

**RECUEIL DE TROIS ÉTUDES À PROPOS
DE L'ALPHABÉTISATION ET DE LA FORMATION
DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL :**

**Estimation du nombre de personnes analphabètes en emploi
au Québec à partir des données sur la scolarité**

**Les personnes en emploi et les entreprises
face à l'alphabétisation**

**Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de
travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale**

La coordination du projet a été assurée par :

Valérie SAYSSET

Les auteurs du recueil sont :

Étude 1 : Daniel Lalande

Étude 2 : Pierre Roberge et Valérie SAYSSET

Étude 3 : Valérie SAYSSET

Avec l'assistance technique de :

Johanne Grenier, à la révision linguistique et à la mise en page

Brigitte Sirois et Dominique Boucher à la recherche documentaire

Comité de lecture

Marie-Renée Roy

Ghislaine Morin

Lorraine Séguin

Daniel Lalande

Citations suggérées

LALANDE, D. (2003). « Estimation du nombre de personnes analphabètes en emploi au Québec à partir des données sur la scolarité » dans *Recueil de trois études à propos de l'alphabétisation et de la formation de base en milieu de travail*, Québec, MESSF, pp. 19-43.

ROBERGE, P. et SAYSSET, V. (2003). « Les personnes en emploi et les entreprises face à l'alphabétisation » dans *Recueil de trois études à propos de l'alphabétisation et de la formation de base en milieu de travail*, Québec, MESSF, pp. 45-80.

SAYSSET, V. (2003). « Recension d'expériences réussies de formation de base en milieu de travail, au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale » dans *Recueil de trois études à propos de l'alphabétisation et de la formation de base en milieu de travail*, Québec, MESSF, pp. 81-199.

Une attention a été portée dans le texte pour utiliser des termes généraux pouvant désigner de façon indistincte les femmes et les hommes. Cependant, pour des raisons de lisibilité, il est quelquefois fait usage de certains termes à la forme masculine, bien que les thèmes traités concernent aussi bien les femmes que les hommes.

TABLE DES MATIÈRES GÉNÉRALE

INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
1. Définitions et mesures du phénomène.....	7
2. Faits saillants des trois études.....	13
 <i>Étude no 1 :</i>	
ESTIMATION DU NOMBRE DE PERSONNES ANALPHABÈTES EN EMPLOI AU QUÉBEC À PARTIR DES DONNÉES SUR LA SCOLARITÉ	19
 <i>Étude no 2 :</i>	
LES PERSONNES EN EMPLOI ET LES ENTREPRISES FACE À L'ALPHABÉTISATION	45
 <i>Étude no 3 :</i>	
RECENSION D'EXPÉRIENCES RÉUSSIES DE FORMATION DE BASE EN MILIEU DE TRAVAIL, AU QUÉBEC, AILLEURS AU CANADA ET SUR LA SCÈNE INTERNATIONALE	81
CONCLUSION GÉNÉRALE	201

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Au Québec, comme dans les autres pays développés, un large consensus existe depuis plus de dix ans sur l'importance des compétences des personnes en emploi pour maintenir un niveau satisfaisant de développement économique et social. La formation continue tout au long de la vie active est ainsi devenue un facteur essentiel dans un environnement marqué par des changements technologiques et organisationnels très rapides. Elle est également plus que jamais l'un des outils indispensables pour lutter contre l'exclusion sociale. Dans ce contexte, la maîtrise des compétences en lecture, écriture et calcul apparaît comme le préalable incontournable permettant aux personnes d'assurer leur sécurité économique et leur bien-être. Sans ces compétences, il est extrêmement difficile de tirer parti des innovations, aussi bien dans la vie de tous les jours que dans les milieux de travail. Le risque de marginalisation sociale devient alors très élevé.

Reconnaissant l'importance de la formation continue tout au long de la vie, le gouvernement du Québec a publié en 2002 la politique en éducation des adultes intitulée : *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Cette politique permet de clarifier la position du Québec relativement à la formation continue en proposant quatre grandes orientations :

- assurer une formation de base aux adultes;
- maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes;
- valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
- lever des obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Cette politique est accompagnée d'un plan d'action qui s'étend jusqu'en 2007. Afin d'appuyer sa mise en œuvre, la Direction des politiques de main-d'œuvre (DPMO) du ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille a demandé à la Direction générale adjointe de la recherche, de l'évaluation et de la statistique (DGARES) de proposer une stratégie de recherche portant sur la première orientation de la politique (assurer la formation de base à tous les adultes) en accordant une attention particulière à la problématique de la formation de base des personnes en emploi.

Afin de mieux circonscrire ce dont il est question lorsqu'on parle de formation de base au Québec, le *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*, (2002) mentionne que « la formation de base devrait rendre une personne apte : 1) à comprendre et à utiliser l'information écrite dans ses activités quotidiennes à la maison, au travail et dans la collectivité afin de parvenir à ses objectifs et d'étendre ses connaissances et ses capacités, 2) à communiquer efficacement avec ses pairs et la collectivité, 3) à utiliser les technologies de l'information et de la communication tant en formation que dans ses loisirs et ses démarches de différents ordres et 4) à participer de façon active au développement de la société par l'exercice de tous ses rôles de citoyenne et citoyen » (p. 10). Les composantes de la formation de base sont aussi précisées comme suit : « cette formation de base comprend d'abord un premier ensemble de compétences générales et communes nécessitant généralement neuf années d'études et se situant, tout en la dépassant toutefois, dans une perspective d'alphabétisation. S'ajoute ensuite une formation générale et diversifiée équivalant à deux années d'études additionnelles. La formation de base comprend pas ailleurs une première qualification professionnelle permettant

de s'insérer dans le marché du travail (...) » (p. 4). Selon le plan d'action, les apprentissages effectués au cours de la formation menant aux diplômes d'études secondaires (DES) et d'études professionnelles (DEP) « constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire » (p. 4).

La stratégie de recherche, qui a été adoptée, vise à améliorer les connaissances sur l'ampleur du phénomène d'analphabétisme de la main-d'œuvre au Québec et à mieux connaître la position des employés et des employeurs face à ce phénomène.

Elle comprend un ensemble d'études possibles permettant de répondre à une série de questions sur le nombre et le profil des personnes en emploi ayant un faible niveau en formation de base au Québec, sur l'effort des entreprises québécoises en matière d'alphabétisation et de formation de base, les difficultés liées à l'insuffisance de la formation de base en entreprise, la position des employeurs et des personnes en emploi face à la formation de base, les stratégies des entreprises, et les leçons à tirer des expériences canadiennes ou étrangères dans le domaine de l'alphabétisation et, plus largement, de la formation de base en milieu de travail.

Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, trois études ont déjà été réalisées et sont rassemblées dans ce recueil. D'autres études sont à venir. La première étude présentée vise à estimer l'ampleur du phénomène d'analphabétisme chez les personnes en emploi. Elle s'appuie sur les données de l'année 2000 fournies par l'Enquête sur la population active (EPA) réalisée par Statistique Canada. La deuxième étude, en se basant sur une revue de littérature, dresse un portrait de la situation des personnes en emploi ayant un faible niveau en lecture, écriture et calcul et présente le point de vue des employeurs face à cette problématique. La troisième étude rapporte des expériences d'alphabétisation ou de formation de base en milieu de travail que ce soit au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale.

En premier lieu et avant de donner un aperçu des résultats majeurs de chacune des trois études, un exercice de clarification conceptuelle et terminologique s'impose. Différentes notions relatives aux capacités de lecture, d'écriture et de calcul et aux autres compétences de base sont employées, quelquefois de façon interchangeable, d'autres fois en leur attribuant une signification spécifique. Tenter de définir et de distinguer ces notions n'est pas une tâche aisée ni définitive. Loin de nous l'idée de statuer sur des définitions conceptuelles. Cet exercice vise plutôt à proposer, autant que possible, des repères différenciant les concepts retenus ici et à y référer tout au long du recueil avec une certaine cohérence.

1. DÉFINITIONS ET MESURES DU PHÉNOMÈNE

a) Définitions et choix de concepts

L'incidence de la capacité à lire, écrire et compter sur le développement personnel et social est très contextuelle, variant selon les époques et les lieux. En conséquence, la définition des concepts qui réfère à cette problématique a évolué selon les circonstances. À la fin du XIX^e siècle, quand Gérin (1897, 1898) écrivait ses analyses pionnières sur l'analphabétisme, il définissait les analphabètes comme étant ceux qui maîtrisent si peu l'alphabet qu'ils ne peuvent signer leurs noms. Plus récemment, Hauteceur (1993) arrive à recenser, dans ce qu'il qualifie d'une « liste sommaire », pas moins de huit acceptions différentes du concept d'analphabétisme. Peuvent ainsi être dits « analphabètes » autant ceux qui sont sous-scolarisés par rapport à la norme nationale du moment (par exemple, le cours secondaire en Amérique du Nord mais le cours primaire au Portugal) que ceux dont la consommation de produits culturels ne dépasse pas la presse populaire, les émissions télévisées les plus écoutées et la liste des best-sellers. Hauteceur ne cesse d'insister sur le caractère socialement situé et sur les dimensions idéologiques de ces acceptions. À la limite, sont « analphabètes » ceux que d'autres, situés toujours ailleurs et toujours plus haut dans la structure sociale, définissent comme tels en fonction de ce qu'eux pensent devoir être le bien et la norme.

Actuellement, la pratique courante de recherche travaille avec trois notions : analphabétisme, alphabétisme et compétences de base. Il importe de les définir et de les différencier, même si ces distinctions ne font pas toujours l'unanimité et qu'il persiste un certain flottement dans le vocabulaire.

L'analphabétisme

Selon l'Office québécois de la langue française, au sens strict, analphabète signifie « qui ne sait ni lire, ni écrire ». Depuis la définition donnée par l'UNESCO en 1958, le terme analphabétisme fonctionnel est généralement utilisé. Il est défini comme suit : « est fonctionnellement analphabète toute personne incapable de lire et d'écrire, en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport à sa vie quotidienne ». Une autre notion est quelquefois employée, celle d'analphabétisme complet. Cependant, elle n'a pas reçu la même attention de la part des institutions préoccupées par cette problématique comme l'UNESCO. Tel que rapporté par Godin et Doray (1995)¹, en « Amérique du Nord, « l'analphabétisme complet » est synonyme d'études primaires incomplètes tandis que « l'analphabétisme fonctionnel » équivaut à des études secondaires incomplètes ».

¹ Godin, B. et Doray, P. (1995). Quelques éléments de réflexion pour une stratégie gouvernementale de développement des compétences en alphabétisation. (<http://www.nald.ca/FTEXT\sqdm/matières.html>).

L'analphabétisme au sens strict dans la langue maternelle semble relativement rare dans les pays industrialisés. En revanche, dans la population immigrante, être analphabète par rapport à l'écrit de la langue d'un pays d'accueil est assez fréquent et peut poser de sérieux problèmes d'intégration sociale. L'apprentissage d'une langue seconde étant d'abord un exercice oral, le passage à l'écrit peut supposer des efforts considérables.

L'alphabétisme

De nos jours, la notion d'alphabétisme tend à être plus couramment utilisée que celle d'analphabétisme comme l'illustrent les modifications de la définition de l'UNESCO de 1978 sur l'analphabétisme fonctionnel. Ces modifications donnent une toute autre orientation remplaçant le concept d'analphabétisme par celui d'alphabétisme. Ainsi, « est fonctionnellement alphabétisé toute personne capable d'exercer toutes les activités pour lesquelles l'alphabétisation est nécessaire dans l'intérêt du bon fonctionnement de son groupe et de sa communauté et aussi pour permettre de continuer à lire, écrire et calculer en vue de son propre développement et de celui de la communauté ». Dorénavant, l'accent est donc mis sur les aptitudes des personnes alphabétisées plutôt que sur la large gamme des déficits des personnes analphabètes (inaptitude à la lecture et à l'écriture, absence de scolarisation, manque de compétences et de connaissances). Préférer le mot alphabétisme à celui d'analphabétisme reflète un changement de conception et ouvre la voie à toute une série de significations nouvelles. Cela permet également d'orienter les réflexions sur le développement des compétences en lecture, écriture et calcul.

La notion d'alphabétisme a été reprise dans l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes* (EIAA, 1994) menée conjointement par Statistique Canada et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). On définit cette notion ici comme « la capacité d'une personne de comprendre et d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la vie de tous les jours, à la maison, au travail et dans la collectivité, pour atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel ». Le choix du terme alphabétisme dénote une volonté de la part des concepteurs de l'EIAA de rejeter l'idée selon laquelle une personne est soit alphabète, soit analphabète, l'alphabétisme référant à un continuum de capacités variant de très limitées à très élevées et pouvant être très contextuelles. De plus, cette notion va au-delà des seules capacités de lire et d'écrire et comprend d'autres habiletés de compréhension, d'analyse et de raisonnement. Pour l'EIAA, elle correspond au terme anglais *literacy* dont la formule francisée, *littératie*, se diffuse lentement dans le monde francophone et est quelquefois préférée à alphabétisme.

Dans le présent texte, le terme alphabétisme est utilisé de façon exclusive pour désigner la capacité, présente mais variable, de lire, de comprendre des textes de styles différents et de niveaux grandissants de complexité et de faire correctement des opérations mathématiques de complexité également croissante.

La préférence pour le terme alphabétisme plutôt que littératie s'explique notamment par le fait que ce dernier tend à englober aussi la notion d'alphabétisation. L'OCDE, par exemple utilise *littératie* pour désigner indistinctement alphabétisme et alphabétisation des adultes (DRH

Canada, 2000)². La prochaine enquête de Statistique Canada dont la collecte est réalisée en 2003 s'intitule *Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIAA)*. En anglais, elle se nomme *Adult Literacy LifeSkills Survey (ALL)*. Comme le souligne Wagner (2000)³, en anglais, la notion de *literacy* traduite par le terme *alphabétisme* ou *littératie* « englobe donc le domaine de l'alphabétisation, mais renvoie de façon plus globale non seulement à l'apprentissage, mais aussi aux usages et aux pratiques de communication écrite dans une société » (p. 2). Ainsi, l'alphabétisme ou la littératie peut référer à deux notions, un processus d'apprentissage et un niveau donné de compétences en lecture, écriture et calcul.

Dans le présent texte, et afin d'apporter une précision supplémentaire sur les concepts utilisés, lorsqu'il est question d'alphabétisme, on se limite à l'idée de niveaux de compétence. La notion de processus d'apprentissage est réservée au terme *alphabétisation* qui est employé pour désigner, selon la définition de l'Institut canadien d'éducation des adultes, « une démarche d'apprentissage au cours de laquelle les personnes acquièrent et améliorent leurs connaissances et habiletés de base en communication orale, lecture, écriture et calcul de façon à devenir polyvalentes et autonomes en situation de travail et de vie ».

Pour refléter la complexité de l'alphabétisme, celui-ci est opérationnalisé, dans le cadre de l'EIAA, selon trois catégories. La première comprend « la compréhension de textes suivis, ou la capacité de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans différents textes, tels des éditoriaux, des nouvelles, des poèmes et des ouvrages de fiction ». La seconde catégorie porte sur « la compréhension de textes schématisés, ou la capacité de repérer et d'utiliser l'information contenue dans des documents tels les demandes d'emploi, les formules de paie, les horaires de transport, les cartes, les tableaux et les graphiques ». La troisième catégorie s'intéresse à « la compréhension de textes au contenu quantitatif, ou la capacité d'effectuer des opérations arithmétiques, comme établir le solde d'un compte de chèques, calculer un pourboire ou remplir un bon de commande »⁴.

Le concept d'alphabétisme occupe maintenant une place très importante dans la littérature pour au moins deux raisons. D'une part, parce qu'il définit une échelle ordinale sur laquelle il est possible de placer les résultats obtenus par les sujets des enquêtes. D'autre part, parce que l'on a développé sur la base de ce concept des instruments de mesure sophistiqués, utilisés dans de vastes enquêtes nationales. À ce jour, plus d'une quinzaine de ces enquêtes ont été réalisées. S'est constitué de cette manière un corpus de données comparables qui ne peut être ignoré. Malgré des critiques adressées au concept lui-même, aux instruments afférents, à l'usage de ces instruments, il est devenu central. Au Québec, depuis l'EIAA, on entend parler davantage de niveau d'alphabétisme plutôt que d'analphabétisme. Plus le niveau est élevé chez une personne, plus elle est considérée alphabétisée.

Les compétences de base

² DRH Canada. (2000). *Alphabétisation des adultes : politiques, programmes et pratiques. Étude bilan*. SP-AH113F-03-00.

³ Wagner (2000). *Alphabétisme, recherche et francophonie minoritaire. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives*. CRDE, Université de Moncton, Moncton (Nouveau-Brunswick), novembre.

⁴ Lire l'avenir: un portrait de l'alphabétisme au Canada. Document de base sur L'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) (<http://www.nald.ca/nlsf/ialsf/ialsrepf/backf1.htm>).

L'idée de compétences de base intègre la notion d'alphabétisme et lui greffe un ensemble d'éléments d'un autre ordre. Grégoire (2001) fait remonter l'origine de cette notion à une initiative de l'administration américaine. En 1990, le Secrétaire au Travail a formé une Commission d'étude (la *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills*, SCANS) chargée de définir quelle formation de base « l'institution scolaire et les autres responsables de formation doivent offrir pour assurer aux personnes qu'ils forment une insertion appropriée dans le monde du travail d'aujourd'hui » (Grégoire, 2001).

La Commission SCANS a produit une liste de 37 éléments correspondant à autant de compétences jugées nécessaires. De ce nombre, 17 sont qualifiés de fondements et les 20 autres d'habiletés plus spécialement requises dans le monde du travail. Les *fondements* comprennent des *habiletés de base* (savoir lire, savoir écrire, savoir faire les opérations arithmétiques de base, savoir recourir aux mathématiques, savoir écouter, savoir s'exprimer verbalement), des *habiletés intellectuelles* (capacité de créer, capacité de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de se représenter mentalement une réalité virtuelle, d'apprendre, de raisonner) et des *attitudes et des comportements personnels* (conscience d'une responsabilité individuelle, estime de soi, sociabilité, contrôle sur soi et sur sa vie, intégrité et honnêteté) (Grégoire, 2001).

Il existe d'autres listes des compétences dites de base comme celle, moins longue, élaborée par le *Department of Education and Employment* britannique (Grégoire, 2001). Cette dernière comprend six « habiletés clés » : la capacité de communiquer; la capacité de se servir des mathématiques dans des situations variées et pour diverses fins; la capacité de faire usage des technologies de l'information et de la communication; la capacité de travailler avec d'autres personnes; la capacité de parfaire sa formation et sa compétence professionnelle; la capacité de résoudre des problèmes. L'existence d'une multiplicité de listes peut indiquer que le consensus sur l'identification des compétences de base est encore en construction. Toutes ces listes ont en commun la présence de l'alphabétisme. Toutes y ajoutent d'autres éléments qui tiennent à des habiletés intellectuelles et interpersonnelles. Toutes définissent des ensembles qui ne sont pas nécessairement homogènes en ce sens que la possession ou l'acquisition de certaines de ces habiletés (par exemple, être capable d'écouter) peut être largement indépendante de la possession ou de l'acquisition d'autres habiletés (comme celle de savoir écrire).

Les compétences de base sont acquises au cours de la formation de base. Celle-ci est définie par Wagner (1998) comme visant « l'acquisition des compétences fondamentales, c'est-à-dire les capacités qui déterminent l'employabilité (ou l'aptitude à l'emploi). Ces capacités essentielles à l'autonomie fonctionnelle des adultes et à leur pleine participation à la vie civique peuvent être transférées et adaptées à tout type de travail et sont un minimum requis pour la quasi-totalité des emplois offerts dans une économie moderne » (Wagner, 1999)⁵.

b) Mesure et instruments

⁵ Wagner, S. (1999). L'alphabétisation et la formation de base en français au Canada. Commission canadienne de l'UNESCO.

Actuellement, il n'existe pas d'instrument standard de mesure des compétences de base. En ce qui concerne l'alphabétisme, il peut être évalué de deux manières. Une première approche est basée sur le nombre d'années de scolarité. Elle est pertinente pour estimer le nombre de personnes analphabètes compte tenu que le plus important prédicteur des capacités de lecture et d'écriture est le niveau de scolarité (OCDE, 2000)⁶. Cette approche a l'avantage d'être simple mais laisse la place à des erreurs de discrimination, notamment parce que les compétences en lecture, écriture et calcul peuvent être acquises en dehors du cheminement scolaire. Cette mesure est dichotomique et scinde deux groupes : les analphabètes et les alphabètes. Sont considérées analphabètes les personnes qui n'ont pas complété au moins neuf années de scolarité⁷. Il est possible de constituer deux sous-groupes, les analphabètes complets qui n'ont pas terminé cinq années de scolarité et les analphabètes fonctionnels qui ont complété entre cinq et huit années de scolarité.

Dans le cadre de l'EIAA, Statistique Canada et des spécialistes américains de l'*Education Testing Service* ont développé une deuxième approche en mettant au point une série d'épreuves visant à mesurer le construit d'alphabétisme de manière plus directe et pas simplement dichotomique. Brièvement, la procédure est la suivante. On présente aux sujets des documents analogues à ceux avec lesquels ils peuvent avoir à traiter dans la vie courante. Certains documents sont des textes suivis : le mode d'emploi d'un médicament, une notice sur l'entretien de fleurs, un dépliant sur l'ajustement d'une bicyclette, etc. D'autres documents sont des textes schématiques qui contiennent des listes, des tableaux, des formulaires. D'autres, enfin, ont un contenu quantitatif (prix, quantité, pourcentage, taux, etc.) à partir duquel les sujets auront à faire des opérations arithmétiques. Le contenu des documents varie en longueur et en complexité.

Chaque document est associé à une tâche que doit réussir le sujet. Ces tâches varient également en complexité. Au niveau le plus élémentaire, il peut simplement s'agir de repérer une information clairement indiquée dans le document. D'autres tâches sont plus complexes : il faut repérer plusieurs informations, dont certaines par déduction, et faire sur ces informations une ou plusieurs opérations pour arriver à la solution recherchée (Statistique Canada, 1996).

Les résultats des sujets permettent de les classer dans l'un ou l'autre des cinq niveaux après l'obtention d'un taux de réussite à 80 % des épreuves liées à ce niveau. Une publication conjointe de Statistique Canada et de l'OCDE (2000) décrit à quoi correspond chacun de ces niveaux. Le niveau 1 indique une « compétence très faible ». Au niveau 2, les personnes « peuvent lire des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes... il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles ». Le niveau 3 est « considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée ». Aux niveaux 4 et 5, les « répondants...font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information » (p. xi). Selon les données de l'EIAA, dans la population canadienne de 16 à 65 ans, 16,6 % des personnes se situent au niveau 1, 25,6 % au niveau 2, 35,1 % au niveau 3 et 22,7 % aux niveaux 4 et 5 (tableau 1). Les personnes situées aux niveaux 1 et 2 sont parfois désignées comme étant des « analphabètes fonctionnels ».

⁶ OCDE et Statistique Canada (2000). La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes.

⁷ Selon le Guide de l'Enquête sur la population active Statistique Canada N°71-543-GIF), 9 années de scolarité correspondent au Québec à un secondaire III.

Tableau 1
Proportion de la population (16-65 ans) par niveau d'alphabétisme
pour les textes en prose selon les pays

Pays	Niveau	Niveau	Niveau	Niveau 4
Canada	16,6 %	25,6 %	35,1 %	22,7 %
Allemagne	14,4 %	34,2 %	38,0 %	13,4 %
Pays-bas	10,5 %	30,1 %	44,1 %	15,3 %
Pologne	42,6 %	34,5 %	19,8 %	3,1 %
Suède	7,5 %	20,3 %	39,7 %	32,4 %
Suisse (fr.)	17,6 %	33,7 %	38,6 %	10,0 %
Suisse (ger.)	19,3 %	35,7 %	36,1 %	8,9 %
États-Unis	20,7 %	25,9 %	32,4 %	21,1 %

Données issues de l'EIAA.
D'après Neice et Murray, 1997, p. 161.

Ces mesures de l'alphabétisme ne sont pas limitées à la seule et stricte capacité de lire et d'écrire. Elles s'adressent aussi à d'autres capacités cognitives et intellectuelles : comprendre, analyser, distinguer, raisonner dans le but de résoudre un problème. Comme le note Sticht (1998), il y a d'importants recoupements entre les différents instruments qui veulent mesurer les « aptitudes », l'« intelligence » ou la « littératie ». Ainsi, il est possible que des personnes par ailleurs intelligentes mais qui maîtrisent mal l'écrit ne réussissent pas très bien les tests. Ce sera aussi le cas de personnes qui, tout en maîtrisant bien la lecture, n'ont pas développé suffisamment les capacités de raisonnement requises pour résoudre des problèmes.

Un important débat existe parmi les concepteurs des instruments utilisés (Koldstad, 1996; Koldstad et al., 1998). Ce débat a des dimensions très techniques mais concerne au fond la sévérité avec laquelle il convient de traiter les réponses fournies par les sujets. Brièvement, chacune des épreuves soumises aux sujets dans les enquêtes est classée comme appartenant au niveau 1, 2, 3, 4 ou 5. Les sujets, quant à eux, sont classés au plus haut niveau auquel ils solutionnent correctement 80 % des problèmes. Si bien, par exemple, qu'une personne qui réussit 85 % des épreuves du niveau 2 et 60 % des épreuves du niveau 3 est classée comme appartenant au niveau 2 et non comme appartenant au niveau 3. Il est évident que tout allègement du critère du 80 % de réussite changerait considérablement les distributions finales.

Dans les trois études présentées dans ce recueil, le niveau des personnes est mesuré avec des méthodes différentes. La première étude se base sur la notion d'analphabétisme mesurée selon le nombre d'années de scolarité (plus ou moins 9 ans). Plusieurs informations reprises dans la deuxième étude se rapportent à des résultats de recherches basés sur l'enquête de l'EIAA et sur sa mesure en cinq catégories du construit d'alphabétisme. Dans la troisième étude, centrée sur le monde de l'entreprise, des évaluations avec d'autres types de tests sont fréquemment proposées aux employés avant la planification des programmes d'alphabétisation. Ce sont, par exemple, des outils de diagnostics élaborés pour une intervention spécifique en entreprise, ou des tests normés

comme le TABE (Test of Adult Basic Education), qui permet de mesurer le niveau en lecture, mathématiques, langue, et orthographe.

2. FAITS SAILLANTS DES TROIS ÉTUDES

a) L'ampleur du phénomène d'analphabétisme au sein de la main-d'œuvre québécoise

L'objectif de cette étude est d'évaluer l'ampleur de l'incidence de l'analphabétisme au sein de la main-d'œuvre québécoise. L'investigation se base sur les données de l'EPA (2000) dont l'échantillon québécois atteint 10 660 ménages. La mesure de l'analphabétisme repose sur la scolarité des personnes et non sur une mesure plus directe. Sont considérées analphabètes les personnes n'ayant pas complété neuf années de scolarité. Malgré certains inconvénients relatifs à la fiabilité de ce critère, ce moyen de catégorisation offre l'avantage d'étudier le nombre de travailleurs analphabètes par secteurs d'activité, professions et régions.

Les résultats de cette étude apportent des informations fort intéressantes. En 2000, au Québec, 6,0 % du total de la population en emploi âgée de 15 ans et plus avait une scolarité de moins de 9 années ou moins d'un secondaire III. La proportion d'analphabètes chez les travailleurs masculins de 15 ans ou plus (7,3 %) était nettement plus élevée que chez les femmes (4,5 %). Elle augmentait avec l'âge et ce, quel que soit le sexe. Un sous-groupe d'âge, celui des 15-17 ans se démarquait par une proportion relativement élevée (10,0 %) de travailleurs ayant une scolarité inférieure à 9 années. Ceci peut expliquer par la présence de jeunes âgés de 15 ans qui terminaient leur 9^{ième} année d'études tout en travaillant et de décrocheurs âgés de 16 ou 17 ans occupant un emploi.

Les proportions de personnes en emploi analphabètes sont très élevées et dépassent le pourcentage québécois global dans les secteurs d'activité de l'agriculture, de la foresterie, de l'extraction minière, de la construction et de plusieurs industries manufacturières. Dans les services, ce fait concerne seulement les sous-secteurs des grossistes-distributeurs de produits divers, le transport et les ménages privés. Plusieurs groupes professionnels à prédominance masculine montrent des proportions d'analphabètes plus élevées que la moyenne québécoise. Ce sont particulièrement les professions propres au secteur primaire, les métiers, le transport et la machinerie, les professions de la transformation, fabrication et services d'utilité publique.

Sur le plan régional, les proportions d'analphabètes les plus élevées chez les personnes en emploi, dépassant 9 %, se trouvent dans trois régions-ressources : Côte-Nord et Nord-du-Québec, Gaspésie—Îles-de-la-Madeleine et Abitibi-Témiscamingue. Les plus faibles proportions de personnes en emploi dont la scolarité est inférieure à 9 ans se situent dans les régions de Montréal, de Québec et de l'Outaouais.

En ce qui concerne les proportions en fonction du sexe, on peut remarquer des proportions particulièrement élevées chez les hommes de la région Côte-Nord et Nord-du-Québec avec

14,5 %. À l'inverse, les femmes des régions de Montréal, de Québec et de l'Outaouais affichent des taux d'analphabétisme nettement inférieurs à la moyenne québécoise.

b) Les personnes en emploi et les entreprises face à l'acquisition des compétences de base

Trois thèmes sont abordés dans cette étude : les processus entravant le développement des aptitudes à lire, écrire et calculer, les raisons du faible engagement des personnes dans les activités d'alphabétisation et de formation de base pour pallier ces difficultés et les raisons de la faible contribution des employeurs à la formation de la main-d'œuvre concernée. L'objectif est d'offrir un éclairage sur la réalité de ce phénomène et de mieux comprendre le manque d'engouement des premiers intéressés à participer aux diverses formules d'alphabétisation. La réticence des entreprises à mettre en œuvre de telles initiatives demande aussi à être mieux comprise surtout dans un contexte où la mise en place de formations en alphabétisation et compétences de base en milieu de travail est la tendance privilégiée actuellement et représente une perspective prometteuse pour mieux répondre aux besoins des individus et à ceux des entreprises.

Dans le cadre du premier thème, trois principaux processus sont susceptibles de conduire une personne à un faible niveau d'alphabétisme. Le premier est celui d'une scolarisation absente ou très courte. Cette situation est rare dans la société québécoise à l'exception des immigrants n'ayant pas reçu d'instruction dans la langue d'usage et des personnes âgées, vivant dans des régions ou dans des sous-groupes de population où la fréquentation scolaire était minimale. Le second processus est celui d'une scolarisation jugée inefficace. Certaines données de l'EIAA montrent qu'en 1994, dans le groupe des 16-25 ans, les proportions d'individus classés aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme sont de 32,7 % au Canada. Ces personnes ont en principe fréquenté l'école jusqu'à 16 ans ou la fréquentent encore. L'incompréhension des mécanismes de décodage et l'incapacité de les manier de façon automatique seraient à l'origine du faible niveau d'alphabétisme. Cela pose la question du choix judicieux des méthodes d'enseignement. Le troisième processus réfère à la perte d'habiletés déjà acquises à la suite de leur sous-utilisation chronique notamment chez les employés occupant des postes qui n'exigent qu'un usage minimal de la lecture et de l'écriture. À partir des mêmes données de l'EIAA, on estime qu'au minimum 26 % des postes exigeraient peu de compétences en alphabétisme. Ils seraient occupés par 27,3 % d'employés de niveau 1 de l'échelle de l'alphabétisme, 32,3 % de niveau 2, 30,3 % de niveau 3 et 9,9 % de niveaux 4 et 5. La rareté de la stimulation des acquis pourrait amener les personnes à régresser à des niveaux inférieurs avec le temps. L'existence d'un tel processus renvoie une responsabilité aux entreprises parties prenantes du phénomène et aux personnes en emploi dont la motivation et l'engagement à maintenir ou à améliorer les compétences sont des pré-requis essentiels.

Dans le deuxième thème, il apparaît qu'une faible proportion des personnes susceptibles de bénéficier d'une formation en alphabétisation y participent effectivement. Plusieurs facteurs pourraient expliquer cet état de fait. S'engager dans une démarche d'apprentissage demande généralement la reconnaissance d'un besoin. De nombreux travailleurs ne semblent pas ressentir

cette nécessité, probablement parce que le poste qu'ils occupent a peu d'exigences en termes d'alphabétisme. Ainsi, selon les données de l'EIAA, de faibles proportions de travailleurs des niveaux d'alphabétisme 1 et 2 se retrouvent dans des postes qui exigent d'eux plus que ce qu'ils ne maîtrisent. Par ailleurs, il semble qu'une faible proportion des personnes de niveau 1 d'alphabétisme éprouveraient un malaise pour cause d'insuffisance de la maîtrise de l'écrit et percevraient leur niveau comme pouvant limiter les occasions d'obtenir un emploi.

La question des coûts et du rendement de la formation pourrait aussi inciter les personnes à s'engager ou au contraire renoncer à des activités de formation. Les coûts sont monétaires et réfèrent aux frais d'inscription, de transport additionnel, de gardiennage éventuel et autres. Ils sont aussi psychologiques, par exemple l'anxiété initiale devant des situations nouvelles, et temporels comme le choix de ponctions sur les horaires. En termes de rendement, la participation à des formations pourrait être tributaire des possibilités de promotion, de hausse salariale, ou bien être freinée par la crainte des conséquences d'un échec.

La non-participation pourrait également être motivée par une attitude ne valorisant pas l'instruction par tradition, par opposition, par crainte de subir un nouvel échec scolaire, ou pour rester cohérent avec son groupe d'appartenance peu scolarisé. Les mauvais souvenirs scolaires sont susceptibles de freiner l'engagement en formation de la même façon que la crainte d'être dévalorisé en dévoilant ses faiblesses. Certaines situations ne facilitent pas l'accès aux formations notamment le manque de temps, la distance par rapport au lieu de formation, les obligations professionnelles, les responsabilités familiales, les pré-requis et l'absence d'appui de la part de l'employeur. Lorsque la formation est offerte en entreprise, certains éléments semblent importants pour encourager l'engagement des personnes comme notamment l'assurance de la confidentialité des évaluations, l'exclusion de risques de conséquences négatives en cas d'échec et la présence d'ententes avec l'entreprise.

Comme mentionné dans le troisième thème, la contribution des entreprises dans les programmes d'alphabétisation semble être relativement faible. Certaines initiatives d'entreprises ont bien été mises en œuvre mais plusieurs sources laissent croire que ce type de formation est secondaire dans l'agenda des entreprises, ceci même si elles reconnaissent son bien-fondé. Au Québec, en 2000, à peine 10 % des entreprises assujetties à la Loi du 1 % organiseraient des formations en alphabétisation.

Cette position pourrait s'expliquer par plusieurs points. Les entreprises auraient tendance à estimer que l'alphabétisation n'est pas leur champ de responsabilités mais bien celui de la collectivité. En somme, ce serait un service qui doit être offert aux entreprises privées par les services publics. Par ailleurs, les entreprises seraient portées à privilégier une flexibilité quantitative plutôt que qualitative de leurs ressources humaines. Ceci se traduit par la prédominance d'une forte rotation du personnel (embauche, licenciement, précarisation des emplois) peu soucieuse de la formation continue des employés et néglige la flexibilité qualitative fondée sur la mobilité interne de la main-d'œuvre, laquelle dépend de la qualification et des compétences des personnes. De plus, certaines entreprises pourraient se sentir moins concernées que d'autres sachant que de nombreux emplois sont occupés par des travailleurs surqualifiés et que le problème ne se pose pas avec la même acuité pour toutes les entreprises et peut varier selon leur taille, le secteur d'activité, les occupations et les statuts d'emploi. Pour beaucoup

d'entreprises, il pourrait s'avérer difficile d'évaluer leurs besoins en formation pour contrer les méfaits d'un faible niveau d'alphabétisme. Les moyens d'évaluation existants sont relativement coûteux, limités sur le plan de la validité et risqués en termes de détérioration du climat de travail.

Certaines caractéristiques d'entreprises sont proposées comme autant d'indicateurs d'un besoin de développer les compétences en alphabétisme de la main-d'œuvre. Il est question notamment de la dépendance à l'égard d'une main-d'œuvre peu qualifiée et de changements technologiques, de l'inexpérience en termes d'innovation, de la prédominance d'un style de gestion dépassé et autoritaire ou encore de croyances erronées des dirigeants quant au marché.

c) Études de cas d'expériences réussies de formation en compétences de base en milieu de travail au Québec, ailleurs au Canada et sur la scène internationale

Dans le but de nourrir une réflexion sur l'alphabétisation et la formation en compétences de base en entreprise, cette étude rapporte 36 études de cas basées sur des expériences réussies de formation au sein d'entreprises québécoises, canadiennes et étrangères. La description de ces expériences, notamment la raison de la mise en œuvre des formations, leur réalisation et leur évaluation, offrent une information concrète sur les pratiques en cours et permettent de retirer certains apprentissages sur les facteurs de succès. La recherche de documents s'est effectuée à partir de banques de données d'articles, de sites Internet d'organisations nationales et internationales et de contacts directs auprès d'organismes ciblés.

Les 36 expériences offrent un éventail varié du point de vue des entreprises concernées (secteurs manufacturiers, de services, publics ou privés) et des situations dans lesquelles se sont déroulées les formations : restructuration du travail, introduction de nouvelles technologies ou procédés, changements dans la législation, fermeture d'usine, amélioration de la compétitivité. Le montage des programmes de formation implique souvent plusieurs partenaires et plusieurs financeurs (entreprises, organismes publics de soutien). Les détails relatifs au contenu des formations dispensés et à leur structuration montrent également la diversité des options prises. La diffusion de l'information sur le programme peut cibler tout le personnel ou des catégories en particulier. Elle se fait selon différentes stratégies comme l'affichage, le bouche-à-oreille, les convocations ou rencontres. Les formateurs peuvent être issus de l'entreprise ou bien extérieurs, provenant d'organismes privés ou d'établissements d'enseignement. Les conditions de réalisation de la formation varient, les employés devant ou pas donner de leur temps personnel pour y participer. Les compétences que l'on entend transmettre aux participants dépassent généralement l'apprentissage de l'écriture, de la lecture et du calcul. Ce sont plutôt des compétences de base, incluant entre autres les habiletés à la communication ou la résolution de problèmes. Les reconnaissances de la formation sont présentes ou absentes et s'inscrivent ou pas dans un plan plus général de qualification de la main-d'œuvre.

Les résultats des évaluations de la plupart de ces expériences sont, dans l'ensemble, très positifs. Les participants paraissent généralement satisfaits de leur participation et considèrent avoir

acquis de nouvelles compétences. Les entreprises engagées dans cette démarche sont aussi satisfaites et notent des hausses de la productivité, des économies plus ou moins directes ou la réussite d'une restructuration du travail. Toutes ces études de cas relatent des succès dans l'atteinte des objectifs des programmes de formation. Les éléments qui ont pu participer à cette réussite portent notamment sur la collaboration et le partenariat entre les différents acteurs, la diversité et la complémentarité des expertises et, l'intégration de la formation dans la stratégie d'entreprise.