécifiques de l'emploi occupé, sans quoi l'on assiste -à un élargissement de l'écart entre les exigences du marché du travail et les aptitudes des employés.

Les problèmes soulevés dans la lutte pour l'alphabétisation sont cependant nombreux:

- Comment motiver les adultes à participer à ces programmes ?
- Comment concevoir des programmes que les intéressés fréquenteront sur une base régulière ?
- Comment s'assurer que l'enseignement dispensé aura un impact réel sur le quotidien des individus ?
- Comment trouver des ressources constantes pour garantir la continuité des programmes ?

Le présent document tente d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions à partir, essentiellement, d'une revue de littérature. Il est constitué de trois sections. La première section contient une présentation des définitions et modèles couramment utilisés en matière d'analphabétisme et d'alphabétisation. La deuxième section propose une évaluation des expériences récentes d'alphabétisation. La troisième section déborde la question de l'alphabétisation pour documenter certains des problèmes spécifiques relatifs au développement des compétences de base en milieu de travail et suggérer des voies d'actions appropriées.

La présente étude a été réalisée à la demande de la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre de Montréal (SQDMM). Elle représente un des deux documents² de base élaborés dans le but de fournir à la SQDMM des éléments de réflexion qualitatifs et quantitatifs pouvant alimenter ses stratégies de développement des compétences de base de la main-d'oeuvre de la région de Montréal. Cette étude n'engage que les auteurs.

L'ANALPHABÉTISME : CONCEPTS ET MODÈLES

L'expression «alphabétisme en emploi»(workforce literacy) recouvre aujourd'hui les aptitudes jadis associées au travail des gestionnaires et des techniciens. L'ouvrier et l'employé doivent maintenant posséder ou être en mesure d'acquérir des compétences :

- en lecture, écriture et communication dans la langue d'usage;
- pour le travail en groupe;
- en matière de réaction rapide et créative aux nouvelles situations;
- dans la gestion d'une multiplicité de tâches;
- dans la résolution de problèmes;
- dans l'évaluation et la cueillette de l'information nécessaire à l'exécution des tâches;
- en matière d'apprentissage autonome.

Le vocabulaire touchant l'analphabétisme varie suivant la nationalité, la catégorie socioprofessionnelle et les objectifs des utilisateurs. Nous avons choisi de présenter un aperçu des diverses acceptions de l'analphabétisme selon celles qui ont été recensées par l'Institut de l'UNESCO pour l'éducation ³.

Quelques définitions

L'analphabétisme, la non-scolarisation ou la sous-scolarisation

Dans la majorité des pays le degré d'alphabétisation est mesuré par la durée de la fréquentation scolaire. Le seuil minimum se situe aujourd'hui à neuf ou douze années de scolarité, soit la fin du secondaire. En Amérique du Nord, l'«analphabétisme complet» est synonyme d'études primaires incomplètes tandis que «l'analphabétisme fonctionnel» équivaut à des études secondaires incomplètes. Au Québec, le programme d'alphabétisation a ainsi pour objectif d'amener l'individu à compléter son niveau secondaire. Au Portugal par contre, on vise l'obtention d'un diplôme de fin d'études primaires.

L'analphabétisme et la culture

Il existe d'autres usages de la notion d'analphabétisme, qui ne concerne pas uniquement l'apprentissage de la langue (écriture et lecture), mais la culture dans sa globalité. Cette notion est utilisée :

- en référence à la différence culturelle des immigrants, que l'on cherche à amoindrir par l'acculturation et qui devient source de tensions;
- pour illustrer une situation de sous-qualification et de déclassement dans le milieu de travail. Son usage serait plus fréquent en période de chômage structurel et dans les contextes de programmes de réinsertion professionnelle;
- en lien avec des situations de pauvreté et d'exclusion. Elle caractérise alors la sous-culture du quart monde des pays industrialisés, qui regroupe les exclus des réseaux d'échanges socio-économiques et des communautés traditionnelles. L'alphabetisation de ces groupes devient une action culturelle qui vise l'organisation de la survie et l'insertion sociale.

Nous avons aussi retrouvé la notion d'analphabétisme secondaire, qui est utilisée en référence à la culture. Elle sert à identifier les consommateurs passifs (la majorité silencieuse) des productions culturelles diverses.

Analphabétisme fonctionnel et résiduel

L'analphabétisme fonctionnel est défini comme «l'usage inefficace de l'écrit dans des situations pratiques de la vie quotidienne». Il se réfère à l'absence d'un ensemble d'habiletés pratiques (basic skills) jugées nécessaires Pour résoudre les problèmes du quotidien qui exigent une capacité élémentaire d'écrire dans la langue nationale et une adaptabilité aux situations typiques. Cette définition, qui fait aussi référence à la culture, est très répandue en Amérique du Nord. Au Canada et aux États-Unis, un adulte sur trois ou sur cinq, selon les études, serait dans cette situation.

L'analphabétisme résiduel fait plutôt référence à des situations de déficience, de handicap et d'inadaptation. Ce terme est surtout utilisé par les professionnels de domaines tels que la réadaptation, la rééducation et la psychologie cognitive dans les pays germaniques, en Europe du Nord et partout où s'est développée une «industrie» de l'éducation spécialisée dans laquelle se sont recyclés un grand nombre d'enseignants. L'analphabétisme n'affecte qu'un petit groupe et l'accent est mis sur la prévention.

La multiplicité des approches à l'alphabétisation

Au cours des quarante dernières années, plusieurs approches ou stratégies d'alphabétisation se sont développées en Europe et en Amérique du Nord. Elles se distinguent à la fois par les lieux où se déroule l'alphabétisation et par l'objet de l'apprentissage.

L'approche traditionnelle ou l'aide individuelle

Des bénévoles intégrés dans des organisations locales, nationales ou internationales réalisent l'alphabétisation. Cette approche peut être indépendante ou intégrée à l'éducation permanente publique.

L'approche scolaire

Elle partage les objectifs de l'école et tend à s'harmoniser avec celle-ci. Elle s'en différencie par le discours et les pratiques «andragogiques», mais structurellement elle ne constitue qu'un secteur de l'éducation (cas du Québec).

L'approche ABE «Adult Basic Education»

Elle est caractérisée par son autonomie vis-à-vis du système scolaire et regroupe l'ensemble des formations de base de nature scolaire pour adultes. C'est un «cadre mou», qui peut constituer un programme national (Pays-Bas) à l'intérieur duquel le concept linguistique et culturel d'alphabétisme («literacy») est inclus dans le concept d'habiletés de base («basic skills»).

L'insertion-réinsertion socioprofessionnelle

Cette approche, définie par ses objectifs plus que par un cadre administratif ou des contenus d'apprentissage, est essentiellement axée sur l'emploi. C'est une approche polyvalente de la formation qui peut être gérée par différentes instances (sociales, économiques, main-d'oeuvre) plutôt que par l'éducation seulement. Dans le cas français cela a débouché sur une forte expansion du secteur associatif et privé dans le domaine de la formation.

L'éducation populaire ou l'action communautaire

Cette approche se veut plus holistique, fondée sur le développement intégré de la personne et sur sa conscientisation sociale. Elle est réalisée sur une base locale par des associations qui définissent leurs objectifs avec les intéressés. L'alphabétisation est perçue comme «une intervention dans le registre linguistique et culturel, intimement liée à l'histoire personnelle et sociale du groupe, du quartier. Elle a pour but de lire cette histoire, de la dire, pour l'améliorer ou la changer»⁴.

L'approche culturelle-interculturelle

Elle vise à modifier le contexte matériel, organisationnel et imaginaire d'une localité, d'une région ou d'un groupe social par la création de productions culturelles, l'amélioration des infrastructures et des réseaux, etc. Elle est généralement mise en oeuvre dans le but de créer un environnement interculturel.

L'approche préventive, périscolaire ou intergénérationnelle

Elle répond à la tendance internationale à étendre l'alphabétisation au-delà du cadre de la formation scolaire pour la replacer dans le cadre social, particulièrement celui des enfants (école des parents, école des devoirs, bibliothèque des rues, etc.).

L'éducation spécialisée pour personnes handicapées

Dans certains pays, l'éducation spécialisée occupe la majeure partie des activités liées à l'alphabétisation, conférant à celle-ci un aspect clinique dominé par les psycho-éducateurs.

Dans l'ensemble, l'évaluation scientifique de l'efficacité de toutes ces approches est difficilement réalisable puisqu'elle impliquerait que l'on puisse contrôler une foule de facteurs socio-économiques et mesurer des attentes et des buts forts différents les uns les autres et pas toujours conciliables. Quelle que soit la méthode utilisée, dans l'ensemble, ces résultats sont cependant très faibles, «sinon nuls, carrément médiocres»⁵. Toutefois, il n'est pas dit qu'il soit impossible de tirer certaines leçons des interventions en alphabétisation et des expériences de formation en milieu de travail.

L'ALPHABÉTISATION : UN DIAGNOSTIC DE LA RECHERCHE

Établir les raisons des échecs des programmes d'alphabétisation représente une tâche d'autant plus ardue que nombre de discours concomitants (souvent militants) sont engagés. Notre objectif étant de fournir des pistes pour esquisser un cadre à l'action gouvernementale en matière de développement des compétences de base, nous avons tenté, à travers les travaux de recherche récents, de cerner les paramètres de réussite d'un programme de formation des adultes.

Le programme idéal, on s'en doute, n'existe pas. Certaines études fournissent cependant des indices quant à l'impact réel des expériences. Nous concentrerons notre attention sur les actions gouvernementales directes et indirectes. Cela ne signifie pas que nous y voyons la seule avenue valable, loin de là. Dans certains cas, le mouvement associatif a été le précurseur de l'action gouvernementale; son action reste déterminante et sa critique est indispensable à la maturation de la démarche des pouvoirs publics. L'action gouvernementale est cependant un vecteur possible, et certainement essentiel, de la lutte contre la sous-qualification de la main-d'oeuvre.

Nature des actions gouvernementales

Au cours des dix dernières années, les campagnes de lutte contre l'analphabétisme se sont multipliées et leur pouvoir de mobilisation reste presque sans égal. Au niveau des États cette lutte est devenue une priorité nationale appuyée par divers types d'engagements :

- création d'une section spéciale d'alphabétisation ou d'éducation de base des adultes (Québec, Pays-Bas, Portugal, Allemagne);
- subventions aux gouvernements locaux et à des ONG et campagnes de sensibilisation (Canada, États-Unis, Grande-Bretagne);
- programmes de formation divers administrés par des ONG sur une base contractuelle (France, Belgique francophone);
- programmes de prévention dans les secteurs d'éducation spéciale, en milieu de travail (Suède et Danemark) ⁶.

Justifications théoriques de l'implication gouvernementale

Plusieurs raisons expliquent l'implication en alphabétisation des divers paliers de gouvernement ⁷. La première est relative au développement du capital humain. De tels programmes contribuent à la productivité de la main-d'oeuvre et favorisent par le fait même la productivité nationale et la richesse collective par le biais :

- de l'accroissement et de l'amélioration des compétences et d'une maîtrise accrue des technologies;
- de l'accroissement du revenu, qui contribue à la richesse collective et à l'élargissement de l'assiette fiscale;
- de la réduction de la dépendance vis-à-vis des programmes sociaux, ce qui réduit les dépenses gouvernementales;
- de la poursuite de l'investissement en formation de l'individu, ce qui améliore la productivité de l'individu et celle de la collectivité.

D'autres raisons sont aussi invoquées : l'acquisition d'aptitudes de base, le renforcement du tissu social, la réalisation des objectifs individuels et l'accroissement du bien-être affectif de l'individu.

Les résultats tirés d'évaluations de programmes

Huit études américaines ont tenté d'évaluer l'impact des programmes d'alphabétisation du gouvernement fédéral et des États. Les résultats peuvent se résumer comme suit ⁸.

Impacts sur le capital humain

Les impacts sur le capital humain sont de quatre ordres. On note d'abord, sur une période de 18 mois, une croissance et une bonification de l'employabilité. De tels résultats sont constatés dans 55 % à 65 % des cas. Des augmentations de salaire sont aussi remarquées dans 58 % à 70 % des cas. Cependant, 18 % des candidats seulement considèrent que la participation au programme a été la cause de cette amélioration. En effet, le taux de recherche d'emploi parmi les finissants n'était que de 8 %. Un rapport gouvernemental montre par ailleurs que seulement 12 % des participants à un tel programme ont obtenu un emploi, et 8 % une promotion.

Deuxièmement, 20 % des cas auraient connu une augmentation de revenus dix-huit mois après leur participation. Troisièmement, la dépendance vis-à-vis des programmes sociaux est en baisse dans 4,6 % à 7 % des cas, sur une base nationale. Finalement, 58 % à 61 % des participants à des programmes d'alphabétisation disaient vouloir poursuivre une formation post-secondaire.

Les impacts sur le capital humain, bien que réels, ne peuvent pas être complètement attribués au processus d'alphabétisation. D'autres facteurs, comme l'amélioration du climat économique général, la croissance des emplois, le resserrement des mesures sociales, la baisse du recours à l'aide sociale, peuvent expliquer le changement de situation économique des participants. En d'autres mots, il est difficile de départager l'effet direct de la participation à un programme d'alphabétisation et celui de facteurs comme la conjoncture économique ou les modifications des programmes de sécurité du revenu. Par ailleurs, il faut aussi se demander si le délai (6 à 18 mois) utilisé pour mesurer l'impact est réaliste. En effet, il ne faut pas mésestimer les situations où l'effet immédiat est relativement faible et l'effet à long terme plus important.

Si l'argument de l'impact sur le capital humain est important au niveau politique, ce n'est pas autant le cas au niveau individuel. Vingt-cinq à 33 % des participants seulement invoquent cet argument. La proportion est plus grande parmi les personnes qui entrent sur le marché du travail.

Impacts sur l'acquisition de compétences fondamentales

En ce qui concerne l'acquisition de compétences fondamentales, on constate des gains à différents niveaux sur une période de quatre mois. En lecture, environ 75 % des participants réalisent des améliorations, en mathématiques 69 %, et en écriture 66 %.

Impacts sur le tissu social

Au delà des impacts économiques sur la collectivité, l'alphabétisation a aussi sur l'individu un impact psychologique qui influence la santé du tissu social car l'exercice de la démocratie implique la participation des individus au processus politique et donc l'accès à l'information. La famille constitue le noyau de la structure sociale et détermine la réussite des générations futures. On note une augmentation de 3 % de l'aide parentale au travail scolaire des enfants parmi les participants aux programmes, et 51 % constatent une amélioration de leurs rapports familiaux. La participation à la vie communautaire s'accroît en moyenne de 35 % à 50 %.

La réalisation d'objectifs personnels

Les programmes gouvernementaux sont généralement justifiés par la réalisation d'objectifs collectifs. Mais il faut aussi rappeler que l'implication des individus est très souvent déterminée par des objectifs personnels. Les deux niveaux doivent donc coïncider pour que le programme réussisse. Les principaux objectifs individuels recensés sont :

- l'obtention d'un diplôme d'études secondaires;
- la promotion professionnelle (31 % des participants);
- l'apprentissage de la lecture (48 % des participants);
- la compétence mathématique (46 % des participants);
- la capacité d'écrire (6 % des participants).

Quant à la perception des individus en égard à la réalisation de leurs objectifs, elle se distribue ainsi : ils ont fait des progrès en lecture (81 %), en mathématiques (74 %) et en écriture (65 %). Au total, 43 % considèrent qu'ils ont atteint leurs objectifs, et 38 % déclarent qu'ils ont fait des progrès.

Les impacts affectifs

L'impact affectif le plus fréquent est un changement dans la perception de soi (plus de 80 % des cas). Toutefois, dans 11 % des cas, cet impact n'est pas indépendant de l'amélioration des conditions économiques. Il s'agit du résultat le plus positif sur l'ensemble des paramètres, même s'il ne fait généralement pas partie des objectifs des programmes.

UN DOMAINE EN ÉMERGENCE

Les résultats qui précèdent portent sur des programmes généraux conçus pour des assistés sociaux, des chômeurs et des personnes dont la situation par rapport au marché du travail laisse à désirer. Par contre, l'alphabétisation en emploi est beaucoup moins développée. En cette matière, il est possible de se demander si l'on n'est pas aujourd'hui au stade où se trouvait l'alphabétisation «générale» au début des années 1980, soit celui de la prise de conscience, quelquefois de la revendication envers l'État, mais moins souvent de la planification d'activités spécifiques.

Certains résultats de la recherche ont cependant ici une implication directe dans la mesure où ils rejoignent les diagnostics posés par les milieux intéressés. La principale difficulté perçue par les milieux industriels, communautaires et gouvernementaux autant que par les chercheurs réside dans l'enrôlement des adultes dans les programmes de formation.

La motivation des clientèles

Des études américaines estiment que 8 % de la population qui aurait besoin d'améliorer ses aptitudes de base participe effectivement à des programmes de formation. Il s'agit généralement d'individus jeunes, plus instruits et mieux insérés socialement que l'ensemble du groupe cible.

Les motifs de désintérêt pour de tels programmes proviennent du fait que l'individu n'en perçoit pas le besoin, les juge trop difficiles, a une attitude négative face à l'école, rencontre des barrières, se sent stigmatisé dans son entourage à cause de son «incompétence» et préfère donc cacher ses lacunes.

La dernière raison est peut-être la plus fondamentale et c'est certainement sur elle que doit porter tout effort déployé afin d'attirer les adultes vers des programmes de formation. L'analphabétisme est encore aujourd'hui trop souvent perçu comme un problème dont la cause est la victime elle-même. La personne serait responsable d'une situation qui la rend dépendante du système et incapable d'assumer les responsabilités les plus indispensables à sa survie. Cette stigmatisation dissuade le candidat potentiel de participer à une formation dont il a besoin, et ce pour deux raisons : s'y inscrire équivaut à reconnaître l'incompétence généralisée qu'on lui impute, et il craint l'échec car il se juge incompetent. La réussite de sa participation à la formation lui apparaît comme un objectif hors de portée.

La première démarche à entreprendre est donc de chercher à éliminer la stigmatisation liée à l'analphabétisme par des campagnes de promotion dans les médias et l'usage du discours public. Il faut cependant reconnaître d'emblée qu'il s'agit là d'une opération de longue haleine tant l'image est forte dans la pensée collective. Il faut aussi tenir compte de ce processus de stigmatisation dans l'organisation même des formations.

L'aversion pour l'école est sans doute le second frein le plus important. Un individu ayant déjà essuyé un échec scolaire aura, on peut le comprendre, une forte réticence à s'y replonger. La participation à une démarche d'alphabétisation sera d'autant plus difficile qu'elle est étroitement associée à la formation primaire et secondaire ou à la formation scolaire parce que les cours se donneraient dans des écoles ou que les intervenants seraient des enseignants ou se recruteraient parmi d'anciens enseignants.

On se trouve donc en présence de ce que certains appellent «demande négative» vis-à-vis de la formation scolaire. Les leçons tirées du marketing indiquent qu'il faut dans de tels cas cerner les aspects négatifs du produit et les changer.

Une étude américaine ⁹ a tenté d'évaluer de façon précise sur quoi reposaient les perceptions négatives de l'école. Parmi ces facteurs, aux États-Unis du moins, comptent:

- l'attitude indifférente, insensible et condescendante du professeur;
- l'image de stupidité qui est renvoyée aux participants et la négligence subséquente dont ils sont l'objet;
- leur incapacité de s'approprier la culture scolaire avec laquelle ils sont en conflit et qui leur a valu d'être sujets à des abus d'autorité;
- dans certains cas, des problèmes d'ordre racial.

Le défi est donc de dégager l'effort d'alphabétisation du contexte scolaire tout en développant le goût de la formation ¹⁰. L'un des consensus qui émergent semble être que la réponse la plus efficace aux problèmes que nous venons de décrire réside dans le développement de programmes de formation contextualisée (contextuel instruction)¹¹. L'axiome de base de cette approche consiste à reconnaître que l'adulte sera plus motivé et apprendra plus vite s'il apprend dans un but déterminé (qu'il s'agisse de répondre à des objectifs qu'il s'est lui-même fixés, d'accomplir des tâches nécessaires de la vie courante, ou de résoudre des problèmes qu'il juge importants). En somme, la formation doit être présentée de manière à rejoindre les buts personnels, dans un cadre qui permet l'application immédiate des compétences acquises et à l'aide d'outils pédagogiques conçus sur mesure ¹². Or, jusqu'à récemment, le matériel généralement utilisé actuellement avait été développé par les maisons d'édition en fonction du public le plus large possible et il avait été utilisé dans des établissements totalement détachés du cadre de vie habituel de l'individu visé. Le formateur le mieux intentionné n'avait qu'une possibilité très limitée d'adapter un tel matériel aux besoins spécifiques de l'adulte auquel il enseignait.

Les conclusions qui s'imposent donc concernant le développement de la formation de base sont que celle-ci doit:

- se faire sur les lieux de travail plutôt que dans un établissement scolaire;
- être reconnue et encouragée par l'employeur;
- utiliser du matériel pédagogique directement pertinent à l'emploi ou aux situations de travail présentes ou potentielles de l'employé et le concernant directement;
- fournir des avantages tangibles aussi bien à l'employeur qu'à l'employé.

Ce dernier doit pouvoir obtenir le moyen de remplir sa tâche de façon plus efficace et ainsi d'accéder à une promotion ou doit pouvoir répondre aux nouvelles exigences des changements technologiques qui s'opèrent dans son milieu de travail. L'employeur doit y gagner en productivité, voire accroître ses profits ou sentir une plus grande satisfaction chez ses employés.

Des mesures concrètes

Les milieux gouvernementaux et les employeurs sont généralement conscients du problème de la sous-qualification d'une portion non négligeable de la population adulte ¹³. La recherche et la pratique de la formation des adultes offrent aujourd'hui un certain nombre de pistes pour faire face à ce problème, qui malgré cela reste entier. Une partie de la difficulté vient sans doute des politiques et de l'organisation des programmes. Pour plusieurs acteurs, le domaine de la formation des adultes est trop complexe, le nombre de programmes trop élevé, les délais trop longs. Les mots casse-tête, dédale ou fouillis reviennent souvent. Mais il ne faut pas négliger le manque d'implication des entreprises. Si les chefs d'entreprise reconnaissent l'importance de la formation des ressources humaines, l'investissement réel est relativement faible. Au Canada, seulement 27 % des petites entreprises et 76 % des grandes font de la formation ¹⁴, et seulement 15 % ont un budget spécifique pour cette activité ¹⁵. Plusieurs raisons peuvent expliquer cet effort pour le moins réduit: structure de l'économie (poids des PME, qui investissent moins dans la formation), manque de ressources humaines et financières, crainte de voir les salariés formés quitter leur emploi et faire profiter la compétition des aptitudes acquises ¹⁶, etc. Il existe aussi des employeurs qui considèrent qu'ils pourront rester compétitifs en investissant dans l'équipement et en passant outre à la question de la compétence des ouvriers et des employés de bureau. Le recours à la sous-traitance est une autre solution adoptée par certains pour compenser les insuffisances internes.

Les investissements des entreprises dans la formation sont principalement dirigés vers les catégories socioprofessionnelles pour lesquelles le capital intellectuel est important, soit les professionnels, les gestionnaires et les enseignants. L'accès des cols blancs, et surtout des cols bleus est nettement plus faible. Or, c'est à ce niveau que l'analphabétisme est le plus important. Pour l'ensemble du Canada en 1989-1990, seulement 7 % des travailleurs cols bleus des services et des usines ont suivi des cours payés par l'employeur, alors que le pourcentage atteignait 25 % à 28 % pour les cols blancs ¹⁷. Au Québec, en 1991, il est possible d'évaluer que 19,6 % des adultes en emploi ont participé à une activité organisée ou soutenue par leur entreprise ¹⁸. Toutefois, de fortes inégalités existent entre les catégories socioprofessionnelles. Ainsi, 35,4 % des professionnels des sciences ont participé à une activité de formation en entreprise. Chez les cols bleus, ce pourcentage est de 15,4 %. Chez les femmes, nous retrouvons une situation similaire.

C'est dans la formation des catégories socioprofessionnelles où il est plus fréquent de rencontrer des personnes analphabètes que les entreprises investissent le moins. De plus, il faut souligner que le monde des affaires considère généralement que la solution des problèmes liés à la formation de base des salariés relève du système scolaire et de la réforme de celui-ci ¹⁹ ou de l'action des groupes communautaires subventionnés par le gouvernement.

Un double défi s'impose donc. D'une part, il faut convaincre, les entrepreneurs que l'absence d'investissement dans les compétences de leurs salariés repose sur une vue courte de la question de la gestion des ressources et peut conduire à long terme à des problèmes économiques. La loi 90 sur la formation professionnelle devrait faciliter les choses dans la mesure où elle prévoit l'obligation de financer des activités de formation à raison de 1 % de la masse salariale de l'entreprise. D'autre part, cet investissement doit aussi couvrir la planification d'activités de formation dans les compétences de base et d'alphabétisation.

Les bilans de la formation en entreprise sont peu nombreux, mais lorsqu'ils existent, ils sont généralement positifs. Une enquête réalisée par Doray, Bagaoui et Ricard²⁰ sur les pratiques de formation d'entreprises québécoises performantes indique que trois des 15 firmes rencontrées ont mis sur pied des programmes d'alphabétisation. L'introduction de changements organisationnels majeurs et l'implantation de nouvelles technologies informatisées constituent autant d'occasions qui permettent aux dirigeants et aux cadres des entreprises de réaliser l'importance de l'analphabétisme chez leurs ouvriers. Nombre de ces derniers s'étaient adaptés à un mode de fonctionnement des ateliers et à une forme d'organisation du travail. Ils avaient très souvent développé des stratégies afin de «camoufler» au moins partiellement leurs difficultés. Toutefois, des changements organisationnels et technologiques ont rendu caducs leur mode de fonctionnement et leurs stratégies. Les ouvriers sont devenus subitement «incompétents» dans un contexte de travail qui fait davantage appel à la communication écrite et aux ordinateurs.

Aux Boulangeries Weston, la question de l'analphabétisme a surgi au moment du transfert de l'ancienne usine à la nouvelle. Parallèlement à la construction de cette dernière, un plan de formation technique a été élaboré pour former les travailleurs aux nouveaux équipements. Les contremaîtres, des représentants syndicaux et des employés ont alors signalé que plusieurs travailleurs, qui comptaient 10 à 30 ans de service, étaient analphabètes fonctionnels alors que d'autres ne savaient ni lire ni écrire et encore moins faire des opérations de base en mathématiques. Une entente entre les parties patronale et syndicale a permis la mise en oeuvre d'une activité de formation.

La situation a été analogue chez Consumers Glass (Emballages Consumers). Les responsables syndicaux ont attiré l'attention de la direction sur les difficultés de plusieurs employés au moment où des changements technologiques majeurs ont été introduits dans l'entreprise²¹. À Alcatel, il s'est révélé, au moment où les travailleurs suivaient une formation théorique à de nouveaux équipements, que certains d'entre eux n'étaient pas aptes à poursuivre la formation parce qu'ils avaient des difficultés à lire et à écrire et des difficultés en mathématiques.

La question de l'analphabétisme a surgi aussi chez Bestar au moment du lancement d'un programme de relance de l'entreprise associé à l'utilisation de nouvelles technologies et demandant aux opérateurs d'être polyvalents, et suite à des changements organisationnels qui exigeaient la possession de connaissances techniques pour assurer l'entretien préventif des équipements. L'entreprise s'est alors assurée que ses employés savaient lire, écrire et communiquer leurs connaissances. Elle a mené, en 1991, une enquête auprès des travailleurs pour évaluer leurs connaissances. Celle-ci a révélé que 21 travailleurs avaient des carences en lecture, en écriture et en calcul de base; les parties patronale et syndicale se sont entendues pour planifier une formation à leur intention.

Chez Alcatel, la direction a proposé aux travailleurs de suivre un programme d'alphabétisation appelé «Un monde à lire». Chez Weston, on a fait appel à la commission scolaire de la région afin de mettre en oeuvre un programme d'alphabétisation en français et en mathématiques et une initiation à la micro-informatique ²².

Au départ, plusieurs employés ont été réticents à participer. Mais les explications répétées du syndicat à propos de l'utilité du programme pour permettre aux travailleurs de conserver leur emploi ont réussi à mobiliser ceux-ci, et ils ont participé aux cours. Les représentants syndicaux ont fait une évaluation continue des cours, pour s'assurer régulièrement qu'ils rejoignent les besoins des travailleurs et pour aider ces derniers à surmonter leurs difficultés. La Confédération des syndicats démocratiques (CSD) a elle-même organisé des cours d'appoint dans le but d'aider les salariés à bien réussir le programme d'alphabétisation. La planification et la mise en oeuvre du programme ont impliqué une collaboration étroite entre la direction et les représentants syndicaux.

Chez Bestar, deux groupes ont été formés (en 1992 et en 1993). L'objectif était d'initier les participants à la lecture et de leur donner des cours de base en mathématiques et en français. Le succès a été immédiat. D'ailleurs, plusieurs participants ont demandé à suivre une formation leur permettant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

Il est difficile de tirer des leçons générales à partir de ces quelques exemples. Néanmoins, trois aspects ressortent clairement :

- la question de l'analphabétisme surgit au moment de changements technologiques ou organisationnels;
- la collaboration entre syndicats et directions d'entreprise facilite la mise en oeuvre d'activités de formation;
- les formations elles-mêmes sont variées et impliquent des partenaires différents.

CONCLUSION

La présente étude a abordé deux dimensions relatives à la question des compétences de base des travailleurs dans un contexte de changements des qualifications requises pour les emplois actuels. En premier lieu, nous avons tenté de définir ce qu'est l'analphabétisme à l'aide de différentes définitions internationales et nationales. Très vite, il est apparu que l'analphabétisme était trop restrictif pour nos fins, et que c'est davantage de compétences de base qu'il fallait parler.

En lien avec cette nouvelle dimension, nous avons ensuite dégagé quelques idées-forces relatives à la formation en milieu de travail. Nous avons alors fait clairement ressortir, à partir de différentes études de synthèse, que celle-ci doit être réalisée dans un environnement contextualisé.

Nous allons conclure cette brève revue de littérature en rappelant certaines leçons des expériences passées qui peuvent alimenter les interventions de la SQDMM. Ces leçons tiennent en huit points :

1. la nécessité de développer des programmes de formation contextualisés, c'est-à-dire une formation qui doit :
 - se faire sur les lieux de travail plutôt que dans un établissement scolaire;
 - utiliser du matériel pédagogique directement pertinent à l'emploi ou aux situations de travail présentes ou potentielles de l'employé et le concernant directement;
 - fournir des avantages tangibles aussi bien à l'employeur qu'à l'employé.
2. un sérieux effort de dépistage de l'analphabétisme doit être réalisé par les instances de planification des activités de formation. À ce titre, l'État employeur pourrait prendre les devants;
3. il faut s'assurer que les préoccupations en termes de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques soient présentes dans les analyses de tâche, à l'occasion de modifications de l'organisation du travail ou au démarrage d'un nouvel établissement;
4. un effort de diffusion des outils pédagogiques existants doit être entrepris. En parallèle, il faut s'assurer de leur évaluation²³, de leur amélioration, de leur adaptation aux différentes clientèles et aux contextes particuliers²⁴;
5. il faut donner une plus grande visibilité aux projets en cours et aux «success stories» afin de sensibiliser non seulement les entreprises mais aussi et surtout les regroupements sectoriels (ex. : organismes professionnels et grappes industrielles); à cause de leur rayonnement, il faut en outre mettre ces derniers à contribution, ainsi que les intervenants économiques des différentes régions. Une telle démarche se justifie particulièrement dans le contexte montréalais, où dominent les PME²⁵;
6. faciliter l'accès à des ressources diversifiées et simplifier la gestion administrative des ressources éducatives²⁶;

7. dépister les problèmes d'analphabétisme chez les personnes sans emploi et planifier des activités de formation à leur intention. Il faut aussi assurer la poursuite de la formation même si le statut d'emploi des participants change en cours de route, ce qui implique une réorganisation de la logique de cloisonnement des programmes;
8. favoriser le partenariat sous des formes diverses entre les différents intervenants ²⁷ : organismes communautaires, syndicats, entreprises, gouvernements, institutions scolaires, associations bénévoles, municipalités.

NOTES & BIBLIOGRAPHIE

NOTES

¹ Karen Kelly, Giles Montigny, Tim O'Neill et Andrew Sharpe, «L'alphabétisation et milieu de travail», *Perspective*, printemps 1992, P.24-33

² Le second document est : B.Godin, «Les compétences de la population active de la région de Montréal», INRS-CIRST, 1995.

³ Jean-Paul Hautecoeur (éd.), *Alpha 92. Recherche en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Québec, 1992, 477 p.

⁴ Jean-Paul Hautecoeur, «L'analphabétisme : quel sens ? Quelles actions ? Quels résultats», in Jean-Paul Hautecoeur (éd.), *Alpha 92. Recherche en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Québec, 1992, 477 p., p. 109-125.

⁵ Ibidem.

⁶ Jean-Paul Hautecoeur, *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE), Paris, 1992.

⁷ Pour une analyse du contexte québécois due discours sur la formation professionnelle, voir Éleine Bédard et Jean-Michel Cousineau, «La formation professionnelle de la main-d'oeuvre au Québec», *Gestion*, septembre 1993, p. 39-47.

⁸ Hal Beder, *Adult Literacy, Issues for Policy and Practice*, Malabar, 1991, p. 99-119.

⁹ B.A. Quigley, *Reasons for Resistance to ABE and Recommendations for New Delivery Models and Instructional Strategies for the Future*, Monroeville, PA : Continuing and Graduate Education Center, Penn. State University, 1989.

¹⁰ Hal Beder, *op. cit.* 113.

¹¹ Hanna A. Fingeret, «Changing Literacy Instruction : Moving Beyond the Status Quo», in Forrest P. Chisman & Associates, *Leadership for Literacy : the Agenda for the 1990's*, San Francisco, 1990, p. 25-50.

¹² L'un des meilleurs exemples de ce type de formation est celui mis au point par Thomas Sticht pour le compte de l'armée américaine en 1973: *HumRRO's Literacy Research for the U.S. Army: Progress and Prospects*, Alexandria, Virginia, 1973.

¹³ Pour une étude détaillée sur la perception qu'ont les chefs d'entreprises canadiennes de l'ampleur du problème, voir le rapport du Centre de perfectionnement des ressources humaine du Conference Board du Canada (58-90-F), *L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes*, par Robert C. Deslauriers, août 1990.

¹⁴ Conseil économique du Canada, *Les chemins de la compétence : éducation et formation professionnelle au Canada*, Ottawa, 1992, p. 25; Andrew Sharpe, «Formation de la main-d'oeuvre : un défi pour les années 90» *Perspective*, Hiver 1990, p. 22-34.

¹⁵ Pour une analyse détaillée des efforts consentis par les entreprises québécoises, voir P. Doray, R. Bagaoui et D. Ricard, *La formation dans les entreprises québécoises : études de cas auprès de 15 entreprises performantes*, Conseil de la science et de la technologie, Québec, novembre 1994.

¹⁶ Des études montrent cependant que la crainte que suscite la mobilité des employés subalternes n'est peut être pas justifiée. Les enquêtes indiquent que lorsqu'il reçoit une formation en emploi l'individu tend à rester fidèle à son employeur. Voir à ce sujet l'étude de R.J. Vaughan et S.E. Berryman, *Employer-Sponsored Training: Current Status, Future Possibilities*, Institute for Education and Economy, Teachers College, Columbia University, 1989.

¹⁷ Susan Crompton, «La formation offerte par les employeurs», *Perspective*, été 1992, p. 34-43. Soulignons à ce sujet qu'un survol rapide des périodiques financiers révèle la même tendance. Sur quatre années de la revue *Canadian Business* on compte un numéro spécial par année consacré à l'évaluation des diplômés du MBA, mais un seul article (dénonciateur des lacunes du système scolaire) en tout portant sur la formation de base. (Voir ci-dessous). La situation est semblable pour la revue plus spécialisée *Puip and Paper Canada*: trois articles sur la formation des techniciens, aucun sur celle des ouvriers. La revue *Affaires agricoles* semble la plus sensibilisée au problème, avec un numéro spécial et un article sur deux ans.

¹⁸ Reporté sur l'ensemble de la population adulte du Québec, ce pourcentage diminue à 11,5 %.

¹⁹ Pour un exemple de cette attitude, voir Randall Litchfield, «Solving an Education Crisis», *Canadian Business*, février 1991, p. 57.

²⁰ P. Doray, R. Bagaoui et D. Ricard, *La formation dans les entreprises québécoises : études de cas auprès de 15 entreprises performantes*, Conseil de la science et de la technologie, Québec, novembre 1994.

²¹ Rappelons que la décision de modifier la technologie fut prise afin d'éviter la fermeture de l'usine, que était à ce moment le plus gros employeur de Pointe-Saint-Charles. Christiane Fabiani, *Jamais trop tôt.. Jamais trop tard*, Montréal, RESO, 1995; aussi en vidéo.

²² Ces cours ont rejoint environ 30 % des 200 travailleurs. Ils ont duré 12 semaines (15-20 heures par semaine) et se sont déroulés à l'usine en dehors des heures de travail. Ces cours portaient sur les règles de base en français (grammaire, orthographe, etc.) et comprenaient une introduction à l'informatique qui permettait à tous de se familiariser avec l'ordinateur, particulièrement avec l'utilisation du clavier. La participation à ces cours représentait un défi important pour plusieurs employés, dont certains, par exemple, étaient incapables d'utiliser un guichet automatique.

²³ Forrest P. Chisman et Wendy L. Campbell, «Narrowing the Job-Skills Gap: A Focus on Workforce Literacy», in Forrest P. Chisman and Associates, op. cit, p. 144-170. Hal Beder, op. cit, chap. 6 «Implications for Policy and Practice», p. 121-159.

²⁴ Un certain nombre d'efforts vers des formations dites contextualisées sont actuellement en développement aux États-Unis et mériteraient qu'on suive de près leur évolution, comme celle d'Arnold Packer en association avec la maison d'édition Simon & Schuster et The American Bankers Association, celle de l'industrie textile et du graphisme (Corporate Literacy Action, 1989) et celle du Department of Labor.

²⁵ C'est d'autant plus important que les organismes publics exigent souvent un nombre minimal de participants pour entreprendre un stage. Le regroupement de petites entreprises peut donc introduire de la souplesse dans la logistique de la formation.

²⁶ Cet aspect des choses n'est pas particulier à l'alphabétisation mais à l'ensemble de la formation professionnelle des adultes.

²⁷ Par exemple, la ville de New York a ainsi formé un consortium pour la formation des adultes qui regroupe les syndicats de 23 PME. L'industrie automobile américaine a également mis sur pied un programme conjoint entre les firmes et les syndicats. Voir A.H. Packer, *Retooling the American Workforce : The Rote of Technology in Improving Adult Literacy in the 1990's*, Discussion Paper, Washington, D.C. 1988.

BIBLIOGRAPHIE

BEDER, Hal, *Adult Literacy. Issues for Policy and Practice*, Malabar, 1991, p. 99-119.

BÉRARD, Éline, et Jean-Michel COUSINEAU, «La formation professionnelle de la main-d'oeuvre au Québec», *Gestion*, septembre 1993, p. 39-47.

CHISMAN, Forrest P., et Wendy L. CAMPBELL, «Narrowing the Job-Skills Gap : A Focus on Workforce Literacy», in Forrest P. Chisman and Associates, *Leadership for Literacy. The Agenda for the 1990's*, San Francisco, p. 144-170.

CONFERENCE BOARD DU CANADA, *L'impact des employés analphabètes sur les entreprises canadiennes*, par Robert C. Deslauriers, août 1990.

CONSEIL ÉCONOMIQUE DU CANADA, *Les chemins de la compétences: éducation et formation professionnelle au Canada*, Ottawa, 1992.

CROMPTON, Susan, «La formation offerte par les employeurs», *Perspective*, été 1992, p. 34-43.

DORAY, P., R. BAGAOUI et D. RICARD, *La formation dans les entreprises québécoises : études de cas auprès de 15 entreprises performantes*, Conseil de la science et de la technologie, Québec, novembre 1994.

FABIANI, Christiane, *Jamais trop tôt .. Jamais trop tard*, Montréal, RESO, 1995.

FINGERET, Hanna A., «Changing Literacy Instruction: Moving Beyond the Status Quo», in Forrest P. Chisman & Associates, *Leadership for Literacy. The Agenda for the 1990's*, San Francisco, 1990, p. 25-50.

GODIN, Benoît, «Les compétences de la population active de la région de Montréal», INRS-CIRST, 1995.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, «L'analphabétisme: quel sens? Quelles actions? Quels résultats», 1992, p. 109-125.

HAUTECOEUR, Jean-Paul (éd.), *Alpha 92. Recherche en alphabétisation*, Institut de l'UNESCO pour l'éducation, Québec, 1992, 477 p.

HAUTECOEUR, Jean-Paul, *L'illettrisme des adultes et les résultats économiques*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (OCDE), Paris, 1992.

INSTITUT CANADIEN D'ÉDUCATION DES ADULTES, *Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis*, Montréal, 1994.

KELLY, Karen, Giles MONTIGNY, Tim O'NEILL et Andrew SHARPE, «L'alphabétisation en milieu de travail», *Perspective*, printemps 1992, p. 24-33.

LITCHFIELD, Randall, «Solving an Education Crisis», *Canadian Business*, février 1991, p. 57.

PACKER, A.H., *Retooling the American Workforce: The Role of Technology in Improving Adult Literacy in the 1990's*, Discussion Paper, Washington, D.C., 1988.

QUIGLEY, B.A., *Reasons for Resistance to ABE and Recommendations for New Delivery Models and Instructional Strategies for the Future*, Monroeville, PA: Continuing and Graduate Education Center, Penn. State University, 1989.

SHARPE, Andrew, «Formation de la main-d'oeuvre: un défi pour les années 90», *Perspective*, Hiver 1990, p. 22-34.

STICHT, Thomas, *HumRRo's Literacy Research for the U.S. Army : Progress and Prospects*, Alexandria, Virginia, 1973.

VAUGHAN, R.J. et S.E. Berryman, *Employer-Sponsored Training: Current Status, Future Possibilities*, Institute for Education and Economy, Teachers College, Columbia University, 1989.