

Le travail et la formation : une relation à maintenir...



Recherche réalisée par Vision Options +



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

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

réalisée par Vision Options +
(Sylia Arsenault et Daniel Marchildon)

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

Mai 2001

Un projet financé par le Secrétariat national à l'alphabétisation
du Développement des ressources humaines Canada.

Gestion du projet

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

Équipe de recherche et de rédaction

Sylia Arsenault et Daniel Marchildon, Vision Options +

Équipe de consultation et de lecture

Donald Lurette et Anna Veltri

Traitement de texte

Angela Jones

Révision linguistique

Suzanne Brisson

Michelle Martin

Impression

Raytek Printing Inc.

Édition et distribution

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

235, chemin Montréal, pièce 201

Vanier (Ontario) K1L 6C7 CANADA

Téléphone sans frais: 1-877-464-0504

Téléphone: (613) 842-5369

Télocopieur: (613) 842-5371

Courriel : coalition@sympatico.ca

Site Web : www.coalition.on.ca

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

La Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario remercie le Secrétariat national à l'alphabétisation du Développement des ressources humaines Canada pour son soutien financier.

Tous droits réservés. © Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, 2001

Il est permis de reproduire en tout ou en partie le présent ouvrage. Une mention de la source est nécessaire.

La forme masculine a été utilisée uniquement dans le but d'alléger la lecture.

Les opinions exprimées dans le présent document sont celles des auteurs et ne représentent pas nécessairement la position officielle du Secrétariat national à l'alphabétisation ou du ministère de la Formation et des Collèges et Universités.

Table des matières

Sommaire

A. Présentation

B. Principaux constats de la recherche

- 1. Introduction: un milieu de travail et des interventions d'apprentissage en pleine mutation**
 - 1.1 Les rôles du SNA et du MFCU
- 2. Historique de l'alphabétisation en milieu de travail – 1987-2000**
- 3. Expériences de formation de base en milieu de travail à l'adresse des Franco-Ontariens**
 - 3.1 Les ateliers BEST offerts en français
 - 3.2 Le programme Reconversion de la main-d'oeuvre
 - 3.3 La première expérience du CAP
(Interventions directes d'alphabétisation en milieu de travail)
 - 3.4 L'expérience du Centre d'alphabétisation Porte-Ouverte de Wawa
 - 3.5 L'expérience du Centre d'alphabétisation-Huronie
 - 3.6 L'expérience du Collège du Savoir de Brampton
 - 3.7 L'expérience de l'ABC Communautaire de Welland
 - 3.8 La deuxième expérience du CAP
(L'agent de liaison: Une approche plus holistique)
- 4. Bilan des expériences de programmes d'alphabétisation en milieu de travail offerts en français, en Ontario**
- 5. Situation du marché du travail et pratiques linguistiques dans les régions de l'Ontario**
 - 5.1 La situation du marché du travail
 - 5.2 Les pratiques linguistiques
- 6. Évolution de la situation du milieu de travail et répercussions sur les programmes et les besoins en alphabétisation**
 - 6.1 Les constats par rapport à l'évolution des approches de l'alphabétisation en milieu de travail depuis 1990
 - 6.2 L'évolution de la situation des programmes d'AMT
 - 6.3 Les conflits dans la perception de l'alphabétisation en milieu de travail
 - 6.4 L'AMT a grandement progressé, mais les défis demeurent
 - 6.5 L'évolution du marché du travail: nouvelles compétences requises et nouveaux besoins d'alphabétisation
 - 6.6 La formation: surtout l'affaire des grandes entreprises

- 6.7 Les besoins de formation selon les commissions locales de formation
- 6.8 Les problèmes engendrés par un niveau d'alphabétisme inadéquat dans le milieu de travail
- 6.9 La nature de l'alphabétisme au travail
- 6.10 La nature et les caractéristiques de l'AMT
- 6.11 Les bénéfices des programmes d'alphabétisation en milieu de travail
- 6.12 D'importants avantages pour les employés

7. Obstacles à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation en milieu de travail, et à leur maintien

- 7.1 Les obstacles de nature générale à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation en milieu de travail
- 7.2 Les obstacles à l'augmentation des activités d'alphabétisation en milieu de travail
- 7.3 L'insuffisance des ressources des fournisseurs de services
- 7.4 Les réticences des employeurs
- 7.5 Les obstacles au recrutement et à la motivation des travailleurs Francophones
- 7.6 Les travailleuses francophones

8. Considérations à propos du maintien et de la création de programmes d'alphabétisation en milieu de travail

- 8.1 Les visées pédagogiques d'une intervention d'AMT et leurs modes de livraison
- 8.2 Les relations nécessaires entre les types d'intervenants en entreprise
- 8.3 Les compétences des formateurs en milieu de travail
- 8.4 Les stratégies de sensibilisation auprès des intervenants en milieu de travail et les avantages de chacune

9. Choisir et adapter des modèles d'intervention d'alphabétisation en milieu de travail pour aider les travailleurs francophones

- 9.1 Le modèle de l'agent de liaison
- 9.2 Le modèle de courtage
- 9.3 Exemple d'un modèle de formation pratique pour l'AMT

10. Conclusion: Considérer des modèles et mettre au point des outils

- 10.1 Recommandations

11. Bibliographie

Annexe A: Contrat générique pour la prestation de services selon le modèle de courtage (traduit de l'anglais)

Sommaire

A. Présentation

En décembre 2000, la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario a commandé la présente recherche à la firme Vision Options+. Cette étude vise à fournir des informations indispensables sur les conditions nécessaires à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation et de formation de base en français en milieu de travail, et à leur maintien. Les informations serviront à aider la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario à mieux cerner les facteurs qui favorisent ou qui nuisent à la mise sur pied et au maintien de ces programmes, et ce, en vue de lui permettre d'en faire la promotion.

La recherche comprend essentiellement :

- ❖ un bref historique des programmes d'alphabétisation en milieu de travail (AMT) offerts en Ontario;
- ❖ une analyse des programmes et des expériences d'AMT en français, en Ontario;
- ❖ un survol des constats tirés des principales études qui ont porté sur cette question au cours de la dernière décennie;
- ❖ une description des trois modèles jugés les plus utiles et les plus efficaces pour l'AMT dans le contexte franco-ontarien : le modèle de l'agent de liaison, le modèle de courtage et le modèle de formation pratique;
- ❖ quelques recommandations.

Nous tenons à remercier Suzanne Benoit, de la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario, ainsi que Donald Lurette et Anna Veltri pour leur travail de consultation et de lecture.

Nous voulons exprimer tout particulièrement notre reconnaissance aux personnes et aux organismes qui nous ont accordé leur précieuse collaboration, notamment Vince Blanchard, Lynn Brouillette, Centre Alpha Plus, Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, projet Alpha II (Normand Labrie, Normand Savoie, Gisèle Mellish, Roger Lozon, Sylvie Roy), Robert Dupuis, Sandy Minke, Judy Noël, Jean Paradis et Élise Robitaille.

B. Principaux constats de la recherche

Les avantages des programmes d'alphabétisation en milieu de travail

1. Il semble exister un consensus quant aux bénéfices qui découlent de l'alphabétisation en milieu de travail (AMT) et à la nécessité d'établir ce type de programme. Les entreprises signalent que la productivité de leurs employés augmente, qu'ils sont plus engagés dans le milieu de travail, que leurs compétences s'accroissent, qu'ils sont plus réceptifs à la formation et qu'ils ont davantage confiance en eux. Les programmes permettent d'améliorer le travail d'équipe, la responsabilisation des travailleurs face à l'emploi, le moral des employés et leur estime de soi. De plus, les travailleurs aimeraient participer aux travaux d'élaboration de la programmation et aux décisions concernant l'accès aux programmes. Or, la plupart des entreprises n'ont pas de programme de formation en cours de planification.
2. Les avantages que retirent les employeurs des programmes d'alphabétisation en milieu de travail sont appréciables. Le Conference Board du Canada les classe selon l'ordre suivant:
 - ❖ « **capacité accrue d'offrir de la formation en cours d'emploi;**
 - ❖ **meilleure performance d'équipe;**
 - ❖ **amélioration des relations patronales-syndicales;**
 - ❖ **amélioration de la qualité;**
 - ❖ **amélioration des résultats de la formation axée sur l'emploi et résultats plus rapides de la formation;**
 - ❖ **réduction du temps consacré à chaque tâche;**
 - ❖ **augmentation de la production du point de vue des produits et des services;**
 - ❖ **réduction des taux d'erreur;**
 - ❖ **amélioration de la santé et de la sécurité;**
 - ❖ **réduction du gaspillage;**
 - ❖ **amélioration de la rétention des employés;**
 - ❖ **rentabilité accrue;**
 - ❖ **fidélisation accrue des clients;**
 - ❖ **réduction de l'absentéisme;**
 - ❖ **et enfin, succès lorsqu'il s'agit de muter des employés ».** (Bloom, 1997: résumé)

3. D'un point de vue syndical, les programmes d'alphabétisation constituent un élément essentiel de la lutte pour protéger les travailleurs et les aider à prendre leur vie en main. Selon le Congrès du travail du Canada, ce type de formation :

- ❖ « permet aux travailleurs et travailleuses d'exercer un plus grand contrôle sur leur vie et leur emploi;
- ❖ se fonde sur ce que savent les travailleurs et les travailleuses;
- ❖ répond aux besoins de la personne à part entière et non seulement à ses besoins en tant que travailleur ou travailleuse;
- ❖ favorise le perfectionnement;
- ❖ tient compte des styles d'apprentissage et des besoins des adultes;
- ❖ intègre l'alphabétisation aux autres éléments de la formation en milieu de travail;
- ❖ est accessible;
- ❖ permet aux travailleurs et travailleuses de participer à la planification et à la prise de décisions;
- ❖ est volontaire et assure la confidentialité ». (Congrès du travail du Canada, bulletin, 2000)

Les facteurs de réussite de l'AMT

1. Parmi les facteurs qui semblent contribuer à la réussite d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail, mentionnons :

- ❖ la souplesse d'application selon les contraintes du travail;
- ❖ la pertinence des horaires;
- ❖ la détermination des participants;
- ❖ un contexte favorable (la détermination de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs - un soutien dynamique et concret);
- ❖ un vaste éventail de matériel didactique;
- ❖ des liens organisationnels efficaces, une excellente formation initiale et une formation de suivi pour les formateurs en alphabétisation;
- ❖ un processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux - projet, programme et salle de cours.

2. Les approches d'alphabétisation en milieu de travail qui semblent le mieux fonctionner combinent l'approche de sensibilisation de la personne face à l'alphabétisation et l'acquisition de compétences pratiques pour l'éducation aux adultes. Les programmes d'alphabétisation sont offerts selon la formule 50/50 (la moitié du temps du programme se passe durant les heures de travail, tandis que l'autre moitié se déroule pendant les heures libres de l'employé).

Considérations généraux à propos de l'AMT

1. Même dans les entreprises où l'on offre de la formation, celle-ci s'adresse rarement aux travailleurs à faibles compétences.

2. Au Canada, les politiques provinciales en matière de programmes d'alphabétisation en milieu de travail sont fondées sur deux principes: i) les programmes offrent un avantage aux travailleurs et aux employeurs; ii) les employeurs (et parfois les syndicats) devraient payer pour les avantages qu'ils en retirent.
3. Compte tenu du profil démographique du Canada, il sera impossible de remplacer les travailleurs âgés et plus ou moins alphabétisés par des travailleurs plus jeunes, plus scolarisés et plus alphabétisés; il est donc plus efficace de former les travailleurs actuels.
4. On peut regrouper les barrières à la formation en trois catégories :
 - ❖ **situationnelles:** coût, temps, âge, préalables insuffisants, responsabilités familiales ou professionnelles, statut de l'emploi, manque de motivation économique pour les travailleurs dont le revenu est suffisant;
 - ❖ **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;
 - ❖ **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 disponible, horaire des cours ou du travail.

L'appellation « alphabétisation en milieu de travail » pour des programmes de formation de base donnés en milieu de travail risque de stigmatiser les participants. Il vaut mieux choisir des termes ayant une connotation plus positive et qui englobent un plus large éventail de sujets traités pour désigner ces programmes (p. ex. : formation générale, recyclage de ses compétences, amélioration des acquis, formation continue, communication au travail ou enrichissement des connaissances).

Considérations à propos de l'AMT en français

1. De façon générale, il existe en Ontario deux types d'entreprises qui embauchent des francophones :
 - ❖ de petites entreprises qui manquent de ressources et de connaissances dans leur approche de la formation;
 - ❖ de grandes entreprises qui ont déjà des procédures relatives à la formation, mais qui offrent cette formation uniquement en anglais.
2. Compte tenu du fait que peu de travailleurs franco-ontariens sont syndiqués, il faut prévoir des stratégies d'intervention d'alphabétisation en milieu de travail qui ne nécessitent pas la participation syndicale.

3. Il faut sensibiliser les employeurs au fait que de nombreux employés francophones préfèrent suivre une formation en français. La formation requise comprend le rattrapage scolaire pour aider les employés francophones à terminer leurs études secondaires.
4. On pourrait exiger de plus en plus de compétences en expression écrite dans les secteurs en émergence en Ontario, comme le secteur des services à la clientèle et le secteur lié aux technologies de l'information et des communications (les centres d'appels, entre autres). Ces nouveaux secteurs ont besoin d'une main-d'oeuvre ayant des compétences accrues en communication orale et écrite, d'où la nécessité de recruter non seulement des personnes bilingues, mais aussi des personnes bilettrées.

Partie 1

Introduction : un milieu de travail et des interventions d'apprentissage en pleine mutation

1. Un milieu de travail et des interventions d'apprentissage en pleine mutation

Depuis les dix dernières années, les économies canadienne et mondiale ainsi que le milieu de travail en Amérique du Nord connaissent de grands changements. Face à cette évolution, le perfectionnement de la main-d'oeuvre canadienne devient une nécessité et une priorité pour les gouvernements et les entreprises.

L'alphabétisation en milieu de travail (AMT) se révèle un outil d'intervention d'importance pour aider les travailleurs à développer davantage leurs compétences essentielles. Tant les employeurs que les travailleurs reconnaissent que l'AMT contribue, dans bon nombre de cas, non seulement à l'épanouissement personnel des travailleurs, mais aussi à l'amélioration de la productivité et de la sécurité au sein de l'entreprise. Toutefois, comme le démontrent les principales études concernant l'AMT, les entreprises canadiennes sont très lentes à prendre des initiatives en ce sens.

Il ressort de la présente recherche que, bien que plusieurs des éléments du contexte général de l'AMT les touchent, les francophones de l'Ontario ont à faire face à des enjeux et à une problématique qui leur sont propres. En outre, les expériences et les initiatives d'AMT en français, en Ontario, ont été jusqu'à présent modestes et peu nombreuses. Néanmoins, à l'examen de ces expériences, nous avons tiré quelques constats et des pistes pour élaborer des modèles d'intervention d'AMT en français que les intervenants peuvent adapter au contexte et à la dynamique de leur milieu particulier.

1.1 Les rôles du SNA et du MFCU

À l'échelle nationale, le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) a financé, au cours de la dernière décennie, un certain nombre de projets-pilotes, de recherches et de colloques dans le domaine de l'AMT. Il a encouragé aussi la diffusion des renseignements pertinents relatifs à ce type de formation.

En Ontario, en mars 2000, la Direction de la préparation au milieu de travail du ministère de la Formation et des Collèges et Universités (MFCU) a annoncé la mise en oeuvre de la *Stratégie d'alphabétisation en milieu de travail* qui vise à développer davantage le programme Alphabétisation et formation de base (AFB) et à élargir les services d'alphabétisation aux milieux de travail. Le calendrier qui accompagne cette stratégie prévoit des activités de mise en oeuvre jusqu'en 2003.

Cette stratégie prévoit que tous les programmes d'AFB devront intégrer, dans une certaine mesure, une composante relative à l'alphabétisation en milieu de travail. De plus, les résultats d'apprentissage que l'on cherche à atteindre par la formation en milieu de travail ou la formation de la main-d'oeuvre doivent être incorporés aux résultats d'apprentissage du programme d'AFB tout en adhérant à leur format et à leurs normes.

Dans la stratégie, on désigne ainsi les partenaires

- ❖ « **Les particuliers sont invités à toujours parfaire leurs connaissances et à prendre des décisions éclairées et judicieuses concernant la formation dont ils ont besoin.**
- ❖ **Les entreprises sont priées d'investir davantage dans la formation et le perfectionnement de leurs employés.**
- ❖ **Les gouvernements sont invités à fixer et à appliquer des normes élevées en matière d'éducation et de formation tout en veillant à ce que l'éducation et la formation demeurent accessibles.**
- ❖ **Les établissements d'enseignement et les organismes de formation ont intérêt à satisfaire les besoins et les attentes de tous leurs clients et à forger des associations avec le milieu des affaires en matière de formation.**
- ❖ **Les associations professionnelles, les syndicats et autres organismes représentant les intérêts des travailleurs doivent faire la promotion de la formation permanente. » (MFCU, 2000 : 4)**

Une composante de cette stratégie est le financement de projets visant à concevoir des outils et des modèles qui aideront les prestataires de services à mettre en oeuvre la stratégie. Une première série de huit projets (dont un en français) se sont déroulés en 2000-2001. Dans le cadre de ces projets, on a notamment élaboré des modèles pour les réseaux d'alphabétisation régionaux, conçu un modèle francophone (le modèle mis au point par l'ABC communautaire de Welland), établi des résultats d'apprentissage pour le milieu de travail, créé un modèle de protocole de courtage pour l'offre des services d'AMT et effectué une compilation des ressources disponibles. D'autres projets seront mis sur pied au cours de 2001-2002 en vue de recommandations concernant une stratégie de marketing des programmes d'AMT et de la création des outils et du matériel qui serviront à l'évaluation et à l'apprentissage des travailleurs.

À l'examen de la stratégie et de son échéancier quant à leur incidence sur les francophones en particulier, certaines questions surgissent :

- ❖ Les obligations par rapport aux programmes d'AMT sont-elles les mêmes pour tous les fournisseurs de services d'alphabétisation, notamment les centres d'alphabétisation francophones, surtout ceux qui n'offrent pas de programmes en milieu de travail ou qui ne parviennent pas à recruter des employés et des employeurs?
- ❖ Les attentes du MFCU sont-elles les mêmes pour les centres d'alphabétisation de langue anglaise et ceux de langue française (notamment par rapport aux cibles numériques précisées dans l'échéancier)?
- ❖ Y aura-t-il des agences qui se spécialiseront dans la prestation de programmes d'AMT?

Partie 2

Historique de l'alphabétisation en milieu de travail – 1987-2000

2. Historique de l'alphabétisation en milieu de travail – 1987-2000

Dans son rapport sur les programmes d'alphabétisation en milieu de travail (AMT), menés par le Centre d'alphabétisation de Prescott, maintenant nommé le Centre de perfectionnement et d'apprentissage (CAP) de Hawkesbury, Yvan Comeau présente un survol intéressant de l'évolution de ce type de formation entre 1991 et 1994. Reprenons les grandes lignes de cet historique en y ajoutant quelques informations.

Au début des années 1960, le gouvernement fédéral commence à intervenir dans les champs de l'éducation des adultes et de la formation liée au travail. Dans les années 80, il donne une orientation économique, de nature conservatrice, aux programmes de formation, qui deviennent de type utilitariste. « **Les interventions publiques en matière d'alphabétisation en milieu de travail voient le jour à la fin des années 1980 et elles ont d'abord été fortement influencées par les expériences américaines.** » (Garneau, 1996 : 71)

En Ontario, « [...] le rapport *Pour adultes seulement* de 1986 recommande une structuration de l'éducation permanente et la reconnaissance de la diversité des intervenants ». (Garneau, 1996 : 72) La même année, le gouvernement ontarien adopte la *Stratégie de formation professionnelle*, ainsi que le *Plan gouvernemental d'alphabétisation de base pour adultes*. « **En 1987, le gouvernement développe son programme Formation de base de l'Ontario en milieu de travail. [...] La première phase de l'intervention gouvernementale en alphabétisation au travail a été lancée en novembre 1989 par le ministère de la Formation professionnelle.** » (Garneau, 1996 : 73) Cette première phase comprend des projets-pilotes. De 1990 à 1992, une somme d'environ 3,6 millions de dollars est affectée au financement de 79 projets.

En février 1988, les auteurs du rapport *Measuring the Costs of Illiteracy in Canada* de la Canadian Business Task Force on Literacy tentent de chiffrer les coûts de l'analphabétisme. Ils les portent alors à 10,7 milliards de dollars pour la société canadienne, dont 4,2 milliards pour les entreprises. Peu après, en 1990, le déroulement de l'Année internationale de l'alphabétisation suscite une série d'études portant soit sur l'analphabétisme en général, soit sur l'analphabétisme en milieu de travail. Par ailleurs, au début des années 90, les syndicats canadiens s'intéressent de plus en plus à l'alphabétisation en milieu de travail (AMT).

C'est également en 1988 que la Fédération du travail de l'Ontario (FTO), qui compte 800 000 membres, met sur pied le programme BEST (Basic Education for Skills Training) avec l'appui du gouvernement de l'Ontario. Cinq ans plus tard, 76 projets BEST se déroulent dans 49 entreprises différentes. Le programme que propose la FTO à l'époque comprend des cours de deux heures, qui se donnent deux jours par semaine durant dix semaines. L'animateur doit faire partie d'un syndicat du milieu de travail particulier et recevoir une formation intensive de dix jours donnée en résidence. Le matériel distribué dans les ateliers vient du milieu de travail et l'on met l'accent sur les questions liées à la santé et à la sécurité. « **Le programme se fonde notamment sur le principe que, bien que les compétences nécessaires à l'accomplissement des fonctions professionnelles soient nécessaires, les compétences liées à la vie familiale, syndicale et communautaire sont tout autant.** » (Taylor, 1995 : 91) En outre, le programme « [...] combine l'approche de sensibilisation de l'individu face à l'alphabétisation, et l'acquisition de compétences pratiques pour l'éducation aux

adultes». (Joly, 1995 : 3) L'employeur et l'employé se partagent les coûts de la formation. La moitié du programme se tient pendant les heures de travail et est donc payée par l'employeur; l'autre moitié est assumée par l'employé et se déroule pendant ses heures libres.

En cinq ans, BEST aura présenté, au total, 400 projets d'alphabétisation. « **En 1995,(...) l'évaluation a déterminé que les facteurs qui [ont] contribué au succès de BEST [sont] les suivants :**

- ❖ utilisation d'indicateurs non dirigistes;
- ❖ respect de l'autonomie et de la diversité;
- ❖ souplesse d'application selon les contraintes du travail;
- ❖ horaires appropriés;
- ❖ outils et processus d'évaluation inspirés des objectifs du syndicat et des NQB (normes de qualité de base);
- ❖ absence de concurrence de la part d'autres fournisseurs dans le milieu de travail;
- ❖ bons instructeurs;
- ❖ participants déterminés;
- ❖ contexte approprié: la détermination de la direction et un soutien efficace pour les participants et les instructeurs — un soutien dynamique et concret, et non pas seulement pour la forme;
- ❖ approches différentes en fonction de réalités différentes et approche centrée sur l'apprenant;
- ❖ ratio apprenants-instructeur approprié;
- ❖ principe de l'équité des résultats;
- ❖ respect des apprenants/travailleurs;
- ❖ accessibilité pour ceux qui en ont le plus besoin;
- ❖ vaste éventail de matériel didactique;
- ❖ liens organisationnels efficaces;
- ❖ excellente formation initiale et formation de suivi pour les formateurs en alphabétisation;
- ❖ processus participatif et continu d'évaluation à tous les niveaux - projet, programme et salle de classe;
- ❖ célébration des réalisations et documentation détaillée du programme. » (Barker, 1999 : section 6.2.2.3)

Malheureusement, faute de fonds, on interrompt le programme BEST à la toute fin des années 90.

En janvier 1991, on assiste à la création de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'oeuvre (CCMMO), qui prévoit l'établissement de commissions locales. En 1993, l'Ontario crée le Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM), qui comporte un volet francophone. **« Parmi les programmes qui touchent l'alphabétisation en milieu de travail qui ont été transférés, nous remarquons ceux du ministère de l'Éducation et de la Formation, c'est-à-dire le programme de Formation de base de l'Ontario, le programme Formation de base en milieu de travail, le programme Alphabétisation communautaire en Ontario et le programme Développement et soutien de l'alphabétisation. »** (Carneau, 1996 : 74)

Les Franco-Ontariens s'inquiètent de leur faible représentativité au sein de cette nouvelle structure. De plus, **« [...] l'ACFO croit que les francophones de l'Ontario [en tenant compte de leur importance numérique] auraient dû avoir, de 1991 à 1994, environ 80 millions de dollars pour assurer la mise en valeur de la main-d'oeuvre franco-ontarienne. Or, les divers intervenants franco-ontariens du milieu de la formation et de la mise en valeur de la main d'oeuvre sont unanimes à dire qu'ils n'ont pas eu accès à un dixième de ces ressources. »** (Carneau, 1996 : 75)

Enfin, le COFAM sera dissous en 1996. Depuis, l'Ontario s'est dotée de vingt-cinq commissions locales de formation qui offrent des services sur l'ensemble du territoire de la province.

Les commissions locales de formation ont un mandat très vaste :

- ❖ Elles analysent les données sur le marché du travail.
- ❖ Elles conseillent les gouvernements sur les programmes existants de formation et d'adaptation.
- ❖ Elles mettent au point des plans opérationnels et stratégiques répondant aux besoins locaux en formation et en adaptation.
- ❖ Elles orientent l'achat de programmes et de services de formation.
- ❖ Elles promeuvent l'acquisition continue du savoir, un meilleur accès aux possibilités de formation et l'adoption de normes de formation nationales et provinciales.

Partie 3

Expériences de formation de base en milieu de travail à l'adresse des Franco-Ontariens

3. Expériences de formation de base en milieu de travail à l'adresse des Franco-Ontariens

3.1 Les ateliers BEST offerts en français

De 1985 à 1991, les associations franco-ontariennes organisent cinq rencontres Alpha-Partage. **« C'est au cours de l'Alpha-Partage de 1988 à Ottawa que le milieu francophone est mis en contact avec la problématique de l'alphabétisation en milieu de travail (AMT). »** (Corneau, 1996 : 73) Parmi les recommandations formulées lors de la rencontre, on propose d'envoyer le rapport du colloque au Service éducatif de la Fédération du travail de l'Ontario **« dans le but :**

- ❖ **de sensibiliser aux besoins des travailleurs et travailleuses francophones de s'alphabétiser en français;**
- ❖ **de favoriser la création d'ateliers d'alphabétisation (en français) dans les milieux de travail ».** (Alpha-Partage 88 : 151)

La FTO avait désigné huit régions pour offrir ses programmes BEST, dont trois pour les projets francophones, soit l'Outaouais, le Nord-Est et le Nord-Ouest. (Alpha-Partage 88 : 145) En 1990-1991, deux programmes en français du programme BEST sont offerts à Hearst et à Hawkesbury. (Wagner, 1991 : 13) Toutefois, la formation pour les alphabétiseurs n'existe qu'en anglais et les francophones doivent adapter les renseignements et la documentation dans leur langue.

Au sein de la FTO, on prend conscience de ce fait. **« [Nous nous sommes] aperçus qu'il fallait défendre sérieusement l'idée d'offrir des cours d'alphabétisation en français dans les lieux de travail à forte concentration de francophones. Nous devons sensibiliser les syndicats et les employeurs plus à la question d'alphabétisation en français et à la nécessité d'une formation en français écrit et parlé. Nous devons également examiner notre propre système de formation et de soutien pour voir ce que nous pourrions faire pour renforcer le programme en français à l'intérieur de BEST. »** (Joly, 1995 : 4)

En 1993, BEST obtient une subvention du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario qui lui permet, entre autres choses, d'accroître la formation en français des animateurs et de produire du matériel créé par les formateurs et les apprenants. (Joly, 1995 : 5) En février 1994, on offre pour la première fois, à cinq participants, une formation en français pour les animateurs de BEST. Une deuxième rencontre de formation en français avec le même groupe a lieu durant trois jours en mai 1994. Enfin, au cours d'une troisième rencontre, tenue en septembre 1994, on fait remarquer ce qui suit : **« Le recrutement n'a pas été facile, dans certains milieux de travail nous avons trouvé les participants, mais pas de formateurs, dans d'autres cas la compagnie hésite encore. »** (Joly, 1995 : 10) Une autre formation en français se tient en décembre 1994.

Le programme qu'offre BEST en milieu de travail dure alors 37 semaines; il se termine par une remise de diplômes qui se déroule selon les désirs des participants et des formateurs.

En 1994, ce programme est offert à la Ferme expérimentale centrale d'Ottawa, du gouvernement fédéral, où il se distingue par son caractère bilingue. Les francophones sont minoritaires au sein du personnel. « **Les francophones constituent un groupe minoritaire bilingue dans le contexte du programme de formation et, comme ils sont souvent appelés à travailler en anglais, ils risquent de s'assimiler et de perdre leurs compétences de base en français. Le programme BEST permet aux employés tant francophones qu'anglophones d'améliorer leurs compétences dans la fierté et la dignité.** » (Taylor, 1995 : 98)

On met sur pied une classe de francophones et trois classes d'anglophones composées de cinq à dix participants. Les rencontres ont lieu à raison de deux heures, deux fois par semaine, ou de quatre heures, une fois par semaine. La session dure 37 semaines et le nombre de participants s'élève à 25, dont 23 hommes. (Taylor, 1995 : 94) « **La formation porte principalement sur la lecture, l'écriture, le calcul et les communications, mais on s'intéresse aussi à certaines questions et exigences professionnelles, à l'épanouissement personnel et au transfert de compétences.**» (Taylor, 1995 : 94) Les participants sont aussi initiés au système métrique. Le programme est entièrement donné pendant les heures de travail.

Les participants qui terminent le programme reçoivent un certificat BEST lors d'une cérémonie de remise de diplômes. Le taux de réussite a été évalué à 90 %; certains employés ont même obtenu une promotion ou une nomination intérimaire à la suite du programme. Le programme devait se poursuivre en 1995-1996, mais il a été suspendu en avril 1995 en raison des compressions budgétaires du gouvernement fédéral et des abolitions de postes.

3.2 Le programme Reconversion de la main-d'oeuvre

Au cours de 1991-1992, en pleine récession économique, le gouvernement provincial de l'Ontario investit, pour les francophones, 800 000 \$ tirés de l'enveloppe de 4,5 millions de dollars consacrés à la reconversion de la main-d'oeuvre.

Le Programme de reconversion de la main-d'oeuvre vise à aider les travailleurs au service d'entreprises sur le point d'effectuer des mises à pied. Le financement des programmes de formation établis à la suite de licenciements doit s'effectuer selon la formule suivante: 40 % par l'employeur, 30 % par le gouvernement fédéral et 30 % par le gouvernement provincial. Ces proportions peuvent varier selon la situation (p. ex. : faillite de l'entreprise). On procède d'abord à une évaluation des besoins, puis on oriente les travailleurs vers quatre domaines d'intérêt :

- ❖ aide à l'emploi (curriculum vitae, techniques d'entrevue, orientation professionnelle ...);
- ❖ recyclage;
- ❖ besoins spéciaux (alphabétisation et formation de base);
- ❖ besoins culturels (francophones en contexte minoritaire).

On peut également mettre sur pied un centre d'aide aux travailleurs. La démarche d'évaluation comprend sept étapes :

- ❖ une rencontre d'information;
- ❖ un bilan des expériences de travail;
- ❖ un bilan des expériences hors du marché du travail;
- ❖ un bilan de la formation;
- ❖ les goûts, les valeurs, les aptitudes et les intérêts;
- ❖ un plan d'action;
- ❖ un suivi du plan d'action.

En mars 1992, quinze communautés franco-ontariennes embauchent un coordonnateur pour ce programme, soit Cornwall, Ottawa, Hawkesbury, Windsor, Hearst, Welland, Kapuskasing, Sudbury, Timmins, Kirkland Lake, North Bay, Wawa, Elliot Lake, Penetanguishene et Sault Ste-Marie. On assiste aussi à la création de tables de concertation régionales et à l'embauche d'un coordonnateur provincial. Toutefois, le programme est interrompu un an plus tard. (Marchildon, 1992 : 51)

Cette initiative n'est pas un programme d'AMT comme tel; elle constitue plutôt une démarche de recrutement de travailleurs analphabètes, de promotion de l'alphabétisation auprès des travailleurs licenciés et de formation en français pour les francophones des régions minoritaires. Les aspects de recrutement et d'aiguillage de ce type d'intervention s'apparentent à l'expérience de l'agent de liaison, mise à l'essai quelques années plus tard dans la région de Hawkesbury. (Voir la section 3.7.)

À cette époque, on reconnaît l'existence de deux problématiques: « **La première étant que les travailleurs franco-ontariens sont plus aptes à se retrouver dans des licenciements collectifs que leurs homologues anglophones. La deuxième étant que ces mêmes travailleurs sont généralement moins scolarisés que leurs homologues anglophones, réduisant ainsi leurs possibilités de se réinsérer rapidement dans le monde du travail.** » (Biron, 1992: 20)

3.3 La première expérience du CAP (Interventions directes d'alphabétisation en milieu de travail)

« **C'est en 1989 que le CAP (Centre d'alphabétisation de Prescott de Hawkesbury) et quatre autres groupes communautaires d'alphabétisation reçoivent un soutien financier pour la production de matériel pédagogique pour les travailleurs francophones. Les groupes communautaire sont produit du matériel didactique, mais seul le CAP et le centre d'alphabétisation de Wawa ont tenu des activités d'alphabétisation en milieu de travail.** » (Comeau, 1996 : 75)

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 FTO. 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 remontent 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 : 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. (Comeau, 1996 : 15)

C'est à l'usine Ivaco que les ateliers connaissent le plus grand succès. La compagnie rejette la formule BEST 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 entreprennent leur 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 même niveau. 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.

Les ingrédients du succès de ce programme se résument aux points suivants :

- ❖ la bonne foi et l'intérêt de la direction d'Ivaco;
- ❖ l'existence d'un bon comité tripartite et la mise sur pied d'ateliers animés par un bon alphabétiseur, qui emploie l'approche d'alphabétisation populaire du CAP (conscientisante), dont le souci est de valoriser les connaissances des travailleurs et de traiter, dans les ateliers, de thèmes significatifs pour les ouvriers;
- ❖ le désir commun de l'entreprise et du syndicat de contribuer à la formation malgré des objectifs différents;
- ❖ la motivation et la solidarité du comité des partenaires;
- ❖ les attitudes andragogiques de l'alphabétiseur, respectueuses de la culture des travailleurs. (Comeau, 1996 : 110)

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. (Comeau, 1996 : 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. (Comeau, 1996 : 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 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. La mise sur pied du programme est retardée et ne se réalise qu'en septembre 1994.

En 1992, le CAP procède au lancement de l'ouvrage *La Machine à mots* (274 pages), 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.

3.4 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 une collection intitulée *Les Activités forestières*.

À la même époque, d'autres centres d'alphabétisation communautaire auraient tenté aussi de faire de l'alphabétisation en milieu de travail à Windsor et à Sudbury.

3.5 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 NESS, 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 NESS d'ailleurs, cherche à rendre ses employés bilingues plus aptes à servir la clientèle francophone. Alors que NESS 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 NESS fait une démarche auprès du centre d'alphabétisation. La première session animée par une formatrice de ce centre se tient à la compagnie NESS 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). Dans la formation *Rédaction efficace*, on aborde, entre autres matières, la correspondance commerciale, la conjugaison des verbes, les divers types de rédaction reliée au travail et les difficultés de la langue. Dans la formation *Français des affaires*, on enseigne aussi la rédaction de correspondance d'affaires ainsi que la rédaction simple, la correction des erreurs, les abréviations et la typographie. Dans les deux cas, l'apprentissage donne lieu à des résultats d'apprentissage individualisés selon une évaluation initiale. Les programmes sont adaptés aux besoins de l'entreprise, par exemple pour traiter d'une terminologie particulière. De plus, cette approche permet de former un groupe d'apprentissage composé d'employés provenant de différentes entreprises. On peut obtenir davantage de renseignements sur ces programmes en consultant le site Web www.alphahuronie.on.ca/program5b.html.

En mars 2001, deux autres sessions 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.

3.6 L'expérience du Collège du Savoir de Brampton

Le Collège du Savoir de Brampton lance un programme d'alphabétisation en milieu de travail 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 conférences 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. La prestation des services respecte les normes du programme d'AFB.

3.7 L'expérience de l'ABC Communautaire de Welland

En septembre 2000, le centre d'alphabétisation l'ABC Communautaire de Welland met sur pied un des huit projets que finance le MFCU dans le cadre de la stratégie d'AMT. Ce projet, terminé en juin 2001, vise à mettre au point un modèle pratique d'intervention francophone en milieu de travail.

Le programme d'AMT qu'offre l'ABC communautaire de Welland s'adresse tout particulièrement aux employés de Canadian Tire. En se fondant sur son expérience et celle du Collège du Savoir de Brampton, l'ABC communautaire conçoit en 2001 une trousse de présentation de l'AMT en vue de promouvoir une image positive de l'alphabétisation qui renforce les capacités des travailleurs en situation d'emploi. L'ABC communautaire présente aussi un cahier pratique détaillant les principales étapes à suivre pour mettre sur pied un programme en milieu de travail. C'est un outil qui peut s'avérer utile pour les intervenants intéressés à lancer des programmes d'AMT.

3.8 La deuxième expérience du CAP (L'agent de liaison: Une approche plus holistique)

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** ». (Dugaset Lurette, 2000 : 28) On embauche un agent de liaison qui visite cinq usines de la région entre janvier 1997 et mars 1999.

Le but du projet est d'« [...] **amener vers les centres de formation des apprenants qui autrement ne s'y rendraient pas, particulièrement ceux qui s'inscrivent à un programme d'alphabétisation** ». (Dugaset Lurette, 2000 : 36) On met d'abord sur pied, dans chaque entreprise participante, un comité conjoint regroupant l'agent de liaison, des représentants de certains centres de formation, et des représentants de la partie patronale et du syndicat. La taille du comité varie en fonction de celle de l'entreprise. L'agent de liaison rencontre les travailleurs pour définir leurs besoins en offrant tout le continuum de services de formation des adultes de la région et en restant ouvert à tout besoin exprimé, même si, de prime abord, il ne correspond à aucun programme existant. Les rencontres ont lieu sur les lieux mêmes du travail, et un représentant de l'entreprise, du syndicat ou du patronat y assiste. Au cours de ces rencontres, l'agent de liaison fait part de sa disponibilité pour rencontrer individuellement les gens qui le désirent sur les lieux du travail, dans un local fermé, à certaines heures (p. ex. : pendant la pause). Puisque l'agent de liaison ne représente aucun centre de formation précis, le travailleur qui le consulte n'est pas associé d'emblée à un service ou à un centre de formation en particulier.

Les travailleurs sont soumis à une première évaluation de leurs compétences et à un test de classement qui permet de déterminer clairement et de façon impartiale le programme qui leur convient le mieux. Cette évaluation constitue, en fait, un des éléments innovateurs du projet. Une fois leurs besoins de formation et leur niveau réel de compétences déterminés, les gens sont aiguillés vers le programme approprié.

L'agent de liaison fixe un rendez-vous avec le responsable du programme en question. S'il n'existe aucun programme approprié, l'agent inscrit le nom de la personne sur une liste dans le but de créer un groupe suffisamment important pour démarrer une nouvelle activité de formation.

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: 41) En outre, 51 travailleurs se montrent intéressés à obtenir leur DÉSO (Diplôme d'études secondaires de l'Ontario); 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: 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 Hawkesbury.

Partie 4

Bilan des expériences de programmes d'alphabétisation en milieu de travail offerts en français, en Ontario

4. Bilan des expériences de programmes d'alphabétisation en milieu de travail offerts en français, en Ontario

En guise de conclusion sur le petit nombre d'expériences de programmes d'AMT en français en Ontario, on peut affirmer, comme Gomeau en 1996 : « **Les intervenants franco-ontariens en alphabétisation ont toujours déploré le manque de volonté du gouvernement ontarien de financer l'alphabétisation des travailleurs francophones en milieu de travail.** » (Gomeau, 1996: 75)

En outre, « **le financement lié à [l'AMT] pour les groupes francophones s'est limité à des projets ponctuels visant la production de matériel didactique. Les deux initiatives d'alphabétisation en français en milieu de travail sont venues de la volonté des groupes de le faire, puisant à même leurs ressources de base pour soutenir ces initiatives. [...] De plus, les syndicats, via leur association provinciale et les associations patronales, ont été les bénéficiaires principaux du programme FBM (Formation de base de l'Ontario en milieu de travail) depuis sa création. Or, ces deux réseaux étaient très peu sensibles aux besoins des travailleurs franco-ontariens, et il s'est d'ailleurs écoulé quelques années avant de voir des premières initiatives d'alphabétisation et de formation de base francophones initiées par ces mêmes réseaux. Pendant ce temps, les organismes du réseau francophone d'alphabétisation n'avaient pas accès aux fonds gouvernementaux pour faire de l'alphabétisation en milieu de travail.**

On peut anticiper qu'un appui plus soutenu du gouvernement envers les organismes d'alphabétisation francophones [aurait] sans doute mené à la multiplication de projets similaires à l'expérience du CAP à travers l'Ontario français. » (Cameau, 1996 : 76)

Un autre rapport, plus récent, dresse le bilan suivant: « **Enfin, et cela est propre aux milieux francophones : le système d'éducation en langue française est conçu principalement en fonction des étudiants qui désirent poursuivre une trajectoire académique, et il n'existe pas énormément de possibilités de passer de l'école à la formation professionnelle ou au monde du travail, voire à la formation post-secondaire en langue française, ni de possibilités de parfaire ses compétences linguistiques en français après l'école secondaire. Pour les jeunes, le passage de l'école à la formation professionnelle, à l'emploi, ou aux études post-secondaires, veut aussi dire bien souvent le passage du français à l'anglais. Par contre, une fois en milieu de travail certains employeurs offrent la possibilité à leurs employés d'améliorer leurs compétences langagières, soit à l'oral, soit à l'écrit, en leur fournissant des cours de langue, parfois avec l'aide des agences d'alphabétisation. Le but de ces cours est de fournir un meilleur service à leur clientèle et dans certains cas de permettre à leurs employés d'accéder à des postes qui requièrent des compétences linguistiques en français.** » (GRÉFO, 2001 : 39)

Par contre, un grand nombre d'entreprises ontariennes reconnaissent la valeur ajoutée que représente le bilinguisme des membres de leur personnel.

« Il n'en demeure pas moins cependant que plusieurs employés bilingues se voient confinés aux services à la clientèle en raison de leur bilinguisme et ils se voient ainsi limités au moment d'obtenir une promotion vers des emplois axés davantage sur une expertise professionnelle. Si l'importance du bilinguisme, voire du plurilinguisme, dans une économie mondialisée semble faire consensus, c'est-à-dire si elle fait l'objet d'un discours dominant, on constate néanmoins que l'exploitation des ressources linguistiques demeure sous-valorisée. » (CRÉFO, 2001 : 39)

Partie 5

Situation du marché du travail et pratiques linguistiques dans les régions de l'Ontario

5. Situation du marché du travail et pratiques linguistiques dans les régions de l'Ontario

5.1 La situation du marché travail

En examinant la situation économique des différentes régions ontariennes, il est possible d'avancer que « [...] les régions de la province à plus grande concentration francophone ont tendance à présenter des indicateurs du marché du travail plus faible [...] Par ailleurs, l'absence d'agence de développement régional en Ontario porte préjudice aux francophones de l'Ontario du fait qu'ils se retrouvent nombreux dans les régions où prévalent les situations du marché du travail plus faible de la province. » (RDÉE, 2000 : 2)

On remarque aussi que les régions du Nord-Est et du Nord-Ouest, les cinq comtés de l'Est, la région de Kingston-Pembroke, la région de Niagara et celle de Windsor, régions « [...] qui sont les plus faibles de la province économiquement, comptent toute *[sic]* une concentration de francophones. Ces derniers sont donc défavorisés par rapport aux francophones vivant en situation minoritaire ailleurs au pays et par rapport aux anglophones du Québec, puisque les agences de développement économique doivent démontrer l'appui donné à ces minorités de langue officielle selon les exigences de l'article 41 de la *Loi sur les langues officielles*. » (RDÉE, 2000 : 27)

Dans la région du Centre Sud-Ouest, on observe depuis quelques années une reprise économique. Celle-ci « [...] donne lieu à une restructuration économique où la diminution des emplois traditionnels dans l'industrie lourde s'est stabilisée après un déclin considérable lors de la dernière récession, et où [dans la péninsule du Niagara] de nouveaux secteurs de l'économie se trouvent en pleine émergence, à savoir le tourisme (avec un casino, les chutes Niagara, le secteur agricole, notamment les serres et les vignobles), le secteur des services à la clientèle et celui lié aux technologies de l'information et des communications (les centres d'appels, entre autres). Ces nouveaux secteurs nécessitent une main-d'oeuvre ayant des compétences accrues en communication orale ou écrite comparativement à celles utilisées dans l'industrie dans le passé, incluant des compétences linguistiques, soit bilingues pour les centres d'appels, soit multilingues pour le tourisme. » (CRÉFO, 2001 : 8)

« On observe également que l'écrit pourrait devenir de plus en plus requis dans ce type d'entreprises [secteur en émergence dans la péninsule du Niagara] du fait d'une plus grande utilisation des nouvelles technologies (courrier électronique, chat) comme moyen de communication entre la clientèle et les entreprises. Par exemple, dans les entreprises reliées au multimédia, la langue écrite représente en quelque sorte un produit commercial, d'où la nécessité de recruter non seulement des personnes bilingues, mais aussi des personnes bilettrées.» (CRÉFO, 2001 : 18)

Dans son évaluation du marché du travail dans les régions de l'Ontario à forte concentration francophone, le Regroupement franco-ontarien de développement économique et d'employabilité (RDÉE) effectue dans ces régions une comparaison entre le taux de maintien de la langue française chez les francophones et leur niveau de revenu et d'embauche. Le travail (c'est-à-dire le niveau d'emploi) et le revenu sont soit bas ou en moins, dans la moyenne, ou en

plus (c'est-à-dire élevés). Les mêmes trois gradations sont utilisées pour mesurer le maintien du français.

Ainsi, en mesurant la force des indicateurs que sont le travail (le niveau de l'emploi), la langue et les revenus dans les zones à concentration francophone, le RDÉE observe que « [...] **si la langue est un indicateur fort (c'est-à-dire le maintien de la langue), le travail et le revenu sont cependant moins forts, le contraire étant aussi vrai** ». (RDÉE, 2000 : 26) Autrement dit, dans les zones où les francophones s'assimilent le moins, le niveau d'emploi et le niveau de revenu ont tendance à être plus bas. Au contraire, dans les zones où les francophones conservent moins leur langue maternelle, le niveau d'emploi et le niveau de revenu sont plus élevés.

Par ailleurs, le RDÉE présente ces résultats par région particulière :

- ❖ « [...] dans les zones de Toronto et de Barrie, le travail et le revenu sont en plus tandis que la langue est dans la moyenne;
- ❖ dans les zones de Hawkesbury, Cornwall, Sudbury, North Bay et Cochrane, le travail est en moins de la langue [le taux d'emploi est bas, mais le taux de maintien de la langue est élevé] et les revenus sont dans la moyenne;
- ❖ dans la zone d'Ottawa, le revenu et la langue sont en plus et le travail est dans la moyenne;
- ❖ dans les zones de Windsor, Thunder Bay et Sault-Ste-Marie, le travail, le revenu et la langue sont dans la moyenne ». (RDÉE, 2000 : 26)

5.2 Les pratiques linguistiques

Une analyse des pratiques linguistiques des Franco-Ontariens arrive au constat intéressant suivant: « **C'est vraisemblablement au travail ou dans le cadre des études que les francophones de l'Ontario ont l'impression d'utiliser le plus leurs capacités de lecture et d'écriture, de même que leur habileté à le faire en français. [...] il semble, en effet, que l'idée populaire voulant que le travail, en Ontario, se fasse exclusivement en anglais tienne plus du préjugé que de l'analyse.** » (Laftamme, 1996 : 24)

Toutefois, le même rapport signale le fait que les francophones ont une plus faible moyenne que la population en général en ce qui concerne le fait de lire et d'écrire dans le cadre de leur travail. (Laftamme, 1996 : 25) De plus, « [...] **il est presque surprenant de constater que les plus jeunes déclarent lire moins, en général, dans le cadre des études, que les adultes ne le font dans le cadre de leur travail. [...] On notera aussi que les moyennes, pour le français, chez les personnes qui ont 25 ans ou plus, sont supérieures à 2,5, ce qui signifie que bon nombre de francophones lisent parfois en français dans le cadre du travail. Pour ce qui est de l'écriture, on observe encore qu'elle est régulière chez les travailleurs bien que plus fréquente chez les plus jeunes que chez les plus vieux.** » (Laftamme, 1996 : 25)

Pour ce qui est de l'écriture en milieu de travail, cette analyse révèle que « [...] **là encore, plus on est instruit, plus on écrit dans son milieu de travail. De même, les diplômés des collèges et du secondaire écrivent moins en français, en comparaison du temps qu'ils consacrent aux activités d'écriture, en général. Mais on s'étonnera de voir que les personnes les moins instruites, celles qui écrivent le moins, quand elles ont à écrire**

dans le cadre de leur travail, le font en *français*, tout aussi souvent que les autres, si l'on excepte les gens qui ont fait des études universitaires.» (Laflamme, 1996 : 33)

Enfin, le rapport fait état de ce qui suit :

- ❖ **« dans le Centre et dans l'Est, on utilise un peu plus ses habiletés de lecture et d'écriture dans le cadre du travail;**
- ❖ **dans le Nord-Est, on lit et on écrit un peu plus en français ».** (Laflamme, 1996 : 47)

Partie 6

Évolution de la situation du milieu de travail et répercussions sur les programmes et les besoins en alphabétisation

6. Évolution de la situation du milieu de travail et répercussions sur les programmes et les besoins en alphabétisation

6.1 Les constats par rapport à l'évolution des approches de l'alphabétisation en milieu de travail depuis 1990

Depuis quelques années, l'intérêt pour la formation de base en milieu de travail s'est accru en raison d'un certain nombre de facteurs.

Le Programme de reconversion de la main-d'oeuvre (1990-1992) voit le jour en réaction à un contexte de mises à pied, surtout dans le secteur manufacturier. La solution que l'on envisage à cette époque pour pallier ce problème consiste à réadapter la main-d'oeuvre en chômage en la dotant des compétences nécessaires pour accéder à de nouveaux emplois.

De 1993 à 1995, les politiques de formation commencent à s'adresser aux travailleurs en emploi en offrant de la formation plus précise.

Depuis 1996 environ, avec l'avènement du phénomène de la mondialisation, le milieu de travail tente de faire face à d'importants changements technologiques. La formation s'axe vers l'apprentissage continu et devient plus générale et polyvalente. On prône la notion d'apprendre à apprendre.

Dans le cadre d'une étude des politiques concernant l'alphabétisation en milieu de travail à l'échelle nationale, le SNA fait remarquer, dans un rapport publié en 1999, que toutes les politiques des provinces « [...] **sont fondées sur deux principes: i) que les programmes d'alphabétisation en milieu de travail offrent un avantage aux travailleurs et aux employeurs; et ii) que les employeurs (et parfois les syndicats) devraient payer pour les avantages qu'ils obtiennent en finançant les programmes offerts dans leur propre lieu de travail** ». (deWolff, 1999 : 5) Dans le même rapport, on ajoute que certaines provinces, « [...] **comme l'Ontario et l'Alberta, considèrent que le financement de l'alphabétisation en milieu de travail par le gouvernement constituerait une subvention injuste pour les employeurs** ». (deWolff, 1999 : 4)

6.2 L'évolution de la situation des programmes d'AMT

Dans un guide produit en 1989, le ministère de la Formation professionnelle prévoyait déjà le besoin d'augmenter la formation de base en milieu de travail.

« Notre population active va devenir plus âgée en moyenne et aura plus de difficultés à s'adapter. L'insuffisance des connaissances de base crée des tensions particulières dans le milieu de travail. Les travailleurs âgés qui n'ont pas les connaissances de base nécessaires pour apprendre les nouvelles technologies sont un groupe auquel il faut porter une attention particulière. En général, ils ne tiennent pas à ce qu'on découvre leur problème et font tout ce qu'ils peuvent pour le cacher. » (Ministère de la Formation professionnelle 1989 : 1)

Au cours de la dernière décennie, le marché du travail a évolué. On note que « [...] **dans le passé, les personnes moins instruites pouvaient soutenir la concurrence du marché pour décrocher des emplois offrant des salaires décents, mais aujourd'hui, ces emplois sont occupés par des diplômés du postsecondaire qui n'arrivent pas à trouver de travail dans leur domaine** ». (Barker, 1999 : section 6.1.2.2)

L'Enquête nationale sur la formation de 1991 révélait que seulement 2 % de la formation qu'offrent les compagnies canadiennes touche l'alphabétisation. (Folinsbee, 1995 : 4)

6.3 Les conflits dans la perception de l'alphabétisations en milieu de travail

« De façon générale, en 1990, l'alphabétisation en milieu de travail (AMT) était considérée comme une question sociale pour les syndicats et comme une question économique par les entreprises. » (Macleod, 1995 : 3)

En effet, nombreux sont les conflits que suscite la question de l'AMT. Johnston explique la situation ainsi : **« La plupart des entreprises qui cherchent à rehausser la formation de base de leurs employés semblent s'y intéresser davantage sous l'angle de ses rapports avec l'emploi. [...] Dans cette approche, l'individu est considéré sous l'angle de ses capacités de travailleur, tandis que dans l'approche syndicale (et dans celle du mouvement non gouvernemental d'alphabétisation), il est considéré comme travailleur, parent, membre de la collectivité et citoyen. »** (Johnston, 1994: 3) Plus loin, cette même auteure ajoute ce qui suit: **« Dans chaque province du Canada, on peut observer une tension entre la demande de formation de base, étroitement liée aux compétences nécessaires à l'emploi, et la conception plus vaste de cette formation ou de l'alphabétisation comme moyen de responsabilisation. Ces approches ne s'excluent pas nécessairement l'une l'autre. »** (Johnston, 1994: 4)

Dans une récente analyse effectuée pour le compte de Développement des ressources humaines Canada (DRHC), on conclut ceci: **« Dans le contexte de l'alphabétisation aux fins de la participation à l'économie et au développement industriel, les interventions visant à résoudre les problèmes d'alphabétisation ont tourné autour des éléments suivants:**

- ❖ **politiques-cadres et travaux de recherche pour mettre en lumière l'importance de l'évolution de la main-d'oeuvre et de la mise à niveau des compétences pour favoriser notre compétitivité dans l'économie mondiale;**
- ❖ **programmes d'alphabétisation en milieu de travail mis sur pied par des syndicats et (ou) des employeurs, avec des enseignants, des tuteurs et (ou) des moyens technologiques, dans des milieux de travail particuliers ou à l'échelle de l'industrie;**
- ❖ **programmes d'alphabétisation de la main-d'oeuvre mis sur pied par le système scolaire formel ou des organismes communautaires pour offrir des programmes d'apprentissage et de soutien;**
- ❖ **campagnes de relations publiques pour faire comprendre la nécessité d'envisager les coûts humains du chômage et du sous-emploi. »** (Barker, 1999 : section 5.2)

Dans la même analyse, on peut lire que certaines études démontrent également « [...] qu'il y a un consensus entre la direction et les employés au sujet des répercussions des changements dans le milieu de travail. Une concurrence accrue, l'adoption de nouvelles technologies, la rationalisation et l'importance accordée à la réduction des coûts de production ont eu des répercussions sur les employés. Les changements dans les compétences nécessaires sont eu pour effet de relever les exigences en matière de lecture et d'écriture. Les employés ont plus de craintes de perdre leur emploi. Les employeurs veulent que les employés assument davantage de responsabilités dans le processus décisionnel, la solution des problèmes et les rétroactions au sujet de la production. Des exigences accrues en matière de productivité ont créé un certain stress. » (Barker, 1999 : section 5.2)

En 1995, dans la conclusion d'un autre rapport, l'auteur avançait ce qui suit : « **Au moins 10 p. 100 de la main-d'oeuvre est analphabète; le même pourcentage des crédits destinés à la formation devrait donc être consacré à l'alphabétisation.** » (Godin, 1995 : 11)

6.4 L'AMT a grandement progressé, mais les défis demeurent

À la même époque, de part et d'autre, on faisait le même constat : « **Même si de grands progrès ont été accomplis, la fiche de rendement du Canada en matière d'alphabétisation [en 1995] montre qu'il reste encore un énorme travail à faire.** » (Macleod, 1995 : 5) De plus, « **[i] n'est pas rare de rencontrer, encore de nos jours, des employeurs qui doutent de l'utilité d'un investissement dans l'alphabétisation pour leur organisation et leurs revenus en fin d'année** ». (Bloom, 1997 : 18)

Au cours de la même période, l'auteur d'une analyse de renseignements provenant de 26 États américains faisait remarquer qu'aux États-Unis ce sont les programmes qui visent à aider les gens à faire la transition de l'école au marché du travail ou à quitter l'assistance sociale qui reçoivent l'attention et le financement. La formation de base pour les adultes, surtout la formation en milieu de travail, en reçoit très peu. (Jurmo, 1996 : iii)

Le même rapport déplorait le fait que, en se concentrant sur les programmes de transition entre l'école et le marché du travail ou encore sur la réforme de l'aide sociale, les gouvernements créent l'illusion qu'ils s'occupent du développement de la population active. Toutefois, les gouvernements d'États américains semblent ignorer certains aspects importants, notamment que :

- ❖ **« la plupart de la population active occupe déjà un emploi;**
- ❖ **les travailleurs actuels constitueront la source principale de la main-d'oeuvre au cours des prochaines décennies;**
- ❖ **les compétences de ces travailleurs ne sont pas adéquates pour faire face aux exigences technologiques et sociales du milieu de travail de l'avenir;**
- ❖ **peu d'employeurs ou de syndicats ont les capacités ou les ressources pour comprendre et répondre aux exigences en matière de compétences de base de leur main-d'oeuvre** ». (Jurmo, 1996 : 7)

Toutes ces réalités s'appliquent aussi aux milieux majoritaires du contexte canadien. En effet, au Canada, « **[une] analyse des tendances des initiatives fédérales en matière de formation et d'alphabétisation entre 1966 et 1993 a révélé qu'avant les années 90, pour répondre aux besoins de nouvelles compétences, on recourait à l'immigration; les activités de formation du gouvernement étaient bien loin de correspondre à l'ampleur des initiatives recommandées; et la formation était considérée comme une dépense qui devait être limitée, plutôt que comme un investissement qui allait rapporter des dividendes à long terme. Au milieu des années 90, on a reconnu que le gouvernement doit jouer un rôle de facilitation lorsqu'il s'agit de stimuler la formation dans le secteur privé, plutôt que d'être la source principale de la formation; c'est ainsi que la *Stratégie de mise en valeur de la main-d'oeuvre* a vu le jour.**

Les initiatives visant à régler les problèmes d'alphabétisation des adultes dépendaient de l'orientation ou du contexte stratégique: l'alphabétisation pour la responsabilisation personnelle et la participation à une société démocratique, l'alphabétisation pour l'emploi ou l'alphabétisation pour l'acquisition continue du savoir. » (Barker, 1999 : section 5.2)

L'auteur de cette analyse constate aussi qu'« [...] **au début des années 90, c'étaient les questions de sensibilisation qui prédominaient depuis la diffusion d'informations définitives sur la littératie des adultes et les niveaux d'alphabétisation et l'ampleur de l'alphabétisation des adultes au Canada jusqu'à la définition des besoins de formation en milieu de travail et des moyens à prendre pour y répondre adéquatement; mais au milieu des années 90, le renforcement du lien entre l'alphabétisation et la formation était devenu un enjeu** ». (Barker, 1999 : section 5.2)

Au cours de la consultation multipartite sur l'alphabétisation en milieu de travail dont le Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA) a été l'hôte en 1997, les participants convenaient que « [...] **les besoins suivants étaient satisfaits : l'impact de l'éducation en milieu de travail, des données relatives aux répercussions sur les employés, les nouvelles technologies et les nouveaux outils, les liens entre l'alphabétisation de la famille et l'alphabétisation en milieu de travail, la compréhension des répercussions socio-économiques, le projet de recherche sur les compétences fondamentales et la formation dispensée par les travailleurs. Cependant, les besoins suivants n'étaient pas encore satisfaits:**

- ❖ **données plus nombreuses au sujet des répercussions pour les employeurs;**
- ❖ **mesures des résultats et cadres de reddition des comptes;**
- ❖ **augmentation des ressources pour faciliter l'accès des petites entreprises;**
- ❖ **liens transparents entre le perfectionnement de la population active et l'alphabétisation au sein de la famille continuum holistique;**
- ❖ **lien concret entre les praticiens;**
- ❖ **normes de qualité qui aideraient les consommateurs à faire des choix éclairés et qui régiraient la commercialisation;**
- ❖ **approches reposant sur les changements technologiques;**

- ❖ **moyens de promouvoir des modèles canadiens efficaces et des exemples de succès canadiens;**
- ❖ **reconnaissance de l'alphabétisation comme élément intégral de la formation et des activités quotidiennes;**
- ❖ **moyens de s'attaquer aux obstacles au transfert de l'apprentissage.** » (Barker, 1999 : section 5.2)

6.5 L'évolution du marché du travail : nouvelles compétences requises et nouveaux besoins d'alphabétisation

Certaines grandes tendances internationales du marché du travail affectent actuellement le Canada. En voici quelques-unes :

- ❖ **« les qualifications évoluent à la hausse: [...] les entreprises engagent du personnel en moins grand nombre, mais plus qualifié;**
- ❖ **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, 2000 : 49)

Dans le contexte du marché du travail au Canada, l'auteur d'un récent rapport du CRÉFO déclare ce qui suit: **« La population canadienne dans son entier fait face au défi constant de développer et de renouveler ses propres ressources linguistiques afin de s'adapter à un marché de l'emploi où savoir communiquer à l'oral et à l'écrit prend de plus en plus d'importance et où l'utilisation des technologies de l'information et des communications requiert de nouveaux types de compétences langagières [...]. Comme dans plusieurs pays occidentaux, et ceci malgré des taux de scolarisation élevés, les taux d'analphabétisme et d'illétrisme constituent néanmoins un défi social persistant, du moins auprès de certains groupes de population [...]. Plusieurs études ont démontré qu'il existait un décalage, entre autres, entre les anglophones et les francophones vivant en milieu minoritaire [...], que ces lacunes soient imputables à une formation scolaire mal adaptée à leurs besoins ou à l'absence d'alphabétisation des adultes en français. En milieu minoritaire, en effet, bilinguisme et alphabétisation ne peuvent être dissociés. D'une part, la pratique de la langue française se limite parfois aux interactions orales dans le cadre familial, les occasions de se servir de l'écrit demeurant très restreintes, alors que l'écrit est justement considéré comme une ressource servant à améliorer la pratique de l'oral [...]. D'autre part, si la plupart des francophones bilingues ont été alphabétisés, un nombre considérable d'entre eux ne l'ont pas été en français (on peut parler de bilinguisme, mais pas toujours de « bilettrisme »). En effet, plusieurs francophones choisissent encore de s'alphabétiser en anglais compte tenu du contexte anglo-dominant. »** (CRÉFO, 2001 : 4)

Dans le même rapport, l'auteur constate qu'**« [...] il semble que la main-d'oeuvre présentement disponible se trouve dans les segments de la population les moins scolarisés et les moins bien outillés pour se trouver du travail. [...] Que ce soit en termes de pratiques langagières ou en termes de pratiques sociales au travail, il s'agit d'une population relativement coûteuse à former.»** (CRÉFO, 2001 : 19)

Il semble exister un consensus quant aux bénéfices de l'alphabétisation en milieu de travail et à la nécessité d'établir ce type de programmes.

- ❖ « Les entreprises ont reconnu que la formation pour l'acquisition de compétences de base était une priorité, mais la plupart n'ont pas de programme de formation en cours de planification.
- ❖ Des comités patronaux-syndicaux mixtes de la formation signalent des résultats positifs, mais les travailleurs aimeraient participer davantage aux travaux d'élaboration et aux décisions concernant l'accès aux programmes. [...]
- ❖ Il y a consensus entre les travailleurs et la direction, à savoir que les capacités de lecture et d'écriture doivent être renforcées maintenant, et qu'il faudra accorder plus d'importance à cette question à l'avenir. [...]
- ❖ Les entreprises ont signalé que la productivité de leurs employés avait augmenté, que les employés participaient davantage dans le milieu de travail, que leurs compétences s'étaient accrues, qu'ils étaient plus réceptifs à la formation, et qu'ils avaient davantage confiance en eux.
- ❖ Les programmes ont permis d'améliorer le travail d'équipe, la responsabilisation des travailleurs face à l'emploi, le moral des employés et leur estime de soi.
- ❖ Le succès repose sur la participation conjointe des travailleurs et de la direction à la planification et à la mise en oeuvre (la majorité des répondants estimaient que la formation devrait être offerte pendant les heures de travail) .
- ❖ Les obstacles qui ont surgi avaient trait à la mise en oeuvre des programmes en fonction des quarts de travail ainsi qu'au financement.» Barker, 1999 : section 5.2)

6.6 La formation : surtout l'affaire des grandes entreprises

Néanmoins, dans le même rapport on révèle que « [...] les employeurs canadiens prennent relativement peu d'initiatives pour former leurs employés et que seulement 2 % de la formation formelle porte sur les compétences de base en matière de lecture et d'écriture ». (Barker, 1999 : section 5.2.4.1) Dans un sondage réalisé en 1998, 38 % des 748 entreprises interrogées ont répondu qu'elles offraient de la formation en milieu de travail, mais à peine 1 % donnaient de l'alphabétisation. (Lauzon, Darren. 1998 - « Training, Establishment Practices, and New Technology », dans *The Evolving Workplace: Finding from the Pilot Workplace Employee Survey*, Statistique Canada)

En fait, selon une étude menée en 1992 par le Conference Board du Canada, « [...] les lacunes au chapitre des compétences de base dans le milieu de travail doivent nuire aux intérêts des entreprises pour que celles-ci décident de prendre des moyens de régler le problème. À mesure que les entreprises seront plus nombreuses à subir des changements fondamentaux du point de vue des technologies, des processus d'organisation du travail et des systèmes de gestion, elles accorderont de plus en plus d'attention au problème. Les entreprises qui ont subi ces processus veulent se donner un avantage concurrentiel durable en perfectionnant leurs ressources humaines. » (Barker, 1999 : section 6.2.1)

Par ailleurs, les grandes entreprises qui subissent des changements ont plus tendance à offrir de la formation de base. Dans un sondage réalisé en 1998, Lauzon a noté que 95 % des entreprises ayant 500 employés ou plus offrent de la formation, tandis que seulement 28 % des entreprises ayant moins de vingt employés en font autant. En outre, 65 % des entreprises qui avaient connu des changements structurels au cours des trois dernières années avaient offert de la formation, ce qui se compare à la moyenne de 38 % de toutes les entreprises. (Lauzon, Darren. 1998 - « Training, Establishment Practices, and New Technology », dans *The Evolving Workplace: Finding from the Pilot Workplace Employee Survey*, Statistique Canada)

En réalité, même quand les entreprises offrent de la formation, celle-ci touche rarement les travailleurs à faibles compétences. Selon un rapport de Statistique Canada, plus de 40 % des travailleurs ayant un diplôme universitaire reçoivent une formation en milieu de travail comparativement à seulement 13,5 % de ceux qui ont abandonné leurs études secondaires et à 5,9 % de ceux qui ont moins de huit années de scolarité. (Statistique Canada, *Revue trimestrielle de l'éducation*, printemps 1997, vol. 4, no 2)

Toutefois, parmi les facteurs qui favorisent la décision de mettre sur pied des programmes d'alphabétisation en milieu de travail, on trouve :

- ❖ l'accroissement de la compétitivité grâce à l'investissement dans le capital humain;
- ❖ de nouvelles technologies plus productives;
- ❖ le recours aux nouvelles formes de traitement de l'information;
- ❖ les nouvelles formes d'organisation du travail qui préconisent une plus grande autonomie (davantage de flexibilité et de qualifications);
- ❖ le changement dans la main-d'oeuvre (elle s'accroît plus lentement, il y a plus d'immigrants); les cycles économiques (exclusion des chômeurs chroniques). (Comeau, 1996 : 80)

L'ère de la culture de l'apprentissage semble arrivée. « **L'accent mis sur le perfectionnement continu des ressources humaines indique que les organisations doivent encourager tous leurs employés à apprendre, quels que soient leur niveau de scolarité ou leurs autres compétences liées à l'emploi. Les répercussions sur les programmes d'alphabétisme en milieu de travail sont claires : les employeurs doivent adopter une perspective plus holistique et reconnaître que le petit groupe de travailleurs ayant un manque de capacités de lecture n'est pas le seul à exiger de l'attention, même s'il a parfois besoin de programmes de rattrapage plus individualisés. En fait, tous les travailleurs, y compris ceux qui ont de bonnes capacités de lecture, tireraient profit d'un milieu de travail offrant en permanence la possibilité d'exercer et d'accroître ces capacités. Par définition, l'absence de « culture d'apprentissage » entraîne une diminution de l'apprentissage et peut même causer la perte graduelle de certaines compétences, notamment des capacités de lecture, acquises antérieurement.** » (Khran, 1998 : 17)

6.7 Les besoins de formation selon les commissions locales de formation

Dans le résumé provincial de *l'Examen de la conjoncture de la commission locale 2000-2001*, on mentionne ce qui suit : « **De nombreuses commissions signalent un faible niveau d'alphabétisation dans leur région. Les examens de la conjoncture réclament une meilleure promotion de l'alphabétisation et des compétences de base pour souligner le lien indéniable qui existe entre les occasions d'emploi et l'alphabétisation et les compétences en calcul. (...) On a aussi précisé le besoin de programmes d'alphabétisation en milieu de travail.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

Par ailleurs, on précise qu'il faut « **(...) sensibiliser les gens à la formation qui leur est offerte et informer les employeurs de la valeur de fournir à leurs employés une formation en alphabétisation** ». (Commissions locales de formation, 2001: np.)

On ajoute que, dans la région de l'Est, il faudrait accroître le financement accordé à l'enseignement des adultes, et que, dans le Sud-Ouest « **(...) les programmes d'éducation en milieu de travail financés par le secteur public ne sont plus disponibles depuis 1998, situation qui a entraîné une lacune importante de services destinés aux travailleurs. De plus, on signale une compression du financement accordé aux compétences de base et l'élimination des fonds alloués au programme Formation de base en milieu de travail en Ontario. Un des enjeux liés au financement des programmes et services touchait le besoin de financement de la formation destinée aux personnes employées.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

On mentionne aussi d'autres besoins : « **Dans la région de l'Est, on voudrait que les entreprises rédigent de nouveau des documents internes en employant un langage clair ou en traduisent d'autres dans la langue utilisée en milieu de travail (...) cette région aimerait que les employeurs participent aux activités de formation en milieu de travail, y compris le rattrapage en alphabétisation.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

Le rapport désigne les francophones et les travailleurs expérimentés comme des groupes ayant des besoins spéciaux. Pour ce qui est des francophones, on relève que les enjeux sont les mêmes partout en province et on déplore le manque de services et de formation en français : « **Il faudrait multiplier et étendre les programmes de formation, la formation en apprentissage et les ateliers offerts par des animateurs qualifiés en français. Les travailleurs et les chômeurs doivent pouvoir y accéder. De plus, il faut sensibiliser les employeurs au fait que de nombreux employés francophones préfèrent suivre une formation en français. La formation requise comprend le rattrapage scolaire pour aider les employés francophones à achever leurs études secondaires. L'absence de programmes d'éducation des adultes dans le Centre-Sud-Ouest signale une lacune dans les services d'enseignement aux adultes et de formation continue pour les francophones.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

Le rapport aborde aussi la question des travailleurs expérimentés (c'est-à-dire ceux de 45 ans et plus) : « **Parmi les questions et les besoins soulignés, l'on retrouve la capacité de ces travailleurs à réintégrer le marché du travail et, s'ils travaillent déjà, la méthode de maintien et de mise à jour de leur niveau de compétences.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

Plus précisément, le rapport soutient qu'une formation serait requise dans les domaines suivants:

- ❖ le recyclage professionnel;
- ❖ l'alphabétisation;
- ❖ les équivalences scolaires;
- ❖ les compétences en recherche d'emploi;
- ❖ les compétences en informatique.

Au chapitre des besoins en formation professionnelle, on note dans le résumé qu'« **[e]nviron le tiers de la formation identifiée s'insère dans ce que l'on appelle communément les 'compétences en employabilité'. Il s'agit des compétences générales de base que l'on recherche chez la majorité des travailleurs dans la population active d'aujourd'hui. Les employeurs continuent de citer ces compétences en employabilité comme aptitudes à posséder dans leurs milieux de travail.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.) Sur les 22 commissions locales de la province, dix signalaient des besoins en alphabétisation, dix en travail d'équipe, cinq en résolution de problèmes, quatre en communication verbale, quatre en compétences interpersonnelles et trois en communication.

On précise dans le résumé qu'« [...] **il est difficile de convaincre les chercheurs d'emploi qu'il est nécessaire pour eux d'acquérir ces compétences et de suivre une formation dans ce domaine pour les rendre plus attrayants à l'embauche. Il est également difficile de convaincre les employeurs de fournir une telle formation. Ces derniers ont tendance à se considérer responsables de la formation technique liée aux exigences d'emploi.** » (Commissions locales de formation, 2001 : np.)

6.8 Les problèmes engendrés par un bas niveau d'alphabétisme dans le milieu de travail

On estime que 20 % des adultes en Ontario, soit 1,5 millions de gens, ont des problèmes de lecture et d'écriture. Le coût de l'analphabetisme pour les entreprises s'élèverait à 4 milliards de dollars par année et serait de l'ordre de 10 milliards par année pour la société.

Environ 45 % des Canadiens sur le marché du travail participent à des programmes de formation comparativement à seulement 32 % des Canadiens qui sont sans emploi. (TV Ontario, 2000)

« **Concrètement, les travailleurs analphabètes éprouvent sur les lieux de travail des difficultés avec les directives écrites qui circulent, les affiches, les formulaires et les rapports de toutes sortes qui devraient normalement permettre l'échange d'information entre les travailleurs. Entre 15 et 20 % des travailleurs sont incapables de décoder les instructions et les modes d'emploi de produits dangereux, ce qui provoque des situations périlleuses; C'est une des raisons pour lesquelles l'analphabetisme comporte des coûts pour les entreprises, qui se traduisent souvent par des pertes de temps, d'énergie et même un gaspillage de produits et de matériaux.**» (Comeau, 1996 : 55)

Le Conference Board du Canada a évalué, au moyen d'un sondage, l'incidence des compétences de base limitées sur le rendement des entreprises canadiennes :

- ❖ « 70% des 626 entreprises interrogées croyaient connaître un problème de développement des compétences de base dans une section de leur organisation;
- ❖ 26% des employeurs ont déclaré que des compétences de base limitées freinent l'introduction des nouvelles technologies;
- ❖ 40% des entreprises vivent les répercussions des compétences de base limitées dans les erreurs de production et des procédés de fabrication;
- ❖ des problèmes de santé, de sécurité au travail, d'absentéisme, de réaffectation des travailleurs et travailleuses sont intimement reliés au développement des compétences de base ». (Site Web : www.atout.csmv.qc.ca/2_200/default.htm)

Le Conference Board a également examiné les compétences des travailleurs aux États-Unis et il a découvert que plus de 40 % de la main-d'oeuvre américaine et plus de 50 % des diplômés du niveau secondaire n'ont pas les compétences de base nécessaires à leur emploi. Même les diplômés collégiaux souffrent d'un manque de compétences : 16 % d'entre eux posséderaient des compétences inadéquates. » (Bloom, 1999 : 3) Dans la même étude, on constate que plus de 80 % des travailleurs ne croyaient pas que leurs compétences en lecture et en écriture étaient importantes pour le travail. (Bloom, 1999 : 11)

De façon générale, les problèmes liés à l'analphabétisme apparaissent dans le milieu de travail:

- ❖ à l'application des règles de sécurité écrites;
- ❖ à la lecture de dépliants, de changements d'horaire, d'avis, de conventions collectives...;
- ❖ à l'apprentissage et à la mise en oeuvre de la machinerie et à l'implantation de systèmes informatisés;
- ❖ lors d'un perfectionnement ou d'une formation spéciale;
- ❖ à l'offre d'une promotion qui exige de nouvelles compétences;
- ❖ à la rédaction d'un rapport;
- ❖ lors de toute nouvelle situation qui exige des compétences en lecture et en écriture. (Tremblay, s.d. : 11)

Les coûts qui découlent de l'analphabétisation sont imputables :

- ❖ aux accidents industriels;
- ❖ à la baisse de productivité;
- ❖ à la formation directe: coûts rattachés à une perte de productivité pour l'économie relativement aux activités de formation directe de la clientèle analphabète;
- ❖ aux pertes de gains (en salaire pour les personnes analphabètes);
- ❖ aux dépenses reliées au chômage et aux coûts sociaux. (Tremblay, s.d. : 12)

Selon le Conference Board du Canada, 70 % des entreprises croient connaître un problème d'analphabétisme fonctionnel dans au moins une section de leur entreprise, et ce, dans toutes les régions du pays et tous les secteurs de l'économie, surtout le secteur manufacturier. « **Au Canada, peu d'entreprises offrent une véritable formation continue [...] seulement 25 % des entreprises estiment qu'il est rentable de se doter d'une véritable politique en matière de formation des ressources humaines et un nombre beaucoup plus restreint d'entreprises développent des programmes d'alphabétisation en milieu de travail.** » (Carneau, 1996) **De plus, lorsqu'elles le font, il semble difficile d'articuler efficacement des projets de formation durables, particulièrement ceux visant des compétences de base de la main-d'oeuvre.** » (Dugas et Lurette, 2000 : 19)

6.9 La nature de l'alphabétisme au travail

Le milieu de travail même 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 voir / faire, par essais / erreurs, sur le tas, dans la pratique du travail. 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 travailleurs eux-mêmes ne reconnaissent pas ces compétences (c'est-à-dire leurs propres compétences), car ils les considèrent naturelles.** » (Dugas et Lurette, 2000 : 22)

On peut se demander si le milieu de travail est reconnu comme lieu d'apprentissage et s'il valorise les compétences. « **Si l'on considère que la majorité de la main-d'oeuvre qui sera sur le marché du travail au cours des prochaines années y est déjà et que, dans le contexte actuel, une compétence perd inévitablement de son utilité et de sa pertinence avec le temps si rien n'est fait pour la mettre à jour, la développer ou la remplacer; si l'on considère, enfin, que la formation donnée dans l'entreprise, par des ressources internes de l'entreprise, représente près des trois quarts de l'effort de formation global dans une entreprise de type canadienne, il devient évident de considérer et de prendre en compte le rôle du milieu de travail dans le processus de développement des compétences. [...] Le milieu de travail remplit donc une fonction complémentaire irremplaçable dans le développement et la mise à jour des compétences. [...] Fondamentalement, reconnaître le milieu de travail comme lieu d'apprentissage et de formation, c'est reconnaître que ce qui s'y fait a valeur d'apprentissage.** » (Centrale des syndicats du Québec, 2000 : 79)

Toutefois, si l'on reconnaît le milieu de travail comme un lieu de formation, on ne peut lui confier exclusivement le mandat de la formation des travailleurs, car « **[t]ributaires de leurs marchés, de leurs concurrents, des innovations propres à leurs secteurs, les entreprises sont difficilement en mesure de définir plusieurs années à l'avance une demande de compétences employables à coup sûr au terme des durées de formation** ». (Centrale des syndicats du Québec, 2000 : 79)

Certains chercheurs n'hésitent pas à faire le lien entre compétences de base et confiance en soi. « **Tous reconnaissent que la capacité de changement individuelle est intimement liée à la perception de soi, à son estime personnelle, à sa confiance en soi, à ses compétences de base. [...] Alors que la majorité des entrepreneurs ont besoin d'embaucher des gens capables d'apprendre à apprendre, 40 p. 100 reconnaissent que le manque de confiance en soi et d'estime personnelle des employés pose un problème. De plus, un employeur sur quatre constate un manque de compétences de base en lecture, en écriture et en calcul chez ses employés. L'alphabétisation des ressources humaines**

fait maintenant partie des nécessités organisationnelles, car les répercussions de l'analphabétisme sont de plus en plus dévastatrices. » (Laferté, 1998 : np.)

On ne se préoccupe pas seulement de rehausser les compétences de base des travailleurs, mais on s'inquiète de les voir perdre celles qu'ils possèdent déjà. Les dernières études se penchent plus sur l'analphabétisme des travailleurs que sur l'analphabétisme, ce qui change notre perception du phénomène. **« 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-utilisation. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 26)

« 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 de 3 pour 1. » (Krahn et Lowe, 1998 cité dans Dugas et Lurette 2000 : 27) Krahn, dans son étude, indique qu'**« [...] il semble raisonnable d'avancer l'hypothèse que les capacités de lecture peuvent, elles aussi, décliner si on ne les utilise pas fréquemment en milieu de travail »**. Plus loin, l'auteur continue: **« Il est toutefois troublant d'observer que plus de 1 Canadien actif sur 5 occupe un emploi où ses capacités de lecture ne semblent pas pleinement exploitées [...]. Le fait qu'entre 5 % et 11 % des personnes présentent un manque de capacités de lecture est aussi une source de préoccupation, mais pour des raisons différentes [...]. »** (Krahn, 1998 : 45)

Parmi les autres constats de cette étude, mentionnons que **« [...] deux fois plus de femmes que d'hommes se retrouvent dans des emplois n'exigeant pas leur niveau de capacités de lecture à l'égard de textes suivis (29 % contre 15 %) »**. (Krahn, 1998 : 46) Enfin, **« [...] les capacités de lecture des adultes sont acquises et maintenues non seulement par une éducation formelle, mais aussi par une formation formelle et une formation non structurée en milieu de travail et par la pratique d'activités faisant appel aux capacités de lecture et l'application de ces capacités dans la vie courante »**.(Krahn, 1998 : 87)

6.10 La nature et les caractéristiques de l'AMT

Lors de la rencontre Alpha-Partage de 1988, on décrivait l'alphabétisation en milieu de travail (AMT) de la façon suivante :

- ❖ **« rejoindre des gens dans un milieu - le travail - qui leur est naturel. On ne leur demande pas de quitter le quotidien pour se faire alphabétiser (c'est-à-dire d'aller dans une école ou dans un centre communautaire)**
- ❖ **on apprend aussi avec des gens que l'on connaît : des confrères, des copines de travail, des camarades du syndicat, etc.**
- ❖ **se faire alphabétiser en milieu de travail, c'est apprendre dans un milieu qui est accueillant et sûr »**. (Alpha-Partage 88 : 145)

Lors d'une série de rencontres tenues en 1990, le ministère de l'Éducation de l'Ontario proposait une définition de l'AMT, à savoir : l'alphabétisation de base (en anglais ou en français) et l'apprentissage des aptitudes requises dans le domaine des chiffres et des sciences pour effectuer le travail ou répondre aux exigences des postes. (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1990 : 15)

Selon les directives de 1998 du programme Alphabétisation et formation de base (AFB) du ministère ontarien de l'Éducation et de la Formation, les services d'alphabétisation visent à renforcer l'autonomie fonctionnelle des apprenants et leur aptitude à l'emploi ou leur « employabilité ». Contrairement à l'AMT, les services du programme d'AFB s'adressent surtout aux personnes sans emploi, et plus particulièrement aux bénéficiaires de l'aide sociale.

D'un point de vue syndical, « **[I]es programmes d'alphabétisation sont un élément essentiel de la lutte pour protéger les travailleurs et les travailleuses et les aider à prendre leur vie en main. Ils aident à intégrer ceux et celles qui ont le plus besoin d'appui et de protection et à promouvoir l'effort collectif pour le progrès social.** » (Congrès du travail du Canada, 2000 : 9)

En réalité, le Congrès du travail du Canada affirme « [...] **que la formation en milieu de travail, pour être bonne, doit être axée sur les besoins des travailleurs et travailleuses. Une telle formation :**

- ❖ **permet aux travailleurs et travailleuses d'exercer un plus grand contrôle sur leur vie et leur emploi;**
- ❖ **se fonde sur ce que savent les travailleurs et les travailleuses;**
- ❖ **répond aux besoins de la personne à part entière et non seulement à ses besoins en tant que travailleur ou travailleuse;**
- ❖ **favorise le perfectionnement;**
- ❖ **tient compte des styles d'apprentissage et des besoins des adultes;**
- ❖ **intègre l'alphabétisation aux autres éléments de la formation en milieu de travail;**
- ❖ **est accessible;**
- ❖ **permet aux travailleurs et travailleuses de participer à la planification et à la prise de décisions;**
- ❖ **est volontaire et assure la confidentialité** ». (Congrès du travail au Canada, bulletin, 2000)

Or, du côté patronal, on peut se limiter à accroître la productivité et à éliminer les problèmes tels que les accidents de travail en aidant les travailleurs à améliorer leurs compétences. Selon le Congrès du travail du Canada, « [...] **ce point de vue sous-entend que les travailleurs et travailleuses sont responsables des problèmes en milieu de travail. Par conséquent, il risque de donner lieu à une formation conçue dans l'intérêt de l'employeur [...].** » (Congrès du travail du Canada, 2000 : 16) La formation risque alors d'être limitée à des fonctions particulières.

« **[Toutefois,] il faut se demander si l'amélioration de la productivité est l'objectif ou le résultat du programme.** » (Congrès du travail du Canada, 2000 : 17) En effet, chaque fois qu'on met sur pied un programme, il faut déterminer les avantages qu'il procure aux travailleurs et les avantages qu'en retire l'employeur. Ces avantages ne sont pas forcément les mêmes.

« **L'alphabétisation en milieu de travail est un moyen d'apprendre à apprendre. Elle est un outil qui aide les travailleurs à participer pleinement à la main-d'oeuvre active et à améliorer la démocratie. [...] Dans la conjoncture économique actuelle, un employeur responsable n'est pas celui qui peut garantir un emploi à vie, mais celui qui peut garantir l'employabilité.** » (Godin, 1995 : 3) Bref, ce type de formation se révèle un moyen d'aider les gens à conserver leur emploi et à demeurer employables.

Selon Développement des ressources humaines Canada (DHRC), les compétences essentielles se résument à celles-ci :

- ❖ la lecture des textes;
- ❖ la formation continue;
- ❖ l'utilisation des documents;
- ❖ l'informatique;
- ❖ la rédaction;
- ❖ le calcul;
- ❖ la capacité de raisonnement;
- ❖ la communication verbale;
- ❖ le travail d'équipe. (www.15.hrhc-drhc.gc.ca)

Un programme d'AMT typique comprend :

- ❖ la lecture;
- ❖ la rédaction;
- ❖ les habiletés de calcul nécessaires au travail et à la vie quotidienne;
- ❖ la communication verbale.

Souvent, le programme d'AMT doit répondre à des besoins précis, ce qui le distingue de l'alphabétisation habituelle. Selon l'approche utilisée, « [...] **on ne cherche pas à adapter un apprenant à une tâche précise, mais on vise plutôt le développement de l'autonomie et d'attitudes favorables au changement** ». (Carneau, 1996 : 97)

Afin que le programme d'AMT puisse bien réussir, « [...] **les apprenants doivent s'engager à incorporer leur apprentissage dans leur travail quotidien** ». (Taylor, 1998 : 65) Pour ce faire, on leur propose, entre autres suggestions :

- ❖ d'appliquer chaque jour leurs nouvelles connaissances au travail;
- ❖ de prendre plus conscience des connaissances et de leur application optimale;
- ❖ d'aider leurs collègues et de les encourager à suivre une formation;
- ❖ de revoir les travaux du cours et les notes;
- ❖ d'aider leurs propres enfants à reconnaître l'importance de l'éducation et de l'apprentissage.

Peu importe la nature du programme de formation, l'évaluation en demeure un aspect primordial. Or, celle-ci peut parfois s'avérer problématique. « **Les outils traditionnels de mesure des compétences de base portent généralement sur les lacunes de l'apprenante ou de l'apprenant au lieu de reconnaître ses points forts. Dans un programme d'éducation en milieu de travail, cette façon de procéder tend à renforcer les attitudes négatives au sujet de l'évaluation et du programme d'éducation lui-même. Les travailleuses et travailleurs peuvent avoir l'impression de faire l'objet d'une enquête sur leurs lacunes et craindre de perdre leur emploi, ce qui les dissuade de participer au processus.** » (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1997 : 97)

6.11 Les bénéfices des programmes d'alphabétisation en milieu de travail

L'AMT offre de nombreux avantages tant pour les employeurs que pour les employés et on les prend de plus en plus en considération. En voici un survol.

Selon une enquête du Conference Board du Canada, menée auprès de 40 entreprises offrant des programmes d'alphabétisation en milieu de travail en 1997, « **[I]a plupart des employeurs ont affirmé qu'il était extrêmement difficile de mesurer l'impact de l'amélioration du niveau d'alphabétisation sur le rendement des employés à titre individuel ou sur l'entreprise.** » (Bloom, 1997 : résumé)

« Les résultats de l'enquête ont montré que les avantages pour les employeurs se classaient selon l'ordre suivant :

- ❖ **capacité accrue d'offrir de la formation en cours d'emploi;**
- ❖ **meilleure performance d'équipe;**
- ❖ **amélioration des relations patronales-syndicales;**
- ❖ **amélioration de la qualité;**
- ❖ **amélioration des résultats de la formation axée sur l'emploi et résultats plus rapides de la formation;**
- ❖ **réduction du temps consacré à chaque tâche;**
- ❖ **augmentation de la production du point de vue des produits et des services;**
- ❖ **réduction des taux d'erreur;**
- ❖ **amélioration de la santé et de la sécurité;**
- ❖ **réduction du gaspillage;**
- ❖ **amélioration de la rétention des employés;**
- ❖ **rentabilité accrue;**
- ❖ **fidélisation accrue des clients;**
- ❖ **réduction de l'absentéisme;**
- ❖ **et enfin, succès lorsqu'il s'agit de muter des employés.** » (Bloom, 1997 : résumé)

« Le Conference Board en a conclu que diverses mesures pourraient être prises au Canada pour régler le problème de l'alphabétisation dans le milieu de travail : faire connaître l'importance et l'intérêt de l'amélioration de l'alphabétisme dans le milieu de travail; établir un plus grand nombre de programmes d'alphabétisation; rehausser la composante d'alphabétisation des postes actuels et créer davantage de postes qui font appel aux capacités de lecture et d'écriture; et élaborer de nouvelles politiques publiques pour renforcer les capacités de lecture et d'écriture. » (Barker, 1999 : section 6.2.1)

Parmi les autres constats de l'étude du Conference Board du Canada, notons celui-ci : **« 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 [...]. Il y a fort à parier que dorénavant, les entreprises accorderont une attention particulière à l'alphabétisme. [...] ces avantages directs ne sont que la pointe de l'iceberg. En effet, 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. »** (Bloom, 1997 : résumé)

Toujours selon cette étude, **« [l']alphabétisation en milieu de travail constitue donc une bonne stratégie pour atteindre des objectifs fondamentaux comme la réduction des coûts et l'amélioration de la qualité, tous deux des facteurs déterminants de la compétitivité générale de l'entreprise ».** (Bloom, 1997 : 4) **« Les avantages de l'alphabétisation en milieu de travail sont importants pour toute entreprise qui cherche à perfectionner ses employés et donc à s'adapter à un contexte économique changeant. »** (Bloom, 1997 : 6)

Parmi les autres retombées positives de la formation, on signale **« [...] une réduction des coûts des ressources humaines en raison d'un meilleur taux du roulement du personnel ».** (de Wolff, 1999 : 23) Par ailleurs, **« [...] les employeurs profitent, somme toute, du dévouement accru de leurs employés et de la réduction des coûts associés au recrutement et à la formation de nouveaux employés pour combler des postes temporaires ».** (Bloom, 1997 : 10)

Compte tenu du profil démographique du pays, il sera impossible de remplacer des travailleurs âgés et plus au moins alphabétisés par des effectifs plus jeunes, plus scolarisés et plus alphabétisés; il est donc plus efficace de former les travailleurs actuels. (Dugas et Lurette 2000 : 27)

Selon une étude menée en 1988, **« [o]n considère que chaque entreprise qui décide d'alphabétiser ses employés(es) épargne la somme annuelle de 2 000 \$ par individu ».** (Tremblay, s.d. : 13)

L'obtention de la certification ISO 9000, qui exige que les procédés à l'usine soient rigoureusement documentés à partir des informations provenant des travailleurs en première ligne, motive les employeurs à s'assurer que les compétences de base de leurs employés sont adéquates. Ce processus comprend la rédaction de directives et de modes d'emploi, que les travailleurs sont appelés à réviser avec les employeurs. Cette documentation contribue à une plus grande mobilité entre les postes.

Les mesures de santé et de sécurité constituent une autre motivation pour offrir de l'AMT. À titre d'exemple, l'obtention de la certification WHMIS (Workplace Hazardous Materials Information System) passe par l'écrit. (TV Ontario, 2000)

6.12 D'importants avantages pour les employés

Toujours dans l'étude du Conference Board du Canada, on affirme ce qui suit : « **Ceux qui sont de bons communicateurs sont plus portés à exprimer leur opinion et à faire des commentaires judicieux sur la qualité des produits et la productivité de l'organisation. En mettant à profit ces connaissances, les entreprises peuvent donc améliorer la qualité de leurs produits et services. Ceux qui ont des capacités supérieures de lecture ont de meilleures capacités de compréhension. Ils sont plus enclins à vérifier les détails en cas de doute, commettent moins d'erreurs en remplissant les formalités administratives et suivent les instructions de façon plus appliquée que les autres. Ceux qui ont des compétences de base élevée sont généralement un taux d'absentéisme plus faible que les autres car ils ont une idée plus précise de l'incidence de leurs actions sur les objectifs généraux de l'organisation. Ceux dont les compétences en lecture et en communication sont supérieures assimilent plus rapidement les tâches liées à un nouveau poste, puisqu'ils sont en mesure de traiter l'information et d'exprimer leur opinion et donc de s'adapter plus facilement à un nouvel environnement.** » (www.atout.csmv.qc.ca/2_200/default.htm)

Selon un autre rapport de 1997, un sondage effectué auprès de 86 individus dans 53 entreprises à travers le Canada :

- ❖ 94 % des répondants attestent que les programmes ont une influence sur les habiletés des participants en lecture, en écriture et en communication orale qui est bénéfique pour le milieu de travail;
- ❖ de 85 à 90 % des répondants croient que les programmes augmentent la capacité des participants à résoudre des problèmes, à travailler de façon indépendante, à utiliser la technologie, à travailler en équipe et à accéder à une promotion. (Long, Ellen. *The Impact of Basic Skills Programs on Canadian Workplaces: Results of a National Study for ABC Canada Literacy Foundation*)

Pour ce qui est des employés, on déclare, dans l'étude du Conference Board du Canada, que souvent ils « **[...] n'ont pas conscience des effets bénéfiques que peut avoir sur leurs chances de succès une décision d'améliorer leur capacité de lecture** ». (Sloom, 1997 : 18) Les employés qui « **[...] perfectionnent leurs capacités de lecture améliorent leur performance après avoir reçu une formation adaptée à leurs fonctions, mettant en pratique plus rapidement les compétences et techniques nouvelles. Les programmes d'alphabétisation assurent donc aux entreprises un meilleur rendement pour chaque dollar investi dans la formation en cours d'emploi, leur permettant de profiter plus tôt des avantages liés aux nouvelles techniques et compétences.** » (Bloom, 1997 : 6)

Parmi les autres avantages signalés chez les employés, on remarque que « **[I]l'amélioration des capacités de lecture se traduit par une réduction du temps nécessaire pour traiter l'information écrite, notamment les manuels de fonctionnement, et remplir les formalités administratives** ». (Bloom, 1997 : 8) Aussi, « **[...] les employés voient dans le perfectionnement en cours d'emploi une preuve que l'organisation valorise leur présence et leur contribution. Ils éprouvent une satisfaction à évoluer dans un milieu de travail où**

ils sont respectés et où ils ont l'occasion de s'épanouir. L'alphabétisation contribue à ce sentiment et, par conséquent, à la réduction de l'absentéisme. » (Bloom, 1997 : 10)

De meilleures capacités de lecture se traduisent aussi en un meilleur salaire « **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.** » (Bloom, 1997 : résumé)

Par ailleurs, il est intéressant de noter qu'un sondage effectué aux États-Unis auprès des employeurs, employés et syndicats, qui ont participé à un programme d'alphabétisation en milieu de travail, démontre que les entreprises américaines connaissent essentiellement les mêmes bénéfices que ceux que révèlent les entreprises au Canada. En fait, 98 % des employeurs ont rapporté au moins un bénéfice du côté des compétences des employés et un bénéfice économique. (Bloom, 1999) Un responsable des ressources humaines cité dans cette étude affirme que l'employeur ne voit que la moitié des bénéfices de ces programmes, car l'autre 50 % de ceux-ci se manifestent hors du lieu de travail.

Partie 7

Obstacles à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation en milieu de travail, et à leur maintien

7. Obstacles à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation en milieu de travail, et à leur maintien

7.1 Les obstacles de nature générale à la mise sur pied de programmes d'alphabétisation en milieu de travail

Un rapport de 1995 signalait trois obstacles principaux à la mise sur pied de programmes d'AMT :

- ❖ les dirigeants syndicaux hésitent à accorder la priorité à l'alphabétisation;
- ❖ les entreprises ne veulent pas financer ces programmes;
- ❖ les travailleurs se sentent dévaloriser par leur besoin de se perfectionner. (Macleod, 1995 : 8)

Selon certaines études, à peine 10 % seulement des travailleurs peu alphabétisés se disent intéressés à s'inscrire à une formation. (Dugas et Lurette, 2000 : 23)

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

- ❖ **situationnelles** : coût, temps, âge, préalables insuffisants, responsabilités familiales ou professionnelles, statut de l'emploi, manque de motivation économique pour les travailleurs dont le revenu est suffisant;
- ❖ **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;
- ❖ **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 disponible, horaire des cours ou du travail, l'horaire des formations étant axé sur les besoins de l'ensemble de la communauté. (Dugas et Lurette, 2000 : 27)

Nombre de chercheurs constatent que la désignation même des programmes d'AMT peut constituer une barrière psychosociale. On encourage les intervenants à « [...] **cesser d'utiliser le mot « alphabétisation », qui est marqué d'un stigmate - il faut plutôt employer le terme apprentissage; [...] »**. (Barker, 1999 : section 5.2) Ainsi, « **[l]es appellations « Alphabétisation » ou « Arithmétique » sont à éviter car elles risquent de stigmatiser les participants. Même l'expression « de base » risque d'être mal choisie. Il vaut mieux choisir des termes ayant une connotation plus positive et englobant un choix plus vaste de sujets traités. Améliorez votre écriture, Formation pour l'avenir, Communication au travail ou Enrichissement des connaissances sont de bons titres pour des programmes de formation en milieu de travail.** » (Ministère de la Formation professionnelle, 1989 : 22)

Le coût du programme, l'emplacement (des locaux trop éloignés ou pas assez discrets), les retards inattendus, le manque d'infrastructure (horaires des travailleurs ...), la difficulté d'obtenir les premières inscriptions et les appréhensions de l'organisme face à l'incertitude des résultats du programme figurent parmi les principaux obstacles aux programmes d'AMT. (Taylor, 1995 : 103) De plus, il arrive souvent qu'un organisme ou une entreprise connaisse les compétences requises pour un poste précis sans savoir nécessairement quelles sont les compétences générales dont ont besoin ses employés, ou encore celles qui leur font défaut. Les entreprises ne savent donc pas comment mettre sur pied un programme, ni à qui faire appel pour ce faire. (Taylor, 1995 : iii) En réalité, dans bien des cas, les employeurs et les employés ne reconnaissent pas clairement les compétences qu'ils possèdent et celles dont ils ont besoin. (Macleod, 1995 : 7)

Les gens qui occupent les postes décisionnels ne voient pas toujours la formation de base comme un élément de la solution aux problèmes tels que l'analphabétisme, la dépendance à l'aide sociale, le décrochage et la pauvreté des enfants. (Jurmo, 1996 : 10)

La nature des programmes peut représenter un problème en soi, car « [...] **lorsque l'on tente d'instituer un projet de formation continue en milieu de travail qui vise particulièrement les travailleurs de production (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.** » (Dugas et Lurette, 2000 : 22)

Ainsi, le point de départ doit être le travailleur, 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. 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 peu scolarisés et peu alphabétisés.** » (Dugas et Lurette, 2000 : 23)

Par ailleurs, l'un des gros obstacles auxquels se heurtent les programmes d'AMT, c'est de trouver comment « [...] **définir et mesurer les réussites. Les travailleurs, les employeurs, les organismes cadres et les fournisseurs peuvent tous avoir des intérêts très différents dans l'alphabétisation en milieu de travail. [...] Le processus d'unification des parties qui ont des objectifs très différents doit être soigneusement planifié, car il est essentiel au processus de changement - les parties ne feront pas les changements nécessaires à moins d'avoir l'assurance que leurs intérêts sont satisfaits. [...] Les lieux de travail qui ont le mieux réussi [...] ont créé des outils d'évaluation qui comportent des mesures convenables de l'alphabétisation des adultes (les épreuves normalisées ne conviennent pas toujours) ainsi que des mesures convenables de l'impact de l'amélioration des capacités de lecture et d'écriture sur des questions telles que la participation communautaire et la communication en milieu de travail, les pratiques de supervision, les relations patronales-syndicales, la participation syndicale, les pratiques de santé et de sécurité au travail, les coûts des ressources humaines, ainsi que la qualité et l'efficacité de la production.** » (de Wolff, 1999 : 15)

Le milieu syndical est le milieu où le recrutement des travailleurs apprenants se fait le plus facilement. Sauf dans les régions de l'Est et du Nord, les francophones sont très peu représentés dans les syndicats et ne constituent donc pas un groupe évident au sein de la main-d'oeuvre des entreprises. De plus, seulement 34 % des travailleurs au Canada sont syndiqués. Il importe donc de mettre l'accent sur la façon d'atteindre les travailleurs non syndiqués, même si cela est plus difficile. (SNA, 1997 : 6)

Le recrutement direct, tel qu'utilisé dans le cas du modèle de l'agent de liaison du CAP, semble comporter un avantage important, surtout en milieu minoritaire.

7.2 Les obstacles à l'augmentation des activités d'alphabétisation en milieu de travail

Les obstacles à l'intensification des activités d'alphabétisation en milieu de travail se résument ainsi :

- ❖ « une 'mentalité de survie' suscitée par les sombres perspectives économiques, de sorte que la formation et l'alphabétisation sont devenues moins prioritaires;
- ❖ le contrôle exercé par le gouvernement fédéral sans consultation suffisante auprès des intervenants;
- ❖ différents groupes qui exercent des activités de perfectionnement des compétences de base sans se parler;
- ❖ [la difficulté de] rejoindre et [de] conseiller les nouveaux arrivants dans le domaine;
- ❖ l'idée selon laquelle les programmes d'alphabétisation doivent être offerts dans un seul lieu de travail - [cela] ne répond pas aux besoins des industries qui ont de multiples établissements, dont les activités sont saisonnières ou qui se trouvent dans des régions éloignées ». (Barker, 1999 : section 5.2)

7.3 L'insuffisance des ressources des fournisseurs de services

Toutefois, si, comme le prévoit le plan stratégique du MFCU, ce sont les centres d'alphabétisation qui devront s'occuper des programmes d'AMT, il faudra tenir compte du fait que, « [comparativement] au système d'éducation primaire, secondaire ou collégial, le secteur de l'alphabétisation fait figure de parent pauvre, avec des emplois de formateurs non syndiqués et contractuels, même s'il s'agit d'emplois exigeant une formation linguistique et des aptitudes exceptionnelles dans le domaine de la pédagogie. Les agences d'alphabétisation doivent relever plusieurs défis. Premièrement, il est difficile d'identifier et de rejoindre toutes les clientèles potentielles. Deuxièmement, il faut fournir des programmes personnalisés selon les besoins et l'expérience de vie spécifiques des apprenant(e)s, et les formateurs sont parfois tiraillés entre les politiques officielles et les besoins réels des apprenants. » (CRÉFO, 2001 : 40)

En conséquence, même si les alphabétiseurs possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour alphabétiser en milieu de travail, notamment la souplesse, ces compétences et ces connaissances doivent être transférées au milieu de travail, et le transfert peut exiger certaines ressources.

7.4 Les réticences des employeurs

Parmi les principales raisons pour lesquelles les entreprises ne rehaussent pas le niveau de compétences de leur main-d'oeuvre, on retrouve :

- ❖ « le fait qu'elles embauchent du personnel déjà qualifié et rehaussent leurs exigences à l'embauche (p. ex. : Diplôme d'études secondaires de l'Ontario, DÉSO);
 - ❖ les lacunes dans les compétences ne sont pas perçues comme un problème;
 - ❖ les responsables de l'entreprise ne connaissent pas assez les besoins des employés pour mettre sur pied un programme;
 - ❖ la formation exige trop de ressources (temps, personnel, argent);
 - ❖ les dirigeants de l'entreprise n'y ont pas pensé;
 - ❖ l'entreprise a une attitude négative pour ce type de programme de formation ».
- (Dugas et Lurette, 2000 : 24)

De plus, les entreprises connaissent mal les programmes et les modèles de formation qui existent dans leur communauté et elles s'attendent à ce que le système d'éducation résolve le problème du manque de capacités des travailleurs.

Selon les propos de chercheurs qui participent à une recherche du CRÉFO (Centre de recherches en éducation franco-ontarienne) de l'Université de Toronto, menée auprès de quelques employeurs qui embauchent des francophones dans les régions de Toronto, de la péninsule du Niagara et du nord du comté de Simcoe (projet Alpha II), les entreprises manifestent un intérêt pour la formation, mais elles n'ont pas les connaissances nécessaires pour aller la chercher. En réalité, il n'y aurait pas tellement de réticences du point de vue financier, comme on pourrait s'y attendre, mais plutôt un manque de connaissances par rapport aux possibilités et aux options de formation qui existent en français.

Cette recherche a relevé deux types d'entreprises qui embauchent des francophones :

- ❖ de petites entreprises qui manquent de ressources et de connaissances dans leur approche de la formation;
- ❖ de grandes entreprises où il existe des procédures pour la formation, mais celle-ci est offerte uniquement en anglais.

Dans les deux cas, on remarque un manque de connaissances par rapport aux possibilités de formation en français. Les employeurs constatent l'existence des besoins de formation en français, mais ce sont les besoins en anglais qui passent en premier, parce qu'ils sont perçus comme les plus importants.

Les entreprises ne veulent pas évaluer elles-mêmes les compétences en français de leurs employés, mais elles n'hésitent pas à faire appel à la sous-traitance pour le faire.

7.5 Les obstacles au recrutement et à la motivation des travailleurs francophones

Parmi les obstacles les plus importants qui ont été signalés, mentionnons la contribution personnelle de l'employé, qui doit investir du temps en dehors de ses heures de travail et parfois de l'argent. De plus, quand la participation d'un employé à un programme AMT devient obligatoire, elle constitue un obstacle à sa réussite.

On a également remarqué que, dans certaines entreprises, les employés anglophones manifestent de la jalousie envers les employés francophones qui reçoivent de la formation en français.

Les employés francophones se retrouvent souvent dans les plus petites entreprises, et les interventions envisagées notamment par la stratégie d'AMT du MFCU semblent viser surtout les grandes entreprises.

Enfin, étant donné la forte non-syndicalisation des travailleurs franco-ontariens, il faudrait prévoir des stratégies d'intervention qui ne nécessitent pas obligatoirement l'implication syndicale.

7.6 Les travailleuses francophones

Les travailleuses francophones semblent présenter un cas particulier. D'après une recherche réalisée par Guilbault-Laganière, en 1992, la participation des femmes à des programmes d'alphabétisation en milieu de travail est sensiblement moins importante que celle des hommes. Selon cette enquête menée auprès de 121 femmes provenant des dix provinces canadiennes, **« [...] l'alphabétisation sur les lieux de travail n'est pas ce que souhaitent les travailleuses qui ont besoin de s'alphabétiser [...] l'alphabétisation en milieu de travail ne comble pas les exigences de formation que posent les femmes en général, et les femmes francophones vivant en milieu minoritaire en particulier [...]. 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. »** (Réseau national d'action-éducation femmes, 1992 : v)

Toutefois, certains chercheurs croient que l'AMT peut éliminer l'obstacle relatif aux responsabilités familiales des femmes et donc favoriser leur participation aux programmes d'alphabétisation. (Comeau 1996 : 57)

Les répondantes à l'enquête de 1992 ont signifié leur préférence pour deux modèles d'alphabétisation susceptibles de répondre à leurs besoins, soit les coopératives d'alphabétisation et l'alphabétisation intergénérationnelle. De surcroît, **« [...] les répondantes réclament que les contenus des programmes d'alphabétisation renferment des éléments de développement personnel et abordent les aspects sociaux et politiques qu'exige l'alphabétisation culturelle et critique »**. (Réseau national d'action-éducation femmes, 1992 : 14)

Ce rapport a recommandé, entre autres, que soient mises en place des mesures fiscales particulières pour susciter les entreprises à encourager et à favoriser l'alphabétisation des travailleuses francophones. En ce qui a trait tout spécialement aux Franco-Ontariennes, le rapport proposait douze recommandations, dont la suivante : « [...] **que la FTO ainsi que leurs gestionnaires reconnaissent, admettent, développent et implantent, à travers leurs organisations membres, les modèles d'alphabétisation proposés pour les travailleuses franco-ontariennes en particulier** ». (Réseau national d'action-éducation femmes, 1992 : 19)

Partie 8

Considérations à propos du maintien et de la création de programmes d'alphabétisation en milieu de travail

8. Considérations à propos du maintien et de la création de programmes d'alphabétisation en milieu de travail

À la lumière des rapports et des expériences que nous avons étudiés, il convient de revoir certains éléments pertinents à considérer concernant le maintien et la création de programmes d'AMT en français.

L'insuffisance des connaissances de base crée des tensions particulières dans le milieu de travail. Les travailleurs âgés qui n'ont pas les connaissances de base nécessaires pour apprendre les notions liées aux nouvelles technologies forment un groupe auquel il faut porter une attention particulière.

- ❖ « **Il y a consensus entre les travailleurs et la direction, à savoir que les capacités de lecture et d'écriture doivent être renforcées maintenant, et qu'il faudra accorder plus d'importance à cette question à l'avenir. [...]**
- ❖ **Le succès repose sur la participation conjointe des travailleurs et de la direction à la planification et à la mise en oeuvre (la majorité des [travailleurs] estiment que la formation devrait être offerte pendant les heures de travail).**
- ❖ **Les principaux obstacles à la création des programmes, ce sont leur mise en oeuvre en fonction des quarts de travail ainsi que le financement.** » (Barker, 1999 : section 5.2)

Par ailleurs, la désignation même des programmes d'AMT peut constituer une barrière psychosociale, car les mots « alphabétisation » et « de base » peuvent comporter une connotation négative. « **Il vaut mieux choisir des termes ayant une connotation plus positive et englobant un choix plus vaste de sujets traités. Améliorez votre écriture, Formation pour l'avenir, Communication au travail ou Enrichissement des connaissances sont de bons titres pour des programmes de formation en milieu de travail.** » (Ministère de la Formation professionnelle, 1989 : 22) D'autres prestataires d'AMT parlent de programmes de recyclage scolaire, ou encore de formation ou de perfectionnement en milieu de travail.

Parmi les ingrédients du succès des programmes d'AMT, on peut retenir :

- ❖ la bonne foi et l'intérêt de l'entreprise;
- ❖ l'existence d'un bon comité tripartite (entreprise, syndicat, formateur);
- ❖ un bon alphabétiseur et l'approche d'alphabétisation communautaire (conscientisante), dont le souci est de valoriser les connaissances des travailleurs et de traiter de thèmes significatifs pour les ouvriers dans les ateliers;
- ❖ le désir commun de l'entreprise et du syndicat de contribuer à la formation malgré des objectifs différents.

Lors de la mise au point de matériel pour les ateliers d'AMT, on devrait considérer le contenu notionnel (par niveau), les paramètres pour chaque niveau (complexité des textes, types d'activités ...) et les intérêts, les besoins et les préoccupations des apprenants. (Comeau, 1996 : 38)

Compte tenu de la conjoncture actuelle, il est souhaitable d'adopter une approche plus holistique de la formation continue en entreprise, visant toutes les catégories de travailleurs, peu importe leur niveau de compétences.

L'approche de l'agent de liaison (mise de l'avant dans le projet *Perfectionnement en milieu de travail* du CAP) semble favoriser le recrutement de nouveaux apprenants qui, autrement, ne s'inscriraient pas à un programme de formation; il s'agit donc de puiser dans un nouveau bassin d'apprenants. Les commentaires des travailleurs rencontrés peuvent constituer une source de données importantes. La suite logique de ce type d'intervention est la mise sur pied d'un centre permanent d'aiguillage.

Pour vendre le concept de l'AMT, il faudra mettre en valeur les avantages que retirent les employeurs de ces programmes et, comme nous l'avons vu, ils sont nombreux: la capacité accrue d'offrir de la formation en cours d'emploi; un meilleur rendement d'équipe; l'amélioration des relations patronales-syndicales; l'amélioration de la qualité; l'amélioration des résultats de la formation axée sur l'emploi et des résultats plus rapides de la formation; la réduction du temps consacré à chaque tâche; l'augmentation de la production du point de vue des produits et des services; la réduction des taux d'erreur; l'amélioration de la santé et de la sécurité; la réduction du gaspillage; l'amélioration de la rétention des employés; la rentabilité accrue; la fidélisation accrue des clients; la réduction de l'absentéisme; et, enfin, une meilleure mobilité du personnel.

En ce qui a trait à l'AMT en français, la valeur ajoutée du bilinguisme pour les entreprises favorise la mise sur pied de ces programmes. Comme le notaient les chercheurs du CRÉFO dans leur rapport sur la recherche menée auprès d'employeurs qui embauchent des francophones dans les régions de Toronto, de la péninsule du Niagara et du nord du comté de Simcoe (projet Alpha II), de plus en plus d'entreprises cherchent à couvrir l'ensemble du marché canadien, besoin impératif pour demeurer compétitives. En s'adaptant à ce marché, elles découvrent la nécessité d'avoir un personnel compétent en français. D'autre part, les employeurs montent la barre du bilinguisme requis pour répondre aux besoins d'une clientèle d'envergure nationale, voire internationale. La qualité du français revêt donc une importance de plus en plus grande.

8.1 Les visées pédagogiques d'une intervention d'AMT et leurs modes de livraison

Les compétences essentielles que les programmes d'AMT devraient développer chez les travailleurs se regroupent essentiellement en cinq catégories: lecture et écriture, écoute et expression, résolution de problèmes, travail d'équipe et calcul.

Les phases préconisées pour la mise sur pied d'un programme d'AMT se résument ainsi :

- ❖ sensibilisation des intervenants (document de sensibilisation);
- ❖ analyse des besoins (questionnaires, grille d'analyse, sondage);
- ❖ sensibilisation des employés (dépliants, affiches, note de service);
- ❖ recrutement (test de français et de calcul de base, questionnaire d'évaluation);
- ❖ analyse des besoins des travailleurs concernés;
- ❖ formation (minimum de quatre heures par semaine pour réaliser des apprentissages significatifs);
- ❖ évaluation du programme. (Tremblay s.d. : 13)

De façon générale, les programmes d'AMT sont offerts selon trois formules :

- ❖ la formation se donne sur le lieu du travail, mais en dehors des heures de travail des employés (l'entreprise fournit les ressources comme le local, le matériel, le formateur);
- ❖ l'employeur et les employés partagent le temps de formation à parts égales (50/50);
- ❖ l'employeur assume tous les coûts (ce qui est plutôt rare). (TV Ontario, 2000)

Parmi les objectifs que se fixent les apprenants, on note :

- ❖ l'amélioration des compétences servant au travail et à la vie privée;
- ❖ l'atteinte d'un plus haut niveau de scolarité;
- ❖ l'augmentation des possibilités d'avancement ou de promotion;
- ❖ l'accroissement de la confiance en soi. (Taylor, 1998 : 58)

Les coûts à considérer lors de la mise sur pied d'un programme d'AMT comprennent habituellement :

- ❖ l'évaluation des besoins;
- ❖ la formation des instructeurs et l'établissement des programmes;
- ❖ le temps de travail perdu par les travailleurs participants;
- ❖ la rémunération des formateurs;
- ❖ les installations et le matériel;
- ❖ l'évaluation du programme. (Johnston, 1994 : 19)

« L'apprentissage centré sur le travailleur » que prônent les syndicats pour l'AMT se définit comme suit :

- ❖ **L'apprentissage centré sur le travailleur mise sur ce que les travailleurs savent déjà.**
- ❖ **L'apprentissage centré sur le travailleur répond à l'ensemble des besoins de l'individu.**
- ❖ **Les travailleurs et leurs syndicats participent activement à l'élaboration et à la planification de tels programmes.**
- ❖ **Le processus décisionnel est un processus participatif.**
- ❖ **Les travailleurs ont un accès égal aux programmes dans leur milieu de travail.**
- ❖ **La structure et le programme d'études reflètent les divers styles d'apprentissage et les divers besoins des travailleurs adultes.**
- ❖ **Les travailleurs contribuent à la conception des tests ou des évaluations.**
- ❖ **Les dossiers d'apprentissage sont confidentiels.**
- ❖ **Les programmes d'alphabétisation peuvent être intégrés à une stratégie plus vaste pour répondre à des besoins révus dans le milieu de travail.» (Barker, 1999 : section 5.2)**

8.2 Les relations nécessaires entre les types d'intervenants en entreprise

Dans son étude sur les programmes d'AMT du CAP, publiée en 1996, Yvan Comeau a relevé plusieurs aspects importants. Il mentionne qu'en général **« [l]'entrée pour un groupe populaire d'alphabétisation dans les entreprises n'est pas facile. Cette étape franchie, il faut mettre en place un partenariat, une étape essentielle à la réussite d'un projet d'alphabétisation en milieu de travail. »** (Comeau, 1996 : 23) Plus loin, il signale que **« [l]es principales portes d'entrée dans l'entreprise sont la direction (la présidence de la compagnie, les services du personnel, les services de la formation ou encore les services d'aide aux employés) et le syndicat. Sur une centaine d'entreprises contactées, on peut espérer pouvoir entamer le dialogue avec 20 d'entre elles.»** (Comeau, 1996 : 88)

Il ajoute que **« [...] la constitution d'un partenariat est essentielle pour implanter l'alphabétisation en milieu de travail. Le partenariat prend la forme d'un comité ayant pour fonctions de refléter le milieu, de soutenir la démarche de sensibilisation auprès des travailleurs et de participer activement aux décisions touchant le programme. »** (Comeau, 1996 : 89)

Au chapitre des partenaires, il croit que **« [l]'entreprise est un premier partenaire dont l'intérêt est d'atteindre plus efficacement ses buts corporatifs. [...] le syndicat valorise les travailleurs et la participation en son sein et dans la communauté. [...] L'organisme de formation, en participant à un programme d'alphabétisation en milieu de travail, cherche à rejoindre une population cible particulière. Il peut faire preuve de créativité à différentes étapes du projet. »** (Comeau, 1996 : 90)

Enfin, il affirme qu'« [a]vant de démarrer le recrutement, il faut se demander si la taille de l'entreprise est suffisante, et s'il ne faudrait pas mettre sur pied un service commun à plusieurs usines. Nous savons que 25 % des personnes analphabètes s'estiment en situation de difficulté et que 10 % d'entre [elles] se disent décidé[e]s à s'inscrire dans un processus de formation. [...] Dans une petite entreprise de moins de 50 salariés, il sera très difficile de recruter un nombre suffisant de personnes. » (Comeau, 1996 : 102)

8.3 Les compétences des formateurs en milieu de travail

Avec la nouvelle stratégie ontarienne d'alphabétisation en milieu de travail, il est prévu que tous les programmes d'AFB devront intégrer, dans une certaine mesure, une composante relative à l'AMT.

Parmi les points importants que l'on discute au MFCU, on retrouve la question des compétences nécessaires aux formateurs qui donneront des ateliers d'alphabétisation en milieu de travail. Une fois ces compétences définies, il faudra fournir aux formateurs des occasions de les acquérir.

Les trois priorités du Groupe de travail sur l'AMT du MFCU pour 2001 sont :

- ❖ une accréditation pour l'alphabétisation dans le milieu de travail;
- ❖ un processus de validation ou d'évaluation du matériel (outils d'évaluation, résultats d'apprentissage);
- ❖ une formation pour les alphabétiseurs relative à :
 - l'évaluation des besoins,
 - l'évaluation initiale,
 - le marketing des programmes d'AMT,
 - la compréhension commune des niveaux de compétences dans le milieu de travail et des résultats d'apprentissage.

Les membres du Groupe de travail croient que l'on doit incorporer les résultats d'apprentissage du milieu de travail et ceux de la main-d'oeuvre aux résultats d'apprentissage du programme d'AFB tout en adhérant à leur format et à leurs normes. De plus, il est important, selon eux, de pouvoir mieux utiliser les données afin de déterminer l'incidence des programmes (p. ex. : plus de travailleurs apprenants et plus d'apprenants possèdent un objectif professionnel).

Compte tenu des problématiques et des enjeux que traite le Groupe de travail, les intervenants dans le domaine de l'AMT ont intérêt à suivre de près son évolution et ses travaux.

Il est clair que la recherche sur le phénomène de l'alphabétisation en milieu de travail se poursuivra. Dans la *Stratégie de l'Ontario pour la recherche en alphabétisation*, le MFCU indiquait, parmi la variété de types et de méthodes de recherche qu'il encourage dans le domaine de l'alphabétisation, « **la recherche thématique (comme l'alphabétisation en milieu de travail, l'alphabétisation et la famille, les troubles d'apprentissage)** ». (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2000 : 31)

Le MFCU, dans le plan, soulevait des questions ayant trait à la prestation de programmes, dont celle-ci: « **Quelle est la méthode de prestation la plus efficace pour l'alphabétisation en milieu de travail ?** » (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2000 : 38) Enfin, dans le plan, il désigne le gouvernement, les organismes cadres, les organismes de prestation et les réseaux régionaux comme le type d'organismes les mieux placés pour réaliser la recherche. (Ministère de la Formation et des Collèges et Universités, 2000 : 120)

8.4. Les stratégies de sensibilisation auprès des intervenants en milieu de travail et les avantages pour les partenaires

En dernier lieu, mentionnons certaines mesures proposées pour favoriser les programmes d'AMT.

D'importants changements s'opèrent dans le milieu de travail. « **L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation et les entreprises insistent de plus en plus sur des compétences relevant davantage du relationnel que du technique, capacités de communication, de travail en groupe, d'autonomie, de responsabilité, de décision.** » (Centrale des syndicats du Québec, 2000 : 80)

En outre, « **[l]a nouvelle situation d'émetteur-récepteur en est une où il y a interaction permanente entre travail et formation. Les nouveaux savoirs sont générés dans la participation active des acteurs. Les rapports entre production (au sens de production de biens et services) et formation (production de capacités et de compétences) en sont profondément modifiés. Ces changements portent au premier chef sur le caractère qualifiant des organisations et des formes de travail et sur le caractère transférable des apprentissages. [...] Le nouveau rapport de la formation avec la production est bénéfique pour l'entreprise comme pour le travailleur. Il met en évidence la capacité des entreprises d'assurer des activités formatrices, qualifiantes et transférables, intégrées à la dynamique de production, et sans les coûts associés à la formation hors-production.** » (Centrale des syndicats du Québec, 2000 : 81)

Recommandations du SNA

Pour sensibiliser :

- ❖ Promouvoir l'alphabétisation en milieu de travail comme une possibilité positive et non pas comme un modèle basé sur des déficiences.
- ❖ Moderniser les activités de sensibilisation à l'alphabétisation (p. ex.: par la promotion de modèles médiatiques).

Pour offrir des stimulants à la formation :

- ❖ « **Offrir aux entreprises des stimulants (sous forme d'argent ou de ressources) à la formation et à l'alphabétisation (p. ex., leur offrir des services d'experts-conseils).**
- ❖ **Accorder des exemptions fiscales aux organisations qui offrent de solides possibilités de formation et d'apprentissage à leurs employés et imposer une taxe à celles qui ne le font pas. Offrir des stimulants fiscaux pour encourager les entreprises à investir dans la formation et l'alphabétisation .**
- ❖ **Créer un régime de stimulants pour permettre aux individus d'améliorer leurs compétences [...]. »** (Barker, 1999 : section 5.2)

De plus :

- ❖ « **Dans le milieu de travail de l'avenir, le niveau d'alphabétisation devra être plus élevé. Un employeur responsable n'est pas celui qui peut garantir un emploi à vie, mais celui qui peut garantir l'employabilité. [...]**
- ❖ **La politique publique semble influencée par les impératifs économiques de l'apprentissage. Il faut plutôt continuer de s'attacher au travailleur, à la collectivité et à la société dans leur intégralité. »** (Barker, 1999 : section 5.2)

Dans son examen du contexte américain, le chercheur Paul Jurmo proposait que les employeurs et les syndicats devraient travailler avec d'autres entreprises dans le même domaine ou la même région pour mettre au point des contenus de programmes qui mettent l'accent sur les besoins d'apprentissage qu'ils partagent. (Jurmo, 1996 : 23) Il soulignait également l'efficacité de certaines mesures préconisées aux États-Unis pour favoriser les programmes en milieu de travail: par exemple, des crédits d'impôt et un programme permettant aux entreprises de recevoir gratuitement une évaluation et une première session de formation à titre d'essai. Si l'entreprise s'engageait dans le programme, elle devait, par la suite, payer pour les autres sessions. (Jurmo, 1996 : 24)

Il ajoutait qu'on devrait accorder autant d'importance aux résultats affectifs des programmes (affective outcomes) comme la confiance en soi, l'intérêt pour la formation continue qu'aux résultats tangibles (hard outcomes) comme la diminution du taux d'erreur. (Jurmo, 1996: 26) Enfin, il émettait l'opinion qu'il était souhaitable d'intégrer l'alphabétisation familiale à l'AMT. (Jurmo, 1996 : 27)

Partie 9

Choisir et adapter les meilleurs modèles d'intervention d'alphabétisation en milieu de travail pour aider les travailleurs francophones

9. Choisir et adapter les meilleurs modèles d'intervention d'alphabétisation en milieu de travail pour aider les travailleurs francophones

À partir de certaines expériences décrites dans la présente recherche, nous croyons qu'il est possible de dégager quelques modèles d'intervention qui peuvent servir aux intervenants à développer leurs propres initiatives dans le domaine de l'AMT.

Évidemment, les intervenants doivent choisir parmi les modèles proposés, ou certains éléments de ces modèles, ceux qui conviennent à leur situation particulière. Ils doivent déterminer quel modèle s'applique le mieux aux différents contextes démographiques et la façon de prendre en considération les besoins de la main-d'oeuvre francophone à l'intérieur de ces modèles. Ainsi, chaque région devra déterminer quel modèle convient le mieux à sa spécificité et à la dynamique particulière de son milieu de travail, ou puiser parmi les éléments présentés dans les modèles pour créer d'autres types d'intervention.

9.1 Le modèle de l'agent de liaison

Étapes d'application du modèle de l'agent de liaison (simplifiées)

- ❖ l'embauche d'un agent de liaison;
- ❖ la mise sur pied d'un comité conjoint dans chaque entreprise participante regroupant l'agent de liaison, des représentants de certains centres de formation, des représentants de la partie patronale et des représentants du syndicat;
- ❖ la visite des usines;
- ❖ la rencontre avec les travailleurs;
- ❖ l'évaluation initiale (test de classement accepté par tous les centres de formation);
- ❖ l'aiguillage vers le type de formation qui convient à l'apprenant (l'agent de liaison fixe le rendez-vous);
- ❖ la constitution de groupes d'apprenants ayant des besoins semblables;
- ❖ la création de nouveaux programmes de formation, au besoin.

Dans son rapport au sujet de l'approche de guichet unique utilisée dans la région de Hawkesbury, le CAP déclare ce qui suit: « **Dans le contexte actuel, il est à notre avis important de développer des approches novatrices et réalistes permettant de tisser des liens « organiques » entre les programmes de formation pour adultes en place et les travailleurs en entreprise. La formation générale de la main-d'oeuvre canadienne peut être négligée, car les compétences qu'elle vise à faire acquérir sous-tendent tout le développement moderne des ressources humaines en entreprise.** » (Dugas et Lurette , 2000 : 3)

Il souligne le fait que « **[c]ette approche, centrée sur les besoins des apprenants, versus une approche centrée sur les exigences des programmes, et qui s'avère à la fois plus discrète et plus directe, [...] prévoyait qu'une personne (agent de liaison) rencontre individuellement les travailleurs et offre une gamme complète de services de formation (située sur un continuum de services), plutôt que d'avoir plusieurs personnes qui se rendent en entreprise pour offrir les services de chaque programme de formation** ». (Dugas et Lurette, 2000 : 14)

Le modèle du guichet unique expérimenté dans l'Est ontarien a connu un succès indéniable. Environ 20 % des travailleurs évalués ont été aiguillés vers un programme d'alphabétisation, même si aucun de ces travailleurs n'avait exprimé le besoin de recyclage sur le plan de l'écrit, lors de la rencontre initiale. (Dugas et Lurette, 2000 : 51) Le nombre de travailleurs recrutés a dépassé les attentes; ils étaient environ 250 travailleurs, représentant 16 à 18 % de la main-d'oeuvre totale des cinq entreprises visitées.

La conclusion du rapport du projet est catégorique: « **[...] nous croyons que ce projet a facilité le recrutement et l'insertion en formation d'un nombre impressionnant de travailleurs, lesquels n'auraient sans doute pu être efficacement rejoints avec des approches plus conventionnelles de recrutement en entreprise. De plus, nous croyons également que cette approche a été favorable à l'amélioration du niveau d'alphabétisme de la main-d'oeuvre dans les milieux de travail, là où en général, les travailleurs ont un rapport plutôt laborieux avec l'écrit. Qui plus est, nous croyons qu'une intervention continue, optant pour une approche guichet unique pour la formation auprès de l'ensemble des entreprises sur un territoire donné, aurait des effets soutenus sur l'augmentation du niveau d'alphabétisme de la main-d'oeuvre de ce même territoire.** » (Dugas et Lurette, 2000 : 61)

Étapes de l'intervention en entreprise

- ❖ la sensibilisation;
- ❖ le recrutement;
- ❖ le dépistage de l'analphabetisme;
- ❖ l'évaluation des compétences de base;
- ❖ l'identification individuelle et de groupe des besoins de formation.

La formation proprement dite des travailleurs apprenants peut prendre une variété de formes en fonction des besoins identifiés et des contextes retrouvés. En ce sens, ce modèle ne prévoit pas de mode de livraison de formation fixe ou préétabli, mais tente de mettre en lien les ressources et les programmes de formation de la communauté avec les milieux de travail et d'adapter ces ressources de formation aux besoins identifiés et mis dans leur contexte.

Dans certains cas, notamment dans les milieux francophones minoritaires, ce modèle d'intervention pourrait faire appel aux prestataires de langue anglaise de la région. Ainsi, l'agent de liaison serait bilingue et agirait comme recruteur à la fois pour les programmes de langue française et de langue anglaise en aiguillant les travailleurs vers les services appropriés, selon le cas. Cette approche présente l'avantage de pouvoir procéder à la création de cohortes d'apprenants ayant des besoins similaires et provenant de lieux de travail différents.

« Cette façon de faire est particulièrement pertinente en milieu rural et semi-urbain, et en milieu minoritaire, où le nombre de services disponibles est souvent limité et où il peut être difficile de regrouper des cohortes suffisantes d'apprenants. » (Dugas et Lurette, 2000 : 14) En outre, **« [...] cette approche agrandit la masse de travailleurs apprenants rejointe par le projet. De cette façon, il est plus facile de recruter le nombre d'apprenants nécessaire pour permettre la mise sur pied de diverses activités de formation adaptées aux besoins et impératifs similaires des apprenants en entreprise. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 57)

L'évaluation initiale utilisée dans cette approche permet aux centres de formation **« [...] d'avoir des apprenants qui progressent plus rapidement, puisqu'ils débutent leur démarche d'apprentissage à un niveau approprié [...]. D'un point de vue économique, surtout compte tenu des nouvelles normes de financement des programmes pour la formation des adultes en Ontario, il est plus rentable de voir un apprenant progresser à son rythme et de façon plus efficace dans le programme approprié que de tenter d'ajuster le programme aux besoins et compétences de l'apprenant en cours de formation. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 43)

De plus, l'évaluation initiale offre la possibilité d'éliminer rapidement certaines barrières psychosociales de l'apprenant. Cette méthode **« [...] favorise l'accès à la formation aux travailleurs ayant un manque de compétences par rapport aux exigences de plus en plus grandissantes de leur travail (le cas classique), mais elle permet également de recruter les travailleurs qui sous-utilisent leurs compétences au travail. [...] [En outre, elle] contourne l'étiquetage associé à certains programmes de formation, particulièrement aux programmes d'alphabétisation [...et] présente des avantages économiques évidents pour l'employeur [en faisant] le lien direct entre la main-d'oeuvre et les programmes publics de formation, permettant ainsi de former la main-d'oeuvre avec des coûts minimales pour l'employeur. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 54)

En ce qui a trait aux travailleurs, l'évaluation de leurs compétences leur a donné l'occasion d'ajuster certaines perceptions qu'ils avaient de leurs propres compétences, qu'ils jugeaient de peu de valeur. **« Le processus d'évaluation leur permettait de prendre conscience qu'ils possèdent des compétences spécifiques vis-à-vis de l'écrit (communication écrite), et que ces compétences de base sont réelles, valables, et reconnues dans leur processus d'intégration à une démarche de formation. »** (Dugas et Lurette, 2000: 50) Ainsi, le modèle réussit à **« [...] inverser le cadre traditionnel d'offre de formation à cette clientèle; c'est-à-dire que c'est le moule du livreur qui s'adapte aux besoins véritables des apprenants, et non l'inverse »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 50) Toutefois, **« [...] une telle procédure n'est possible qu'avec l'élaboration d'outils d'évaluation valides et reconnus par tous les partenaires »**. (Dugas et Lurette, 2000: 50) En fin de compte, **« [!]e tout s'est traduit par la création d'activités de formation nouvelles, et par des économies de ressources évidentes pour l'ensemble des programmes de formation »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 53)

Autre avantage : étant donné l'intérêt marqué pour l'informatique et Internet et compte tenu des nouvelles technologies industrielles, le modèle **« [...] offre la possibilité de démarrer plusieurs cours et ainsi de rentabiliser les investissements en équipements technologiques de la part des centres de formation »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 44)

Pour ce qui est des entreprises, **« [...] compte tenu de la modeste implication nécessitée de leur part dans ce modèle d'intervention, tant financièrement qu'en nature, celui-ci est très intéressant et rentable, tant à très court terme qu'à moyen terme et long terme. [...] Les ententes négociées avec les entreprises comportaient, pour la plupart, peu d'implication financière directe ou indirecte, ne ralentissaient pas ou très peu la production à court terme, et favorisaient les possibilités d'amélioration et de croissance de cette même production.»** (Dugas et Lurette, 2000 : 46) Les employeurs ont aussi reconnu qu'**« [...] un retour réussi aux études de la part de leurs employés était synonyme d'une plus grande efficacité de ces travailleurs, ne serait-ce que par le fait que leur confiance personnelle est augmentée »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 45)

En plus, l'approche a contribué au développement économique de la région, car on estime que **« [...] certaines entreprises, influencées par d'autres déjà participantes au projet, ont choisi de participer au projet, et par le fait même, de former leur main-d'oeuvre plutôt que d'embaucher des jeunes plus scolarisés ou une main-d'oeuvre de l'extérieur »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 58)

Par surcroît, **« [...] cet exercice a favorisé chez eux [les travailleurs recrutés] une forme de démythification par rapport à ces programmes [de formation]. Souvent, au cours des années à l'extérieur du réseau de formation, les travailleurs se sont construit une perception erronée de ces programmes. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 53) Et puis, **« [...] l'approche adoptée a permis dans une certaine mesure de réduire le fossé qui a pu s'instaurer entre les travailleurs non qualifiés et 'l'école'. [...] Le projet a donc beaucoup misé sur la qualité de la relation interpersonnelle entre les travailleurs et l'agent de liaison pour réduire ce fossé. »** (Dugas et Lurette, 2000 : 55)

Les organismes de formation, quant à eux, **« [...] ont eu à faire preuve de beaucoup de flexibilité dans l'offre et la livraison de leurs services, et ils ont dû adopter une attitude de coopération, au détriment d'une attitude de compétition observée dans le passé »**. (Dugas et Lurette, 2000 : 53)

Ces organismes ont aussi pu utiliser les données recueillies auprès des travailleurs afin d'« [...] **avoir une perception plus globale des besoins et d'élaborer les activités de formation dans un deuxième temps, au lieu de tenter de placer les travailleurs dans des programmes existants et peu flexibles, comme c'est souvent le cas** ». (Dugas et Lurette, 2000 : 55)

L'adoption du modèle de l'agent de liaison est intéressant en raison du fait que l'on contourne certaines barrières psychosociales que vivent les travailleurs apprenants, entre autres celle qui porte sur l'étiquetage des apprenants analphabètes. Toutefois, il importe de prendre certaines précautions. Les procédures d'un tel modèle doivent permettre, d'une part, le dépistage systématique des besoins en alphabétisation et, d'autre part, l'identification des besoins des travailleurs francophones, particulièrement en ce qui a trait à l'importance d'apprendre dans leur langue maternelle pour maximiser leurs chances de réussite. Les procédures doivent prévoir des démarches systématiques et proactives à cet effet.

Les intervenants qui voudraient explorer davantage ce modèle, c'est-à-dire voir entre autres qui étaient les partenaires, la nature des ententes avec le milieu de travail et les procédures d'intervention en entreprise peuvent s'adresser au Centre d'aiguillage et de formation des adultes (CAFA), à Hawkesbury.

9.2 Le modèle de courtage

Étapes d'application du modèle de courtage

- ❖ Mise au point, par le courtier, d'un répertoire des fournisseurs de services comprenant tous les renseignements pertinents au sujet de chaque fournisseur (avec les modalités de prestation du service et les tarifs).
- ❖ Publicité et marketing de la formation en milieu de travail et du service de courtage auprès des entreprises de la région.
- ❖ Consultation auprès d'une entreprise prête à mettre sur pied un programme de formation en milieu de travail et signature d'un contrat entre l'entreprise et le courtier. (Voir la traduction du contrat générique à l'annexe A.)
- ❖ Présentation par l'évaluateur des besoins de formation en milieu de travail à l'entreprise.

Parmi les huit projets d'AMT financés par le MFCU en 2000-2001, le Dofasco – *ABEA (Adult Basic Education Association) Workplace Project* a élaboré un modèle de protocole de courtage pour la prestation des services d'AMT dans la région de Hamilton auprès d'un grand employeur, Dofasco. Ce modèle, mis au point dans un milieu majoritaire anglophone, présente des éléments intéressants qu'il faudrait sans doute adapter pour en effectuer l'application dans le contexte franco-ontarien, que celui-ci soit minoritaire ou majoritaire.

Dofasco présente des programmes de compétences de base depuis 1997. Il offre des cours de lecture, d'écriture et de calcul (niveaux AFB 1 à 5) et des ateliers d'informatique, de clavigraphie et de méthodes d'apprentissage. Au cours de ce projet, on a expérimenté le modèle de courtage, le Réseau régional d'alphabétisation agissant comme courtier, en vue d'élargir le programme de formation de Dofasco.

Ainsi, on a procédé à la rédaction d'un contrat générique pour définir de façon très étroite la relation entre l'entreprise et le courtier. (Voir la traduction du contrat à l'annexe A.) De façon générale, le contrat oblige le courtier à présenter les meilleurs services et les services les plus appropriés à l'entreprise. Toutefois, le courtier n'est pas légalement responsable de la prestation des services proposés. Le courtier reçoit des honoraires pour la sélection du service, mais n'administre pas la rémunération du fournisseur du service; cet aspect est négocié entre l'entreprise et le fournisseur.

Ce modèle prévoit quatre étapes :

Étape 1: Mise au point, par le courtier, d'un répertoire des fournisseurs de services comprenant tous les renseignements pertinents au sujet de chaque fournisseur, y compris les modalités de prestation du service et les tarifs.

Les fournisseurs possibles sont :

- ❖ les conseils scolaires;
- ❖ les collèges communautaires;
- ❖ les centres d'alphabétisation communautaires;
- ❖ le réseau de services d'alphabétisation;
- ❖ les agences communautaires (Centraide ...);
- ❖ les fournisseurs du secteur privé (entreprises, consultants).

Les types de services de formation en milieu de travail offerts par les fournisseurs comprennent :

- ❖ le programme d'AFB (le centre d'alphabétisation, le conseil scolaire, le collège);
- ❖ des cours avec crédits (le conseil scolaire);
- ❖ la préparation à l'emploi (GED) (les conseils scolaires, les fournisseurs du secteur privé);
- ❖ la formation informatique (tous les fournisseurs, mais particulièrement le conseil scolaire, le collège, le secteur privé);
- ❖ la formation (tous les fournisseurs);
- ❖ le travail de facilitateur (tous les fournisseurs);
- ❖ les cours de motivation, de préparation (tous les fournisseurs, mais particulièrement le collège, les agences communautaires, le secteur privé);

- ❖ l'évaluation des besoins en milieu de travail (tous les fournisseurs);
- ❖ l'évaluation des compétences scolaires de l'individu (le réseau, les conseils scolaires, les centres d'alphabétisation, le collège communautaire, le secteur privé);
- ❖ l'évaluation du programme (le réseau ou le secteur privé).

Étape 2 : Publicité et marketing de la formation en milieu de travail et du service de courtage.

Étape 3 : Consultation auprès d'une entreprise prête à mettre sur pied un programme de formation en milieu de travail.

Étape 4 : Présentation par l'évaluateur des besoins de formation en milieu de travail.

- ❖ Fixer les modalités de service et rencontrer les personnes clés dans l'entreprise.

Les avantages de mettre en place un courtier plutôt qu'un coordonnateur des programmes d'AMT se résument à ce qui suit :

- ❖ un engagement en matière de temps;
- ❖ une implantation objective à toutes les étapes.

Par ailleurs, on considère dans ce cas que le réseau de services d'alphabétisation représente le courtier idéal pour les programmes d'AMT parce que :

- ❖ le processus de sélection est inclusif pour les fournisseurs (p. ex. : les membres du LCP);
- ❖ le courtier apporte une perception objective et désintéressée;
- ❖ le courtier constitue un évaluateur qualifié de la prestation des services du programme d'AFB.

On peut obtenir de plus amples renseignements sur ce modèle en consultant le rapport final du projet *ABEA (Adult Basic Education Association) Workplace Project* de Hamilton, dont la sortie est prévue en juin 2001.

9.3 Exemple d'un modèle de formation pratique pour l'AMT

Étapes d'application du modèle de formation pratique

- ❖ l'évaluation des besoins en compétences de base de certaines entreprises locales ciblées;
- ❖ la conception d'un programme de formation qui répond aux besoins (avec des variantes et de la souplesse d'adaptation aux milieux de travail particulier);
- ❖ la préparation d'un dépliant détaillé pour annoncer le programme;
- ❖ la vente du programme auprès des entreprises ciblées;
- ❖ le regroupement d'employés de différentes entreprises pour former un groupe d'apprenants (au besoin);
- ❖ la livraison du programme dans les locaux de l'employeur ou dans les locaux du centre d'alphabétisation.

Le type de formation de base visant le milieu de travail qu'a conçue le Centre d'alphabétisation Huronie présente certains éléments intéressants. D'abord, il s'agit d'un modèle de formation concret de nature proactive. Le centre d'alphabétisation met au point un programme dont le contenu est divisé en modules bien définis, qu'il peut ensuite offrir et « vendre » aux entreprises de sa région.

Ce genre de formation vise à répondre aux besoins particuliers que le centre d'alphabétisation a identifiés au sein des entreprises locales. La formule fait preuve de souplesse; elle peut être modifiée pour aborder des sujets précis reliés à la nature d'une entreprise particulière et elle permet aussi de regrouper des apprenants provenant de différentes entreprises afin de recruter un nombre suffisant de participants.

Par ailleurs, ce modèle est intéressant pour l'entreprise, car cette dernière sait exactement ce qu'elle « achète » dès le départ. De plus, ce type d'intervention peut convenir aux petites entreprises ne comptant qu'un nombre restreint d'employés francophones. (Voir les exemples ci-dessous.)

Exemple 1 : Communication écrite

Composantes

- ❖ 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 session

Cette formation est d'une durée de 120 heures réparties en deux blocs de 60 heures.

Exemple 2 : Communication orale

Composantes

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.

Les deux programmes peuvent être adaptés selon les besoins de l'entreprise (p. ex. : terminologie particulière). Il est même possible de rassembler quelques personnes de différentes entreprises pour former un groupe.

Source : site Web : www.alphahuronie.on.ca

Partie 10

**Conclusion :
Considérer des modèles
et mettre au point des outils**

10. Conclusion : Considérer des modèles et mettre au point des outils

« 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. » (Comeau, 1996 : 68)

Il est évident que l'alphabétisation en milieu de travail (AMT) continue à prendre de l'importance dans le contexte ontarien. Le MFCU, par l'entremise de sa nouvelle stratégie d'AMT, reconnaît l'importance de ce type de formation. Il prévoit d'ailleurs qu'au cours des quatre prochaines années les centres d'alphabétisation joueront un plus grand rôle dans les interventions d'AMT.

De plus, il est clair que des travailleurs francophones dans les différentes régions de la province pourraient profiter de ce type de formation. Or, comme cette étude le démontre, les initiatives d'AMT en français ont été, jusqu'à présent, très modestes et ponctuelles. En conséquence, il n'y a que peu d'expériences de ce genre qui peuvent nous indiquer les meilleures méthodes et pratiques à suivre et les outils les plus efficaces à utiliser pour offrir l'AMT aux travailleurs franco-ontariens.

Néanmoins, dans les mois qui suivront la publication de cette étude, deux projets d'AMT financés par le MCFU produiront des rapports qui doivent constituer en quelque sorte un manuel de modèle d'intervention. Ces rapports, élaborés par l'ABC communautaire de Welland et par l'ABEA (*Adult Basic Education Association*) *Workplace Project* de Hamilton (modèle de courtage), devraient paraître en juin 2001.

En conclusion, nous proposons quelques recommandations que la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario pourrait considérer pour favoriser son intervention et sa promotion de l'AMT.

10.1 Recommandations

- a) Que la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario étudie les problématiques associées aux différents modèles d'intervention d'AMT proposés dans cette recherche et leur application dans les régions francophones en vue de favoriser des pratiques d'intervention d'AMT acceptables et réalistes qui bénéficieront aux travailleurs francophones.
- b) Que la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario s'entretienne avec le MFCU pour obtenir une place au sein du comité « Workplace Work Group » afin de participer plus directement à l'implantation de la stratégie d'alphabétisation en milieu de travail.
- c) Que la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario étudie les résultats des projets financés par le MFCU au cours des années 2000-2001 et 2001-2002 pour en retirer des renseignements utiles, ainsi que les modèles et les outils qu'ils auront élaborés et qui seraient transférables au contexte franco-ontarien, et qu'elle prévoie le financement nécessaire pour la réalisation des modèles et des outils jugés pertinents.
- d) Que les programmes visant l'AMT pour les francophones considèrent les trois modèles décrits dans cette recherche comme des moyens d'intervention pour les fournisseurs de services du programme d'AFB.
- e) Que la Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario obtienne et étudie le rapport final du projet d'AMT de l'ABC communautaire de Welland et le rapport / manuel pratique du projet *ABEA (Adult Basic Education Association) Workplace Project* de Hamilton (modèle de courtage), qui devraient paraître en juin 2001, afin de considérer les éléments pertinents de ces expériences.

11. Bibliographie

AIA : Une chance à saisir, Secrétariat de l'Année internationale de l'alphabétisation, Paris, Unesco, mai 1990, 46 pages.

Alpha en milieu de travail, article de Martine D'Amours, paru dans *VO* (magazine *Vie ouvrière*), juillet-août 1994, numéro 249, Québec, pages 32-34.

Alpha-Partage 88, L'Alphabétisation et nous les Franco-Ontariens Qui fait quoi?, compte rendu du colloque tenu les 13, 14 et 15 mai 1988 à Ottawa, produit par Serge Wagner.

Barker, Kathryn, FuturEd. **L'Alphabétisation des adultes : étude bilan**, rapport technique, 30 janvier 1999, Évaluation et développement des données, Développement des ressources humaines Canada, document disponible dans Internet à l'adresse suivante: http://www11.hrdc-drhc.gc.ca/edd/ALP_104000x.htm.

BEST. **Pilot Evaluation Project Report**, Fédération du travail de l'Ontario, 1995.

Biron, Guy, et coll. **Reconversion, évaluation, formation - document de travail à l'intention des intervenants en reconversion de la main-d'oeuvre**, [Hawkesbury, Ont.] : CAP, 1992, 99 pages.

Bloom, Michael, Marie Burrows, Brenda Lafleur et Robert Squires. **Avantages économiques du renforcement de l'alphabétisation en milieu de travail**, rapport du Conference Board du Canada, 1997, 19 pages.

Bloom, Michael, et Brenda Lafleur. **Turning Skills into Profit: Economie Benefits of Workplace Education Programs**, rapport de recherche du Conference Board du Canada 1247-99-RR, 1999, 15 pages.

Bloom, Michael R. **Workplace Literacy and Basic Skills: An Introductory Module for Literacy Practitioners**, Thunder Bay, Confederation College, 1999, 88 pages.

Centrale des syndicats du Québec (CSQ). **Les Relations entre la formation et le monde du travail : enjeux et pratiques (2000)**, actes de la conférence tenue à Montréal les 9 et 10 novembre 1999, août 2000, 120 pages, ISBN 2-89061-082-9.

Comeau, Yvan. **Alpha en milieu de travail : étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de PrescoU (CAP) avec des travailleurs franco-ontariens**, CAP, en collaboration avec l'Université Laval, 1996, 119 pages, ISBN: 0969686781.

Commissions locales de formation, Ontario. **Examen de la conjoncture de la commission locale 2000-2001, Résumé provincial**, document, février 2001.

Congrès du travail du Canada. **Apprendre pour la vie**, guide syndical d'alphabétisation pour les travailleurs et les travailleuses, Ottawa, 2000, 109 pages.

Congrès du Travail du Canada. **Apprendre ensemble, Solidarité à l'oeuvre**, bulletin, volume 2, numéro 4, automne 2000.

CRÉFO (Centre de recherches en éducation franco-ontarienne). **Alphabétisation et bilinguisme dans la nouvelle économie dans les régions de Simcoe, Niagara et Toronto**, ébauche de rapport du projet de recherche, janvier 2001, 53 pages.

de Crombrugge, Laurent (Ministère de l'Éducation, Direction de l'alphabétisation). **Stratégie à l'intention de la main-d'oeuvre francophone**, octobre 1991, 29 pages.

de Wolff, Alice. **Les projets-pilotes en alphabétisation en milieu de travail: document de discussion**, Secrétariat national à l'alphabétisation, Développement des ressources humaines Canada, Ottawa, mai 1999, 30 pages.

Dugas, Diane, et Donald Lurette. **Alpha en milieu de travail : rapport de recherche-action : expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury**, Hawkesbury (Ont.), Centre d'apprentissage et de perfectionnement CAP, mars 2000, 64 pages plus annexes.

Folinsbee, Sue. Réflexions sur l'alphabétisation en milieu de travail/de la main-d'oeuvre, exposition présentée **dans Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail / de la main-d'oeuvre**, du 22 au 24 janvier 1995, Secrétariat national à l'alphabétisation, document de synthèse.

Gagné, Lise, et Martine Siewert. **Besoins en formation pour les gens d'affaires et leurs employées et employés**, Association des gens d'affaires canadiens-français de la Péninsule du Niagara, rapport, septembre 1994, 28 pages.

Godin, Joanne. Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail: hier, aujourd'hui et demain, rapport préparé pour le SNA par Words that matter Inc. Joanne Godin, dans **Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail / de la main-d'oeuvre**, du 22 au 24 janvier 1995, Secrétariat national à l'alphabétisation, document de synthèse.

Johnston, Wendy. **Programmes d'alphabétisation conçus par les syndicats au Canada**, Secrétariat national à l'alphabétisation, mars 1994, 27 pages.

Joly, Monique. **BEST, rapport sur la formation en français**, Fédération du travail de l'Ontario, avril 1995.

Jurmo, Paul, et Sue Folinsbee. **L'évaluation collective : Guide à l'intention des planificateurs du développement en milieu de travail**, Toronto, ABC Publishers, 1994, 73 pages.

Jurmo, Paul. **State-level Policy for Workplace Basic Education: What Advocates Are Saying**, East Brunswick (N.J.), Learning Partnerships, octobre 1996, 52 pages.

Krahn, Harvey, et Graham S. Lowe. **L'utilisation des capacités de lecture en milieu de travail au Canada**, Statistique Canada et Développement des ressources humaines Canada, numéro 89 552 MIF, ministre de l'Industrie du Canada, 1998,90 pages.

Laferté, Patrick. **L'Alphabétisation en entreprise, un passeport vers l'autonomie et la polyvalence**, cahier spécial de la Fédération canadienne de l'alphabétisation en français, 1998.

Laflamme, Simon, et Christiane Bernier. **Souvent ...en français**, rapport de l'enquête sur les habitudes de lecture et d'écriture des francophones de l'Ontario, (Université Laurentienne) Centre FORA et RGFAPO,septembre 1996, 50 pages.

Lavoie, Jean-Claude. **Recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail**, La Maison Alpha, Le collectif d'alphabétisation des travailleurs, Magog (Québec), 1988.

MacLeod, Carol D. « Tour d'horizon de l'alphabétisation en milieu de travail », dans **Dialogue de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail / de la main-d'oeuvre**, du 22 au 24 janvier 1995, Secrétariat national à l'alphabétisation, document de synthèse.

Marchildon, Daniel. **Ajuster le tir**, rapport du Comité francophone de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre dans le Sud-Ouest/Centre de l'Ontario, 1994, 17 pages.

Marchildon, Daniel. **S'adapter aux changements**, rapport concernant la reconversion de la main-d'oeuvre dans le comté de Simcoe, avril 1992, 66 pages.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. **Réunions régionales sur l'alphabétisation en milieu de travail**, rapport sommaire, août 1990, 24 pages.

Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. **Alphabétisation en milieu de travail : Élargir les compétences de la main-d'oeuvre ontarienne**, document, 20 mars 2000.

Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. **Projets de la Stratégie d'alphabétisation en milieu de travail 2000-2001**, document, 20 mars 2000.

Ministère de la Formation, des Collèges et Universités. **Directives du programme d'AFB — Annexe 6 l'alphabétisation en milieu de travail**, document, 20 mars 2000.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, Section de l'alphabétisation et de la formation de base, Direction de la préparation au milieu de travail. **Processus d'évaluation initiale par objectifs**, mai 1997, ISBN 0-7778-8167-5, 140 pages.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, Section de l'alphabétisation et de la formation de base, Direction de la préparation au milieu de travail. **Plan de travail: Stratégie de l'Ontario pour la recherche en alphabétisation**, Stratégie pour les activités de recherche et de développement en alphabétisation, août 2000, 132 pages.

Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario. **L'Alphabétisation, base de la croissance**, 1989.

Ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario. **Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail**, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 1989, 32 pages, ISBN 0-7720-6059-3.

Parent, Isabelle. **Répertoires d'initiatives de retour au travail** (activités et initiatives de retour au travail des centres d'alphabétisation francophones de l'Ontario), RGFAPQ, avril 1998, 25 pages.

Regroupement franco-ontarien de développement économique et d'employabilité (RDÉE). **Situation du marché du travail dans les régions de l'Ontario à forte concentration francophone**, juillet 2000, document, 31 pages.

Réseau national d'action-éducation femmes. **Pour les femmes francophones, l'alphabétisation en milieu de travail**, rapport d'enquête, Ottawa, 1992, 32 pages

Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Consultation sur l'alphabétisation en milieu de travail, 11 et 12 juin 1997, avec Développement des ressources humaines Canada.

Secrétariat national à l'alphabétisation (SNA). Dialogue **de politique sur l'alphabétisation en milieu de travail / de la main-d'oeuvre**, du 22 au 24 janvier 1995, Secrétariat national à l'alphabétisation, document de synthèse.

Taylor, Maurice. **Examen de divers tests: outils d'évaluation en milieu de travail**, avril 1997, Partnerships in Learning, Secrétariat national à l'alphabétisation et Développement des ressources humaines Canada, 51 pages.

Taylor, Maurice. **La Formation générale en milieu de travail au Canada, dix études de cas**, SNA, juillet 1995.

Taylor, Maurice. **Partenaires dans le transfert d'apprentissage**, manuel à l'intention des formateurs et formatrices en milieu de travail, juillet 1998, 140 pages.

Taylor, Maurice. **Transfert d'apprentissage. La planification de programmes d'éducation efficaces en milieu de travail**, Secrétariat national à l'alphabétisation et Développement des ressources humaines Canada, février 1997, 31 pages.

Tremblay, Hélène. **Guide d'implantation d'une formation de base en entreprise**, projet concerté de développement de l'alphabétisation en Montérégie, La Prairie (Qc), s.d., 65 pages.

TV Ontario. **Falling Through the Cracks**, mars 2000, deux émissions d'environ 16 minutes chacune sur l'alphabétisation en milieu de travail diffusées sur les ondes de TV Ontario en décembre 2000.

Turk, James L. **Speech to the Ontario Ministry of Skills Development Literacy in the Workplace Conference**, Fédération du travail de l'Ontario, 13 octobre 1988.

Wagner, Serge. **Alphabétisme et alphabétisation des adultes en français en Ontario. Quelques enjeux pour une politique d'alphabétisation en français**, document de travail, Direction de l'alphabétisation, octobre 1991, 74 pages.

CONTRAT GÉNÉRIQUE POUR LA PRESTATION DE SERVICES

Modèle de courtage
traduction de *Contract for Services*, contrat élaboré par
l'Adult Basic Education Association de Hamilton
Dofasco - *ABEA Workplace Project*, 2000

Entre
le Courtier (Réseau des services d'alphabétisation)
et
l'Entreprise

- L'Entreprise fournit de la formation en milieu de travail (FMT) et requiert les services de personnes ou d'organismes (fournisseurs de services) pour offrir des programmes de FMT qui correspondent aux besoins de ses employés.
- Le Courtier maintient un répertoire à jour des personnes et des organismes de la région qui offrent des services reliés à la FMT.

Il est entendu que :

1. L'Entreprise s'engage à :

- a) fournir une description de la FMT qui :
 - i) spécifiera les étapes de la FMT;
 - ii) fournira un calendrier précisant à quel moment les services du fournisseur seront requis;
 - iii) comprendra une liste des employés de l'Entreprise responsables de l'implantation de la FMT;
 - iv) décrira les responsabilités de ces employés par rapport à la FMT et à l'AFB;
- b) prévenir le Courtier de tout changement au calendrier ou de toute circonstance qui exigerait une modification du calendrier, et ce, dès que possible.

2. Le Courtier s'engage à fournir à l'Entreprise les services suivants :

- a) la mettre en rapport avec le ou les prestataires de services appropriés et compétents selon les besoins de FMT de l'Entreprise;
- b) lui remettre une description convenable des services du prestataire, qui devra mentionner, entre autres renseignements, les types de services offerts et les tarifs correspondants;
- c) lui présenter un devis pour le temps et le coût des services du Courtier.

3. L'Entreprise s'engage à verser au Courtier les honoraires suivants pour ses services :

- i) La somme de [en toutes lettres] dollars, [en chiffres] \$, (taux uniforme pour chaque prestataire de services ou taux horaire, ou les deux), plus les taxes: -----\$ [somme].
- ii) La somme due devra être acquittée dans les 30 jours suivant la réception de la facture.
- iii) Le Courtier émettra des factures au moment où chaque prestataire de services, que l'Entreprise a retenu, commencera à offrir la FMT.
- iv) Le Courtier facturera de l'intérêt au taux de -----% par année pour tout solde de compte en souffrance.

Entente conclue ce [jour]^e jour de [mois] [année].

Signataires :

pour l'Entreprise

pour le Courtier