

Alpha en milieu de travail

**Étude de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott
(CAP)
avec des travailleurs franco-ontariens**

Yvan Comeau

**Centre d'alphabétisation de Prescott
en collaboration avec
l'Université Laval**

1996

Ont participé à la création de ce document :

Encadrement du projet : Diane Dugas, directrice générale du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP)

Coordination à la production : Diane Dugas et Donald Lurette

Recherche et rédaction : Yvan Comeau, professeur, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval

Assistants de recherche : Rose-Hélène St-Pierre et Isabelle Émond

Lecture préliminaire : Pierrette Beaudry, Marie Berlinguette, Lyne Dion, Diane Dugas, Donald Lurette et Line Thériault du CAP

Marie Monique Joly du programme BEST de la Fédération du travail de l'Ontario
Nadine Lalonde du Collège des Grands-Lacs
Sylvain Lapointe du centre d'alphabétisation le Coin des Mots de Sault-Ste-David
David Lipton des Métallurgistes Unis d'Amérique
Serge Wagner professeur à l'Université du Québec à Montréal

Lecture finale : Diane Dugas, Donald Lurette et Line Thériault

Saisie des textes et mise en page : Line Thériault

Illustrations : Philippe Beha

Conception graphique de la page couverture : Pierre Lachance

Impression : Imprimerie des Éditions Vaudreuil (page couverture)
Bureau en gros (services de reprographie)

É

Dépôt légal - septembre 1996
Bibliothèque nationale du Canada
ISBN 0-9696867-8-1

Ce document a été rendu possible grâce à l'appui du **ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario** ainsi que de l'aide financière du **Secrétariat national à l'alphabétisation**.

Tous les droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous les pays.

Les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur et ne représentent pas nécessairement la position officielle du/des bailleurs de fonds.

Pour commander des exemplaires du document, s'adresser au :
Centre d'alphabétisation de Prescott
511, rue Principale Est, Hawkesbury (ON) K6A 1B3
Téléphone : (613) 632-9664 Télécopieur : (613) 632-9667

Une production de :
©Centre d'alphabétisation de Prescott

Table des matières

Avant-propos	1
Introduction	2
PREMIÈRE PARTIE : L'EXPÉRIENCE	5
Hawkesbury : une culture franco-ontarienne... une ville manufacturière	6
L'économie de la ville et de ses environs	7
Les tendances démographiques et économiques récentes	9
Une culture franco-ontarienne	11
La petite histoire du CAP	12
Des entreprises en voie de modernisation	15
Ivaco Rolling Mills	15
Amoco Fabrics Limited	16
Fib-Pak	18
L'entrée du CAP dans les entreprises... trois parcours différents	22
Ivacap	23
Amocap	26
Fib-Cap	27
La sensibilisation et le recrutement des apprenants... des efforts multiples ...	30
Le programme d'alphabétisation dans les entreprises	35
Le choix des thèmes	36
La production du matériel didactique	37
Une stratégie d'alphabétisation à plusieurs niveaux	37
Le déroulement des ateliers d'alphabétisation	39
L'effet de l'alphabétisation en milieu de travail chez les travailleurs apprenants .	42
Atteindre l'équilibre... les ingrédients du succès	44

DEUXIÈME PARTIE : L'ANALYSE	49
L'analphabétisme au travail... une revue de littérature	50
Données générales sur l'analphabétisme	51
L'analphabétisme en milieu de travail	54
L'analphabétisme chez les travailleurs franco-ontariens... une histoire bien à elle	58
Pourquoi alphabétiser en français en Ontario?	65
L'histoire de l'alphabétisation au travail au Canada et en Ontario	69
Au Canada	69
En Ontario	72
En Ontario français	75
Les entreprises et l'alphabétisation... un chemin peu fréquenté	78
Le contexte économique et la qualification des travailleurs	79
Les entreprises qui font de l'alphabétisation	83
La mise en place d'un partenariat... une étape primordiale	86
L'établissement du partenariat	88
La pertinence et les qualités du partenariat	89
Les modèles de partenariat	93
La démarche d'alphabétisation au travail	97
L'analyse des besoins du milieu de travail	97
La sensibilisation	101
Le recrutement et la création du groupe	102
La formation et l'évaluation	106
Conclusion	109
Bibliographie	113
Annexe 1 : Liste des sigles et abréviations	
Annexe 2 : Personnes interviewées	
Annexe 3 : Guides d'entrevues	
Annexe 4 : Liste des tableaux	
Annexe 5 : Ivaco Rolling Mills	
Annexe 6 : Amoco Fabrics	
Annexe 7 : Fib-Pak	
Note : Pour désigner des personnes, nous avons utilisé le masculin au sens générique.	

Avant-propos

Le Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) est heureux de présenter ce document. Il souhaite répondre aux demandes d'information qui lui étaient adressées concernant son expérience d'alphabétisation en milieu de travail. Nous espérons que les groupes communautaires, les établissements d'enseignement, les entreprises et les syndicats désireux de développer un tel service profiteront de cet outil additionnel.

En rendant public ce rapport de recherche, nous relevons un double défi : décrire le plus concrètement possible l'expérience du CAP et rendre compte de la documentation disponible en ce qui a trait à l'alphabétisation en milieu de travail. Notre organisme profite lui-même de cet exercice de réflexion, car il s'agit d'une occasion de faire un bilan et de réfléchir aux perspectives qui s'offrent à nous pour continuer notre développement en alphabétisation en milieu de travail.

C'est la réussite de la démarche d'alphabétisation en milieu de travail qui a rendu possible ce document. Nous désirons remercier les artisans du CAP et faire reconnaître leur savoir-faire et leur persévérance. Il s'agit des membres du CAP, des administrateurs, des alphabétiseurs et du personnel. Nous n'oublions pas non plus les représentants des entreprises Ivaco de L'Orignal, Fib-Pak et Amoco de Hawkesbury, et les partenaires syndicaux qui ont rendu possible le déroulement des expériences dans ces entreprises. Nous soulignons également le courage des travailleurs qui ont participé aux activités d'alphabétisation et qui ont montré leur désir de prendre en main leur propre développement.

La directrice,

Diane Dugas

Introduction

Au début des années 1990, une expérience d'alphabétisation au travail en français s'est déroulée dans trois entreprises ontariennes. Il s'agit là d'un fait rare qui est lourd de significations tant sociales que culturelles, ayant d'ailleurs fait l'objet de deux émissions à TVOntario. Le caractère inédit de cette expérience a éveillé notre curiosité et motivé la présente recherche.

En réalisant cette recherche sur l'expérience du CAP, nous avons voulu comprendre les facteurs favorables au développement de l'alphabétisation au travail en contexte minoritaire et contribuer à l'essaimage de telles actions. Ce souhait se justifie si on se fie à l'étude *État de la francophonie hors-Québec en 1991*, publiée en mai 1994 par l'Institut canadien de recherche sur le développement régional. Les communautés francophones et acadiennes font face à une assimilation toujours croissante, à un accès relativement restreint au marché du travail, comparativement aux anglophones, et à des emplois de courte durée et à faible rémunération.

Ce document remplit donc deux fonctions : l'une de connaissance et l'autre d'information. Pour le volet connaissance, notre recherche vise à comprendre le contexte propice au développement de programmes d'alphabétisation en milieu de travail en se basant sur l'expérience du CAP. Elle sert également à identifier la documentation disponible sur le sujet et à établir la correspondance entre ce qui s'est passé à Hawkesbury et ce que différents auteurs disent de l'alphabétisation au travail. Pour ces raisons, le texte comporte un aspect pratique et un aspect théorique.

En ce qui concerne le volet information, le rapport s'ajoute aux divers ouvrages sur l'analphabétisme et l'alphabétisation. L'information est justifiée dans la mesure où, selon une recherche réalisée en 1990 par *Decima Research*, peu de Canadiens considèrent l'analphabétisme comme un enjeu important. La population ne voit pas que l'analphabétisme comporte non seulement des enjeux sociaux, mais aussi des enjeux économiques de taille. L'enquête de *Decima Research* ajoute que les gens croient — à tort, devons-nous préciser — que la meilleure solution à l'analphabétisme passe uniquement par un réaménagement du système d'éducation aux niveaux primaire et secondaire. Mal informé, le public attribue d'abord la responsabilité du problème aux personnes analphabètes elles-mêmes. Pourtant, les personnes au fait de l'analphabétisme constatent que la pauvreté, l'absence d'aide aux enfants, le manque d'information sur les programmes disponibles, l'isolement géographique de certaines communautés et la question de l'assimilation sont des facteurs importants. Les gens d'affaires eux-mêmes n'y voient pas nécessairement l'intérêt économique qu'ils ont à combattre l'analphabétisme en milieu de travail, même si cette problématique dans leur entreprise comporte incidemment des coûts élevés (Fox, 1991).

Le document comprend deux parties : l'expérience et l'analyse. Dans la première partie, nous familiarisons le lecteur avec l'histoire, l'économie et la démographie de la région de Hawkesbury. Nous y décrivons les entreprises où se sont déroulées des activités d'alphabétisation et nous présentons les motifs qui ont amené les entreprises Ivaco, Amoco et Fib-Pak à offrir des activités d'alphabétisation en français à leurs travailleurs. L'expérience du CAP est racontée de manière à suivre le processus d'alphabétisation en milieu de travail. Il est d'abord question de l'entrée du CAP dans les entreprises. Puis, des moyens de sensibilisation et de recrutement sont utilisés. Par la suite, le programme d'alphabétisation est expliqué en tenant compte du choix des thèmes, du matériel didactique et de la stratégie d'alphabétisation telle qu'utilisée au CAP. Nous exposons le déroulement concret des ateliers avant de terminer cette partie en identifiant les ingrédients du succès du CAP en alphabétisation en milieu de travail.

La deuxième partie est plus théorique que la première partie dans la mesure où elle fait référence aux écrits sur l'alphabétisation au travail, en soulignant la particularité des approches francophones. Nous avons cru bon d'exposer divers aspects de l'alphabétisation en milieu de travail, de manière à permettre au lecteur d'approfondir sa réflexion. Pour débiter, nous examinons les caractéristiques de l'analphabétisme des travailleurs. Nous nous attardons à la situation particulière des travailleurs franco-ontariens et à la nécessité de leur offrir l'alphabétisation dans leur langue maternelle. Nous nous intéressons également à l'histoire toute récente de l'alphabétisation au travail au Canada et en Ontario. Puis, nous essayons de comprendre pourquoi les entreprises en général offrent des services d'alphabétisation, en nous inspirant de différentes recherches. En analysant l'expérience du CAP, il est apparu essentiel au succès de l'alphabétisation au travail, d'instaurer un partenariat vigoureux, et c'est pourquoi nous consacrons un chapitre à cette question. Nous terminons cette deuxième partie en ajoutant des informations concernant le processus d'alphabétisation au travail.

Nous concluons notre recherche en présentant une synthèse ainsi que des suggestions relatives au partenariat, à la sensibilisation, au soutien aux apprenants, aux lieux de formation et aux horaires. Enfin, les annexes présentent de l'information supplémentaire sur certains thèmes abordés, la liste des sigles utilisés, les guides d'entrevues qui ont servi à recueillir la plupart des informations présentées dans le texte ainsi que la liste des tableaux et des schémas.

P A R T I E 1

L'expérience

Hawkesbury : une culture franco-ontarienne...

... une ville manufacturière

Sise sur la rive ontarienne de l'Outaouais, à une heure seulement de Montréal et d'Ottawa, Hawkesbury accueille le seul pont entre Ottawa et Montréal traversant la rivière Outaouais. Cette petite ville industrielle est le centre d'une région franco-ontarienne au coeur des comtés unis de Prescott-Russell. L'Est ontarien est en effet la région où l'on trouve une forte concentration de francophones en Ontario. La petite histoire de cette municipalité se calque aux mouvements sociaux qui ont marqué le continent américain.

L'économie de la ville et de ses environs

La colonisation de la région remonte au 17^e siècle alors qu'une seigneurie est établie au village actuel de L'Orignal en 1675. À la fin du 18^e siècle et au début du 19^e, s'y installent d'abord des colons britanniques, pour la plupart Loyalistes quittant les États-Unis ou des soldats qu'il fallait relocaliser suite aux guerres napoléoniennes. Les municipalités de Vankleek Hill et de Hawkesbury sont fondées respectivement en 1786 et 1790. En 1802, une scierie s'installe à Hawkesbury et dès 1823, la ville est un centre industriel important avec ses scieries, ses moulins à farine et ses brasseries. À partir de 1850, le mouvement de colonisation, encouragé par l'Église, attire des Canadiens-Français qui cultivent l'été les terres basses délaissées par les habitants de souche britannique et qui, l'hiver venu, «bûchent» dans les forêts avoisinantes. En 1898, la compagnie Riordon Paper Mills construit la première papetière au sulfite au Canada et elle sera achetée par la CIP en 1923. Cette dernière fermera ses portes au début des années 1980, comme plusieurs autres entreprises victimes de la récession. Avec l'établissement de cinq «moulins à bois» (scieries) et l'arrivée de la plus grosse industrie de la ville (la CIP), Hawkesbury ressemble de plus en plus, à la fin du 19^e siècle, à une petite ville mono-industrielle.

Après la deuxième guerre mondiale, l'industrie du textile et de confection prend racine. La ville est marquée vers 1965 par le projet d'Hydro-Québec, expropriant des terrains dans la partie nord du Chenail afin de construire un barrage (Archibald, dans Andrew *et alii*, 1986 : 11-14).

Des efforts particuliers sont consentis dans les années 1960 pour attirer des investissements. Au milieu des années 1960, le chômage est élevé dans la région. Vantés au cours de ces années par les élites locales (l'échevin Germain Tessier cité par Archibald, dans Andrew et alii, 1986 : 15), les bas salaires, la stabilité et la docilité de la main-d'oeuvre incitent plusieurs entreprises à s'implanter à Hawkesbury (Archibald, dans Andrew *et alii*, 1986 : 47).

**Tableau numéro 1
Date d'arrivée des entreprises à Hawkesbury**

NOM DE L'ENTREPRISE	ANNÉE	PRODUIT
Canadian International Paper Co. (CIP)	1898	Pâte à papier
Cotton Frocks Inc.	1939	Vêtements
St-Lawrence Textiles Ltd.	1947	Vêtements
CIP Research Ltd.	1948	Recherche sur pâte et papier
Jarry Electronics Ltd.	1953	Composantes électroniques
Montebello Metal Ltd.	1964	Tubes de métal
Duplicate Canada Ltd.	1968	Verre sécuritaire pour véhicules
Fiberworld Ltd.	1968	Dessous de tapis
Canadian Lady Canadelle	1969	Sous-vêtements
Fashion Prints	1969	Imprimés en polyester
Tul Safety Equipment Ltd.	1969	Radeaux et gilets de sauvetage
Texturon Yarns Ltd.	1969	Fils en polyester
Amoco Fabrics	1969	Textiles synthétiques (dessous de tapis)
Ivaco Rolling Mills	1970	Tiges métalliques
Interline Furniture	1970	Chaises
Prescott Modules Co.	1973	Composantes électroniques
Canadian Uniform Ltd.	1973	Vêtements de travail
Sun Wheels Ltd.	1973	Rayons de roue de fil métallique
Ivaco Wire and Nail Co.	1975	Billetes d'acier
IKO Industries Ltd.	1976	Bardeaux pour toitures

Source : Denis, dans Andrew *et alii*, 1986 : 48.

L'année 1982 est particulièrement difficile pour le secteur de l'emploi en Ontario, bien davantage que celle de la récession des années 1973-1974. Au total, 46 047 emplois sont disparus à la suite de licenciements collectifs. Pendant la dernière récession (1990 à 1992), l'Ontario a connu près de 100 000 pertes d'emploi. À Hawkesbury, les fermetures d'industries ont coûté, en 1991-1992,

370 emplois, et les mises à pied, 400 emplois (*Hawkesbury un centre industriel en grande difficulté. Bilan 1985-1991*). C'est dans ce contexte que le CAP est intervenu dans le domaine de l'alphabétisation en milieu de travail. Il faut préciser que l'on retrouve 58% des emplois dans les petites et moyennes entreprises dans le comté de Prescott (*Profil socio-économique de Prescott et Russell, 1990*).

Les tendances démographiques et économiques récentes

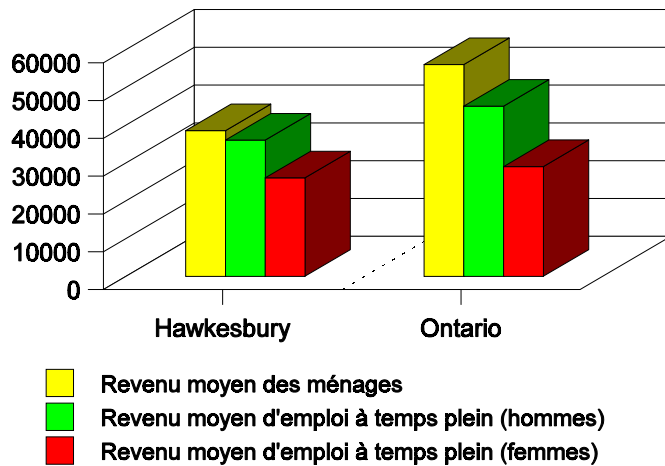
Entre 1901 et 1961, la population de Hawkesbury diminue régulièrement. Cette baisse quasi ininterrompue du nombre d'habitants est imputable à l'émigration vers les grands centres urbains. De 1961 à 1971, on observe la tendance inverse et le nombre d'habitants de 1901 est progressivement rattrapé à cause de plusieurs phénomènes. Dans le comté de Prescott, où est située la ville de Hawkesbury, on observe une croissance de la population de 0,4%, une conséquence du processus d'industrialisation. Les villes de ces comtés ne sont pas beaucoup plus populeuses au début des années 1980 qu'au début des années 1960, mais la population active est davantage intégrée à la grande entreprise et de plus en plus coupée des travaux agricoles (Archibald, dans Andrew *et alii*, 1986).

Entre 1981 et 1986, la population de Hawkesbury est passée de 11 294 à 11 064 (Statistique Canada, catalogue 94-127), une diminution de plus de 1,2% qui peut être attribuée à la récession économique. Entre 1986 et 1991, elle s'est stabilisée à 11 068 personnes (Statistique Canada, catalogues 93-337 et 94-127). Il s'agit d'une population vieillissante, comme on le voit ailleurs au Canada. Les jeunes de moins de 25 ans sont moins nombreux puisqu'ils sont passés de 3 290 à 3 010 entre 1986 et 1991 (une diminution de 8,5%); le nombre de personnes de 55 ans et plus augmente, passant de 2 490 en 1986 à 2 775 en 1991 (une augmentation de 11,4%).

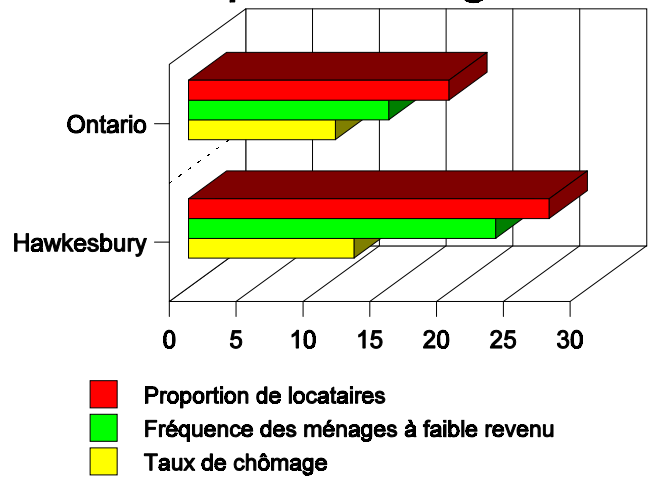
Les grandes tendances observées dans les sociétés occidentales se manifestent inévitablement dans la région de Hawkesbury. Le nombre moyen de personnes par ménage est passé de 2,7 en 1986 à 2,5 en 1991, ce qui est légèrement inférieur à la moyenne ontarienne (2,7 personnes par ménage en 1991). Le nombre de familles monoparentales a augmenté entre 1986 et 1991, passant de 455 à 555 (Statistique Canada, catalogues 93-337 et 94-127).

Tableau numéro 2 Comparaison Hawkesbury-Ontario pour quelques indices économiques (1991)

En dollars



En pourcentage



Source : Statistique Canada, catalogues 93-328 et 93-338.

En 1991, il existe toujours un écart des conditions de vie entre les habitants de Hawkesbury et le reste de l'Ontario. Le revenu moyen des ménages, le revenu moyen d'emploi, le taux de chômage, le nombre de ménages privés à faible revenu et la proportion de locataires montrent que Hawkesbury accuse un retard face à la moyenne ontarienne. Par ailleurs, le prix moyen des logements est plus faible à Hawkesbury (525 \$) que dans le reste de l'Ontario (658 \$).

Tableau numéro 3
Comparaison de la structure d'emploi de Hawkesbury et de l'Ontario (1991)

	HAWKESBURY		ONTARIO	
	N. de travailleurs	% *	N. de travailleurs	% *
Industries primaires	65	1,3	190 180	3,5
Industries manufacturières	1 700	33,3	942 995	17,3
Construction	300	5,9	358 895	6,6
Transport et entreposage	100	2	187 830	3,5
Communication et autres services publics	35	0,7	188 630	3,5
Commerce	1 020	20	934 830	17,2
Services intermédiaires, financiers, assurances et immobiliers	95	1,9	353 230	6,5
Services gouvernementaux	265	5,2	411 450	7,6
Enseignement	315	6,2	365 230	6,7
Services sociaux et de santé	440	8,6	457 115	8,4
Autres	770	15,1	1 045 465	19,2
TOTAL	5 105	100	5 435 850	100

* Pourcentage basé sur la population totale.

Source : Statistique Canada, catalogues 93-326 et 93-338.

Ces caractéristiques entraînent une structure industrielle très différente de la structure ontarienne, comme le montre le tableau précédent. Les emplois à Hawkesbury se retrouvent surtout dans le secteur manufacturier, au détriment des industries primaires et du secteur des services, en particulier les communications, les services financiers et les services gouvernementaux. Nous verrons, dans la deuxième partie consacrée à l'analyse, que le secteur manufacturier compte une proportion élevée de travailleurs analphabètes. Enfin, la comparaison avec l'ensemble des emplois ontariens montre bien que Hawkesbury est un carrefour commercial relativement important avec 20% de ses emplois dans le secteur du commerce.

Une culture franco-ontarienne

Selon le recensement de 1991, 50% de la population francophone à l'extérieur du Québec se trouve en Ontario, soit 547 300 habitants. Le nombre de personnes dont la première langue parlée est le français s'y élève à 338 000. Toutefois, les Franco-Ontariens ne représentent que 5,4% de l'ensemble de la population ontarienne.

Hawkesbury, Cornwall et Ottawa sont trois villes importantes de l'Est où on retrouve les Franco-Ontariens, en plus de la région du Nord (Sudbury, North Bay

et régions) et le Sud (l'axe Toronto/Windsor). L'Est compte la plus forte concentration franco-ontarienne. Avec 220 000 francophones, ce chiffre représente quelque 40% de la population francophone de l'Ontario.

Les habitants de la région de Hawkesbury partagent avec leurs compatriotes canadiens et québécois plusieurs caractéristiques, en ce qui a trait à la démographie, par exemple. Ils adoptent aussi les comportements politiques qui ont cours au pays. Ils ont connu une époque d'effervescence en s'inscrivant dans les luttes sociales du continent dans les années 1960-1970. Ceci s'est manifesté, entre autres, par la création d'organismes à vocation sociale : Union des récipiendaires d'aide sociale de Prescott-Russell, Budget-Aide, Clinique juridique populaire, Comité de citoyens de Portelance-Taché-James (CAP, 1991 : 16). La région a aussi connu une période d'affirmation du fait français dans les relations de travail, comme en témoigne la grève de six mois chez Amoco, de mai à septembre 1980.

La culture franco-ontarienne est majoritaire dans la région, mais minoritaire en Ontario. Cette culture se vit et s'exprime dans une région périphérique de la province, mais dans une communauté importante du point de vue franco-ontarien. La proximité du Québec a un effet paradoxal : tout en s'identifiant à la société franco-ontarienne, les francophones n'éprouvent pas le sentiment de solitude ressenti par d'autres communautés francophones de l'Ontario (CAP, 1991).

La petite histoire du CAP

Dans les comtés unis de Prescott et Russell, l'alphabétisation débute en 1978 avec la mise sur pied d'un comité *ad hoc* par le Service d'éducation permanente du Collège Algonquin, collège «bilingue» dont le siège social était situé à Ottawa. Une étude sur le problème de l'analphabétisme est alors réalisée pour l'ACFO de Prescott-Russell. À l'été 1982, le Comité d'alphabétisation de Prescott-Russell est formé et il parraine un projet appelé «Alfa-Action», dans le cadre d'un programme d'été du ministère d'Emploi et Immigration Canada. Les premiers ateliers commencent en 1983. À la suite d'une campagne de recrutement, 35 personnes démontrent leur intérêt à participer à la formation. Les opérations d'Alfa-Action cessent en 1986, un an avant le début du programme provincial d'alphabétisation ACO, programme qu'il a d'ailleurs fortement influencé.

Après une pause d'une année, un «comité de relance» reçoit 41 000 \$ pour un projet parrainé par l'ACFO et appuyé par le centre culturel Le Chenail. En janvier 1988, le Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) est mis sur pied, sous la direction de Diane Dugas. Il s'incorpore le mois suivant, en s'inspirant des principes de l'alphabétisation populaire. Cette première année de

fonctionnement permet la mise en place de tout ce qu'il faut pour assurer les services d'alphabétisation : formation des alphabétiseurs, création de matériel didactique, sensibilisation du milieu, recrutement, etc.

Dans la deuxième année (septembre 1988 à août 1989), le CAP passe de deux à quatre groupes d'apprenants. Il participe à plusieurs activités de reconnaissance de l'alphabétisation en français, notamment la fondation du Regroupement des groupes francophones en alphabétisation populaire de l'Ontario.

Pendant sa troisième année de fonctionnement (septembre 1989 à août 1990), le CAP passe de quatre à sept groupes. Plusieurs projets sont lancés : étude du milieu, l'alphabétisation en milieu de travail (démarrage), émissions avec la télévision communautaire et échange d'alphabétiseurs Sénégal-Canada. Le budget du CAP fait un bond de 41 000 \$ à 200 000 \$.

L'année suivante (septembre 1990 à août 1991), le CAP passe de sept à neuf groupes, dont un en milieu de travail chez Ivaco. L'étude du milieu (**Les marges du savoir**) est publiée en 1991. Elle permet de mesurer l'ampleur des problèmes d'analphabétisme dans la communauté et dans les entreprises (CAP, 1991). **Le P'tit classique de la phonétique**, qui fournit un lexique de mots essentiels comme aide aux alphabétiseurs utilisant la méthode phonétique, est produit cette année-là.

Pendant la cinquième année de fonctionnement (septembre 1991 à août 1992), le CAP passe de neuf à douze groupes. Il publie **La Machine à mots** (matériel didactique en milieu de travail). Il intervient aussi auprès des adultes analphabètes qui se retrouvent dans différentes situations. L'organisme produit, en outre, un vidéo sur son projet d'alphabétisation en milieu carcéral et il expérimente un programme de reconversion de la main-d'oeuvre pour aider les travailleurs francophones peu scolarisés, licenciés pendant la récession. **Cap-o-Mots**, le journal mensuel des apprenants — qui forment leur comité cette même année — et **L'Autoportrait**, qui expose l'approche en reconversion de la main-d'oeuvre, sont rendus disponibles. Le CAP achète sa propre maison à Hawkesbury. Cette dernière étape marque un point tournant pour le développement et la stabilité de l'organisme.

Pendant la sixième année d'opération (septembre 1992 à août 1993), le CAP compte 11 groupes réguliers et un programme conjoint avec la Commission des accidents du travail; le nombre total de participants en ateliers simultanément s'élève à 70, un record pour l'organisme. En plus des activités devenues régulières (par exemple, Cap-o-Mots et participation à différents regroupements nationaux), le CAP poursuit son projet de reconversion de la main-d'oeuvre. Une étude de pré-faisabilité a également été menée pour connaître l'intérêt de la population pour la création d'une coopérative de travail.

Pendant sa septième année de fonctionnement (septembre 1993 à août 1994), le CAP compte neuf groupes réguliers et deux programmes avec des organismes gouvernementaux (Commission des accidents du travail et Centre d'emploi du Canada), desserviront simultanément durant l'année entre 40 et 50 participants. La poursuite de certains projets (Cap-o-Mots, reconversion de la main-d'oeuvre) et les activités régulières n'empêchent pas la publication d'un **calendrier environnemental** distribué dans les foyers de la région, et d'**Émile et compagnie!**, un roman racontant l'histoire du cheminement d'un apprenant, accompagné d'un document didactique à l'intention des alphabétiseurs.

Depuis septembre 1994, le CAP dessert six à sept groupes d'alphabétisation. Des projets fort importants l'occupent : expérimentation de «Normes provinciales de qualité en alphabétisation» susceptibles d'intéresser la plupart des centres francophones ontariens d'alphabétisation et, en partenariat avec le campus de La Cité collégiale à Hawkesbury, la mise sur pied d'un programme collégial de formation à l'intention des alphabétiseurs francophones.

Des entreprises en voie de modernisation

Ce chapitre présente les trois entreprises ayant participé aux activités d'alphabétisation des travailleurs du CAP : Ivaco, Amoco et Fib-Pak. Il a été plus facile d'obtenir des informations sur Ivaco et c'est dans cette entreprise que l'alphabétisation a connu le plus de succès. Aussi sa présentation est-elle plus détaillée que celle des deux autres entreprises. Notre étude de l'évolution récente des trois entreprises démontre que la conjoncture économique leur impose une restructuration sur les plans techniques, organisationnels et humains. Ce contexte et la volonté des différents partenaires ont été favorables à l'implantation d'un programme d'alphabétisation. Vous trouverez en annexe de l'information plus détaillée sur chacune des trois entreprises.

Ivaco Rolling Mills

Située à L'Orignal, Ivaco Rolling Mills est une filiale de la multinationale Ivaco dont le siège social est à Montréal. Ivaco Rolling Mills est une des trois grosses aciéries de l'entreprise. À L'Orignal, le complexe est formé de deux usines (un laminoir et une aciérie) qui se complètent. Leur production cible presque exclusivement une seule gamme de produits, le fil machine laminé à chaud.

La main-d'oeuvre d'Ivaco Rolling Mills provient de L'Orignal et des municipalités environnantes, dont Hawkesbury. De nombreux travailleurs présents à l'ouverture de l'industrie y oeuvrent encore aujourd'hui. Une sorte de «culture d'entreprise» semble s'y être implanté, de telle sorte que les travailleurs éprouvent une fierté de travailler pour cette compagnie, d'autant plus qu'il s'agit d'une multinationale qui offre les meilleures conditions de travail dans la région.

Tableau numéro 4
Nombre de travailleurs et de travailleuses chez Ivaco Rolling Mills (décembre 1994)

	HOMMES	FEMMES	TOTAL
Laminoir	230	0	230
Bureau	30	30	60
Aciérie	242	0	242
TOTAL	502	30	532

Ivaco Rolling Mills de L'Original compte, à la fin de 1994, 532 travailleurs et 83 cadres, pour un total de 615 employés. Les travailleurs masculins sont fortement majoritaires au laminoir ainsi qu'à l'aciérie. Par contre, au bureau, nous retrouvons une proportion égale de travailleurs masculins et féminins.

Associés à la FTO, les travailleurs sont représentés par le Syndicat des métallurgistes unis d'Amérique, le «syndicat des Métallos» comme le nomment les travailleurs de l'acier. Au complexe d'Ivaco Rolling Mills, la représentation des travailleurs est particulière puisqu'on y retrouve deux syndicats. À l'origine, en 1970, Ivaco ne possède que le laminoir, à L'Original. Vers 1975, l'entreprise construit la deuxième usine, l'aciérie. Les deux industries sont associées, mais sont gérées comme deux entreprises distinctes, avec deux syndicats qui ne se sont pas fusionnés.

Beaucoup de changements technologiques et organisationnels font appel à de nouvelles aptitudes chez les travailleurs d'Ivaco. Vous trouverez plus de détails sur ces changements et leurs effets sur la formation de la main-d'oeuvre en annexe.

Amoco Fabrics Limited

Amoco Fabrics Limited a été fondée en 1969, à Hawkesbury. Elle est une filiale de la société Amoco Corporation qui, avant 1985, était connue sous le nom de la Standard Oil of Indiana. Son siège social est situé aux États-Unis, à Atlanta en Géorgie.

La filiale *Amoco Fabrics* à Hawkesbury produit principalement des membranes tissées en polypropylène pour les dessous de tapis. Deux sortes de sous-tapis y sont fabriqués : l'*action back* et le *poly back*. Le *poly back* est la membrane

dans laquelle les brins du tapis viennent s'insérer; l'*action back* est la membrane qui vient se coller en dessous du *poly back* afin que le tout tienne bien en place.

La main-d'oeuvre a été un facteur déterminant dans le choix de Hawkesbury comme site d'implantation de la filiale *Amoco Fabrics Limited*. Main-d'oeuvre de bonne qualité, elle est loyale et stable dans ses rapports avec l'employeur (Caloren dans Andrew *et alii*, 1986).

Le nombre de travailleurs a souvent varié depuis l'ouverture de l'usine. Au tout début, en 1969, de 120 à 150 personnes travaillent à la production. Puis, le fonctionnement à pleine capacité de l'entreprise nécessite environ 300 travailleurs. À l'arrivée du CAP en 1992, l'entreprise connaît des difficultés financières et elle ne compte plus que 165 travailleurs. En février 1995, le nombre d'employés remonte à 230 environ. Parmi le personnel, 200 travaillent sur le «plancher» et près de 30, dans le bureau. Dans l'ensemble, on retrouve environ 25 femmes et 205 hommes.

Le syndicat des travailleurs d'Amoco est affilié aux Wood Workers of America, lequel connaît, selon ses élus syndicaux en fonction, des périodes de combativité ou de bonne entente avec l'employeur. Ainsi, pendant la célèbre grève de 1980, le syndicat était très actif. À l'époque, les ouvriers ont créé une union syndicale malgré l'opposition patronale. Par la suite, face aux attaques systématiques du patron, les syndiqués ont été constamment poussés dans une attitude défensive et de résistance. Les disputes particulièrement âpres et fréquentes, le débrayage, les «*sit in*», les «*slow down*» et, évidemment, la grève ont caractérisé les relations de travail dans les pires moments (Caloren, dans Andrew *et alii*, 1986). La situation a changé par la suite. Au démarrage du projet d'alphabétisation et pendant son déroulement, l'exécutif du syndicat semblait plutôt conciliant avec l'employeur. Cet exécutif a été remplacé en 1994, entre autres parce que certains délégués syndicaux sont devenus contremaîtres.

Tableau numéro 5
Évolution de certaines données d'Amoco Corporation,
propriétaire d'Amoco Fabrics

Année	Actif de la société (en milliard)	Revenus (en milliard)	Profits (%)	Valeur des actions
1970				1 000 \$
1973	5 \$			
1975			12	
1978			13	
1979	17,1 \$	20,2 \$	40	
1980	20,2 \$		18	3 286 \$
1981		31,7 \$		

Source : Caloren, dans Andrew *et alii*, 1986.

Les principaux changements technologiques apportés chez Amoco dans les dernières années ont fait que les travailleurs doivent maintenant posséder une excellente formation de base. Ces changements touchent plus particulièrement les instruments de contrôle, c'est-à-dire les ordinateurs installés sur les lignes d'effusion (leur rôle est d'ajuster les matrices de cette ligne); il y a, en plus, des balances digitales au lieu de balances à glissière; enfin, plusieurs métiers à tisser sont dorénavant pourvus de panneaux électroniques pour contrôler leur fonctionnement, ce qui accroît leur vitesse de marche.

Fib-Pak

Fib-Pak de Hawkesbury est une filiale de Twinpak, dont le siège social est situé à Dorval au Québec. La filiale exploite deux usines situées à Hawkesbury. La première fabrique des toiles tissées en polyéthylène de haute densité ainsi que des toiles en polypropylène. Ces toiles sont ensuite utilisées dans la fabrication de conteneurs pour produits en vrac. Elles sont également utilisées dans les emballages pour usage industriel.

La deuxième usine fabrique les conteneurs pour produits en vrac selon les exigences des clients : sacs de conception brevetée, conteneurs souples carrés munis de quatre boucles de levage, conteneurs souples sur mesure, sacs avec impression flexographique deux couleurs, remplisseuses ou systèmes de conditionnement, etc. Pour le marché nord-américain, les toiles des conteneurs sont traitées contre les rayons ultraviolets. En outre, les conteneurs pour produits en vrac sont réutilisables et donc écologiques. Ils sont de plus en plus

employés par les industries des mines, des produits chimiques, de la construction, de l'alimentation et des produits agricoles.

En ce qui a trait à la main-d'oeuvre des deux usines de Hawkesbury, l'âge moyen des travailleurs se situe environ entre 25 et 30 ans, selon la responsable des ressources humaines. La plus âgée des employées a presque 45 ans et la plus jeune, 18 ans. On y retrouve une population de travailleurs qui possèdent un taux de scolarité un peu plus élevé que la moyenne des industries de la région, d'après une responsable du CAP. Le nombre d'employés s'est accru depuis l'ouverture de la première usine, de huit au tout début à près de 110 travailleurs aujourd'hui. Ils sont en grande majorité francophones. Dans une région comme Hawkesbury, la main-d'oeuvre est abondante, surtout pour l'industrie du textile. On y retrouve un bassin de travailleurs ayant une grande expérience dans le domaine.

La structure de représentation des salariés de Fib-Pak est sensiblement la même que chez Ivaco Rolling Mills : deux syndicats et deux usines également. La première est la propriété de Fib-Pak depuis 14 ans environ, tandis que la seconde fut acquise il y a seulement huit ans. Malgré l'achat d'une deuxième usine par la même compagnie, les deux syndicats locaux des usines ont refusé de se fusionner. De plus, d'après un responsable de la formation du CAP, les deux syndicats Métallurgistes unis d'Amérique et les Wood Workers sont très différents : les Métallos de la région seraient plus militants que les Wood Workers.

Fib-Pak n'échappe pas à la pression de la concurrence et à la compétition sur le marché national et international. La responsable des ressources humaines de Fib-Pak signale, dans une entrevue, que le marché a été bon depuis une dizaine d'années, «mais avec l'ALÉNA, ça va être plus dur... Le marché est bon, ce sont juste les coûts qui risquent de baisser». L'ALÉNA signifie donc l'arrivée du Mexique dans la compétition, un nouveau concurrent qui risque, à des coûts de production à la baisse, d'offrir un produit similaire.

Les pressions exercées par la mondialisation des marchés ont cependant suscité peu de changements technologiques, si on compare cet aspect de la modernisation industrielle avec celui d'Ivaco. De l'avis de la responsable des ressources humaines, les innovations technologiques sont plutôt à venir. Les améliorations apportées depuis les 10 dernières années sont plutôt mineures. Toutefois, pour la compagnie mère Twinpak, la qualité est un engagement. «La recherche de la qualité est encouragée, respectée et appréciée parce ce qu'elle est notre principe directeur en toute chose» (Twinpak). Beaucoup d'efforts et de temps sont consacrés afin de «mettre en valeur la qualité par l'entremise de programmes comme "Client - Qualité - Conformité"» (Twinpak). De plus, «toutes les divisions sont en voie d'atteindre les normes ISO 9000 ou s'y conforment déjà» (Twinpak).

Donc, Fib-Pak fait plutôt partie des filiales dont le processus de modernisation est en marche, car les nouvelles formes d'organisation du travail ne sont pas encore mises en application dans cette industrie. Avec comme objectif prioritaire la qualité, l'industrie doit se moderniser pour augmenter tout à la fois sa productivité et sa compétitivité.

L'entrée du CAP dans les entreprises...

... trois parcours différents

En 1989, le ministère de la Formation professionnelle de l'Ontario débloque des fonds pour des projets d'alphabétisation, une initiative gouvernementale qui sera analysée dans la deuxième partie de ce document. Les premiers contacts avec les entreprises relèvent de l'initiative du CAP pendant son étude du milieu. La directrice du CAP rappelle en entrevue qu'étant à la première étape de la formulation du programme d'alphabétisation de son organisme, c'est-à-dire l'étude du milieu, l'idée lui est venue d'incorporer un questionnaire à son étude, afin de savoir si les entreprises de la région pouvaient être intéressées par un tel projet. De cette manière, 12 industries ont été contactées (CAP, 1991).

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. Nous aurons l'occasion d'approfondir cet aspect de la démarche dans la deuxième partie portant sur l'analyse. À Hawkesbury, le partenariat prend une couleur locale et particulière à chaque industrie. Le comité des partenaires qui se crée dans chacune des entreprises se donne une identité qui lui est propre. Réunissant l'employeur, le syndicat et le CAP, l'équipe des partenaires porte un nom différent dans chaque entreprise. Tour à tour les comités Ivacap, Amocap et Fib-Cap ont été créés.

Ivacap

Chez Ivaco Rolling Mills, il existe un souci de la formation et, de façon plus générale, du bien-être des travailleurs. C'est ce qui explique la présence d'un programme d'aide aux employés leur offrant des ressources pour des problèmes tels que difficultés personnelles, de couple, familiales ainsi que de toxicomanie. Dans la région du comté de Prescott où les salaires sont moins élevés qu'ailleurs en Ontario, Ivaco est reconnue pour offrir de bonnes conditions de travail aux travailleurs syndiqués. Il ne faut cependant pas oublier que le travail dans l'aciérie de L'Orignal est exigeant pour la santé des travailleurs.

L'implantation du projet d'alphabétisation chez Ivaco est grandement facilitée par la volonté commune de la direction et du syndicat d'offrir une formation de base aux travailleurs. Pour l'entreprise, la formation répond à plusieurs objectifs. La fabrication du fil d'acier relève d'un processus de plus en plus complexe, comme en témoignent les nombreuses innovations technologiques présentées en annexe, et qui nécessite une bonne formation de base. Pour Ivaco, les travailleurs sont difficilement remplaçables, à cause de l'expérience et du savoir-faire que les employés acquièrent, et c'est pourquoi l'entreprise juge préférable de les former plutôt que de les remplacer. En outre, la direction cherche à créer un esprit d'ouverture chez les employés face au changement et à développer chez eux la confiance en soi dans les situations nouvelles. La poursuite de la qualité nécessite l'implication des travailleurs qui peuvent alors consentir des efforts supplémentaires pour satisfaire les clients. Or, le responsable de la formation chez Ivaco était informé par les contremaîtres à la fin des années 1980 que des travailleurs éprouvaient de sérieuses difficultés à lire et à écrire dans le cadre des exigences des nouvelles manières de produire.

Le syndicat voulait également développer un programme de formation de base. L'organisation ouvrière reconnaissait les retombées positives éventuelles de l'alphabétisation pour l'entreprise, notamment au chapitre de l'atteinte de la qualité maximale des produits. Cependant, les délégués syndicaux voulaient également favoriser le développement des travailleurs au plan intellectuel et humain, pour eux-mêmes et pour leur famille, et favoriser la participation la plus large possible à la démocratie syndicale et sociale. Le représentant régional actuel du syndicat des Métallos, un mécanicien industriel, était à l'époque employé à plein temps chez Ivaco. Actif dans le syndicat, il était le vice-président et il participait au comité des griefs. Il précise les intentions du syndicat de la manière suivante :

On voulait mettre en vigueur l'alphabétisation pour le bien de nos membres et aussi pour le bien de la compagnie. Parce que c'est évident, avec des employés qui sont capables de mieux lire et d'écrire, la compagnie a de meilleurs employés et de meilleures chances de faire un profit. C'est bon aussi pour la vie personnelle de l'apprenant et de sa famille.

Ivaco met sur pied un service de formation en 1988. Le responsable de la formation chez Ivaco reconnaît qu'il s'agit d'un problème sérieux dans la mesure où des contremaîtres l'informent que des projets de production ne peuvent pas être développés dans certains départements, parce que des travailleurs ne peuvent pas lire les écrans cathodiques, par exemple. Le responsable de la formation chez Ivaco constate lui-même les problèmes d'analphabetisme quand il assume des activités d'éducation.

C'est à ce moment que le syndicat demande à l'entreprise de développer un programme d'alphabétisation de base. Un délégué syndical avait suivi la formation du programme BEST à la FTO (que nous présenterons dans la deuxième partie) et il offre ses services pour démarrer un projet de formation de base dans l'entreprise.

La direction d'Ivaco voulait offrir de la formation de base, mais elle ne retient pas la formule BEST. Pour le responsable de la formation, ce sont les modalités du programme BEST qui posent problème. Une d'elles est à l'effet que c'est un travailleur de l'entreprise qui est responsable d'un groupe de formation, après avoir reçu un entraînement pour devenir formateur en milieu de travail. Cette situation présuppose que l'entreprise aurait à libérer ce travailleur-formateur pour la préparation et la prestation des sessions de formation. Cette formule s'avérait onéreuse en termes de réaménagement d'horaire pour les formateurs impliqués. Pour le vice-président syndical de l'époque, Ivaco montre des résistances à l'implantation du programme BEST parce qu'il origine du mouvement syndical. Ne voyant pas cette démarche comme étant une affaire strictement syndicale, les syndiqués sont déçus des conséquences de cette perception qu'ils attribuent à l'entreprise. Malgré tout, la direction d'Ivaco recherche la participation du syndicat puisqu'il suscite la confiance des travailleurs, ce qui en fait un partenaire incontournable pour le succès de la formation de base. L'arrivée en scène du CAP offre un modèle de partenariat (les différents modèles sont présentés dans la deuxième partie) dans lequel ce sont des professionnels qui assument la formation, de sorte que l'entreprise n'a pas à fournir les formateurs à même sa main-d'oeuvre parfois spécialisée. Du point de vue des représentants du CAP, le principal problème du programme BEST à ce moment-là était qu'il n'avait pas encore développé un volet francophone dans sa démarche.

La directrice du CAP rencontre le responsable de la formation, un ingénieur de formation, «un homme humain qui aime ses travailleurs». Il semble tout de suite intéressé par le projet. Selon les intervenants du CAP, le responsable de la formation est une des personnes-clés dans l'implantation du projet d'alphabétisation chez Ivaco. Les deux partenaires négocient une entente dont le principal élément est que la compagnie libère à ses frais les travailleurs pour la moitié du temps de formation, et que les travailleurs assument l'autre moitié (trois heures sur six payées par Ivaco). Les apprenants interviewés nous mentionnent qu'ils apprécient cette formule et que celle-ci les incite à s'inscrire à la formation. Le syndicat est aussitôt associé à la démarche. En connaissant mieux l'approche d'alphabétisation populaire et le matériel pédagogique du CAP, les délégués syndicaux se rallient spontanément.

C'est avec l'accord de l'entreprise et la collaboration du syndicat qu'un comité est formé et nommé «Ivacap». Pour former ce comité, les responsables tiennent à impliquer les représentants des deux syndicats chez Ivaco, le responsable du personnel, deux délégués du CAP et un apprenant, une fois les participants

recrutés. Une première rencontre permet de confirmer l'entente entre le CAP et Ivaco. Rapidement, les responsables du CAP constatent le dynamisme du comité Ivacap et l'intérêt de ses membres pour le projet. Ceci se traduit concrètement par la participation assidue des membres aux rencontres du comité, la curiosité que manifestent les gens d'Ivaco pour le recrutement et l'attention qu'ils accordent au progrès des apprenants.

Les représentants syndicaux connaissent déjà des travailleurs pouvant bénéficier de l'alphabétisation et ce sont eux qui réalisent le recrutement. De cette manière, un premier noyau de six apprenants est constitué et les ateliers d'alphabétisation débutent dans les locaux mêmes de l'entreprise en janvier 1991. Après quelques mois, les apprenants démontrent une amélioration significative de leur capacité de lecture et d'écriture. Ces résultats alimentent en quelque sorte un cercle vertueux qui contribue à développer la confiance mutuelle des partenaires d'Ivacap.

Amocap

Amoco Fabrics Ltd. est la deuxième industrie où s'est tenu un programme d'alphabétisation et l'amorçage est tout à fait différent. C'est le directeur du personnel, également responsable de la formation pour l'industrie, qui contacte le CAP en disant qu'il veut la «même chose» que chez Ivaco. Il est d'abord attiré par un article dans un journal local qui traite du programme d'alphabétisation mis sur pied chez Ivaco. Ensuite, il communique avec le responsable du personnel chez Ivaco pour savoir comment il trouve le programme, et ce dernier lui dit qu'il fonctionne bien. Enfin, une entente est conclue entre le CAP et Amoco, afin que soit mise en marche l'implantation d'un programme d'alphabétisation dans l'industrie. Un comité est formé et nommé «Amocap».

Le climat qui prévaut chez Amoco rend difficile le démarrage du projet d'alphabétisation, dans la mesure où le partenariat entre l'entreprise, le syndicat et le CAP ne peut être pleinement réalisé. Quand le CAP arrive chez Amoco, l'entreprise est en pleine crise financière. Amoco pourrait fermer ses portes dans les six mois à venir. L'employeur réduit les heures de travail et un programme d'assurance-chômage compense les travailleurs pour les heures coupées. Le syndicat n'a pas de contrat et il accepte un gel de salaire afin que la compagnie puisse garder ses portes ouvertes. La confiance des travailleurs envers les représentants syndicaux est ébranlée.

Il semble que les représentants syndicaux qui siègent au comité Amocap ne manifestent pas autant d'enthousiasme que les Métallos pour le programme d'alphabétisation. Il y a également peu d'indices que la compagnie elle-même veut contribuer à la formation des travailleurs. Le fonctionnement du comité

Amocap est souvent difficile, les rencontres sont annulées, certaines personnes ne sont pas présentes...

Fib-Cap

Chez Fib-Pak, la mise sur pied du programme d'alphabétisation résulte des efforts du représentant syndical régional des Métallos — un des artisans de l'implantation des services d'alphabétisation chez Ivaco — qui a proposé avec insistance, pendant les négociations, le programme à la direction et au syndicat. Il ne s'agit donc pas d'un intérêt spontané, mais d'un élément de négociation. La crédibilité du CAP et le fait que l'entreprise se dirige vers des changements technologiques et organisationnels motivent la direction de Fib-Pak à aller de l'avant.

Dans une entrevue, le représentant syndical régional des Métallos corrobore le rôle d'initiateur que d'autres lui attribuent : «J'ai *approché* la direction dans un *meeting*. J'ai mentionné trois ou quatre fois que ça serait une bonne affaire pour eux». C'est sans doute après ces démarches syndicales que le CAP a reçu une lettre du représentant des Métallos, lui demandant de communiquer avec la compagnie et le représentant syndical afin de mettre sur pied le programme d'alphabétisation. La première rencontre des gens du CAP avec la compagnie et les représentants syndicaux sert surtout à expliquer ce qui s'est vécu chez Ivaco.

Le processus de mise en application du programme n'est pas facile. Il y a d'abord une réticence chez l'employeur à libérer les travailleurs pendant les heures normales de production, parce qu'il est difficile de remplacer un travailleur. Il est donc convenu de tenir les ateliers d'alphabétisation après les heures de travail et l'entreprise s'engage à rembourser la moitié des heures de formation. Puis, un ralentissement dans la démarche du comité «Fib-Cap» (rencontres annulées, congédiement du responsable de la formation) fait que le projet ne peut être mis en branle qu'en septembre 1994, une année après les premiers contacts avec l'entreprise. Selon un responsable du CAP, la création d'un comité tripartite est plus difficile chez Fib-Pak que chez Ivaco, où la participation était soutenue. La formation en général et l'alphabétisation en particulier risquent de prendre de plus en plus d'importance chez Fib-Pak, avec les nouvelles technologies, les instructions et les nouvelles méthodes qui vont être codifiées dans certains documents. Comme le souligne le représentant syndical régional des Métallos :

Les changements ne sont pas aussi massifs que dans l'acier. Mais dans l'industrie du textile, l'accent est mis sur la qualité. Quand tu fais de la qualité, il faut que tu fasses plus de *tracking* [suivi], ce qui suppose un *input* des données dans le processus de production. Ça veut dire que les employés sont obligés de remplir des rapports et ça

prend un certain niveau d'alphabétisme. Aussi, il y a des machines dans l'industrie du textile qui ne sont pas automatisées, ni basées sur un *computer*, mais les instructions pour les faire fonctionner sont compliquées.

L'organisation du partenariat entre le CAP, le syndicat et la direction se fait pratiquement de la même manière dans les trois entreprises. Cependant, plusieurs éléments font que c'est chez Ivaco que le partenariat est le plus prometteur. Il existait une volonté réelle chez le syndicat et la direction d'implanter un projet d'alphabétisation des travailleurs. Les prochains chapitres mettent en lumière d'autres phénomènes qui montrent en quoi l'expérience chez Ivaco est la plus intéressante.

La sensibilisation et le recrutement des apprenants...

... des efforts multiples

Dans les trois entreprises où se sont déroulées des activités d'alphabétisation à Hawkesbury, les pratiques de sensibilisation et de recrutement ont été singulières. C'est pourquoi nous distinguons les activités de sensibilisation et de recrutement pour chacune des entreprises.

Chez Ivaco, deux des trois participants interviewés disent que la sollicitation d'un collègue les a interpellés pour participer à l'alphabétisation. Les apprenants admettent qu'ils étaient gênés et ils se sont demandés si on allait se moquer d'eux. Ils disent qu'il existe un grand nombre de travailleurs analphabètes, mais que la gêne les empêche de s'inscrire aux ateliers. L'exemple d'un apprenant d'Ivaco est éloquent : il a réussi à cacher à sa conjointe pendant cinq ans ses difficultés de lecture et d'écriture. Dans le partage des rôles familiaux, il laissait à son épouse le soin de la comptabilité du ménage. Sollicité pour assumer cette tâche, il a dû avouer ne pas pouvoir la faire.

Les trois participants interviewés en groupe nous ont dit qu'ils ont choisi de s'alphabétiser pour plusieurs raisons : être plus à l'aise avec l'écrit, donner l'exemple aux enfants, comprendre les documents de la vie quotidienne (lettres), écrire avec facilité une langue, obtenir un poste de travail plus intéressant et moins dur physiquement. De cette manière, ajoutent nos interlocuteurs, ils peuvent espérer ne plus rester sur les quarts de travail et être uniquement confinés aux tâches les plus simples («attacher de la broche»).

Au début, le recrutement était relativement facile chez Ivaco, nous dit un alphabétiseur. Les officiers du syndicat forment une véritable équipe et manifestent leur solidarité de différentes manières, comme par exemple en se partageant les tâches et en s'épaulant pour le recrutement. Les délégués syndicaux connaissaient quelques travailleurs analphabètes intéressés par ces activités de formation. Ils étaient de bons recruteurs, car ils pouvaient parler de ce qu'est la formation : l'un d'eux avait suivi la formation de BEST et l'autre connaissait l'éducation syndicale. Ils savaient également en quoi consistait l'approche du CAP et ils pouvaient assurer aux travailleurs analphabètes que la formation serait adaptée à leurs besoins et à leur réalité, qu'il n'y aurait pas de mémorisation de l'alphabet, de dictées, et ainsi de suite.

Un premier noyau de six apprenants a été formé. Ces six apprenants en ont recruté six autres. Le groupe est donc passé de six en janvier 1991 à douze en septembre 1991, au début de la seconde session. Les apprenants eux-mêmes étaient très motivés et appuyaient le CAP dans ses démarches de sensibilisation et de recrutement. À lui seul, un participant a réussi à attirer quatre nouveaux apprenants. Pour stimuler le recrutement, les alphabétiseurs disaient : «Si le nombre de participants est suffisant, il sera possible de constituer des groupes homogènes, de même niveau.» C'est ce que souhaitaient les apprenants, car cela leur a permis de se retrouver avec des personnes ayant *grosso modo* les mêmes capacités et les mêmes difficultés.

Le recrutement nécessite un savoir-faire. Les travailleurs ne savent pas toujours comment aborder un collègue pouvant bénéficier d'une démarche d'alphabétisation. Ils craignent de blesser et d'humilier, et éprouvent de la difficulté à aborder le sujet. Les responsables du CAP suggéraient alors aux recruteurs d'inviter les personnes intéressées à la soirée d'information. Des soirées d'information ont donc été tenues au début de chaque session. Les responsables du CAP et les apprenants étaient présents. Ils rassuraient les travailleurs pouvant bénéficier des services d'alphabétisation.

Parallèlement à ces efforts de recrutement, les membres d'Ivacap ont multiplié les efforts de sensibilisation. On a eu recours aux journaux pour rejoindre les familles des travailleurs d'Ivaco. Une conférence de presse a été tenue et, à cette occasion, des apprenants ont livré leur témoignage. On sait que les articles parus dans les journaux locaux ont eu des effets insoupçonnés, notamment chez Amoco qui voulait elle aussi son programme d'alphabétisation en français. D'autres moyens de sensibilisation ont été mis en oeuvre : rencontre des travailleurs lors d'activités de formation sur la sécurité au travail, affiches sur les babillards et mémos dans les enveloppes de paie.

Il y a eu plusieurs obstacles à la réalisation des objectifs de recrutement. Premièrement, le CAP n'a pas directement accès aux travailleurs et il ne peut pas mettre en oeuvre lui-même les moyens de sensibilisation dans l'entreprise. Ainsi, placer les mémos dans les enveloppes de paie des travailleurs d'Ivaco n'était pas toujours fait lorsque cela était requis. Il s'agit d'un surplus de travail pour le secrétariat et il arrivait que les mémos étaient tout simplement empilés près du guichet plutôt qu'insérés, comme convenu, dans les enveloppes de paie. La pose des affiches était parfois retardée parce qu'on négligeait d'obtenir l'approbation écrite requise pour l'affichage.

L'efficacité du recrutement a diminué à la troisième session (automne 1992 et hiver 1993). Les alphabétiseurs nous informent que les apprenants craignaient qu'un nouveau venu dans leur groupe ne retarde leur apprentissage. Ceci a été confirmé par les apprenants eux-mêmes, hautement motivés, qui ne souhaitaient pas l'arrivée d'un nouvel apprenant. Cependant, la crainte que le temps

d'intégration du nouveau ne nuise à la productivité du groupe s'estompait quand le dernier arrivé s'assoit, et que tous se portaient volontaires pour lui rendre service.

Vers la fin du projet chez Ivaco, les soirées d'information ont cessé. Il y avait peu de promotion à l'interne, ce qui se traduisait par une faible participation. Ce relâchement s'explique par :

- le départ des délégués syndicaux du comité;
- la promotion qu'a eue le responsable de la formation d'Ivaco au poste de directeur du personnel;
- l'attribution à l'alphabétiseur de fonctions nouvelles au CAP;
- le fait que les apprenants du début étaient maintenant alphabétisés.

Chez Amoco, le recrutement a eu moins de succès que chez Ivaco. Le premier représentant syndical au comité Amocap manifestait moins d'ardeur pour le recrutement. Il avait d'ailleurs tendance à blâmer les personnes analphabètes elles-mêmes de ne pas manifester plus d'enthousiasme à indiquer leur intérêt pour la formation. Quatre apprenants ont tout de même été recrutés. Nous avons vu au chapitre précédent que le climat des relations de travail n'était pas très sain, une situation qui s'est nettement améliorée par la suite, d'après les représentants de l'entreprise et du syndicat.

Dans le cas de Fib-Pak, c'est une petite industrie de 105 travailleurs. La moyenne d'âge est assez jeune et l'entreprise exige depuis peu de temps une douzième année à l'embauche. Les premières rencontres du comité Fib-Cap ont été reportées par le gérant, qui a d'ailleurs été remplacé, ce qui a retardé l'amorce du recrutement et le départ du projet. Le délégué syndical au comité portait seul la responsabilité du recrutement initial. Il faut se rappeler que la décision de réaliser un projet d'alphabétisation en milieu de travail était le fruit de la dernière convention collective, suite à une suggestion du représentant régional des Métallos. Un seul apprenant a voulu profiter du programme et il a tenu à ne pas être identifié comme travailleur analphabète auprès de ses confrères, ce qui a limité les possibilités de recrutement.

Le programme d'alphabétisation dans les entreprises

Le CAP privilégie comme philosophie d'intervention l'approche populaire. L'ensemble des démarches d'apprentissage est inséré dans un cadre d'analyse plus large qui permet aux apprenants de développer une réflexion critique et de participer plus activement au devenir social, culturel, économique et politique de la communauté franco-ontarienne. En général, les ateliers se déroulent en groupe et sont animés par un formateur qu'on nomme alphabétiseur. Le point de départ de l'atelier est souvent un thème soulevé par les apprenants et qui rejoint l'intérêt de tous les participants. Les textes qui sont créés deviennent la base sur laquelle se construit le matériel didactique. Un équilibre se crée ainsi entre les réflexions et discussions sur le thème, et le travail formel sur l'acquisition des notions liées à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Grâce à l'approche populaire, les apprenants ont la chance dans leur groupe de voir qu'ils ne sont pas seuls, que beaucoup d'autres vivent la même situation qu'eux. Ils développent un sentiment d'appartenance et ils découvrent par le fait même leur force collective. Ils s'aident entre eux et exercent le rôle de celui qui a des connaissances à partager, comme ils peuvent le faire à l'occasion dans leur vie quotidienne. L'alphabétisation populaire offre l'occasion aux apprenants d'émettre leurs opinions dans un cadre protégé où on les encourage à prendre la parole et, par le fait même, à prendre position. Les participants apprennent donc à développer leur argumentation, à s'attarder aux points de vue des autres, à reconsidérer leurs opinions ou positions qui sont maintenant enrichies par de nouvelles informations, et lorsque possible, à formuler le tout par écrit.

La philosophie adoptée par le CAP transparaît dans le fonctionnement quotidien de l'organisme. Concrètement, les apprenants sont appelés peu à peu à intervenir à l'intérieur de la structure organisationnelle du CAP. Le CAP tente d'être un lieu démocratique où les apprenants peuvent s'exprimer et peuvent s'associer à la gestion de l'alphabétisation.

Le choix des thèmes

L'expérience du CAP montre que l'organisme a fait une analyse du travail, c'est-à-dire une étude des différentes propriétés des emplois, et non une analyse précise des tâches qui suppose une alphabétisation scolarisante et fonctionnelle, comme nous le verrons dans l'analyse. Chez Ivaco, les responsables du CAP ont été sensibilisés au processus de transformation du métal et ils ont fait une visite de l'usine. Ils ont suivi le cheminement du métal et ont compris les liens entre la fonderie et le laminoir. Le comité Ivacap endossait la démarche andragogique du CAP. Les membres du comité souhaitaient partir des besoins des travailleurs, de l'entreprise et du syndicat pour développer un matériel d'apprentissage original. Pour les travailleurs, le CAP est resté fidèle à son approche populaire. C'est pourquoi les alphabétiseurs avaient le souci de traiter de thèmes significatifs pour les participants. On voulait alors offrir aux apprenants un vocabulaire connu, développer leur confiance en soi et valoriser leurs activités de production. Peu à peu est apparu chez les travailleurs le désir d'échanger sur d'autres thèmes que celui du travail. Sur l'initiative de chaque alphabétiseur, des événements de l'actualité concernant les entreprises elles-mêmes ont constitué des thèmes supplémentaires. Pour sa part, Ivaco tenait à ce que les notions de sécurité au travail soient abordées. Le syndicat désirait une formation assez générale orientée vers le développement de la personne et de ses compétences.

Dans les entreprises, les échanges sur le milieu de travail se font spontanément, nous disent les alphabétiseurs. Les apprenants expriment aisément la situation de l'entreprise. Ainsi, chez Amoco, les échanges portaient principalement sur les mauvaises conditions de travail. Ces récriminations ont diminué quand les apprenants d'Amoco ont été intégrés au groupe d'apprenants du niveau fonctionnel d'Ivaco.

En matière de conscientisation, l'organisme d'éducation doit tenir compte de ses partenaires. Chez Ivaco, lorsque les représentants du CAP amassaient le matériel écrit nécessaire au développement du matériel didactique, certaines réserves furent soulevées par le patronat avant de leur confier la convention collective. Le patronat craignait que les apprenants utilisent le formateur pour interpréter les différentes clauses de la convention. Il fut entendu au comité que le formateur s'en tenait uniquement à en faciliter l'utilisation et référait toute question d'interprétation au représentant syndical.

La production du matériel didactique

La subvention du ministère de la Formation professionnelle pour l'alphabétisation en milieu de travail était circonscrite à la production de matériel didactique. Il paraissait évident pour le CAP que l'élaboration de ce matériel ne pouvait pas se faire sans une pratique. Au cours des premières visites d'entreprise chez Ivaco, les responsables du CAP ont recueilli différents textes (convention collective, documents de sécurité au travail et formulaires) pour s'en inspirer lors de la fabrication de matériel.

Il n'est pas possible d'avoir accès à tout le matériel pédagogique utilisé dans les sessions d'alphabétisation sur les lieux de travail chez Ivaco et chez Amoco. Il est quand même possible de retrouver dans *La Machine à mots* (Cyr et Lefebvre, 1991) un échantillon significatif du matériel didactique utilisé chez Ivaco.

La Machine à mots se présente en trois sections : thèmes, démarches et outils. Dans la section *thèmes*, la sécurité au travail et la convention collective sont abordés dans 52 fiches constituées de textes de lecture et d'exercices pour le niveau intermédiaire (lire la section suivante). La section *démarches* appuie l'intervention pédagogique des alphabétiseurs. Le document propose un cheminement en 31 fiches pour susciter des apprentissages tels que l'ordre alphabétique pour l'utilisation d'un dictionnaire, l'apprentissage d'un nouveau son, l'exploitation de l'affiche à des fins pédagogiques et la familiarisation avec les tables de matières. La section *outils* peut être adaptée au lieu même où se fait l'alphabétisation. Elle offre aux alphabétiseurs un savoir-faire en 43 fiches pour les apprentissages fonctionnels que sont le SIMDUT, les chèques et les formulaires.

Une stratégie d'alphabétisation à plusieurs niveaux

Au cours des années, le CAP a développé une stratégie d'alphabétisation bien à lui, en s'inspirant principalement des expertises développées dans le réseau d'alphabétisation populaire francophone au Canada et de ses propres expériences. Cette stratégie se base sur une intervention définie à partir de différents niveaux d'analphabétisme. Plus particulièrement, c'est à partir d'un test à l'entrée qu'on détermine à quel niveau se situe l'apprenant à son arrivée, soit le niveau débutant, intermédiaire ou fonctionnel. L'alphabétiseur l'invite ensuite à se joindre à un groupe correspondant à son niveau, afin de constituer des ateliers d'alphabétisation les plus homogènes possibles.

Le matériel didactique est développé en fonction :

- du contenu notionnel prévu pour chaque niveau;
- de certains paramètres à respecter pour chacun des niveaux (complexité des textes, types d'activités d'apprentissages, etc.);
- des intérêts-besoins-préoccupations des apprenants du groupe, et de l'approche et des méthodes pédagogiques préconisées par le CAP.

À la fin de chaque session, l'apprenant s'engage dans une courte démarche d'évaluation conçue par l'alphabétiseuse en fonction du niveau et des notions travaillées pendant cette session à l'intérieur de son groupe. Si cette démarche d'évaluation s'avère positive pour l'apprenant, ce dernier peut décider de se joindre à un atelier d'un niveau supérieur (toujours suite à un entente avec l'alphabétiseur). La réussite du processus d'évaluation correspondant au niveau le plus élevé atteste qu'une personne est alphabétisée, dans la mesure où ses acquis sont par la suite exercés et développés dans la vie quotidienne.

Pour réaliser sa stratégie d'alphabétisation, le CAP a adopté la méthode phonétique et la méthode globale comme méthodes d'alphabétisation. Vous pouvez vous référer à la section de ce document traitant des méthodes pour mieux comprendre l'implication d'un tel choix.

Le repérage des niveaux d'alphabétisation comporte l'avantage, pour l'intervenant, de pouvoir suivre l'évolution des apprentissages des apprenants parce que ceux-ci sont plus facilement observables lorsque les groupes sont homogènes. Il est également plus facile de préparer du matériel didactique pour des groupes homogènes.

Le déroulement des ateliers d'alphabétisation

Les entreprises Ivaco, Amoco et Fib-Pak ont connu des dynamiques d'alphabétisation fort différentes. Le CAP a connu ses meilleurs moments d'alphabétisation chez Ivaco, tant pour ce qui est de la participation des apprenants et des partenaires, que pour la progression des apprentissages et la satisfaction des alphabétiseurs. Amoco présente une situation intéressante dans la mesure où il s'est tenu des activités d'alphabétisation sur les lieux de l'entreprise.

Chez Ivaco, les premiers ateliers débutent en janvier 1991 et se terminent en mai 1991. Au cours de cette période, l'alphabétiseur met sur pied un groupe hétérogène ou multi-niveaux avec deux débutants, trois intermédiaires et un fonctionnel. En septembre 1991, on compte entre 12 et 14 apprenants. On peut constituer trois groupes de trois niveaux différents : un groupe de débutants, un autre d'intermédiaires et un dernier de fonctionnels. Ce dernier groupe n'est composé que de trois apprenants, et finalement d'un seul, qui se joindra à un groupe de la communauté au CAP à Hawkesbury. D'après les représentants du CAP, cette seconde session (automne 1991 et hiver 1992) est la période la plus active et la plus productive en matière d'alphabétisation chez Ivaco. Il apparaît excessivement important que les ateliers d'alphabétisation se déroulent sur les lieux mêmes de l'entreprise. À ce moment, les travailleurs parlent d'alphabétisation et la démystifient, ce qui favorise le renouvellement des groupes.

Lors de la troisième session (automne 1992 et hiver 1993), le nombre de participants diminue progressivement et il s'établit à 10 environ. Quelques apprenants ont terminé leur processus d'alphabétisation en réalisant les apprentissages du niveau fonctionnel. D'autres avaient abandonné pour des raisons personnelles.

À l'automne 1992, l'alphabétiseur du début laisse les ateliers d'alphabétisation. Les participants sont déçus, car ils l'apprécient beaucoup et ils ont confiance en lui. Les apprenants croyaient que tout le processus se ferait avec le même alphabétiseur; l'arrivée d'une femme les met mal à l'aise et ils pensent devoir être moins spontanés. L'alphabétiseuse qui prend la place sent un accueil plutôt

tiède. Quelqu'un lui dit : «On n'est pas intéressé. C'est Donald qu'on veut, pas toi!» La nouvelle alphabétiseuse leur demande d'essayer avec elle quelques semaines. Son expérience de travailleuse en industrie lui a sans doute donné le courage nécessaire pour surmonter cette résistance qu'on peut interpréter de plusieurs manières.

Selon toute évidence, les apprenants se sont sentis délaissés. Sans affirmer qu'un alphabétiseur est meilleur qu'un autre, ils disent avoir remarqué que les alphabétiseurs n'ont pas tous le même «système» et qu'aucun n'enseigne de la même façon. Il faut savoir que même s'il y avait déjà eu d'autres alphabétiseurs à la session précédente, les deux groupes tenaient leurs activités dans des salles contiguës et les pauses se déroulaient avec l'alphabétiseur de départ qui était perçu, par les apprenants, comme étant le supérieur hiérarchique.

Le premier alphabétiseur explique cet attachement par le fait qu'il a participé à la fondation du groupe. Il a consacré des efforts pour mettre sur pied le programme (tenir compte des quarts de travail, ne pas annuler de séances, etc.), et il prenait un soin particulier à maintenir leur motivation et à susciter l'adhésion de nouveaux participants.

Les représentants syndicaux, à la fois actifs dans le recrutement initial et les plus intéressés par l'alphabétisation, ont quitté l'entreprise, et le responsable de la formation, co-initiateur du projet, a été promu à une autre fonction, de sorte qu'à la quatrième session (automne 1993 et hiver 1994), il ne restait qu'un groupe d'apprenants intermédiaires chez Ivaco. L'autre groupe était constitué de fonctionnels et à partir de septembre 1993, il réalise ses activités d'apprentissage dans les locaux du CAP. Ce groupe était constitué de cinq travailleurs d'Ivaco et de deux travailleurs d'Amoco. En mai 1994, le groupe d'intermédiaires a été le dernier à tenir des activités d'alphabétisation dans l'entreprise même. Deux travailleurs avaient terminé leur processus d'alphabétisation. Aujourd'hui, il reste six apprenants d'Ivaco qui suivent des activités d'alphabétisation avec d'autres groupes dans les locaux du CAP. Une partie des apprenants d'Ivaco préféraient recevoir la formation dans les locaux de l'entreprise qui étaient bien aménagés avec café, cartable, crayons, etc. fournis par l'entreprise; l'autre partie des apprenants préféraient les locaux du CAP parce que leurs collègues ne pouvaient pas savoir où ils allaient.

Chez Amoco, les ateliers ont démarré à l'automne 1992 dans un climat de difficultés économiques sérieuses dans l'entreprise. Il existait une méfiance entre les travailleurs et leurs représentants syndicaux, et entre les travailleurs et la direction. Les responsables et les alphabétiseurs du CAP ont remarqué que même si c'était Amoco Fabrics Ltd. qui leur avait demandé d'implanter le programme d'alphabétisation dans leur entreprise, ils ont senti qu'à cette époque «les personnes-clés n'avaient pas l'air convaincus du bienfait d'un tel programme chez eux». Les préoccupations de la partie patronale au comité Amocap sont

davantage axées sur le contrôle de la présence des apprenants que sur le progrès des apprentissages.

Au début, il y a eu un problème de local. Il y avait juste une grande salle de conférence où tenir la formation et on ne pouvait pas l'avoir régulièrement. Quand il y avait une réunion de dernière minute, il fallait annuler l'atelier, car la salle de conférence servait à toute l'entreprise. La table de ce local était immense, ce qui rendait difficile la création d'un climat intime. Par la suite, l'atelier d'alphabétisation est déménagé dans le local du syndicat, une petite pièce vitrée, sur le plancher de l'usine. Pas plus de quatre personnes pouvaient s'y installer, il faisait chaud et c'était bruyant. Les apprenants étaient à la vue de leurs collègues. La responsable du CAP le compare à une cabine téléphonique.

Les quarts de travail ont toujours constitué une difficulté pour les participants et pour les alphabétiseurs. D'après une alphabétiseuse, il fallait procéder à des changements d'horaire fréquents et tenir compte non seulement de l'horaire de chaque participant, mais aussi de celui des membres de la famille des apprenants. À un certain moment, les ateliers se tenaient le matin et il était difficile pour les travailleurs de nuit de se concentrer.

Le contrôle serré des présences des travailleurs aux ateliers d'alphabétisation était un des symptômes de la méfiance qui existait alors chez Amoco. Sans le vouloir, l'alphabétiseuse devait contrôler la présence des apprenants et rendre des comptes à l'entreprise, ce qui contribuait à infantiliser les participants. L'alphabétiseuse trouvait cette situation difficile. En outre, elle était anxieuse parce qu'elle n'avait pratiquement aucune expérience vécue en industrie.

Le CAP s'est retiré de l'entreprise à la fin de la deuxième session (hiver 1993) et il a invité les deux participants à se joindre à un groupe qui fréquentait les locaux du CAP. Les travailleurs étaient heureux de se retrouver dans des locaux plus confortables que ceux de l'entreprise.

Chez Fib-Pak, le manque de participation du responsable de la formation de l'entreprise et son départ ont retardé le début du projet d'un an. Le projet a démarré en septembre 1994. Il n'y a pas eu de formation dans l'entreprise; le seul apprenant intéressé a été intégré à un groupe au CAP. Il n'y a pas eu d'effet de recrutement d'autres travailleurs, car cette personne n'était pas présente dans l'entreprise et voulait demeurer anonyme.

L'effet de l'alphabétisation en milieu de travail chez les travailleurs apprenants

Les alphabétiseurs ont noté des changements appréciables chez les apprenants. Ils ont acquis des connaissances et ont développé la confiance en eux. Un apprenant est devenu contremaître et son coéquipier a eu une promotion sur un quart de jour. Un autre a pu remplir son formulaire pour donner du sang à la

Croix-Rouge. Un autre encore a réussi à compléter un examen de sécurité nautique et il a même contribué à un recueil de textes. La plupart peuvent accomplir diverses tâches d'écriture de la vie quotidienne. Deux apprenants ont poursuivi une formation pour adultes. L'ancien responsable de la formation chez Ivaco estime pour sa part que les alphabétisés deviennent plus ouverts et plus détendus face aux changements qu'auparavant, et qu'ils ont davantage confiance en eux-mêmes.

Il est également apparu aux responsables du CAP que les apprenants d'Ivaco, en particulier, sont très motivés. Ils sont ceux, parmi les apprenants que le CAP a formé, qui participent le plus au comité des apprenants et aux réunions du conseil d'administration. Ils ont participé à la production du journal des apprenants du CAP, *Cap-o-Mots*, en rédigeant des textes. Ils ont démontré de bonnes habitudes de travail et se sont toujours montrés prêts à aider.

Les apprenants savourent ces nouvelles possibilités. Un apprenant dit aussi s'affirmer davantage, en particulier face à son contremaître. Un autre apprécie pouvoir maintenant aider sa fille dans ses travaux scolaires. Un travailleur d'Ivaco se dit maintenant satisfait de pouvoir lire son courrier lui-même et manifeste une plus grande autonomie dans sa vie quotidienne.

Atteindre l'équilibre...

... les ingrédients du succès

L'expérience du CAP auprès des trois entreprises Ivaco, Amoco et Fib-Pak démontre que le même modèle a été appliqué avec des résultats fort différents. La prise de contact a cependant différé d'une entreprise à l'autre. Chez Ivaco, c'est le CAP qui a d'abord contacté l'entreprise. Chez Amoco, c'est plutôt l'entreprise qui a invité le CAP à venir faire l'alphabétisation. Chez Fib-Pak, il s'agit du résultat de la négociation collective avec le syndicat. Pour ce qui est de la forme du partenariat, de la sensibilisation des travailleurs et de la stratégie d'alphabétisation, c'est une seule manière de faire qui a prévalu dans les trois entreprises.

Il ressort également de notre description de la pratique du CAP que c'est chez Ivaco que la démarche a le mieux fonctionné. Avant de pousser plus loin l'analyse à l'aide de la littérature sur l'alphabétisation en milieu de travail, nous pouvons déjà dégager un certain nombre de phénomènes qui ont contribué au succès de l'expérience d'Ivacap.

Le premier ingrédient de succès est l'ouverture de l'entreprise à l'alphabétisation en français. Il existe chez les travailleurs analphabètes plusieurs craintes associées au fait de ne pas pouvoir lire et écrire, mais celle de perdre son emploi les empêche de dévoiler leur situation et de participer à des ateliers d'alphabétisation. Il semble bien qu'Ivaco a pu assurer les travailleurs de sa bonne foi. La direction de l'entreprise a été particulièrement rassurante lors d'une conférence pendant laquelle des apprenants ont livré leur témoignage. L'un d'eux a alors publiquement admis avoir brisé une nouvelle machine parce qu'il ne réussissait pas à la faire fonctionner adéquatement à partir d'instructions écrites. On peut aussi interpréter ce geste comme étant une forme de résistance à l'introduction d'une nouvelle technologie. Ce travailleur n'a jamais souffert de sanction de la part de l'entreprise. Il est clairement apparu aux travailleurs que l'offre d'un service d'alphabétisation ne comportait aucun objectif caché.

Un deuxième ingrédient de succès est la volonté commune de l'entreprise et des syndicats d'Ivaco d'offrir une formation de base aux travailleurs, malgré des objectifs plus ou moins différents. L'entreprise poursuivait des objectifs de production de qualité et d'innovation technologique afin d'être plus

concurrentielle. Elle tenait à garder sa main-d'oeuvre reconnue pour sa stabilité et expérimentée dans la transformation du métal. De son point de vue, il suffisait de lui offrir une formation pour faciliter le processus de modernisation. Le syndicat reconnaissait à l'entreprise la légitimité d'augmenter sa compétitivité, mais il assignait à la formation de base une fonction d'amélioration des conditions de vie et de participation démocratique. Il ne restait aux deux parties qu'à se mettre d'accord sur les modalités de la formation. Dans ce contexte, le CAP est apparu comme une forme de compromis permettant à chacune des parties d'atteindre les objectifs auxquels elles tenaient.

Un troisième ingrédient de réussite est l'intérêt des membres d'Ivacap et la solidarité qu'ils ont manifestée pour mener à bien le projet. Il s'agissait d'une équipe forte et hautement motivée. Les premiers membres du comité partageaient une certaine connaissance de ce qu'est la formation des travailleurs à cause de leur rôle dans l'entreprise et dans le syndicat. Ils manifestaient un intérêt évident lors des rencontres pour comprendre l'approche du CAP, entendre parler de sa stratégie d'alphabétisation et voir le matériel didactique qui était élaboré au fur et à mesure du déroulement des ateliers et adapté à la situation des travailleurs de l'entreprise. La possibilité de constater l'avancement des apprenants dans le processus a permis de maintenir un haut niveau de confiance entre les partenaires, ce qui a créé un cercle vertueux favorable à l'implication des partenaires, notamment pour le recrutement.

L'alphabétiseur constitue le quatrième ingrédient de succès. Il a manifesté des attitudes indispensables à une démarche d'alphabétisation en milieu de travail. Plusieurs témoignages montrent qu'il était respectueux de la culture des travailleurs d'Ivaco en cherchant à connaître leur milieu de travail et leur vocabulaire. Il s'est impliqué dans tout le processus d'alphabétisation : mise sur pied et accompagnement du comité Ivacap, sensibilisation et recrutement des travailleurs, alphabétisation proprement dite et implication dans les activités du CAP. Il a fait preuve d'authenticité au sein d'Ivacap, ce qui a contribué à développer un véritable partenariat basé sur la confiance. Il a su communiquer un esprit de groupe chaleureux et complice entre les personnes analphabètes.

Un cinquième ingrédient de réussite est l'approche populaire du CAP. Nous pensons que l'application des principes de la conscientisation est de nature à intéresser les travailleurs à une démarche d'alphabétisation. L'attention à la culture ouvrière, le choix de thèmes significatifs pour les apprenants, le matériel pédagogique adapté et fait sur mesure pour le groupe, le souci de valoriser les connaissances des travailleurs, le développement de leur capacité de réfléchir de manière critique sur le monde et des mesures concrètes visant leur participation à un changement concernant dans ce cas-ci l'innovation éducative dans l'entreprise et l'ouverture du CAP sur la communauté, sont autant de caractéristiques qui ont plu aux travailleurs.

P A R T I E 2

L'analyse

L'analphabétisme au travail...

... une revue de littérature

La lecture et l'écriture font inévitablement partie de l'univers de travail des producteurs, même s'ils ont tendance à sous-estimer le temps qu'ils y consacrent (Mikulecky, 1982). Ceci fait que les cols bleus, par exemple, passent environ 97 minutes par jour à lire, presque autant que des élèves du secondaire (98 minutes) (Mikulecky et Strage, 1986 : 320). Les habitudes de lecture et d'écriture au travail sont toutefois différentes de celles de l'école. Au travail, la lecture et l'écriture servent à accomplir des tâches spécifiques et elles ont des applications immédiates; les travailleurs puisent l'information de différentes sources; l'écriture est brève, spécialisée et doit être comprise par les collègues; les opérations mathématiques sont variées et elles conduisent souvent à une décision immédiate (Taylor et Lewe, 1990 : 10-12). Or, un certain nombre de travailleurs ne savent ni lire ni écrire, et d'autres le font avec peine. C'est à la compréhension de ce phénomène, en particulier chez les travailleurs franco-ontariens, que se consacre ce chapitre.

Données générales sur l'analphabétisme

Le niveau de scolarité constitue le critère de définition administratif des personnes analphabètes, même si le rapport entre niveau de scolarité et analphabétisme n'est pas évident (Stercq, 1994 : 20). Pour l'UNESCO, les **personnes considérées comme analphabètes complets** sont les personnes ayant moins de cinq ans de scolarité tandis que les **personnes considérées comme analphabètes fonctionnels** ont entre cinq et huit ans de scolarité. Ces définitions sont généralement admises au Canada. Ailleurs, en France par exemple, sont considérées analphabètes, les personnes n'ayant aucune connaissance de l'écrit et n'ayant généralement jamais fréquenté l'école. Les personnes considérées comme analphabètes fonctionnels, pour leur part, désignent les personnes ayant jusqu'à 12 ans de scolarité, pouvant déchiffrer le code écrit sans nécessairement en comprendre le sens, et produisant une écriture phonétique (Stercq, 1994 : 21-22).

D'après le critère du niveau de scolarité, le taux d'analphabétisme en 1991 était de 11,5% pour l'Ontario et de 14,3% pour l'ensemble du Canada (Statistique

Canada, catalogue 93-328). En 1986, dans le comté de Prescott, sur les 17 215 adultes francophones y résidant, 4% de ceux-ci étaient analphabètes complets (personnes possédant moins de cinq ans de scolarité) alors que 23,8% étaient analphabètes fonctionnels (personnes avec une scolarité de cinq à huit ans). Selon la scolarité comme moyen statistique de mesure, le taux d'analphabétisme pour la région se situait donc à 27,8%.

Selon nous, le recours au niveau de scolarité comme critère de définition de l'analphabétisme comporte des lacunes, notamment à cause des «faux analphabètes». En effet, une étude menée par le *Creative Research Group* de Toronto révèle que 54% de la population alphabétisée (ayant au moins une 9^e année) échoue aux tests utilisés par les chercheurs. Par contre, 28% des personnes ayant moins de cinq ans de scolarité réussissaient les tests, ce que faisaient aussi 47% des personnes dont la scolarité variait entre une 5^e et une 8^e année (CAP, 1991 : 36).

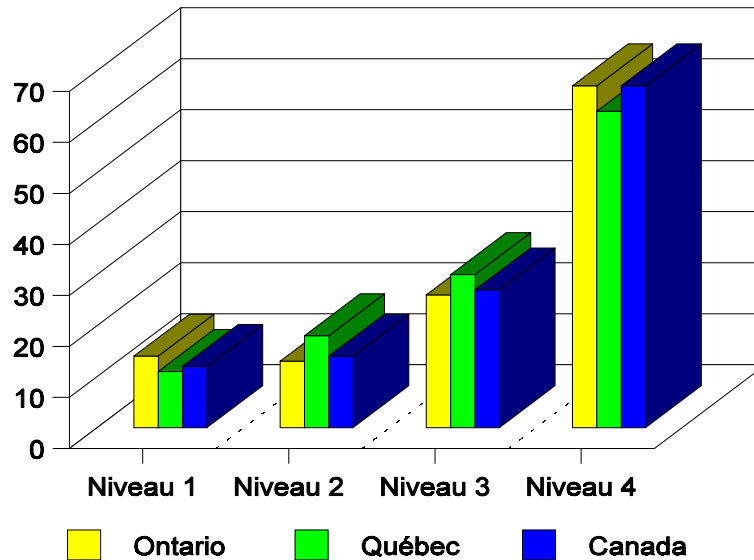
Par ailleurs, Statistique Canada s'est intéressé aux aptitudes concrètes de lecture et d'écriture. Cette agence gouvernementale distingue quatre niveaux d'analphabétisme (voir tableau numéro 6) :

- Le niveau 1 concerne 7% de la population au Canada. Il s'agit de personnes ayant de la difficulté à utiliser du matériel écrit et étant susceptibles de déclarer ne pas être capables de lire.
- Le niveau 2 touche 9% des Canadiens. Ces derniers sont incapables d'utiliser du matériel écrit pour accomplir des tâches élémentaires, comme repérer un mot familier dans un texte simple. Ces personnes déclarent avoir de la difficulté à comprendre le matériel de lecture usuel.
- Le niveau 3 touche 23% des Canadiens. Il désigne la capacité d'utiliser du matériel de lecture dans un certain nombre de situations, à condition que ce matériel soit clair et que les tâches à accomplir soient simples. Même si ces personnes disent ne pas éprouver de difficultés à lire, elles ont tendance à éviter les situations où elles doivent le faire.
- Le niveau 4 regroupe des gens polyvalents au niveau de la lecture et susceptibles de satisfaire à la plupart des exigences liées à la lecture courante. Ce niveau touche 62% des Canadiens.

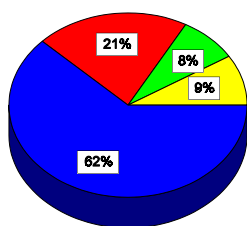
La méthode utilisée par Statistique Canada pour évaluer les taux d'analphabétisme nous suggère que 16% de la population canadienne est analphabète. À noter que ces pourcentages ne comprennent que les personnes correspondant aux 2 premiers niveaux. Conséquemment, les paramètres utilisés par Statistique Canada pour définir l'analphabétisme excluent les personnes du niveau 3.

Beaucoup d'intervenants du milieu questionnent cette définition de l'analphabétisme telle que présentée par Statistique Canada. On considère que beaucoup de personnes du niveau 3 pourraient se retrouver dans le réseau d'alphabétisation comme personnes analphabètes fonctionnelles, celles-ci n'ayant habituellement pas les capacités nécessaires en lecture et en écriture pour réussir dans les programmes conventionnels de formation pour adultes.

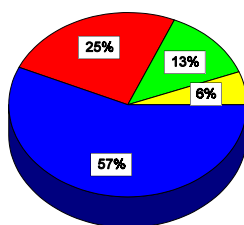
Tableau numéro 6
Répartition en pourcentage des personnes âgées de 16 à 69 ans
selon le niveau d'aptitude à la lecture



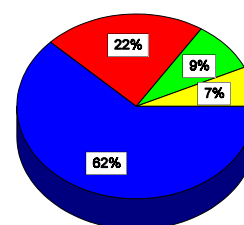
Ontario



Québec



Canada



* Pourcentage de l'échantillon de la recherche.

Source : Statistique Canada (1989), *Enquête sur les capacités de lecture et d'écriture utilisées quotidiennement* cité par Drouin (1990 : 36).

L'analphabétisme en milieu de travail

Selon le *Conference Board of 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 dans tous les secteurs de l'économie (Fournier et Rodrigue, 1991 : 6). Certaines entreprises sont plus touchées que d'autres par les difficultés liées à l'analphabétisme. D'après l'étude de Statistique Canada (1989) mentionnée plus haut, on retrouve le plus de travailleurs des niveaux 1 et 2 dans certaines entreprises du secteur primaire (agriculture et industries primaires), du secteur secondaire (industries manufacturières de biens non durables) et du secteur tertiaire (services personnels). Une autre étude nationale, celle du groupe INNOVA de Toronto terminée en 1987, indique que les secteurs où se concentrent les personnes analphabètes sont les industries manufacturières et la construction : on y retrouve 29% des personnes analphabètes (étude citée par Houchard, 1990a). Un intervenant en alphabétisation en milieu de travail observe que les entreprises des secteurs peu vigoureux dans l'économie actuelle (tissus, vêtements, chaussures), les entreprises non encore converties aux technologies nouvelles, les entrepôts, la construction et le transport sont des entreprises touchées par l'analphabétisme, même si elles ne sont pas nécessairement les plus faciles à intéresser à l'alphabétisation en milieu de travail (Houchard, 1990b : 29).

D'autres études à caractère régional montrent la concentration de travailleurs analphabètes dans les industries manufacturières. Dans une recherche faite dans l'État du Michigan, 249 entreprises ont répondu à un premier questionnaire et 14 représentants d'entreprises ont participé à une entrevue en profondeur.

L'auteur de la recherche (Hollenbeck, 1993) relève des carences dans les habiletés de base chez les travailleurs dans une proportion de 25 à 40%. Ces carences sont, dans l'ordre descendant : la résolution de problèmes, les relations interpersonnelles, les mathématiques, la lecture et l'écriture, et elles sont plus évidentes dans les entreprises manufacturières que dans les entreprises non manufacturières (Hollenbeck, 1993 : 76).

Une autre recherche faite par la CSN (CSN, 1992; Fournier, 1993 : 36) avait pour objectif de dresser un tableau des aptitudes de base des travailleuses et travailleurs en lecture et en calcul dans certains secteurs industriels au Québec. Trois personnes sur dix ne peuvent pas remplir les tâches courantes de la vie quotidienne en lecture et en calcul, proportion qui varie selon les secteurs étudiés :

- 38% des cols bleus d'une municipalité;
- 41% des personnes employées dans une usine de produits alimentaires;
- 22% du personnel d'un centre hospitalier;
- 12% des personnes employées dans une usine de papier;
- 38% des personnes employées dans une fonderie;
- 40% des travailleurs de la construction.

En général, ces travailleurs n'occupent pas les postes les mieux payés. Dans une recherche réalisée en Estrie, 80% des travailleurs présentant des problèmes d'analphabétisme exercent les fonctions les moins bien rémunérées de l'usine et certaines personnes reçoivent un salaire au rendement (Lavoie, 1984 : 14).

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'analphabétisme 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.

Par exemple, des travailleurs se voient obligés de solliciter l'aide d'un compagnon ou d'un contremaître pour lire ou écrire des informations. Un autre exemple est celui d'un camionneur qui a parcouru à plusieurs reprises une rue qu'il cherchait en vain. Chez Ivaco, un opérateur avait dessiné le tableau du contrôle sur un papier pour se remémorer les principaux boutons de commande; il était démuné au moindre changement. Il se produit également des erreurs de toutes sortes dans la production et, inévitablement, des accidents de travail. Un cas malheureux suffira : un journalier a dû être hospitalisé après s'être lavé les mains avec un produit acide, croyant utiliser un savon.

Toutes ces pertes de productivité entraînent un manque à gagner de 2,5 milliards de dollars par an. Les accidents causés par l'analphabétisme représentent à eux seuls un coût annuel de 1,6 milliards de dollars (*Canadian Business Task Force on Literacy*, cité par Bell, 1989 : 1). Aux États-Unis, on estime à 20 milliards de dollars les coûts annuels de l'analphabétisme (Fox, 1991 : 40).

Toutefois, l'analphabétisme n'est pas source de tous les maux! Selon le point de vue syndical qu'adopte Lori Stinson de la Fédération du travail de la Saskatchewan dans un éditorial de la revue *Literacy Works*, c'est la rareté des emplois qui contribue au chômage, les conditions de sécurité parfois précaires qui causent des accidents de travail, et les moyens de production vieillots et l'organisation du travail peu responsabilisante qui entravent la productivité.

Il est facile de comprendre que les travailleurs analphabètes éprouvent une faible estime d'eux-mêmes, craignent d'être démasqués et ressentent de la honte, de la culpabilité et de la frustration. Ces sentiments se présentent dans plusieurs situations de leur vie quotidienne, avec la famille, les amis et, bien sûr, les collègues de travail et l'employeur. Le fait que la plupart des personnes analphabètes ne veulent pas que leurs limites en écriture et en lecture soient connues constitue une difficulté importante des promoteurs de l'alphabétisation (Fox, 1991 : 41). Faut-il s'étonner que des travailleurs refusent ou ne peuvent avoir une promotion à cause d'une incapacité de fonctionner avec l'écrit (Lavoie, 1984 : 19-24)?

Pour pallier à leurs lacunes d'écriture et de lecture, des travailleurs recourent à des procédés ingénieux. Par exemple, d'après une recherche sur l'analphabétisme en milieu de travail, 40% des personnes analphabètes disent utiliser des trucs pour repérer facilement leur carte de pointage. Ils inscrivent des marques distinctives, copient le numéro de leur carte sur un bout de papier ou replient un coin. Ils veulent ainsi cacher leur incapacité pour éviter la raillerie et l'humiliation. Deux personnes analphabètes sur trois rencontrées au cours de cette enquête portant sur 20 personnes analphabètes croient avoir bien dissimulé leur analphabétisme (Lavoie, 1984 : 15-17). Un autre apprenant d'Ivaco au village de L'Original affirme avoir surpris ses collègues quand ils ont su qu'il apprenait à lire et écrire.

Les femmes ont une situation d'analphabétisme particulière au travail. Il faut indiquer qu'elles sont désavantagées sur le marché du travail, d'abord en étant généralement exclues de la direction des entreprises. Sur un échantillon de 776 des plus grandes entreprises du Canada, elles n'occupent que 5,5% des postes d'administration et 7,5% des postes de cadres. Dans des postes de direction et d'administration, les femmes gagnaient, en 1987, en moyenne 26 627 \$ annuellement, comparativement à 41 566 pour les hommes, soit 56% de moins. Même si elles représentaient en 1989 plus de 44% de la main-d'oeuvre totale au

Canada, leur salaire demeure toujours de 30 à 40% inférieur à celui des hommes (Lauzon, 1995).

En outre, une enquête récente (Guilbault-Laganière, 1992) révèle que les femmes analphabètes ont généralement la responsabilité des soins et de l'éducation des enfants. Elles sont aussi la cible d'un sexisme qui les confine dans certains types d'emploi. D'après cette recherche, leur participation à des programmes d'alphabétisation en milieu de travail est sensiblement moins importante que celle des hommes. Toutefois, l'alphabétisation en milieu de travail lève l'obstacle relatif aux responsabilités familiales et pourrait encourager leur participation. Enfin, en alphabétisation, les femmes accordent une grande importance à l'aspect social et culturel.

L'analphabétisme chez les travailleurs franco-ontariens...

... une histoire bien à elle

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

Un peu d'histoire...

Les Franco-Ontariens partagent avec les «Canadiens français» une histoire commune. Originaires pour la plupart du Bas-Canada (région de peuplement environnant le fleuve Saint-Laurent au Québec, d'après l'Acte constitutionnel de 1791), les Franco-Ontariens sont des «Canadiens français» qui ont émigré vers le Haut-Canada dans la première moitié du 19^e siècle, en raison des difficultés économiques et des problèmes de surpopulation du Bas-Canada. Ce mouvement migratoire a contribué à la concentration de francophones en Ontario dans l'Est limitrophe à Ottawa, au Centre près de Toronto, au Nord-Est près de Sudbury et dans le Nord-Ouest. Ces personnes ont amené avec elles un mode de vie rustique et une culture paysanne. Dès le début de l'industrialisation à la fin du 19^e siècle, les Franco-Ontariens appartiennent en forte majorité à la classe ouvrière. Ils accomplissent les tâches de production dans les mines, les chemins de fer, les usines de textiles et de la chaussure, là où se trouvent généralement les immigrants «Canadiens français». Les tâches accomplies nécessitent très peu de scolarisation et l'usage du code écrit est pratiquement inutile. À partir du début du 20^e siècle, l'organisation taylorienne du travail nécessitait toujours très

peu de scolarité. Ceci est de moins en moins vrai à mesure qu'approchent les années 1960.

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

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

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

La règle qui a sans doute le plus pénalisé les Franco-Ontariens est le règlement 17 adopté en 1912. Celui-ci limite le français comme langue d'enseignement aux deux premières années du primaire; dans les autres années du primaire, son usage ne doit pas dépasser une heure par jour; les élèves doivent étudier l'anglais dès leur arrivée à l'école. Cette situation prévaut jusqu'en 1927, année

où une nouvelle commission d'enquête propose de revenir à la situation de tolérance d'avant le règlement 17. Jusqu'en 1968, à la suite de l'initiative du ministre de l'Éducation de l'époque, Robert Gauthier, l'enseignement du français est davantage reconnu dans les écoles bilingues.

En 1967, la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme recommande aux provinces de reconnaître le français comme étant une des langues officielles et de concrétiser ce droit dans l'enseignement. 1968 marque donc une année charnière, car c'est à ce moment que les lois 140 et 141 reconnaissent le principe d'établissements d'enseignement homogènes français, sans pour autant imposer la création d'écoles ayant le français comme langue d'enseignement. En fait, le gouvernement privilégie l'«école mixte», appelée aussi «école bilingue», car le français n'occupe pas toujours, dans plusieurs écoles, une place aussi importante que l'anglais. Le système scolaire demeure anglais, mais certaines concessions sont faites pour l'enseignement en français. La présence de deux langues entretient l'ambivalence culturelle qui accentue les problèmes d'éducation dans la langue minoritaire.

La situation générale des Franco-Ontariens commence à s'améliorer en 1986 avec la loi 75 sur les services en français. Le droit de gestion d'écoles est mieux reconnu. C'est pourquoi les Franco-Ontariens cherchent toujours à créer des espaces francophones spécifiques dans lesquels la langue et la culture française pourront s'épanouir.

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

L'analphabétisme culturel est «la privation pour les membres d'une communauté ethnique de la connaissance de leur langue maternelle au niveau

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

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

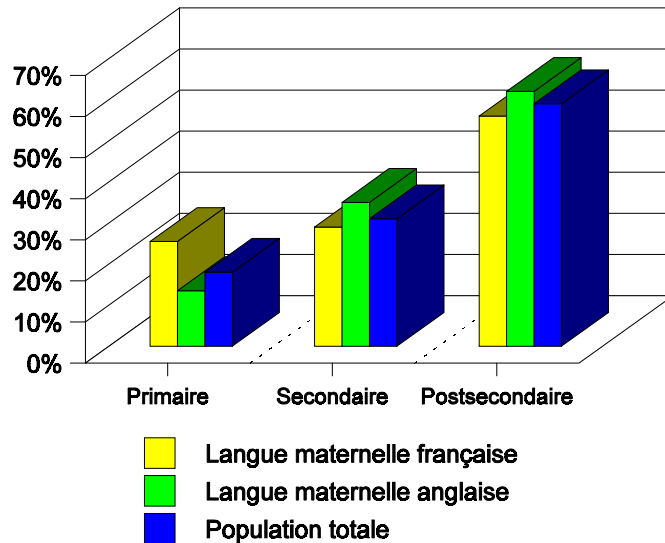
- le taylorisme et la déqualification du travail qui cantonnent les travailleurs dans une activité économique exigeant peu de lecture;
- le facteur religieux dans la mesure où les catholiques sont historiquement plus analphabètes que les protestants;
- l'autarcie et l'auto-organisation des communautés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

Les facteurs historiques propres aux travailleurs franco-ontariens expliquent pourquoi ils éprouvent un taux d'analphabétisme plus important que leurs collègues anglophones. À cet égard, les tableaux suivants montrent clairement

que l'analphabétisme frappe de façon plus sérieuse les francophones en Ontario et au Canada.

Tableau numéro 7

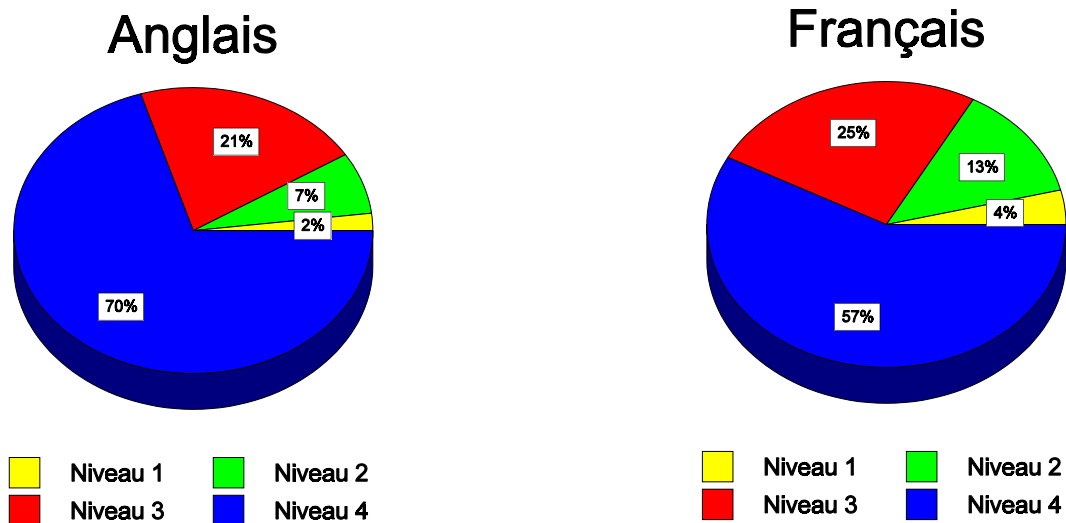
Taux de scolarité comparés des populations de 15 ans et plus de langues maternelles française et anglaise par rapport à l'ensemble de la population



Source : Compilation faite par Wagner et Grenier (1990 : 297).

Dans le tableau numéro 7, nous constatons que deux fois plus de francophones que d'anglophones n'ont pas atteint le niveau d'études secondaires. Les francophones ont également moins de chances que leurs compatriotes de langue anglaise d'accéder aux études secondaires et postsecondaires.

Tableau numéro 8
Pourcentage des adultes âgés de 16 à 69 ans, nés au Canada,
selon le niveau d'aptitude à la lecture et
selon la langue utilisée pour exécuter les tâches (1989)

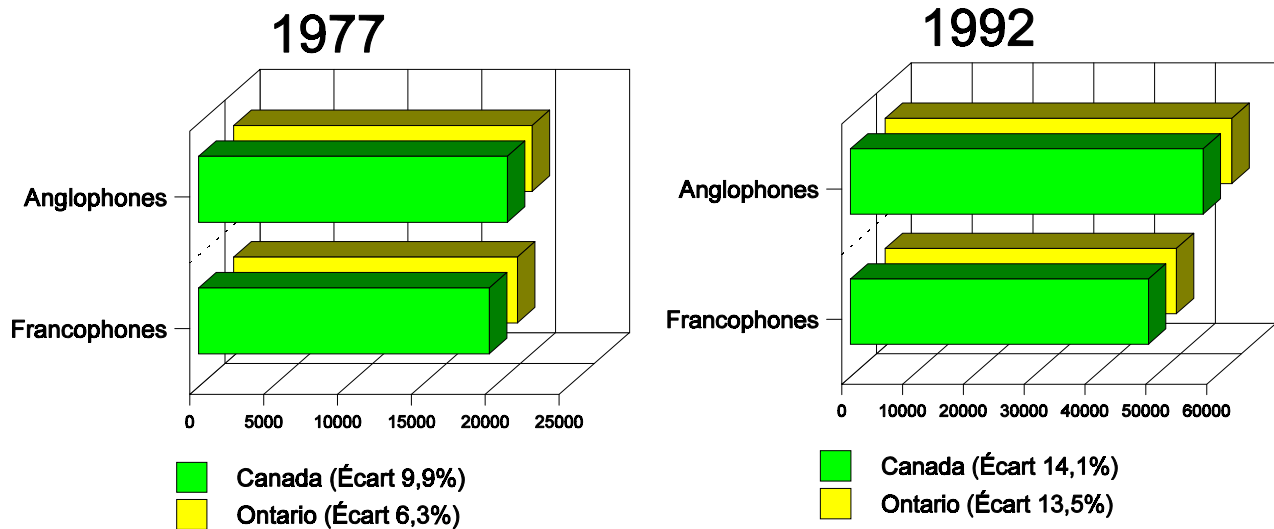


Note : La variabilité d'échantillonnage relative à cette estimation est élevée.

Source : Statistique Canada (1990) cité par Wagner et Grenier (1990 : 299).

Le tableau numéro 8 démontre de façon très nette que les francophones ont moins de chances que les anglophones d'accéder au niveau 4 de la connaissance du code écrit, niveau correspondant à l'alphabétisme défini en début de chapitre.

Tableau numéro 9
Écart du revenu familial selon la langue maternelle (1977-1992)



Source : Statistique Canada, données non publiées tirées de *The Survey of Consumer Finances*, cité par le Plan directeur (adaptation de la main-d'oeuvre de la francophonie canadienne, février 1995).

Cette conjoncture fait que, depuis 1977, la situation économique relative des francophones ne s'est améliorée ni en Ontario, ni dans l'ensemble du Canada. Le tableau numéro 9 montre que l'écart du revenu familial entre les anglophones et les francophones s'est accru.

Pourquoi alphabétiser en français en Ontario?

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

Nous l'avons indiqué dans la section précédente, l'alphabétisation en français fait partie des actions permettant de développer l'identité franco-ontarienne. L'identité permet de répondre à la question : «Qui suis-je?». La réponse fait

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

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

Perdre son identité, ou ne pas en avoir, signifie ne pas être reconnu, ne pas avoir d'appartenance, être incapable de codifier son expérience dans des mots significatifs, ne pas savoir attribuer un sens à ses activités, ne pas pouvoir participer aux changements de la société. Parce qu'elle se fait en français, l'alphabétisation des Franco-Ontariens sur les lieux de travail participe donc à l'ensemble des actions visant la construction et la reconnaissance de leur identité.

De plus, l'expérience de l'éducation des francophones en anglais a montré qu'elle avait des conséquences néfastes. Les jeunes Franco-Ontariens d'avant 1968 le savent fort bien. Plusieurs études, dont la Commission royale d'enquête sur le Bilinguisme et le Biculturalisme de 1967, ont montré que seulement 30% des jeunes francophones s'inscrivaient en 11^e année en 1965-1966; ces chiffres «se comparaient très défavorablement même avec les Noirs des ghettos de centre-ville aux États-Unis» (Churchill, Frenette et Quazi, 1985 : 118). Ces jeunes, devenus adultes aujourd'hui, vivent dans le contexte suivant, qui constitue la toile de fond de leur éducation actuelle et de celle de leurs enfants :

...accroissement du taux d'assimilation linguistique; éparpillement accentué de la population française de la province; augmentation de

la force de la culture de la majorité dans les loisirs par le biais des nouvelles technologies (câblo-diffusion, diffusion par satellite, réseaux informatisés, organisation des loisirs en dehors des institutions traditionnelles du foyer et de l'école, etc.); augmentation du nombre de mariages «mixtes», ce qui aura pour effet d'augmenter le nombre d'enfants parlant peu ou pas le français à leur entrée à l'école; augmentation du nombre d'enfants ayant fréquenté les écoles d'immersion et qui seraient par conséquent admissibles dans les écoles franco-ontariennes; augmentation du nombre de milieux, surtout dans le sud et nord-ouest de la province, où les élèves de la langue française risquent de former tout au plus un nombre suffisant pour une ou deux classes dans une école de langue anglaise. (Churchill, Frenette et Quazi, 1985 : 197-198)

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

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

Pour les travailleurs et les dirigeants d'entreprises de la région de Hawkesbury où se sont déroulé des activités d'alphabétisation en français, le choix de la langue d'apprentissage est clair, d'autant plus que les francophones sont largement majoritaires dans cette région de l'Ontario. Ainsi, à l'usine Ivaco située dans le village de L'Orignal, à quelques kilomètres de Hawkesbury, une représentante du CAP explique de la manière suivante pourquoi le responsable de la formation a voulu l'alphabétisation en français. Il faisait lui-même de la formation et il connaissait les exigences linguistiques de cette activité :

Il trouvait déjà assez compliqué d'expliquer dans leur langue des notions de chimie qui entrent dans le processus de production — ce qui peut correspondre à la 10^e année en termes de niveau — qu'il pouvait s'imaginer comment cela pourrait être difficile s'il avait à le faire dans une autre langue. La seule chose que son patron lui a dit à ce moment-là, c'est que s'il faisait cela pour les francophones, il devrait le faire pour les anglophones.

Un syndiqué d'Ivaco avait été formé dans le cadre du programme BEST, mais uniquement en anglais. Ce programme (décrit plus loin) offre une formation de base animée par les travailleurs eux-mêmes dans différentes entreprises ontariennes. Le travailleur délégué d'Ivaco devait alphabétiser en français, mais les cours reçus pour savoir comment alphabétiser étaient en anglais. Il est impossible de transmettre le savoir de la langue de la même façon en anglais qu'en français. À cette époque, le programme BEST n'avait pas encore suffisamment développé le volet français de la formation de base, alors que le CAP avait déjà élaboré une approche, une méthode et du matériel d'alphabétisation en français. Ce phénomène explique en partie pourquoi le CAP a réussi à implanter des services d'alphabétisation dans trois entreprises de cette région majoritairement francophone.

L'histoire de l'alphabétisation au travail au Canada et en Ontario

L'investissement dans la formation en entreprise est demeuré limité et la coopération entre les acteurs concernés est jugée insuffisante au Canada. Dans ce pays, des recherches sur l'analphabétisme des travailleurs ont été publiées à la fin des années 1980 et des actions ont été entreprises par des groupes communautaires et des établissements d'enseignement à la même époque. La participation des syndicats s'est réellement fait sentir à partir de 1990.

Au Canada

Le Frontier College, le Mechanic's Institute et le YMCA ont probablement été, vers la fin du 19^e siècle, les premiers établissements à faire de l'alphabétisation en milieu de travail. Mis à part quelques actions marginales d'alphabétisation, l'alphabétisation est peu visible au Canada avant 1976. Les programmes de formation de base existant à ce moment-là n'accordaient qu'une place marginale à l'acquisition de la lecture et de l'écriture.

Ce n'est qu'au début des années 1960 que le gouvernement fédéral commence véritablement à intervenir dans le champ de **l'éducation des adultes en général et de la formation liée au travail**. Il proclame la *Loi d'assistance à la formation technique et professionnelle* visant la qualification des travailleurs, afin qu'ils puissent occuper les emplois disponibles. En 1967, le gouvernement fédéral adopte la *Loi sur la Formation professionnelle des adultes* qui met en place le Programme de formation de la main-d'oeuvre. Pour permettre aux personnes les moins scolarisées d'accéder à ce programme, des cours de préparation à la formation professionnelle sont créés. Cette initiative a favorisé des apprentissages de la première à la douzième année pour un grand nombre d'adultes entre 1969 et 1973 (Wagner et Grenier, 1990 : 336).

En 1973, le Programme de formation préparatoire à l'emploi est établi. Ce programme aide au rattrapage scolaire et cherche à développer l'employabilité, mais pour une durée moins longue que le programme précédent. C'est précisément à partir de ce moment que les personnes sous scolarisées

commencent à être mises sur une voie de service : elles ont moins accès aux programmes qualifiants.

En 1973-1974, la récession économique frappe durement. L'État-providence commence à être remis en cause dans plusieurs secteurs de la politique sociale, entre autres en éducation. Les milieux d'affaires reprochent aux programmes fédéraux leur contenu trop général et leur coût. Les gens d'affaires souhaitent une formation plus ciblée et orientée vers les besoins des entreprises.

Une orientation proprement économique est instituée pendant la décennie 1980, caractérisée par le conservatisme politique. Ce sont d'abord la *Loi nationale sur la formation de 1982*, puis le Programme de La planification de l'emploi (Canadian Jobs Strategy) de 1985 qui annoncent une formation de type utilitariste. Puis, le gouvernement fédéral adopte deux énoncés de politiques : *La planification de l'emploi* (1985) et *Le nouveau mode d'emploi : énoncé de politique* (1989). Plusieurs programmes viennent concrétiser cette vision de la formation destinée aux adultes : «amélioration de l'employabilité», «adaptation au marché du travail» et ainsi de suite (Trudel, 1995).

Pour ce qui est de **l'alphabétisation proprement dite**, ce n'est qu'au début des années 1970 que le gouvernement fédéral instaure des programmes d'alphabétisation tel que BLADE (Basic Literacy for Adult Development - Alphabétisation de base des adultes) et LINC (Learning Individualized for Canadians - Enseignement individuel canadien) qui sont encore en vigueur chez les anglophones. Les protagonistes et les acteurs véritables de l'alphabétisation au milieu des années 1970 sont les organismes communautaires : Frontier College, Laubach Literacy of Canada, Canadian Association for Adult Education qui fondent, en 1977, The Movement for Canadian Literacy.

En 1983, la Commission canadienne pour l'UNESCO publie une des premières études nationales sur l'analphabétisme. À la même époque, le Frontier College commence à tenir ses activités dans les centres urbains du Canada anglais (Wagner et Grenier, 1990 : 339-348). Puis, avec l'avènement de l'Année internationale de l'alphabétisation en 1990, une série d'études portant soit sur l'analphabétisme en général ou en milieu de travail sont publiées. Southam News publie en 1987 l'étude qu'elle avait commandée au Creative Research Group de Toronto. Cette étude révèle que cinq millions de Canadiens sont analphabètes fonctionnels.

C'est au cours de cette même année que le fédéral crée le Secrétariat national à l'alphabétisation et qu'il définit un programme national d'alphabétisation; l'année suivante, il octroie 110 millions de dollars pour faire de l'alphabétisation pendant cinq ans. En 1990, deux études moins connues que celle de Southam, mais néanmoins importantes, sont réalisées. La première, faite par Statistique Canada, porte sur les habiletés quotidiennes relatives à la lecture et à l'écriture et

s'intitule *Étude des aptitudes de lecture nécessaires aux activités quotidiennes*. La seconde, réalisée par Decima Research, concerne les attitudes des Canadiens à l'égard de l'analphabétisme.

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. Il faut savoir que dès les années 1960, les Américains sont très actifs en formation de base au travail. Les syndicats, dont l'important AFL-CIO et les entreprises offrent des cours sur les lieux de travail. Pour ce qui est du mouvement associatif, la fondation de Laubach Literacy Action et Literacy Volunteers of America (en l'honneur de Frank Laubach, militant de l'alphabétisation) rendent disponibles des programmes d'alphabétisation sur une base communautaire au milieu des années 1960. En 1964, le gouvernement américain adopte le *Comprehensive Education and Training Act*. Cette loi met en place le programme Adult Basic Education (ABE) qui soutient financièrement les activités d'éducation des conseils scolaires pour 100 millions de dollars en 1985 (Skagen, 1986 : 51).

Entre 1986 et 1989, Laubach Literacy of Canada crée un programme d'alphabétisation de trois ans en milieu de travail dans les villes de St.Catharines, Cap Breton et Winnipeg. La méthode Laubach est basée sur le tutorat (approche individuelle), et il semble que, malgré une formation initiale de 12 heures, les tuteurs ne soient pas toujours à la hauteur des besoins des apprenants (Fox, 1991).

En février 1988, la Canadian Business Task Force on Literacy rend public son rapport intitulé *Measuring the Costs of Illiteracy in Canada*. Ce document soutenait que l'analphabétisme coûte la somme de 10,7 milliards de dollars à la société canadienne, dont 4,2 milliards à la charge des entreprises. Sous la direction de World Literacy Canada, une campagne de sensibilisation à l'analphabétisme, réalisée en mars 1989, conduit en 1990 à la création de ABC Canada, un organisme sans but lucratif qui encourage le secteur privé à entreprendre des initiatives en matière d'alphabétisation. Il est constitué de représentants des milieux patronal, syndical, gouvernemental et éducatif. ABC Canada publie depuis septembre 1991 le bulletin *Literacy at Work*. On y retrouve l'équivalent aux États-Unis, le Business Council for Effective Literacy à New York.

Au début des années 1990, les syndicats canadiens s'intéressent à leur tour à l'alphabétisation en milieu de travail. En 1991, la Fédération canadienne du travail lance un projet qu'elle appelle «Alphabétisation pour les travailleurs» (Literacy for Workers) visant à appuyer les leaders syndicaux pour développer des projets de formation pour leurs membres. Depuis quelques années, différents programmes sont conçus. À titre d'exemple, le Job Effectiveness Training est créé pour les travailleurs de l'usine Stelco d'Edmonton, en collaboration avec l'Alberta Vocational Centre; le Nova Scotia Department of

Advanced Education contribue à la mise en place des projets de formation de base à la Nova Scotia Dairy Company et à la Nova Scotia Pewter and Silver Software Company.

Au Québec, les interventions en alphabétisation au travail sont plus récentes. La CÉCM mène des activités d'alphabétisation en milieu de travail depuis la fin des années 1980. Les grandes centrales syndicales sont passées à l'offensive dans ce domaine après l'Année internationale de l'alphabétisation en 1990. La FTQ s'est sérieusement intéressée à la question à partir de 1988 et elle a embauché une personne responsable de ce dossier au début de 1990. La plus importante centrale syndicale québécoise en nombre tenait en décembre 1990 un colloque sur la formation professionnelle, et elle a publié en 1991 un dossier spécial sur l'alphabétisation et la formation de base des travailleurs dans un numéro de *Le monde ouvrier*. De son côté, la CSN a publié en avril 1991 une brochure pour sensibiliser ses membres à la question de l'analphabétisme (Fournier et Rodrigue, 1991).

Les groupes populaires intervenant en alphabétisation au travail au Québec ont fait l'objet d'une étude récente (Lefebvre, 1995). Cette recherche identifie 20 groupes oeuvrant en alphabétisation des travailleurs, ainsi qu'une abondante production de matériel didactique. Les groupes populaires ont débuté en 1991 l'alphabétisation en milieu de travail. Plusieurs expériences ont reçu un appui financier du ministère de la Sécurité du revenu, la SQDM et les IFPCA. Parmi les différents projets examinés dans l'étude, seule l'alphabétisation associée à la formation professionnelle semble avoir eu du succès. Les expériences en milieu de travail proprement dites sont plutôt rares. Le développement de l'employabilité par l'alphabétisation n'a pas encore permis d'atteindre de manière satisfaisante les objectifs d'intégration à l'emploi.

En Ontario

En 1981, le premier document gouvernemental, *L'éducation permanente : le troisième système* fait état de l'absence de politique ontarienne en matière d'éducation des adultes, même si des activités d'alphabétisation en anglais existaient en Ontario depuis le début des années 1970. Puis, le rapport *Pour adultes seulement* de 1986 recommande une structuration de l'éducation permanente et la reconnaissance de la diversité des intervenants. Avant ce rapport, l'alphabétisation est le fruit d'initiatives locales de la part des collèges communautaires principalement. Cependant, de nouveaux intervenants, notamment des militants des associations franco-ontariennes, organisent la série Alpha Partage en 1985 (Sudbury), 1986 (Toronto), 1987 (Timmins), 1988 et 1991 (Ottawa), pour se concerter et aborder différentes questions relatives à l'alphabétisation. 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 (Wagner, 1988).

Ce n'est qu'en 1986 que se fait le démarrage de l'alphabétisation. Préoccupé par la croissance économique de la province, le gouvernement ontarien adopte cette année-là une «Stratégie de formation professionnelle» qui comprend un «Plan gouvernemental d'alphabétisation de base pour adultes». Il lance en 1987 sa campagne «Alphabétisation Ontario» et transfère le dossier de l'alphabétisation au ministère de la Formation professionnelle. C'est à ce moment qu'apparaît le programme «Alphabétisation communautaire de l'Ontario». C'est ce programme qui a véritablement permis l'essor de l'alphabétisation en français en Ontario (Wagner et Grenier, 1990 : 348-397). Le Séminaire international sur l'alphabétisation dans les pays industrialisés, tenu à Toronto du 13 au 15 octobre 1987, représente une des grandes rencontres à avoir eu lieu en sol ontarien. Organisé par le Conseil international d'éducation des adultes de Toronto, cet événement a permis la rencontre de personnes originaires des cinq continents qui n'ont pu toucher qu'en partie le sujet de l'alphabétisation en milieu de travail (Gayfer, 1987).

En ce qui concerne la formation en entreprises, c'est à partir de 1984-1985 que le gouvernement de l'Ontario accroît son soutien financier aux programmes de formation (Taylor et Lewe, 1990 : 8). En 1987, le gouvernement développe son programme «Formation de base de l'Ontario en milieu de travail». En 1988, sont actifs en alphabétisation au travail quelques conseils scolaires (de Toronto, de Scarborough et d'Ottawa), des organismes privés tels Laubach Literacy of Canada, le Frontier College et des syndicats de Toronto avec des groupes d'alphabétisation dans huit milieux de travail (Greason, 1988 : 145). En 1988, avec l'appui du gouvernement de l'Ontario, la FTO, qui compte 800 000 membres, met sur pied le programme BEST. En juin 1993, 76 projets se déroulent dans 49 entreprises différentes.

La première phase de l'intervention gouvernementale en alphabétisation au travail a été lancée en novembre 1989 par le ministère de la Formation professionnelle. Cette phase voulait permettre le développement de l'expertise chez les organismes d'éducation et le partenariat par la mise sur pied de projets-pilotes. Une deuxième phase prévoyait la création d'une infrastructure régionale pour développer des services d'alphabétisation en Ontario. C'est le ministère de l'Éducation qui a été le maître d'oeuvre de la première phase avec deux programmes : l'OBSW / FBMT et le Programme de subventions pour les organismes d'éducation. L'OBSW avait en 1990-1991 un budget de 4,165 millions de dollars. Les bénéficiaires du OBSW / FBMT étaient les syndicats (la FTO qui gère le programme BEST, le Metro Toronto District Labour Council et le Hamilton District Labour Council) et les associations patronales (Chambers of Commerce et Community Industrial Training Committees). Le programme ontarien de subventions pour les organismes d'éducation a été réalisé grâce à un

fonds géré par le Secrétariat national à l'alphabétisation du ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté du Canada, dans le cadre de l'Année internationale de l'alphabétisation. Environ 3,6 millions de dollars ont permis de financer 79 projets de 1990 à 1992.

L'arrivée du COFAM

Un remaniement majeur des services gouvernementaux annonce une deuxième phase de l'alphabétisation au travail en Ontario. Depuis la fin des années 1980, «les programmes n'étaient pas toujours accessibles aux personnes qu'ils cherchaient à aider» et on se demandait «si les compétences qui étaient enseignées étaient pertinentes à un marché du travail en transformation» (COFAM, 1994b : 7). De plus, le dédoublement des programmes créait de la confusion. Les gouvernements fédéral et provincial désiraient une plus grande coordination de la formation et une approche axée sur les besoins des apprenants. Après des consultations entre les gouvernements, la création de la Commission canadienne de mise en valeur de la main-d'oeuvre (CCMMO) est annoncée en janvier 1991. Un élément important du mandat de la CCMMO est l'établissement de commissions locales dans les provinces et les territoires afin d'éviter les systèmes parallèles. Une nouvelle entente Canada-Ontario est signée en octobre 1991.

C'est en 1991 que le gouvernement de l'Ontario signifie son intention de créer le COFAM (Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre) pour exercer un contrôle sur les programmes et veiller à ce qu'ils soient offerts conformément aux besoins de l'Ontario en matière de formation (Secrétariat des commissions locales, 1992 : 1-2). En 1993, l'Ontario met sur pied le COFAM avec son volet francophone. Cet organisme «aidera à établir une main-d'oeuvre extrêmement qualifiée en Ontario et aidera les gens et les communautés à s'adapter aux changements technologiques, aux relations commerciales internationales, à la concurrence et à la restructuration économique» (COFAM, 1994a). Parmi les programmes qui touchent l'alphabétisation en milieu de travail et qui ont été transférés, nous remarquons ceux du ministère de l'Éducation et de la Formation, c'est-à-dire le programme «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» (COFAM, 1993).

Les Franco-Ontariens revendiquent leur part

Pour leur part, les Franco-Ontariens craignent que la faible représentativité de la présence francophone au sein des commissions locales du COFAM ne comporte une garantie suffisante pour assurer la prestation adéquate des programmes de formation pour les travailleurs franco-ontariens. C'est pourquoi plusieurs groupes

ont recommandé l'établissement d'un COFAM parallèle et autonome (Secrétariat des commissions locales, 1992 : 24-25). Déjà en 1992, le président du Conseil de l'éducation franco-ontarienne recommandait le 26 août, dans une lettre adressée au ministre de l'Éducation, que les programmes gouvernementaux d'alphabétisation communautaire en français demeurent sous l'égide du ministère de l'Éducation, et que ces programmes soient rattachés à la Direction de l'éducation en langue française au ministère de l'Éducation. En se basant sur la proportion de la population francophone présente en Ontario (4,9%), l'ACFO (*Les francophones tels qu'ils sont*, juin 1994) croit que les francophones de l'Ontario 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.

Le gouvernement de l'Ontario annonce l'abolition du COFAM pour juin 1996. Les Franco-Ontariens attendent toujours afin de voir où les programmes d'alphabétisation pour francophones vont se retrouver au sein du ministère de l'Éducation et de la Formation.

En Ontario français

C'est en 1989 que le CAP et quatre autres groupes communautaires d'alphabétisation reçoivent un soutien financier pour la production de matériel pédagogique pour les travailleurs francophones. Les groupes communautaires ont 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.

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.

D'abord, le financement lié à cette thématique pour les groupes francophones d'alphabétisation 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. (C'est encore la situation du CAP aujourd'hui.) De plus, les syndicats, via leur association provinciale et les associations patronales, ont été les bénéficiaires principaux du programme FBMT (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 auraient sans doute mené à la multiplication de projets similaires à l'expérience du CAP à travers l'Ontario français.

Depuis octobre 1995, le Programme de reconversion de la main-d'oeuvre est devenu le Programme d'alphabétisation et de formation de base de la main-d'oeuvre. La mise en oeuvre du nouveau programme a été confiée aux trois coordonnateurs des bureaux de consultation pour la formation professionnelle des collèges communautaires du Nord, de l'Est et du Sud de l'Ontario. COFAM considère que ces bureaux sont déjà en contact avec les entreprises et qu'il leur sera plus facile de faire la promotion de l'alphabétisation en français directement auprès des employeurs. Les coordonnateurs des bureaux de consultation ont pour mandat d'identifier les travailleurs analphabètes mis à pied et promouvoir l'alphabétisation en français sur les lieux de travail.

Les entreprises et l'alphabétisation...

... un chemin peu fréquenté

Nous avons vu que les initiatives de formation de base et d'alphabétisation en milieu de travail sont relativement récentes. Dans ce chapitre, nous verrons, d'une part, en quoi le nouveau contexte économique et politique incite certaines entreprises à vouloir requalifier leur main-d'oeuvre. D'autre part, nous tenterons de dégager un portrait type des entreprises qui développent en leur sein un programme d'alphabétisation des travailleurs.

Le contexte économique et la qualification des travailleurs

Les ouvrages traitant de l'alphabétisation en milieu de travail soulignent le nouveau contexte économique auquel doivent s'adapter les entreprises. En premier lieu, nous remarquons la concurrence qui s'accroît (Drouin, 1990 : 40) et qui se situe maintenant à l'échelle mondiale (Hollenbeck, 1993 : 3). C'est que les producteurs et les consommateurs poursuivent leur participation à **l'économie internationale** (Taylor et Lewe, 1990 : 1). Dans une situation où le prix des matières premières subit une pression à la hausse, l'investissement en «capital humain» et la disponibilité d'une main-d'oeuvre hautement qualifiée et formée peuvent accroître la compétitivité (Drouin, 1990 : 16, 40). Le gouvernement fédéral partage pleinement cette approche économique lorsqu'il promeut les activités d'alphabétisation en milieu de travail :

Les compagnies canadiennes deviendront encore plus compétitives seulement si elles réussissent à organiser le travail pour que les qualifications des travailleurs soient utilisées davantage pour créer de nouveaux produits. Une main-d'oeuvre instruite et correctement formée sera nécessaire pour traduire les idées en changements et en innovations. Cet avantage qu'elles auront sur leurs concurrents fera augmenter les bénéfices et, donc, les salaires, créera de nouveaux emplois et assainira l'économie. (Secrétariat national à l'alphabétisation, 1990 : 1-2)

En deuxième lieu, pour être compétitifs, les entreprises doivent adopter les **technologies** les plus productives (Drouin, 1990 : 40) et elles se munissent

d'équipements informatisés. Les innovations dans ce domaine sont nombreuses, rapides et elles créent une pression à l'amélioration des aptitudes et à la formation continue (Taylor et Lewe, 1990 : 1, 4).

En troisième lieu et en corollaire avec le thème précédent, les entreprises ont de plus en plus recours à différentes formes de **traitement de l'information**. L'automatisation et la technologie de l'informatique deviennent davantage intégrées et les modes d'organisation du travail qui en découlent privilégient les aptitudes analytiques, intellectuelles et de communication (Taylor et Lewe, 1990 : 2). Au niveau sociétal, l'importance stratégique de l'information et de l'écrit pour les entreprises correspond au fait que la société postindustrielle est marquée, entre autres, par le passage de la production de biens à la production de services.

En quatrième lieu, les **nouvelles formes d'organisation** (division du travail, coordination, mode de gestion, mobilisation des ressources humaines nécessaires à la production et à sa mise en oeuvre) **et d'institution du travail** (règles du jeu précisant la répartition du pouvoir entre les différents acteurs, contenues dans la convention collective, les normes gouvernementales, etc.) (Bélanger et Lévesque, 1991-1992) exigent de la flexibilité et de l'adaptabilité de la part des travailleurs. Les entreprises demandent aux travailleurs d'être flexibles et qualifiés tant pour l'organisation du travail (groupes semi-autonomes de travail, cercles de qualité, *Just in Time*) que pour l'institution du travail (participation financière des travailleurs à la propriété des entreprises, leur inclusion dans les instances décisionnelles des industries).

En cinquième lieu, on assiste à plusieurs **changements au sein de la population active**. Nous observons une croissance plus lente de la main-d'oeuvre, notamment à cause du vieillissement de la population. Ceci pousse à accroître le niveau d'alphabétisation des groupes touchés par l'obsolescence des aptitudes (Taylor et Lewe, 1990 : 2). De plus, on note une diversité culturelle accrue de la population active qui pose des exigences en matière de formation (Hollenbeck, 1993 : 3; Taylor et Lewe, 1990 : 2; Bell, 1989 : 1). À titre d'exemple, les femmes immigrantes ont de la difficulté à comprendre les instructions écrites relatives à une machine, un produit ou une situation d'urgence. Au-delà de l'aspect strictement économique, elles ne connaissent pas leurs droits et elles ont peur de perdre leur emploi (Rivière et Filion, 1990 : 36).

En sixième lieu, les cycles économiques de plus en plus longs et rigoureux, et l'**exclusion du marché du travail** d'une partie importante de la population nécessitent de donner aux chômeurs des aptitudes de base pour améliorer leurs possibilités d'emploi. Pour contrer la pénurie en main-d'oeuvre spécialisée exigée par les nouvelles technologies, les efforts devraient s'orienter vers des mesures pour assurer la formation des producteurs (Séguin, 1993 : 24). Former

les personnes exclues signifie se soucier de l'amélioration de la qualité de vie globale (Drouin, 1990 : 8-11).

Quelques exemples permettront de comprendre concrètement comment ces changements affectent les entreprises et la façon dont se mettent en oeuvre des processus d'alphabétisation. Ainsi, la *Retail Gasoline Dealers Association* du Nouveau-Brunswick a constaté un manque de formation dans l'industrie pétrolière pour les employés affectés au service à la clientèle. Un programme de formation a été mis en place de façon à ce que les employés transigent plus facilement avec les nouvelles normes de santé et de sécurité au travail ainsi que le climat compétitif de l'industrie (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993 : 39). D'autres entreprises doivent réorganiser complètement la gestion de leur entreprise, car elles ne sont pratiquement plus rentables. C'était le cas des Emballages Consumers à Pointe-Saint-Charles, à Montréal. Dans ce dernier cas, la participation des syndiqués à la mise en place des changements a été essentielle. L'alphabétisation est devenue un des éléments de formation pour les travailleurs (Nadeau, 1993 : 42).

Existe-t-il une explication théorique d'ensemble à ce phénomène de requalification des travailleurs? La théorie sociologique de la régulation fournit une réponse à cette question. Pour aller à l'essentiel de cette théorie, à un moment donné de l'histoire, les différents groupes sociaux s'entendent *grosso modo* sur une manière de fonctionner qui puisse constituer un compromis acceptable pour tout le monde, même si les conflits peuvent persister. Par analogie, le code de la route pour tous les usagers de l'automobile pourrait illustrer ce qu'est un compromis visant à assurer la circulation la plus harmonieuse possible. De la même manière, un **mode de régulation** d'une société se met en place pour donner une certaine régularité aux rapports entre les classes sociales dans une société donnée pour une période donnée (Bélanger et Lévesque, 1991 : 17). C'est donc dire qu'après une période d'instabilité, de conflits et de luttes sociales, les rapports de pouvoir se matérialiseraient dans un système de relations relativement stable, ou encore dans une configuration de règles du jeu ou de compromis institutionnalisés (Bélanger et Lévesque, 1988 : 50-51). Lorsqu'un armistice rend les rapports entre les groupes sociaux relativement stables pendant une période historique, qu'un régime d'accumulation prend une régularité macro-économique et que les représentations des groupes concernant leur identité et leurs intérêts se structurent dans des représentations et un discours partagés, on assiste à la mise en place d'un **modèle de développement** d'une société (Lipietz, 1990 : 98-100).

Plus exactement, de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au début des années 1970, un modèle de développement a prévalu. Ce modèle appelé fordiste ou fordien comportait les éléments suivants : une organisation tayloriste du travail basée sur la séparation entre la conception et l'exécution, excluant les

travailleurs de l'organisation du travail; une croissance de la consommation parallèle aux gains de productivité; et un ensemble de formes de régulation comprenant la reconnaissance de la négociation collective et l'État-providence. Le modèle de développement fordiste a traversé une crise vers les années 1960 pour plusieurs raisons. Le travail aliénant se justifiait de moins en moins à mesure que les travailleurs se libéraient des privations matérielles et modifiaient leur éthique du travail basée sur la rareté des biens (Wisman, 1991). Dans le domaine du travail, le refus des rapports autoritaires, notamment par les mouvements contre-culturels comme le mouvement hippie et une nouvelle éthique du travail ont remis en cause la nature du rapport salarial qui prévalait jusqu'alors, et la productivité des entreprises en a été affectée. La chute de la productivité et la montée du chômage ont réduit les recettes fiscales de l'État qui doit repenser les modalités d'offre des services et même la couverture des besoins de santé (Rosanvallon, 1992 : 49-55).

La crise du modèle de développement fordiste et de l'État-providence en particulier ouvre la voie à de nouvelles pratiques dont les paramètres ne sont pas encore véritablement établis. Pour Charles F. Sabel (1993), professeur au MIT, la stratégie de l'État en est une de «débrouillardise empirique», car c'est «une façon de reconstruire complètement, pièce par pièce, les institutions les plus complexes, lorsqu'il est impossible de savoir à l'avance par quelles étapes il faut passer, ou d'avoir une idée précise des caractéristiques de l'ensemble reconstruit» (p. 3). Malgré l'hésitation et l'indécision qui prévalent chez les acteurs sociaux dans cette période de transition, on identifie deux modèles de développement : le modèle de développement néo-libéral ou néo-fordiste et le modèle alternatif ou post-fordiste (Lipietz, 1990 : 104-109). Le modèle néo-libéral se caractérise par l'accentuation de l'impératif technico-économique, l'affaiblissement des règles collectives dans les entreprises, la déréglementation et la réduction à un État minimal. Par ailleurs, on reconnaît les adeptes du modèle alternatif par leur désir d'une plus grande démocratisation des lieux de production et de consommation, l'auto-organisation d'activités d'utilité sociale et un rôle nouveau que pourrait jouer l'«État-solidaire» sur la voie du développement social.

La logique de formation dans les entreprises change de nature selon son projet global en ce qui a trait à son organisation du travail et sa gestion de la production. Cette logique est ponctuelle et sélective si la formation ne fait suite ou ne prépare qu'à des changements techniques, sans modification des méthodes de gestion de la production. Vient s'opposer à cette logique, une logique de formation qui est permanente et stratégique lorsqu'elle accompagne un changement global touchant les méthodes de gestion participative et la division du travail (Maroy, 1993).

En somme, la crise du modèle de développement fordiste suscitée par le refus du travail compartimenté et la chute de productivité des entreprises ont incité ces

dernières à repenser leur organisation et leurs règles du jeu. Cette modernisation nécessite une formation continue. Dans cette optique, l'alphabétisation constitue un type de formation répondant à certains besoins, selon les caractéristiques des travailleurs de l'entreprise et de la main-d'oeuvre locale. Même si cette démarche d'éducation des travailleurs répond à des impératifs économiques, elle ouvre des possibilités de démocratisation des lieux de travail et de la société de façon plus générale.

Les entreprises qui font de l'alphabétisation

En Amérique du Nord, peu d'entreprises font de la formation, et encore moins de l'alphabétisation. Plusieurs raisons peuvent être avancées pour expliquer cette situation. Plusieurs industries semblent choisir d'embaucher des personnes déjà qualifiées et rehausser leurs exigences à l'embauche (Guilbault-Laganière, 1992 : 6; Hollenbeck, 1993 : 76). D'autres entreprises estiment que les pertes liées à l'analphabétisme sont moins importantes que le coût de l'alphabétisation. Il faut savoir qu'il y a moins de chance que les plus petites entreprises s'engagent dans des programmes de formation générale comme l'alphabétisation à cause du manque de capital disponible, des coûts de l'information, d'une «déséconomie» d'échelle et de l'incertitude quant aux bénéfices de la formation (Hollenbeck, 1993 : 12).

Hollenbeck (1993) a réalisé une étude auprès de 249 entreprises à partir d'un premier questionnaire et d'entrevues en profondeur avec 14 représentants d'entreprises. Voici les raisons pour lesquelles des entreprises n'offrent pas de programmes d'alphabétisation (en ordre décroissant d'importance) :

- les carences en habiletés de base des travailleurs ne sont pas perçues comme étant un problème sérieux;
- les responsables de l'entreprise n'ont pas l'information sur les besoins des employés et la mise en place d'un programme;
- la formation nécessiterait des ressources trop considérables (temps, personnel ou argent);
- les dirigeants n'y ont pas songé;
- il existe une attitude négative à l'égard des programmes d'alphabétisation en milieu de travail.

Il faut indiquer que 20% des entreprises n'ayant aucun programme d'alphabétisation souhaiteraient en implanter un. Ces entreprises qui font peu de formation cherchent peut-être à éviter la modernisation en accentuant le contrôle sur les travailleurs, attitude qui correspondrait au néo-fordisme.

Aux États-Unis, seulement 6 à 8% des entreprises non manufacturières et 8 à 12% des entreprises manufacturières offrent des programmes de formation de

base (Bassi, 1992 cité par Hollenbeck, 1993 : 26). Là où les entreprises américaines ont implanté des programmes d'alphabétisation chez elles, nous remarquons que la plupart des programmes reçoivent un appui financier de l'entreprise et le soutien matériel ou financier d'un établissement extérieur. La grande majorité des entreprises libèrent les travailleurs pour un nombre d'heures pouvant atteindre huit à neuf par semaine. Plus de la moitié des programmes sont volontaires; les autres sont en partie obligatoires. Les habiletés suivantes sont enseignées (en ordre décroissant d'importance) : résolution de problèmes, relations interpersonnelles, mathématiques, lecture et écriture, obtention du diplôme d'études secondaires, anglais langue seconde. La moitié des entreprises recrutent leur formateur dans l'entreprise, alors que l'autre moitié font appel à un établissement extérieur. À partir des entreprises ayant fourni des données, le coût annuel moyen du programme est de 14 525 \$ américains (1991-1992), sans compter le temps payé aux travailleurs qui est environ 60% du temps de formation (Hollenbeck, 1993 : 78).

En Pennsylvanie, seulement 38% des entreprises disent avoir offert au moins un programme de formation à leurs employés entre 1978 et 1988. Parmi ces programmes, 7% visaient l'obtention d'un diplôme d'études secondaires, 4% offraient de l'alphabétisation et 5% une formation de base (Askov et Aderman dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 12-13). Dans l'État du Michigan, il y aurait environ 5% des entreprises qui auraient mis sur pied un programme d'alphabétisation. Les entreprises ayant de tels programmes ont des travailleurs qui manifestent des carences importantes en matière d'habiletés de base et, par conséquent, des besoins considérables. Contrairement aux entreprises qui écartent l'alphabétisation, celles-ci font le rapport entre la maîtrise des habiletés de base et la productivité.

Dans sa recherche, Hollenbeck (1993) s'est intéressé aux raisons pour lesquelles des entreprises de l'État du Michigan offrent des programmes d'alphabétisation. Ces raisons sont (en ordre décroissant d'importance) :

- l'octroi d'une aide financière;
- l'amélioration du bien-être des travailleurs;
- la satisfaction des besoins de la clientèle et le maintien de bonnes relations avec elle;
- l'acquisition d'habiletés de base pour les travailleurs;
- la concurrence avec les concurrents;
- la préparation à une future formation technique plus poussée.

Il en ressort que celles qui offrent des programmes sont d'une taille relativement grande, elles possèdent d'autres programmes de formation, elles oeuvrent dans le secteur manufacturier, elles adoptent plusieurs mesures de réorganisation du travail, elles offrent des salaires et des avantages sociaux élevés, et les travailleurs n'y sont pas syndiqués.

Au Canada, peu d'entreprises offrent une véritable formation continue (Conseil économique du Canada, cité par le Secrétariat national à l'alphabétisation, 1990 : 11). Selon le Conference Board du Canada, seulement 25% des entreprises estiment qu'il est rentable de se doter d'une véritable politique en matière de formation de ressources humaines et un nombre beaucoup plus restreint d'entreprises développent des programmes d'alphabétisation en milieu de travail (O'Neil et Sharpe, 1991, cités par Guilbault-Laganière, 1992 : 6). Un inventaire récent établit à une centaine le nombre d'entreprises qui offrent des programmes d'alphabétisation (Johnston, 1991).

Au Québec, les entreprises font peu de formation, et les employés subalternes sont moins privilégiés que les cadres. Les activités de formation sont de courte durée et constituent une adaptation à des changements technologiques ou à l'introduction d'un nouveau produit (Tremblay, citée par Séguin, 1993 : 25). Ce privilège dont jouissent les cadres existe aussi en Belgique, puisque les cadres dans ce pays bénéficient de 42 heures de formation par an, en moyenne, et les ouvriers, de six heures. Il y a peu d'alphabétisation (Van Assche et Vandewattyne, 1991, cité par Stercq, 1994 : 27). En fait, l'accès à la formation est inégal chez les employés : elle profite davantage aux cadres qu'aux employés; elle est plus fréquente dans les grandes entreprises que dans les PME; elle est plus répandue dans les secteurs hautement techniques que dans les secteurs qui le sont moins (Maroy, 1993 : 60-61).

La mise en place d'un partenariat...

... une étape primordiale

Toute démarche d'alphabétisation comporte trois phases : la préalphabétisation, l'alphabétisation et la postalphabétisation. La préalphabétisation traite des préalables et des préparatifs à l'alphabétisation; la postalphabétisation regroupe les activités visant la poursuite des apprentissages et le développement des habiletés. Le tableau suivant présente le cycle d'un programme d'alphabétisation qui s'applique également dans les entreprises.

Tableau numéro 10 Cycle d'un programme d'alphabétisation

Source: Wagner, 1987 : 2.

Au tableau général qui vient d'être présenté, il faut introduire l'organisation du partenariat en tant que première étape de l'implantation de l'alphabétisation en milieu de travail faisant partie de la préalphabétisation. C'est pourquoi nous croyons important de nous y arrêter. Le succès des premiers contacts et l'amorce bien réussie du partenariat déterminent si les partenaires décideront d'aller de l'avant.

Une étude portant sur l'implantation des programmes d'alphabétisation dans les entreprises canadiennes montre que ce sont généralement les syndicats, les conseils scolaires et les collèges communautaires qui prennent l'initiative. Plus rarement, ce sont les employeurs qui décident d'eux-mêmes de faire l'alphabétisation. Dans les rares cas où les entreprises ont pris l'initiative, c'est qu'elles étaient confrontées à une situation de crise qui révélait l'insuffisance de

la formation de base des travailleurs. Dans d'autres cas, la législation sur la santé et la sécurité au travail (les normes SIMDUT, par exemple), les changements technologiques, la nécessité de la polyvalence de la main-d'oeuvre ou le refus d'une promotion mettaient en lumière le problème de l'analphabétisme (Johnston, 1991).

L'établissement du partenariat

Dans certaines centrales syndicales, à la FTQ notamment, c'est le syndicat local qui doit prendre l'initiative à cause de sa proximité sociale avec les travailleurs (Miller, 1993 : 38).

Tableau numéro 11 Implantation d'un programme d'alphabétisation d'après la FTQ

Ouverture du dossier dans le syndicat local
Information des membres
Sensibilisation et promotion de la formation de base
Enquête sur les besoins de formation
Participation à l'élaboration des programmes
Recrutement des personnes
Négociation avec l'employeur.

Source : FTQ, 1992

L'initiative peut également provenir d'un organisme d'éducation, comme le montre l'expérience du CAP. Les 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 (Houchard, 1990b : 31). Dans cette perspective, il faut mettre sur pied un partenariat, comme en témoignent les étapes suivantes :

- identification des partenaires, les rejoindre et constituer un comité, comme l'a fait le CAP;
- étude du milieu : essentiellement, il s'agit de la cueillette de l'information pour élaborer un programme, étape que nous approfondirons au prochain chapitre;

- aperçu des résultats souhaités;
- établissement des modalités du programme d'alphabétisation;
- précision des dimensions de l'évaluation : la qualité du travail, les erreurs évitées, la motivation au travail, la participation aux comités, l'intérêt pour d'autres formations, la mobilité professionnelle, etc. (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 56-59).

Dans les localités où peu d'initiatives communautaires existent, ou encore dans des villes mono-industrielles, il peut être avantageux de constituer une équipe représentative de la communauté (*community team*) et d'organiser un atelier ou une journée d'étude (Charner et Fox, 1989a). Peu importe qui prend l'initiative, il semble que l'appui du syndicat de l'entreprise est essentiel pour réussir à démarrer un programme d'alphabétisation (Gervason, 1991). Le succès du programme repose également sur des négociations avec l'entreprise pour que l'alphabétisation soit organisée sur les lieux de travail. Il est en outre recommandé que les apprenants et les entreprises défraient chacun la moitié du temps de formation (à la fois sur le temps personnel de l'apprenant et sur les heures de travail), comme cela a été le cas chez Ivaco, Amoco et Fib-Pak, et ailleurs, notamment aux Emballages Consumers, à Montréal (Nadeau, 1993 : 43).

Au sein du comité, une ou deux personnes héritent de la fonction de coordonner le partenariat du projet d'alphabétisation. Il s'agit d'une tâche exigeante qui comporte plusieurs rôles. Cette personne est d'abord «vendeuse» car elle doit convaincre l'entreprise de collaborer. Elle est ensuite «négociatrice» puisqu'elle doit faire en sorte que les intérêts du syndicat et de la direction soient satisfaits, et en même temps, établir les exigences vis-à-vis de l'entreprise pour que le projet réussisse. Elle doit être enfin «rassembleuse» étant donné la diversité des groupes avec lesquels il faut établir une base commune. Cette personne coordonnatrice a également plusieurs responsabilités : se familiariser avec l'entreprise; entretenir les contacts; informer les gouvernements et la communauté du déroulement du projet; guider les formateurs; suivre le progrès des apprenants; informer la compagnie des progrès; et soumettre les problèmes aux partenaires (Fox : 1991 : 42-43).

La pertinence et les qualités du partenariat

Notre étude de ce qui s'est passé à Hawkesbury et la lecture des textes de différents auteurs montrent qu'il existe un consensus voulant 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 (Tougas et Neveu, 1993 : 49).

L'**entreprise** est un premier partenaire dont l'intérêt est d'atteindre plus efficacement ses buts corporatifs. Les entreprises qui décident d'aller de l'avant avec l'alphabétisation sont conscientes de la sensibilité des travailleurs en ce qui a trait aux enjeux liés à l'alphabétisation. Elles respectent la confidentialité et elles perçoivent l'alphabétisation comme un investissement (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991). À cet effet, «chaque dollar investi dans l'alphabétisation en rapporte cinq en productivité» (Peter Calamai cité par Bell, 1989 : i). Dans les entreprises où l'offre de services d'alphabétisation reçoit un accueil favorable, la personne responsable démontre une attitude de compréhension, d'aide et de respect (Houchard, 1990b : 34).

Partenaire incontournable et garant du succès de l'implantation d'un projet d'alphabétisation, le **syndicat** valorise les travailleurs et la participation en son sein et dans la communauté. Il est le partenaire qui peut le mieux comprendre et défendre les droits des travailleurs (*advocacy*). Il possède en outre une grande capacité de rejoindre les travailleurs et de communiquer avec eux. Il est à même de «déstigmatiser» l'analphabétisme, démystifier l'alphabétisation et la présenter comme un choix valable (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991). Pour Miller (1993 : 38), le syndicat permet aussi de négocier des garanties et des mesures de protection afin que les personnes analphabètes ne soient pas pénalisées.

Chez Ivaco, le syndicat a apporté des éléments de connaissance de la façon de penser des travailleurs aux responsables du projet d'alphabétisation, ce qui permettait de connaître les chances de succès de telle ou telle initiative s'adressant aux travailleurs. Dans cette entreprise, où il existe plusieurs quarts de travail, le syndicat a aussi joué un rôle de promotion en facilitant les rapports avec les contremaîtres pour la libération des apprenants pendant les heures de travail.

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. Il possède une expertise en alphabétisation des adultes. Il peut également faire preuve de flexibilité pour utiliser une approche convenant à tel type de groupe (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991).

Les **qualités** suivantes devraient être recherchées chez un partenaire. Un bon partenaire délègue un responsable qui partage le désir d'atteindre le but commun fixé par tous les partenaires; et il comprend clairement les étapes à franchir pour atteindre le but (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 53). Pour le succès de la collaboration, les partenaires doivent adopter les principes suivants :

- participation volontaire;
- diversité des représentants;
- égalité des délégués;

- convergence des buts, même s'ils sont indépendants;
- orientation vers la réussite pour le bénéfice de tous les représentants;
- responsabilité partagée pour le choix des priorités et la mise en oeuvre;
- reconnaissance partagée pour les résultats.

Diverses habiletés chez les partenaires sont aussi requises :

- reconnaissance de la diversité culturelle des organisations représentées;
- confiance mutuelle et abandon des chasses gardées;
- résolution de problèmes;
- prise de décisions collectives;
- identification des ressources;
- élaboration de consensus;
- engagement;
- communication (Charner et Fox, 1989b : 35).

Outre cette situation idéale, le partenariat comporte des **difficultés** qui s'expliquent la plupart du temps par une ignorance mutuelle des partenaires. À un niveau plus technique, les entreprises connaissent souvent mal la variété des modèles d'alphabétisation (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 61). De même, celles qui ont une situation économique précaire n'osent pas trop s'engager dans des projets de formation. En ce qui concerne les établissements publics d'enseignement, ils posent parfois des exigences précises quant au nombre de participants. En ce qui a trait aux groupes populaires d'alphabétisation, leur situation financière ne leur permet pas toujours de faire toute la sensibilisation nécessaire et de préparer le matériel didactique (Tougas et Neveu, 1993 : 50).

Il existe cependant des **stratégies** pour créer et maintenir un partenariat vigoureux. Premièrement, il faut se rappeler que chaque partenaire possède sa propre culture. Il faut donc prendre les précautions nécessaires pour que les membres du partenariat aient suffisamment de flexibilité. Ce sont ces délégués qui informent leur propre organisation de l'importance, de la signification, de la longévité et des bénéfices du partenariat; chaque représentant devient donc un acteur clé pour la participation continue du partenaire.

Deuxièmement, la définition des problèmes doit être commune. Les résultats attendus doivent être connus de tous, pour que chacun sache quand le programme aura réussi. Cette démarche commune réduit les malentendus qui surviennent tôt ou tard dans le partenariat. Il faut donc clarifier la contribution de chacun en termes de temps, d'énergie disponible et de ressources.

Troisièmement, il faut tenir compte des changements dans les organisations membres du partenariat. Les changements ne sont pas tous prévisibles, mais ils se produisent tôt ou tard. Il est utile de connaître la mission de chaque

organisation et dans quelle mesure elle peut admettre certains changements causés par le partenariat. Il est préférable de débiter le partenariat avec les dirigeants du plus haut niveau possible, parce que des arrangements informels peuvent être négociés avant qu'ils ne puissent être formalisés.

Quatrièmement, les partenaires doivent se soucier du maintien du partenariat en l'adaptant au changement. La flexibilité est souhaitable. Les sources de financement devraient être multiples. Les contacts sont fréquents et traitent de l'atteinte des objectifs communs. Des rencontres régulières portent sur des questions pratiques et tiennent compte de la rareté des ressources. À mesure que le partenariat évolue, les objectifs devront être renégociés collectivement (Charner et Fox, 1989b : 37). Il est aussi préférable d'entretenir plusieurs contacts dans l'entreprise, pour éviter que le départ du responsable ne ramène les autres partenaires à la case départ (Tougas et Neveu, 1993 : 48).

De plus, l'expérience du CAP nous donne quelques pistes de réflexion sur l'établissement d'un partenariat de qualité. Entre autres, dans les entreprises, il y aurait peut-être lieu de renouveler et de redynamiser le partenariat. Nous avons vu que l'engagement des premiers membres du comité chez Ivaco a contribué au succès de cette démarche. En ce sens, nous avons regroupé dans le comité les personnes-clés de l'entreprise. Il faudrait peut-être après un certain temps de fonctionnement, revoir la composition des comités pour apporter de l'énergie nouvelle.

Il serait souhaitable d'impliquer l'alphabétiseur dans le comité des partenaires et dans les tâches de recrutement et de suivi pour plusieurs raisons. L'alphabétiseur peut ainsi parler de ce qu'il fait, des progrès des participants et des difficultés qu'il rencontre. Les mesures décidées par le comité peuvent être mises en pratique rapidement et les effets des décisions sont communiqués efficacement. Pour cela, le budget doit prévoir le temps de réunion de l'alphabétiseur.

Il conviendrait de prendre le temps de sensibiliser dès le début les partenaires à l'alphabétisation en leur permettant, par exemple, de visiter l'organisme d'éducation. Cette sensibilisation porterait sur l'analphabétisme, le processus d'alphabétisation et ses effets sur les apprenants. De cette manière, les partenaires et tout particulièrement les travailleurs connaîtraient mieux le service dont ils font la promotion.

Les modèles de partenariat

Nous pouvons identifier trois modèles de partenariat pour développer un programme d'alphabétisation en milieu de travail : le modèle autogéré, le modèle

générique et le modèle spécifique (notre traduction de Lewe, 1990 cité par Waugh, 1990 : 4).

Le **modèle autogéré** est centré sur le participant et le tutorat est assumé par les pairs, comme cela se fait à la Fédération du travail de la Saskatchewan et à la FTO (Johnston, 1992). Les partenaires sont le syndicat, l'entreprise et le travailleur. Dans ce modèle, c'est un travailleur qui forme d'autres travailleurs après avoir reçu une formation. Le formateur bénévole est responsable d'un groupe d'environ six apprenants. En se concentrant uniquement sur les besoins des apprenants, ce modèle peut mettre de côté des aspects relatifs au travail. De plus, ce modèle aurait peu d'effet sur la mobilité professionnelle (Turk et Unda dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 267-280).

Un exemple de programme s'inspirant du modèle autogéré est le programme BEST de la FTO :

BEST part du principe que les gens apprennent ce qu'ils veulent apprendre, surtout lorsqu'ils utilisent un matériel qu'ils considèrent comme étant pertinent à leur situation. C'est pour cette raison que BEST utilise des ressources d'apprentissage qui proviennent de l'expérience des participants : leur histoire, leur vécu, des textes qu'ils apportent de la maison, de leur travail ou de leur communauté.
(FTO, sans date)

Dans le programme BEST, un formateur engagé dans les activités syndicales, apte à communiquer et reconnu par ses collègues pour ses qualités pédagogiques, participe à une formation d'une durée totale de 48 heures réparties sur quelques semaines, au cours de laquelle 21 thèmes couvrant la pratique de l'alphabétisation sont abordés. De retour dans son entreprise, le projet débute par une rencontre avec un groupe de six à douze participants pour l'étude des besoins. Certains apprenants veulent améliorer leur maîtrise de la lecture, de l'écriture et du calcul pour pouvoir suivre des programmes de formation et se perfectionner. D'autres souhaitent postuler des emplois dans leur lieu de travail. Certains participent au programme pour des raisons personnelles, comme aider leurs enfants à faire leurs devoirs scolaires. En ce sens, chaque groupe est unique, car il détermine lui-même le contenu et le matériel pédagogique. Le formateur anime le groupe de travailleurs afin qu'ils décident de quelle manière doivent se dérouler les premières semaines du programme. Ce processus de réflexion, de planification, de réalisation et d'évaluation est continu. Un représentant régional de BEST assure la coordination. Depuis 1991, le programme BEST offre des sessions de formation en français (FTO, 1994). Le modèle de BEST a inspiré des programmes analogues : WEST en Saskatchewan et EAST au Nouveau-Brunswick.

Un programme semblable a été instauré au printemps 1993 à la compagnie Kraft de Montréal, une entreprise de 1 500 employés non syndiqués. L'investissement de 2,5% de la masse salariale dans la formation a permis un partenariat entre l'entreprise et la CÉCM. Au moment où on venait d'introduire de nouvelles technologies, on a compté 400 personnes ayant besoin d'une formation de base. Pour s'assurer du rendement de l'investissement, on a évalué qu'il était plus rentable de garder la main-d'oeuvre et de la former. Puisqu'il s'agit du modèle autogéré, l'approche repose sur le tutorat. Ce sont 35 tuteurs-travailleurs qui enseignent le français et les mathématiques à 200 employés, tous libérés une fois toutes les deux semaines, à raison de huit heures.

Le **modèle générique** est plutôt centré sur le travail. Les partenaires sont l'entreprise, le syndicat, l'éducateur d'adultes et le travailleur. Puisque c'est un professionnel qui donne la formation, le groupe, habituellement constitué de quatre à six personnes, bénéficie de différentes stratégies d'apprentissage et le contenu est clairement orienté vers le travail. C'est de ce modèle que s'est inspiré le CAP pour ses activités d'alphabétisation. C'est aussi le modèle privilégié par la FTQ qui considère que l'alphabétisation n'est pas qu'une tare individuelle, mais un problème social qui exige que soit reconnu le droit de s'alphabétiser. La FTQ considère que les réseaux communautaire et scolaire ont développé une expertise considérable et que ceux-ci souhaitent collaborer avec les syndicats (Miller, 1993 : 41). C'est ce qui a été réalisé aux Emballages Consumers de Montréal. On a constaté que 10% des 555 employés n'étaient pas autonomes en lecture et en écriture. Un comité composé des représentants du syndicat de l'entreprise, du CEDA (Comité d'éducation populaire de St-Henri et la Petite-Bourgogne), du RÉSO et de la FTQ a été mis sur pied.

Le **modèle spécifique** est centré sur un poste de travail. Les partenaires sont l'éducateur d'adultes, les travailleurs, l'entreprise et les instructeurs (ou contremaîtres). Le contenu provient directement des postes de travail. L'alphabétisation est intégrée à un autre type de formation. L'éducateur d'adultes doit établir des liens très étroits avec les instructeurs. Le contenu porte, entre autres, sur la lecture de diagrammes, l'usage des index et la compréhension de textes techniques (Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 62-65). C'est ce modèle qu'on retrouve à l'*Atlantic Fishermen, Food and Allied Workers Union* de Terre-Neuve. Un comité local d'éducation élu démocratiquement embauche un instructeur. Les travailleurs s'exercent sur l'ordinateur à leur poste de travail et peuvent demander l'aide du contremaître (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993 : 32).

Il peut être avantageux de faire connaître les bénéfices que chaque partenaire retire d'un programme d'alphabétisation en milieu de travail. En plus de l'aspect promotionnel, le comité d'implantation peut développer la motivation de ses membres en évoquant les avantages que chaque partenaire retire du processus.

Les bénéfices que comporte un programme d'alphabétisation en milieu de travail sont nombreux pour les partenaires, comme le montre le tableau suivant.

Tableau numéro 12
Bénéfices de l'alphabétisation en milieu de travail pour les partenaires

TRAVAILLEURS	EMPLOYEUR	SYNDICAT
Amélioration des habiletés de communication et acquisition de connaissances mathématiques	Main-d'oeuvre plus compétente	Pouvoir d'expression accru des travailleurs
Attitudes plus favorables à la confiance en soi, au climat de travail et au travail d'équipe	Main-d'oeuvre plus flexible	Facilité pour les travailleurs d'atteindre leurs buts personnels
Qualité accrue du produit	Plus grande sécurité au travail	Rôle accru des travailleurs dans leur communauté et dans le mouvement ouvrier
Hausse de la productivité et de la rémunération des employés de 10 à 20% (Hollenbeck, 1993 : 78)	Moins de supervision et moins d'erreurs	Meilleure compréhension de la convention collective
Mobilité professionnelle accrue	Meilleure communication entre les travailleurs	Clientèle plus nombreuse pour les activités de formation syndicales
Participation accrue dans toutes les activités de l'entreprise (Waugh, 1992 : 10)	(Waugh, 1992 : 10)	(Waugh, 1992 : 10)
Prévention du chômage		
Perfectionnement et acquisition de nouvelles habiletés		
Accès à une formation		
Intégration plus facile des changements technologiques		
(Charner et Fox, 1989a : 2)		

La démarche d'alphabétisation au travail

Il existe différentes façons de concevoir une démarche d'alphabétisation en milieu de travail. Pour les besoins de notre exposé, nous empruntons un modèle relativement simple, celui proposé par le Centre de ressources en éducation populaire de la CÉCM (1991 : 6) qui distingue :

- l'analyse des besoins du milieu de travail;
- la sensibilisation;
- le recrutement et la formation du groupe;
- la formation proprement dite;
- l'évaluation.

L'analyse des besoins du milieu de travail

L'étude de l'entreprise est une démarche de connaissance de l'industrie et des acteurs qui la composent. Cette étude ouvre la porte à l'intégration de l'alphabétisation dans un programme de formation plus vaste, s'il en existe. Elle permet aussi de connaître la formation dans l'entreprise, ses besoins, les tâches de production ainsi qu'anticiper les effets éventuels de la culture de l'organisation pour des éléments de contenu d'alphabétisation.

L'analyse des besoins peut être plus ou moins sophistiquée, selon le modèle adopté (modèles définis à la fin du chapitre précédent). Le modèle spécifique exige une étude poussée, alors que les modèles générique et autogéré ne nécessitent souvent qu'une vue d'ensemble des tâches, comme cela s'est produit dans l'expérience du CAP. Dans ces derniers modèles, 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.

Le modèle spécifique et l'analyse des tâches

Il convient de faire une distinction entre «analyse du travail» (*job analysis*) et «analyse des tâches» (*task analysis*). L'**analyse du travail** réfère aux différentes propriétés des emplois, alors que l'**analyse des tâches** concerne les tâches spécifiques des emplois. Plus précisément, l'**analyse du travail** est la cueillette et l'analyse d'informations sur les emplois avec des méthodes variées pour divers objectifs. C'est ce qui a été fait au CAP. Par ailleurs, l'**analyse des tâches** suppose une unité de travail précise (par exemple, remplacer un roulement à billes) qui nécessite des outils, de l'équipement et des aides diverses, telles qu'une procédure écrite.

Le modèle spécifique peut donc nécessiter une analyse des tâches. Il s'agit d'une «méthode pour obtenir de l'information sur les différentes tâches d'un poste nécessitant des habiletés telles la lecture, l'écriture, la réflexion, la créativité, la résolution de problèmes et le travail d'équipe» (Taylor et Lewe dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 218). Une tâche peut être intellectuelle ou physique et elle se caractérise de la manière suivante :

- un ensemble de conditions nécessitant un travail humain;
- un but précis;
- un début et une fin déterminés;
- une durée relativement courte;
- une interruption possible par une autre tâche;
- la participation possible d'une autre personne;
- une subdivision en étapes ou sous-tâches.

Autrement dit, l'étude des tâches pour l'alphabétisation est la collecte et l'analyse des éléments relatifs aux habiletés de base requises pour les réaliser. De cette manière, les formateurs peuvent développer du matériel pédagogique qui intègre les habiletés requises pour le travail. Les étapes sont les suivantes :

- identification des principales tâches et activités d'un poste de travail à partir d'entrevues avec l'employé, l'employeur et un représentant syndical;
- cueillette d'information sur la manière avec laquelle les tâches et les activités sont réalisées;
- fractionnement des tâches en étapes (ou sous-tâches) et validation avec l'employé ou l'employeur;
- analyse de chaque sous-tâche en identifiant les habiletés écrites et les connaissances requises pour réaliser le travail;
- regroupement de l'information et développement du programme d'alphabétisation (Taylor et Lewe, dans Taylor, Lewe et Draper, 1991 : 222-225).

Pour effectuer une analyse des tâches, différentes méthodes de cueillette d'information peuvent être utilisées :

- étude de la documentation disponible;
- observation directe, rapport d'incidents critiques ou échantillon;
- entrevues individuelles, de groupe ou conférence technique;
- questionnaires avec questions fermées ou ouvertes (Taylor et Lewe, 1990 : 36-41).

Quant à l'**évaluation des besoins** en alphabétisation, c'est une opération ultérieure qui est réalisée au moyen de :

- l'observation des employés au travail et l'inscription des connaissances de base utilisées pour remplir leurs fonctions;
- l'analyse des connaissances requises en lecture, en écriture et en arithmétique dans le cadre du travail;
- l'identification des pratiques relatives à l'embauche et aux promotions ainsi que d'autres pratiques de la compagnie;
- la prise en compte des besoins relatifs à la communication verbale si l'entreprise est multilingue;
- l'évaluation de la nécessité d'une formation en communication interculturelle (Bell, 1989 : 10-11).

Tableau numéro13
Profil des habiletés de base généralement requises au travail

Lecture, écriture et calcul	<p>Lire des notes, notes de service, horaires et modes d'emploi. Déterminer des faits, des opinions et des sous-entendus. Rédiger de courtes notes et des lettres simples. Compléter des formulaires ayant des schémas et des phrases incomplètes. Utiliser les opérations mathématiques de base. Reconnaître les figures géométriques. Estimer le temps pour réaliser un travail et utiliser les unités métriques au besoin.</p>
Communication	<p>Recevoir des informations et des directives. Comprendre les opinions, les motivations et les sous-entendus. Donner des informations. Faire état des causes probables d'un problème.</p>
Pensée créative et solution de problèmes	<p>Poser des questions exploratoires. Consulter des ouvrages de référence. Établir des priorités ou une séquence pour résoudre un problème. Résoudre un problème numérique verbalement. Montrer l'information. Mettre en oeuvre des solutions, en faire le suivi et l'évaluation.</p>
Efficacité organisationnelle	<p>Connaître les politiques et les pratiques de l'entreprise. Connaître les attentes de l'employeur et des employés. Faire preuve d'initiative et suggérer de nouvelles idées. Apprendre de nouvelles manières de faire. Savoir les consignes de sécurité de base. Prendre soin de l'équipement et du matériel.</p>
Travail d'équipe	<p>Travailler avec les collègues et les superviseurs. Être ponctuel. Savoir prendre des décisions. Donner des directives. Donner une rétroaction (<i>feed-back</i>). S'identifier à la culture du groupe. Échanger (donner et recevoir) pour atteindre les objectifs du groupe.</p>

Source : Taylor et Lewe, 1990 : 18-19.

Définition des objectifs

L'analyse du travail, des tâches et des besoins conduisent inévitablement à la **définition des objectifs**. Les objectifs varient selon qu'on vise la sensibilisation des entreprises, le développement de l'employabilité, la formation professionnelle ou l'alphabétisation en milieu de travail (Lefebvre, 1995). Ils dépendent également de l'approche utilisée. De toute manière, comme il se doit dans la formulation de tout objectif pédagogique, les responsables s'assurent de :

- fixer les résultats souhaités à un niveau réaliste;
- préciser les résultats souhaités;
- fixer des objectifs précis;
- définir la procédure d'évaluation (Bell, 1989 : 12-14).

La sensibilisation

Une période de **sensibilisation** des travailleurs est nécessaire. Il faut être à l'écoute du milieu pour saisir les moments propices pour intervenir et poser les bons gestes. Il y a des endroits préférables pour l'affichage, des moments opportuns pour rencontrer les travailleurs et des moyens à imaginer pour les rejoindre : affiches, lettres, note de service d'encouragement de l'employeur, pause-café avec beignes, etc. (Tougas et Neveu, 1993 : 49). Parfois, l'entreprise tient à mettre en oeuvre elle-même les moyens de sensibilisation, ce qui n'assure pas toujours les partenaires de l'efficacité de la réalisation. Pour réussir la sensibilisation, il faut être créatif. Nous pensons ici à la campagne du centre DÉBAT (Développement de l'éducation de base au travail) qui a pu utiliser l'envoi de Noël du syndicat des travailleurs du Port de Montréal pour annoncer la possibilité de suivre des cours. Le slogan était : «Prendre un p'tit cours... c'est agréable!»

Ceci dit, les entreprises sont des organisations relativement hermétiques aux visiteurs et les groupes d'alphabétisation n'ont pas nécessairement toute la marge de manoeuvre pour faire la publicité. Chez Ivaco, par exemple, les mesures de sensibilisation n'étaient pas toutes réalisées comme cela était prévu. Les responsables de l'alphabétisation n'ont pas le contrôle sur la mise en oeuvre des moyens. Si l'entreprise confie une tâche à un employé et que celui-ci est débordé, ou estime que la démarche peut être faite d'une autre façon, ceci a des effets négatifs sur la sensibilisation.

Pour rejoindre de nouvelles personnes sous scolarisées en entreprise, le CAP pourrait s'allier à des organismes syndicaux ou à des établissements d'enseignement offrant de la formation. De cette manière, si des personnes sont identifiées comme analphabètes, un dialogue peut être amorcé avec ces personnes pour les informer de la possibilité de s'alphabétiser.

Tableau numéro 14

Moyens de sensibilisation dans un milieu de travail

Affiche
Avis avec le chèque de paie
Avis avec une carte de souhaits
Lettre
Note de service (employeur et syndicat)
Napperons dans la cafétéria
Pause-café
Publicité dans les pare-brise
Soirée d'information

Le recrutement et la création du groupe

Avant 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 eux se disent décidés à s'inscrire dans un processus de formation. C'est pourquoi, à la CÉCM, les entreprises ciblées ont 1 000 travailleurs et plus (Houchard, 1990b : 30). Dans une petite entreprise de moins de 50 salariés, il sera très difficile de recruter un nombre suffisant de personnes (Miller, 1993 : 39).

Compte tenu des difficultés de recrutement, le CAP a dû en étudier les aspects et se poser des questions fondamentales : Pour quelles raisons les travailleurs se joignent-ils à un groupe d'alphabétisation? Qu'est-ce qui les en empêche?

Les travailleurs décident de participer à une démarche d'alphabétisation dans la mesure où ils perçoivent que le programme répondra à leurs besoins (Alamprese, 1993) tant professionnels, personnels, qu'éducatifs (Charner et Fox, 1989b : 30). Au plan du travail ou de la carrière, les travailleurs veulent acquérir des habiletés et des connaissances pour :

- suivre l'évolution technologique;
- se perfectionner pour le travail;
- obtenir une promotion ou un revenu plus élevé;

- avancer dans la carrière ou même changer de carrière;
- recevoir une attestation ou des crédits;
- participer au syndicat.

Du côté personnel et social, les motivations se retrouvent dans :

- la consommation;
- la préparation à la retraite;
- l'acquisition de compétences familiales (l'aide aux enfants);
- la participation civique et communautaire;
- la conscience politique;
- la variété des passe-temps et des loisirs.

Au plan éducatif :

- les participants espèrent obtenir une reconnaissance officielle, acquérir des connaissances générales, réaliser un rattrapage ou une formation de base.

Des barrières empêchent les personnes analphabètes de répondre à leurs besoins. Il existe des **barrières situationnelles**, comme le coût, le temps disponible, l'âge, les préalables insuffisants, les responsabilités familiales ou professionnelles, le statut de l'emploi et le niveau de revenu. Les **barrières psychosociales** telles que le manque de confiance dans ses capacités, le sentiment d'être trop vieux, le manque de confiance en soi, la fatigue de l'école, le manque d'intérêt, le peu de soutien de la famille ou des amis et des ambitions limitées entravent la participation. L'horaire des cours ou du travail, le manque de transport, le lieu des cours, le manque de pertinence des cours, les restrictions de l'appui financier, la durée du programme, le manque d'information sur les cours, le manque d'information sur l'appui disponible, les conseils inadéquats (Charner et Fox, 1989b : 31) constituent des **barrières structurelles** sur lesquelles peuvent agir les partenaires. Il ne faut pas oublier que la peur de perdre son emploi, de voir ses chances de promotion restreintes ou de faire rire de soi rendent difficile le développement de programmes (Miller, 1993 : 38).

Le problème des horaires se retrouve dans la plupart des milieux de travail, sans parler des imprévus (remplacement d'un collègue absent, une commande urgente, etc.) (Miller, 1993 : 40). La difficulté des horaires a été rencontrée entre autres aux Emballages Consumers (Nadeau, 1993 : 43). Voici des horaires qui ont donné satisfaction : séance de deux heures commençant une heure avant la fin de la journée normale de travail et continuant pendant l'heure qui suit; séance de deux heures englobant l'heure du repas de midi, séance tôt le matin (Bell, 1989 : 14).

Chez Ivaco et Amoco, on a choisi la formule suivante : des séances de trois heures, soit de 18h30 à 21h30, commençant ainsi une heure et demie avant la fin du quart de travail de jour (correspondant également à une heure et demie avant le début du quart de travail de nuit). De cette façon, les travailleurs apprenants commencent ou finissent une moitié de séance sur leur temps de travail et l'autre moitié sur leur temps personnel. Cet horaire s'est avéré jusqu'à présent très satisfaisant pour tous les partenaires.

Chez Fib-Pak, le comité a opté pour des ateliers de trois heures le soir, même si l'usine n'opère que le jour. De cette façon, on paye en temps supplémentaire les travailleurs participant aux ateliers pour la moitié du temps de formation. Cette formule a été privilégiée par le comité car l'usine est une toute petite entreprise et il aurait été très difficile de remplacer les travailleurs participant aux ateliers à leur poste de travail.

Certains promoteurs affirment qu'au lieu de parler d'analphabétisme, il vaut mieux parler des événements et des faits significatifs dans la vie quotidienne des personnes. L'expérience de la *Fishery Products International*, à St-Jean de Terre-Neuve, a montré que faire la publicité sur l'alphabétisation évoque le blâme; ce qui expliquerait le peu de succès du recrutement. Ils ont alors préféré parler de «programmes de formation» ou de «programmes de perfectionnement» (Johnston, 1991). Même la FTQ a choisi de parler des difficultés en lecture et en écriture plutôt que d'analphabétisme, et de la formation de base en français et en calcul plutôt que d'alphabétisation.

Quand on regarde l'expérience du CAP chez Ivaco, on remarque que l'on a toujours abordé la promotion du programme Ivacap d'une façon directe, c'est-à-dire que l'on a toujours fait la promotion d'ateliers d'alphabétisation proprement dite. Au total, une vingtaine de travailleurs ont été recrutés au cours des années, et selon les intervenants du CAP, un seul de ces travailleurs s'étant inscrit aurait été considéré déjà alphabétisé. Dans une autre entreprise de la région, on aurait décidé de prendre une approche de promotion différente en parlant de formation générale et de recyclage académique en milieu de travail, même si le programme visait surtout le recrutement de travailleurs analphabètes. Leur stratégie de recrutement s'est avérée intéressante quantitativement dès le départ, car on a recruté 35 travailleurs à la première campagne de promotion. Toutefois, une responsable du programme avouait que de ces 35 participants, seule une participante avait peut-être besoin des services d'alphabétisation.

L'implication importante du syndicat dans le recrutement et une approche personnalisée envers certains travailleurs ciblés ont contribué au succès d'Ivacap. Il faut aussi mentionner l'implication des apprenants au comité Ivacap, ceux-ci sont devenus les maîtres penseurs et les exécutants principaux des stratégies de recrutement du programme.

Il n'existe pas de recette pour surmonter les barrières à la participation, mais certaines initiatives ont déjà eu du succès ailleurs (Charner et Fox, 1989b : 32-34). Au plan financier, on peut tenter de minimiser les coûts pour les travailleurs en suscitant la participation volontaire sans entraver le versement des salaires, en demandant à l'employeur ou à l'État d'appuyer financièrement la participation et en soutenant financièrement la participation individuelle. La formule du temps de formation assumée à moitié par l'entreprise et par l'apprenant a eu un succès indéniable au CAP.

Au plan spatio-temporel, on peut faciliter la participation des travailleurs-apprenants en favorisant :

- la flexibilité du programme;
- la tenue des ateliers sur les lieux de travail;
- des ateliers courts;
- le recours aux différentes technologies d'enseignement;
- le congé-éducation total ou partiel;
- les services de soutien dans la communauté et sur les lieux de travail;
- un groupe ouvert (pouvant accueillir en tout temps des nouveaux participants);
- les facilités de transport pour encourager la fréquentation.

Le rattrapage pour les candidats peut être fait par le tutorat, l'enseignement par les pairs et des programmes prévus à cette fin. Enfin, un lieu de formation accueillant, la rétroaction et les encouragements continus, le soutien mutuel dans le groupe et la circulation de l'information sont susceptibles de soutenir la présence des apprenants aux ateliers et la démarche d'alphabétisation entamée.

L'approche de groupe est particulièrement intéressante puisque les travailleurs se voient régulièrement, la glace se brise très vite et la solidarité s'instaure rapidement dans le groupe. Il faut dire que les personnes peu scolarisées sont reconnues dans leur milieu de travail et elles ont davantage confiance en elles que les apprenants sans travail (Miller, 1993 : 39). Lavoie (1984 : 14) a aussi constaté que la très grande majorité des personnes analphabètes rencontrées s'estiment appréciées dans leur milieu de travail et considérées comme de bons travailleurs.

La formation et l'évaluation

Les approches en alphabétisation au travail

En alphabétisation, on distingue trois approches, c'est-à-dire autant de manières d'envisager l'orientation de l'éducation. Elles peuvent être scolarisante, thématique ou conscientisante. **L'approche scolarisante** est d'inspiration

humaniste et fonctionnelle. Son but est strictement de montrer à lire et à écrire. C'est l'idéologie du rattrapage scolaire. Elle est aussi qualifiée de «traditionnelle» et «fonctionnelle». L'**approche thématique** part de la situation de vie, des centres d'intérêt et des valeurs des personnes analphabètes pour montrer à lire, à écrire et à calculer. Les thèmes sont aussi importants que l'apprentissage, car l'approche vise l'acquisition de connaissances utiles à la vie en société. Cette approche est également désignée «communautaire», «instrumentale-fonctionnelle», «approche par thèmes» ou «pédagogie de projet». L'**approche conscientisante** part des faits et elle suscite l'analyse critique et l'action, tout en apprenant à lire, à écrire et à compter. Le but de l'alphabétisation est d'en arriver à ce que des actions collectives de changement soient entreprises pour changer les rapports sociaux. L'analphabétisme est considéré comme un aspect d'une situation sociale et économique plus générale qui demande à être améliorée. On la nomme «populaire» à l'occasion (Lefebvre, 1989 : 13-26). C'est cette approche que le CAP privilégie.

Au début du programme Ivacap, l'alphabétiseur du CAP a misé beaucoup sur l'approche thématique dans l'organisation de ses ateliers, voulant ainsi s'inspirer de la situation de vie des travailleurs apprenants ainsi que de leurs centres d'intérêt pour élaborer les démarches d'apprentissage. Par conséquent, le matériel didactique construit tournait surtout autour du milieu de travail, plus particulièrement de la réalité d'Ivaco. Il croyait ainsi satisfaire les demandes du comité et stimuler l'intérêt des apprenants. Toutefois, après quelques semaines d'ateliers, les travailleurs apprenants ont eux-mêmes fait la demande d'élargir les thèmes traités en atelier, affirmant qu'ils voulaient ainsi sortir de leur milieu de travail et traiter de thèmes du monde externe (on veut sortir de la "shoppe"). L'alphabétiseur a donc élargi les thématiques, les discussions et les débats en atelier en préconisant davantage l'approche plus conscientisante privilégiée par le CAP dans ses autres ateliers.

Le choix d'une méthode

Une méthode désigne l'ensemble des procédés et des moyens que les animateurs prennent pour arriver à montrer à lire, à écrire ou à calculer. La méthode d'alphabétisation détermine les contenus notionnels de chaque niveau et le matériel didactique qui sera utilisé. Pour être plus clair, l'approche se préoccupe du contenu du matériel, alors que la méthode actualise la démarche dans les exercices (moyens).

On distingue quatre méthodes d'alphabétisation : syllabique, globale, mixte et phonétique. La **méthode syllabique** utilise l'alphabet comme point de départ de l'apprentissage. Les 26 lettres sont regroupées sous les rubriques voyelles (vues en premier lieu, étant donné leur petit nombre) et consonnes. La lecture se fait par la reconnaissance de chaque lettre, puis par le décodage des syllabes et

enfin de mots simples. Il peut arriver que des apprenants considèrent cette méthode infantilisante. La **méthode globale**, dénommée aussi «méthode dynamique» prend comme point de départ le texte, généralement choisi suite aux discussions avec les participants. Comme le texte émane d'une discussion et suscite de l'intérêt chez les apprenants, on considère que la lecture sera simplifiée. L'apprentissage se fait à partir de chaque phrase. Celle-ci est décomposée et une série d'exercices est conçue autour de la nature de la phrase. Certains mots sont vus globalement dans l'optique d'une acquisition de mots de la même famille, alors que d'autres seront lus syllabe par syllabe pour un apprentissage systématique. La **méthode mixte** garde de la méthode globale les concepts de la phrase et du vocabulaire significatif pour l'adulte, et de la méthode syllabique, les notions de voyelles et consonnes. Certains alphabétiseurs préfèrent cette méthode, car ils disposent alors d'un éventail d'explications et de démonstrations. La **méthode phonétique** part d'un acquis des adultes : l'oral. Il s'agit donc de fournir aux personnes un outil qu'ils peuvent utiliser rapidement. Le son devient la plus petite unité qu'elles apprennent et ensuite, elles identifient les lettres qui composent ce son. Les graphies différentes d'un son sont moins complexes dans un premier temps; elles le deviennent à un niveau plus avancé. La méthode phonétique retient de la méthode globale la nécessité de se reporter à des mots significatifs dans le contexte de la phrase (Lefebvre, 1989 : 27-45).

Les méthodes du CAP

Pour réaliser sa stratégie d'alphabétisation, le CAP a adopté les méthodes phonétique et globale comme méthodes d'alphabétisation. La méthode phonétique pour sa part est beaucoup plus présente dans les niveaux inférieurs, servant de support à la lecture au niveau débutant et de support surtout à l'écrit des mots au niveau intermédiaire. Dans *Le P'tit classique de la phonétique* (Lefebvre, 1991), le centre d'alphabétisation a délimité les sons à acquérir pour chacun des trois niveaux d'alphabétisation. Ce document présente entre autres un lexique de mots correspondant à chacun des sons de la langue française, en fonction de leur complexité.

La méthode phonétique ne peut se dissocier de la méthode globale dans son application, car on cherche constamment à installer l'apprentissage de sons dans un contexte signifiant pour l'adulte apprenant, ceci influençant constamment le choix des mots et des phrases utilisés dans les activités d'apprentissage. La méthode globale est donc présente tout au long du processus d'alphabétisation. Elle devient beaucoup plus présente dans les niveaux supérieurs, reléguant ainsi la méthode phonétique à une fonction de support ponctuel. Les deux méthodes sont appuyées par la technique de la découverte lors de la présentation de nouvelles notions.

Conclusion

Cet ouvrage fait état de l'expérience du Centre d'alphabétisation de Prescott (CAP) en milieu de travail. Le CAP a offert des services d'alphabétisation à trois entreprises sises sur son territoire.

L'expérience se déroule dans les environs de Hawkesbury, située dans une région de l'Est ontarien où les Franco-Ontariens sont majoritaires. Au point de vue économique, la production de la région, sensible aux récessions observées à l'échelle provinciale et même continentale, est principalement concentrée dans les secteurs manufacturier et du commerce. Au point de vue démographique, les mêmes phénomènes observés en Amérique du Nord (vieillesse de la population, diminution du nombre de personnes dans les ménages et augmentation du nombre de familles monoparentales) se produisent dans la région. Sur le plan social, l'action des associations communautaires et du CAP en particulier s'inscrit dans la mouvance socio-politique du pays. Au point de vue culturel, la culture francophone imprègne les activités quotidiennes et éducatives des habitants.

Trois entreprises ont bénéficié des services d'alphabétisation : Ivaco Rolling Mills, Amoco Fabrics Limited et Fib-Pak. Filiale d'une multinationale, Ivaco Rolling Mills est une aciérie installée près du village de L'Orignal. Constituée d'une fonderie et d'un laminoir, elle embauche 530 travailleurs (1994). Quant à Amoco Fabrics, elle fait partie d'Amoco Corporation d'Atlanta et elle fabrique des membranes tissées en polypropylène pour les dessous de tapis. 230 travailleurs y oeuvrent (1995). Fib-Pak, une branche de Twin-Pak, compte 110 travailleurs (1995). Ils produisent des sacs de toile en polyéthylène de haute densité pour usage industriel. L'étude particulière de ces entreprises montre que, pour faire face à la concurrence internationale, elles ont davantage innové en matière de technologies et de procédés de production, qu'en ce qui concerne la structure hiérarchique et les modes de décision. Du point de vue des dirigeants des entreprises, la formation de base est apparue nécessaire dans ce contexte de modernisation de la production.

L'arrivée du CAP dans les établissements s'est déroulée de manière identique, mais avec des résultats fort différents d'une entreprise à l'autre. Essentiellement, la stratégie poursuivie consistait à s'assurer que l'entreprise défraie la moitié du temps de formation des travailleurs (trois heures d'alphabétisation par semaine sur six étaient donc payées par l'employeur); qu'un comité formé d'au moins un représentant de l'entreprise (habituellement le responsable de la formation), d'un délégué syndical, d'un représentant du CAP et éventuellement d'un porte-parole des apprenants soit constitué; et que ledit comité s'implique dans la sensibilisation, le recrutement, le suivi et l'évaluation du projet de l'entreprise.

De 1991 à 1994, des ateliers d'alphabétisation ont été tenus selon diverses modalités et c'est à Ivaco que le succès a été le plus remarquable. L'analyse révèle que, globalement, c'est la qualité des rapports entre les partenaires dans l'expérience d'Ivaco qui a assuré le bon démarrage et le fonctionnement adéquat du projet. Autrement dit, les rapports de collaboration et de coopération entre les représentants des différentes parties impliquées dans le projet ont été en grande partie responsables de la bonne marche des ateliers à Ivaco. Plus concrètement, le succès est attribuable à l'ouverture de l'entreprise; au désir commun de l'entreprise et du syndicat de contribuer à la formation de base des travailleurs, malgré des objectifs différents; à la motivation et à la solidarité du comité des partenaires; aux attitudes andragogiques de l'alphabétiseur; et à l'approche populaire du CAP qui s'inspire de la culture ouvrière et la promeut, en traitant de thèmes significatifs dans les ateliers.

Dans la deuxième partie du document, nous avons vu, par le biais d'une recherche de littérature, des éléments théoriques sur l'analphabétisme et la formation de base des travailleurs. Plusieurs études sont rappelées pour indiquer que l'analphabétisme est répandu dans les entreprises et qu'il comporte des inconvénients majeurs pour les travailleurs (exclusion du travail et dans le travail, infériorisation et accidents) et pour les entreprises (pertes de matériel et de productivité). Une attention particulière est accordée à l'étude de l'analphabétisme des travailleurs franco-ontariens qui ont connu des entraves majeures à leur formation : ils oeuvraient dans des secteurs où le taylorisme dominait et ils étaient soumis à des lois ontariennes réduisant l'accès à la formation en français. L'alphabétisation en français comporte une dimension pédagogique et sociale. En terme pédagogique, il est clairement établi que l'apprentissage des concepts et des contenus se fait d'abord dans la langue maternelle et que par la suite, il est possible de les exprimer dans une autre langue. La formation en français contribue à nourrir l'identité, une propriété qu'ont les groupes humains pour être reconnus, s'exprimer et donner un sens à leurs activités.

La réflexion sur le développement récent de l'alphabétisation au Canada et en Ontario permet de comprendre qu'elle répond de plus en plus à des préoccupations économiques et sociales. D'une part, avec la mondialisation des échanges économiques, les entreprises cherchent à acquérir des avantages comparatifs soit en développant des manières plus efficaces de produire, soit en donnant plus de pouvoir aux travailleurs dans les décisions afin de les motiver. D'autre part, les travailleurs ont exprimé depuis quelques décennies, à travers les manifestations des mouvements sociaux, leur désir d'une plus grande autonomie au travail et d'une reconnaissance de leur citoyenneté non seulement dans la société, mais également dans les entreprises. Pour développer de nouvelles aptitudes et élargir les connaissances utiles à l'implication des travailleurs, l'éducation devient nécessaire. Voilà pourquoi de plus en plus d'initiatives de

formation existent pour les travailleurs, même si des observateurs estiment qu'elles ne sont pas suffisamment nombreuses dans certains types d'entreprises.

Nous espérons donc que cette étude détaillée des trois expériences d'alphabétisation en milieu de travail permettra aux différents intervenants qui désirent entreprendre une démarche semblable dans leur milieu puissent tirer de cette étude ainsi que de la revue de littérature suffisamment d'information pour alimenter leur réflexion et leur savoir-faire.

Dans ce domaine où beaucoup reste encore à faire, nous espérons avoir contribué un tant soit peu à démontrer les différentes stratégies qui s'offrent à nous pour instaurer un partenariat avec les entreprises et répondre ensemble aux différents besoins de formation identifiés par et pour la réalité de ce milieu.

Bibliographie

-----, (1990-1991), «L'alphabétisation en milieu de travail», *Promotion de la santé*, hiver, pp. 27-28.

ALAMPRESE, Judy (1993), "The Worker, Work and Workplace Literacy : Missing Links", *Tesol Quarterly*, vol. 27, no 3, pp. 553-555.

ANDREW, Caroline, Clinton ARCHIBALD, Fred CALOREN et Serge DENIS (1986), *Une communauté en colère. La grève contre Amoco Fabrics à Hawkesbury en 1980*, Hull, Editions Asticou, 286 p.

BÉLANGER, Paul R. et Benoît LÉVESQUE (1991-1992), «Amérique du Nord : la participation contre la représentation?», *Travail* (Paris), no 24, pp. 41-90.

BÉLANGER, Paul R. et Benoît LÉVESQUE (1991), «La 'théorie' de la régulation, du rapport salarial au rapport de consommation. Un point de vue sociologique», *Cahiers de recherche sociologique*, no 17, pp. 17-51.

BELL, Jill (1989), *Comment organiser un programme d'alphabétisation et de formation de base en milieu de travail*, Ontario, Ministère de la formation professionnelle, 32 p.

BELLE-ISLE, Guy, Diane DUGAS et Donald LURETTE (1994), *L'Autoportrait, la reconversion de la main-d'oeuvre en Ontario*, Hawkesbury, CAP, 63 p.

BIRON, Guy, Alain CYR et Marie-Claire NADEAU (1994), *L'Autoportrait, la démarche d'évaluation*, Hawkesbury, CAP, 164 p.

BOUDON, Raymond, Philippe BESNARD, Mohamed CHERKAOUI et Bernard-Pierre LÉCUYER (1989), *Dictionnaire de la sociologie*, Paris, Larousse, 237 p.

CAP (1991), *Les marges du savoir. Étude de milieu*, Hawkesbury, 99 p.

Centre de ressources en éducation populaire (CRÉP) (1991), *Formation 2000. Une proposition de programme paritaire de formation de base adaptée au milieu de travail*, Montréal, STCC section locale 501, 6 p.

CHARNER, Ivan and Shirley FOX (1989a), *Improving Workplace Literacy through Community Collaboration. Leader's Guide*, Maryland State, Academy for Educational Development / National Institute for Work and Learning, 61 p.

CHARNER, Ivan and Shirley FOX (1989b), *Improving Workplace Literacy through Community Collaboration. Workbook*, Maryland State, Academy for Educational Development / National Institute for Work and Learning, 42 p.

CHURCHILL, Stacy, Normand FRENETTE et Saeed QUAZI (1985), *Éducation et besoins des Franco-Ontariens. Le diagnostic d'un système d'éducation. Volume 1 : Problèmes de l'ensemble du système*, Toronto, Conseil de l'éducation franco-ontarienne, 406 p.

COFAM (1994a), *Fiche de renseignements. Qu'est-ce que le COFAM?*, Gouvernement de l'Ontario, 3 p.

COFAM (1994b), *Guide de mise en oeuvre des commissions locales : comment établir une commission locale en Ontario*, Gouvernement de l'Ontario, 35 p.

COFAM (1993), *Fiche de renseignements. Programmes et services devant transférer au COFAM*, Gouvernement de l'Ontario, 4 p.

CSN (1992), *Démarche CSN en alphabétisation. Rapport et résultats d'une enquête sur la formation de base*, Montréal, 72 p.

CYR, Alain et Françoise LEFEBVRE (1991), *La machine à mots*, Hawkesbury, Éditions du CAP, 274 p.

DROUIN, Marie-Josée (1990), *L'alphabétisation et la main-d'oeuvre : le défi des années 1990*, Montréal, Institut Hudson du Canada, 114 p.

FOREST, Danielle (1992), *Recherche sur l'alphabétisation liée à l'emploi. Rapport-synthèse*, Saint-Eustache, Table régionale de concertation en alphabétisation Laurentides-Lanaudière, 87 p.

FOURNIER, Jean-Guy (1993), «L'alphabétisation et la formation de base en milieu de travail», *Le Monde Alphabétique*, printemps-été, pp. 35-37.

FOURNIER, Jean-Guy et Jacqueline RODRIGUE (1991), *Lire et écrire, j'y travaille*, Montréal, CSN, 16 p.

FOX, Tricia A., "Advancing, Developing, and Administering a Workplace Literacy Program", *Education Canada*, Summer, pp. 38-43.

FTO (1994), *BEST. Rapport sur la formation en français*, 24 p., 8 annexes.

FTQ (1992), *Les étapes de mise en place d'un projet de formation de base*, Montréal, Service de l'éducation, 8 p.

GAYFER, Margaret (1987), *L'alphabétisation en pays industrialisés : point de mire sur la pratique*, Séminaire international, Toronto, Conseil international d'éducation des adultes, 127 p.

GERVASON, Paul (1991), "It Was the Right Thing to Do", *Literacy at Work*, vol. 1, no 1, p. 7.

GREASON, Vincent (1988), «L'alphabétisation et le milieu de travail», dans Serge WAGNER (dir.), *Alpha-Partage 88. L'alphabétisation et nous les Franco-Ontariens, qui fait quoi?*, Vanier, ACFO, pp. 145-147.

GUILBAULT-LAGANIÈRE, Ginette (1992), *Pour les femmes francophones, l'alphabétisation en milieu de travail? Rapport d'enquête*, Ottawa, Réseau national d'action éducation femmes, 32 p.

HOLLENBECK, Kevin (1993), *Classrooms in the Workplace*, Kalamazoo, Michigan, W. E. Upjohn for Employment Research, 137 p.

HOUCARD, Jacques (1991), «L'alphabétisation en milieu de travail», *Dimensions*, vol. 13, no 1, pp. 20-21.

HOUCARD, Jacques (1990b), «Heurs et malheurs de l'alphabétisation en milieu de travail», *Alpha Liaison*, vol. 10, no 3, pp. 29-35.

HOUCARD, Jacques (1990a), «Un tableau vaut mille mots», *Journal de la formation de base en milieu de travail*, CÉCM, vol. 1, no 2.

HOUCARD, Jacques (1989), «Pratiques d'alphabétisation en milieu de travail aux États-Unis», *Journal de la formation de base en milieu de travail*, CÉCM, vol. 1, no 1.

IVACO INC. (1989 à 1993), *Rapports annuels*, Montréal.

JOHNSTON, Wendy (1992), *One Step at a Time : Developing a Literacy Network in the Québec Federation of Labour*, 19 p.

JOHNSTON, Wendy (1991), "*Workplace programs in Canada*", *Literacy at Work*, vol. 1, no 1, p. 6.

LAPOINTE, Paul-André, Paul R. BÉLANGER et Benoît LÉVESQUE, B. (1993). *Grille de collecte des données pour une monographie d'usine*, UQAM, Collectif de recherche sur les innovations sociales dans les entreprises et les syndicats, Montréal.

LAUZON, Léo-Paul (1995), «Les femmes exclues de la direction des entreprises», *L'aut'journal*, no 133, p. 3.

LAVOIE, Jean-Claude (1984), *Recherche sur l'analphabetisme en milieu de travail*, Québec, La Maison Alpha, 1984, 38 p.

LEFEBVRE, Françoise (1995), *Alphabétisation populaire, emploi, et après...*, Montréal, RGPAQ, 87 p.

LEFEBVRE, Françoise (1991), *Le P'tit classique de la phonétique*, Hawkesbury, CAP, Éditions du CAP, 160 p.

LEFEBVRE, Françoise (1989), *Les approches et les méthodes en alphabétisation*, Toronto, Alpha Communautaire chez les Franco-Ontariens, 59 p.

LIPIETZ, Alain (1990), «Après-fordisme et démocratie», *Les Temps Modernes*, 524, pp. 97-121.

MAROY, Christian (1993), «Logique de formation et organisation du travail : vers une formation déTaylorisée?», *Du travail à l'organisation*, Université Catholique de Louvain, dossier no 14, pp. 59-83.

MILLER, Louise (1993), «Alphabétiser en milieu de travail : bien des avantages, mais aussi des contraintes», *Le Monde Alphabétique*, printemps-été, pp. 38-41.

MIKULECKY, Larry et Rebecca L. STRANGE (1986), dans Judith ORASANU (ed.), *Reading Comprehension : From Research to Practice*, Hillsdale (NJ) / London, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 319-335.

MIKULECKY, Larry (1982), "Job Literacy : The Relationship Between School Preparation and Workplace Actuality", *Reading Research Quarterly*, vol. 17, no 3, 1982, pp. 400-419.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993), *L'alphabétisation en milieu de travail / de la main-d'oeuvre. Une conférence*, Toronto, 60 p.

MORAZAIN, Jeanne (1991), «Les employeurs peuvent se passer des analphabètes», *La Gazette des femmes*, vol. 13, no 1, pp. 30-33.

RIOUX, Marcel (1987), *La question du Québec*, Montréal, L'Hexagone, 275 p.

RIVIÈRE, Anne et Martine FILION (1990), «L'analphabetisme technologique et ses conséquences», *Alpha-Liaison*, vol. 10, no 3, pp. 36-44.

ROSANVALLON, Pierre (1992), *La crise de l'État-providence*, Paris, Éditions du Seuil.

SABEL, Charles F. (1993), *Une stratégie empirique pour un nouveau mouvement ouvrier*, Colloque Gérard-Picard IV, CSN, Québec, 23 p.

SAINSAULIEU, Renaud (1977), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des sciences politiques Paris, 487 p.

SAINT-PIERRE, Rose-Hélène (1995), *Comment trois entreprises ontariennes en sont-elles venues à l'implantation d'un programme d'alphabétisation en français?*, Essai présenté pour l'obtention du grade ès arts, Département de counseling et orientation, Université Laval, 47 p.

Secrétariat des commissions locales (1992), *Dialogue communautaire sur la formation et les commissions locales*, Toronto, 39 p.

Secrétariat national à l'alphabétisation (1990), *Faire de l'apprentissage un mode de vie : l'emploi et l'alphabétisation dans les années 90*, D'après le rapport intitulé : *L'alphabétisation de la main-d'oeuvre : un défi économique pour le Canada*, Hudson Institute, Ottawa, Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 27 p.

SÉGUIN, Micheline (1993), «L'alphabétisation populaire des travailleuses et des travailleurs face à l'emploi», *Le Monde Alphabétique*, printemps-été, pp. 20-30.

SKAGEN, Anne (1986), *Workplace Literacy*, New York, American Management Association, 74 p.

Statistique Canada (1993), *Recensement 1991*, Catalogues 93-326, 93-328, 93-330, 93-337, 93-338, 94-127.

STERCQ, Catherine (1994), *Alphabétisation et insertion socio-professionnelle*, Bruxelles, De Boeck Université et Institut de l'UNESCO pour l'éducation, 141 p.

TAYLOR, Maurice C., Glenda R. LEWE et James A. DRAPER (eds) (1991), *Basic Skills for the Workplace*, Toronto, Culture Concepts, 514 p.

TAYLOR, Maurice C. et Glenda R. LEWE (1990), *Basic Skills Training. A Launchpad for Success in the Workplace*, Algonquin College, 80 p.

TOUGAS, Solange et Odette NEVEU (1993), «Et vogue le navire...», *Le Monde Alphabétique*, printemps-été, pp. 46-51.

TOURAINÉ, Alain (1984), *Le retour de l'acteur*, Paris, Fayard, 353 p.

TOURAINÉ, Alain (1973), *Production de la société*, Paris, Seuil, 543 p.

TRUDEL, Lyna (1994), *Apprendre à l'âge adulte. État de situation et nouveaux défis*, Montréal, ICEA, 163 p.

TWINPAK, *Twinpak*, Document corporatif, Montréal, Cadence communication, inc.

WAGNER, Serge (dir.) (1988), *Alpha-Partage 88. L'Alphabétisation et nous les Franco-Ontariens. Qui fait quoi?*, Compte rendu du colloque, Vanier, ACFO, 317 p.

WAGNER, Serge (1987), *Étude du milieu et analyse des besoins en alphabétisation des adultes*, Toronto, Alpha Communautaire chez les Franco-Ontariens, 121 p.

WAGNER, Serge et Pierre GRENIER (1990), *Analphabétisme de minorité et alphabétisation d'affirmation nationale à propos de l'Ontario français*, Toronto, ministère de l'Éducation, Coll. Alpha communautaire chez les Franco-Ontariens, 506 p.

WAUGH, Sue (1990), *Workplace Literacy and Basic Skills*, Ottawa, National Literacy Secretariat, 12 p.

WELLBORN, Ruth, "Workplace Education, an Option for the 90's", *Literacy Works*, p. 6-7.

WISMAN, Jon D. dans Jon D. WISMAN (ed.) (1991), *Worker Empowerment. The Struggle for Workplace Democracy*, New York, The Bootstrap Press, 166 p.

ZAVALLONI, Marisa et Christiane LOUIS-GUÉRIN, *Identité sociale et conscience. Introduction à l'égo-écologie*, Montréal, Privat / Les Presses de l'Université de Montréal, 282 p.

Annexe 1

Liste des sigles et abréviations

ACFO	Association canadienne-française de l'Ontario
ACO	Alphabétisation communautaire de l'Ontario
ALÉNA	Accord de libre-échange pour le Nord de l'Amérique
BEST	Basic Education for Skills Training
CAP	Centre d'alphabétisation de Prescott
CÉCM	Commission des écoles catholiques de Montréal
COFAM	Conseil ontarien de formation et d'adaptation de la main-d'oeuvre
CSN	Confédération des syndicats nationaux
FBMT	Formation de base en milieu de travail
FTO	Fédération du travail de l'Ontario
FTQ	Fédération des travailleurs du Québec
IFPCA	Initiatives fédérales-provinciales conjointes en alphabétisation
ISO	International Standard Organization
OBSW	Ontario Basic Skills in the Workplace
RÉSO	Relance économique du Sud-Ouest de Montréal
SIMDUT	Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail
SQDM	Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre
UNESCO	Organisation des Nations-Unies pour l'éducation, la science et la culture

Annexe 2

Personnes interviewées

1. Au CAP : la directrice, Diane Dugas. Le responsable du soutien andragogique, Donald Lurette. Marie Berlinguette et Pierrette Beaudry, alphabétiseuses.

2. Fib-Pak : Barbara, responsable des ressources humaines. Dany, délégué syndical.

3. Ivaco : Ovide et Richard, représentants syndicaux. Jean, Claude et Richard, apprenants.

4. Ivaco et Fib-Pak : David Lipton, représentant régional des Métallurgistes Unis d'Amérique.

5. Amoco : Michel, directeur du personnel, et Yvon représentant syndical.

Annexe 3

Guides d'entrevues

1. Représentants des entreprises, des syndicats et du CAP

D'où est venue l'idée ou la proposition de faire de l'alphabétisation? Qui l'a proposée? Qui en discutait?

Pourquoi l'entreprise a-t-elle accepté ce projet?

Quel a été le rôle du syndicat?

Quel a été le rôle du CAP?

Pourquoi avoir voulu faire de l'alphabétisation en français?

Pour chaque partenaire, comment la décision a-t-elle été prise ?

Y a-t-il eu des hésitations? Si oui, lesquelles?

Des conditions ont-elles été posées? Si oui, lesquelles?

Quelles ressources ont été consenties par chaque partenaire?

Comment s'est fait la coordination de la mise en place (comité ou autres)?

Comment cela fonctionnait-il?

2. Alphabétiseurs

En quoi a consisté votre expérience d'alphabétisation en milieu de travail (entreprise(s), période, etc.)?

Comparativement à d'autres types de groupes, voyez-vous des particularités à l'alphabétisation en milieu de travail en ce qui concerne :

-l'approche?

-la méthode?

-le type de participants?

-autres aspects?

Y a-t-il des aspects plutôt agréables?

Y a-t-il des aspects moins agréables?

Auriez-vous des recommandations à faire concernant l'alphabétisation en milieu de travail au CAP?

Avez-vous produit des documents sur l'étude des besoins? Les ateliers?
L'évaluation de l'expérience?

3. Les apprenants

Quand avez-vous commencé à participer aux ateliers?

Comment avez-vous appris que des ateliers se donnaient?

Pourquoi avez-vous accepté de participer?

En quoi les aspects suivants vous ont-ils aidés à continuer :

- le temps libéré?
- l'alphabétiseur?
- l'encouragement de l'entreprise?
- l'encouragement du syndicat?
- autres?

Qu'est-ce que vous avez le plus apprécié des ateliers?

Qu'est-ce que vous avez le moins apprécié?

Qu'est-ce qui vous a aidé le plus à apprendre?

Qu'est-ce qui vous a nui?

Ce que vous avez appris vous a-t-il été utile :

- dans votre travail? en quoi?
- dans d'autres activités?

Avez-vous des suggestions à faire pour l'alphabétisation dans votre entreprise?

Annexe 4

Liste des tableaux

- Tableau numéro 1** Date d'arrivée des entreprises à Hawkesbury
- Tableau numéro 2** Comparaison Hawkesbury-Ontario pour quelques indices économiques (1991)
- Tableau numéro 3** Comparaison de la structure d'emploi de Hawkesbury et de l'Ontario (1991)
- Tableau numéro 4** Nombre de travailleurs et de travailleuses chez Ivaco Rolling Mills (décembre 1994)
- Tableau numéro 5** Évolution de certaines données de Amoco Corporation, propriétaire de Amoco Fabrics
- Tableau numéro 6** Répartition en pourcentage des personnes âgées de 16 à 69 ans, selon le niveau d'aptitude à la lecture
- Tableau numéro 7** Taux de scolarité comparés des populations de 15 ans et plus de langues maternelles française et anglaise par rapport à l'ensemble de la population
- Tableau numéro 8** Pourcentage des adultes âgés de 16 à 69 ans, nés au Canada, selon le niveau d'aptitude à la lecture et selon la langue utilisée pour exécuter les tâches (1989)
- Tableau numéro 9** Écart du revenu familial selon la langue maternelle (1977-1992)
- Tableau numéro 10** Cycle d'un programme d'alphabétisation
- Tableau numéro 11** Implantation d'un programme d'alphabétisation d'après la FTQ
- Tableau numéro 12** Bénéfices de l'alphabétisation en milieu de travail pour les partenaires
- Tableau numéro 13** Profil des habiletés de base généralement requises au travail
- Tableau numéro 14** Moyens de sensibilisation dans un milieu de travail

Annexe 5 Ivaco Rolling Mills

Située à L'Original, Ivaco Rolling Mills est une filiale de la multinationale Ivaco dont le siège social est à Montréal. Ivaco Rolling Mills est une des trois grosses aciéries de l'entreprise. À L'Original, le complexe est formé de deux usines (un laminoir et une aciérie) qui se complètent. Leur production cible presque exclusivement une seule gamme de produits, le fil machine laminé à chaud. L'aciérie fabrique, au moyen de la coulée continue, des billettes de qualité supérieure qui sont ensuite laminées à chaud en fil machine au laminoir. Ivaco est également un important producteur de tuyaux de plastique et de produits connexes par le biais d'Ipex (participation à 50%) de même que de fils carcasses et de tringles pour pneus par l'entremise d'Amecord (participation à 50%). La société façonne aussi des assemblages à partir d'aciers de construction qu'elle monte ensuite en charpentes dans les marchés du Canada et des États-Unis.

Évolution de la multinationale Ivaco

	1989	1990	1991	1992	1993	1994
Nombre d'usines exploitées	59	52	49	54	50	51
...au Canada	35	31	28	37	33	34
...aux États-Unis	23	20	20	17	17	17
...en Australie	1	1	1	0	0	0
Nombre d'employés	11 500	9 000	7 800	7 600	7 000	7 400
Chiffre d'affaires (milliards)	2,08	1,89	1,28	1,09	1,22	1,42
Bénéfice d'exploitation (millions)	130 442	74 718	40 975	47 305	93 203	n. d.
Bénéfice net (perte) (millions)	12 851	16 966	(59 396)	(19 565)	321	8 054

Source : Ivaco (1989 à 1994); *Les Affaires*, 4 février 1995, p. 68.

En 1990, l'entreprise doit faire face à une détérioration progressive de la conjoncture économique pendant presque toute l'année. L'effet de la récession qui sévit en Amérique du Nord prend de très fortes proportions. En 1991, les ravages de la récession sur le marché traditionnellement cyclique de l'acier entraîne une demande anormalement faible et un fléchissement radical de la

plupart des prix des produits de la société (Ivaco, 1991). Les volumes de production de l'aciérie et du laminoir de L'Original sont moins élevés, cette année-là, par rapport au nombre record de tonnes enregistré l'année précédente. La récession mondiale générale ainsi que la compétition féroce sur le marché de l'acier obligent Ivaco à revoir l'organisation de la production, si elle veut maintenir des régimes élevés de production pour ses usines malgré un grave repli de la demande globale.

L'entreprise doit se consacrer au progrès technique pour se maintenir en tête au chapitre de la productivité, de la qualité et du service à la clientèle. C'est pourquoi, au cours des dernières années, l'entreprise apporte de nombreux changements, autant au point de vue technologique, organisationnel, que dans la gestion des ressources humaines. En 1990, Ivaco s'engage dans un programme de gestion de la qualité totale et se donne comme objectif «d'atteindre et même de dépasser au Canada les normes de qualité de l'Association canadienne de normalisation et en Europe, celles de l'ISO» (Ivaco, 1990). L'objectif d'être reconnu par les normes ISO continue, en 1993, d'influencer fortement le rendement de l'aciérie et du laminoir. Les deux usines vont maintenant de l'avant afin d'obtenir leur accréditation en vertu de la norme ISO 9002, une norme internationale en matière de qualité.

Afin de favoriser la qualité, Ivaco introduit en 1989 de nouveaux procédés et met en exploitation de nouvelles technologies. Parmi les réalisations extrêmement importantes au cours de cette année, notons les commandes informatisées, les détecteurs automatisés et les jauges électroniques (Ivaco, 1989). En 1990, on modifie les commandes du four de réchauffage et on ajoute des jauges électroniques et d'autres dispositifs de surveillance (Ivaco, 1990). En 1991, on poursuit la mise en place de certaines mesures innovatrices : par exemple, alternance des deux fours électriques (l'un des fours est au repos durant les périodes de pointe); adoption du préchauffage du panier répartiteur qui réduit la concentration; mise en solution des gaz lors de la coulée de l'acier dans le panier; et modification des dispositifs de levage de la poche de métal en fusion (maintenant la poche peut contenir une plus grande quantité de métal en fusion) (Ivaco, 1991). Au cours de l'année 1992, le principal apport technologique concerne «la mise au point maison et l'installation d'un calibre au laser pour raffiner le contrôle des paramètres dimensionnels du fil machine lors du laminage» (Ivaco, 1992). En 1993, dans cette même voie, on installe un brûleur à oxygène (gaz et air) et des perfectionnements sont apportés aux appareils de vérification de la qualité. Ces mesures ont pour effet de réduire les coûts de production, d'augmenter la qualité et d'accroître considérablement le nombre de tonnes produites par heure de marche du four (Ivaco, 1993).

Les innovations introduites chez Ivaco de L'Original portent fruit. En 1992, la société réussit à réduire sa dette et renoue avec la rentabilité en 1993. À L'Original, le volume d'élaboration de l'acier s'est élevé à plus de 97% de son record précédent tandis que le laminoir adjacent établit une nouvelle marque de production pour l'année (Ivaco, 1992). C'est dans ce contexte de modernisation que l'alphabétisation des travailleurs prend tout son sens pour la direction d'Ivaco.

Dès 1990, Ivaco décide de mettre encore plus d'accent sur deux démarches de formation déjà instaurées. Une d'elles concerne l'entente conclue depuis longtemps avec la Société de conservation de l'énergie; l'autre porte sur «la concrétisation d'un programme de formation pour toute l'entreprise à plusieurs volets : sécurité, perfectionnement professionnel et gestion» (Ivaco, 1990). Ce dernier programme de formation vise «sensibiliser les employés pour qu'ils participent au processus favorisant les aspects de la sécurité, de la qualité et de l'efficacité du milieu de travail» (Ivaco, 1991); et à cette fin, des équipes constituées du personnel de la production, de la supervision, de professionnels et de membres de la direction, se sont engagées à étudier les questions touchant ces principaux aspects. Les responsables du CAP saisissent très bien le contexte de restructuration de l'entreprise et la nécessité de la formation qu'elle impose.

D'autres raisons nous font croire que la formation est alors perçue comme une priorité dans l'industrie de l'acier. Un exemple évoqué par les personnes rencontrées concerne la sécurité, en particulier lorsque des travailleurs manipulent des produits qui peuvent exploser s'ils sont mis en contact. Cela demande non seulement de savoir lire, mais aussi de connaître certaines notions de chimie. Or, même en essayant de vulgariser ces notions, l'apprentissage était laborieux. Un représentant du CAP raconte qu'après avoir assisté à une session de formation sur le processus de transformation du métal pour les nouveaux travailleurs, il a compris pourquoi l'entreprise avait besoin de donner de la formation à ses travailleurs. Il mentionnait que l'industrie utilise comme produit de départ du métal recyclé, de la *scrap*. En fonction du type de métal utilisé, elle ne peut pas faire ce qu'elle veut avec ça. Il y a toute la question d'alliage et de résistance du produit fini que tu vas avoir avec ça. Des tests en laboratoire sont faits pour savoir si tel alliage convient pour tel produit.

Le représentant régional des métaux confirme que l'industrie de l'acier a vécu d'énormes changements au cours des 17 dernières années. «Il y avait toujours une certaine technique, mais le niveau de la technique a monté beaucoup. Il y a des ordinateurs qui contrôlent bien des processus». Il poursuit en donnant l'exemple de certaines occupations chez Ivaco où le travailleur doit être capable d'utiliser un ordinateur et posséder un niveau de formation assez élevé.

Annexe 6

Amoco Fabrics

Même si la société se dit d'origine américaine, elle mène des activités de production dans 40 pays du monde (Caloren, dans *Andrew et alii* : 1986). Par exemple, au Canada, elle est connue pour sa filiale principale, Amoco Petroleum Company Limited, qui détient un peu moins que 10% des réserves mondiales de pétrole et 15% du gaz naturel de la société, et lui fournit de 7% à 9% de sa production de ces matières. Indiana Standard était propriétaire, en 1981, de 12 raffineries dont trois à l'extérieur des États-Unis, de 228 filiales et 39 autres compagnies contrôlées à 50% ou moins (Caloren, dans *Andrew et alii* : 1986). On peut dire qu'elle est l'une des plus puissantes sociétés industrielles aux États-Unis. Selon «le magazine *Fortune*, Amoco se classe au 13e rang des compagnies américaines en terme de revenus» (*Le Devoir*, 10 septembre 1987, p.18).

En 1979, lorsque le bilan de la société est rendu public, ses profits nets se chiffrent à 1,51 milliards de dollars, soit une augmentation de 40% par rapport à l'exercice financier précédent. D'après Caloren (dans *Andrew et alii*, 1986 : 105), la société fait un bénéfice net de 10,23 \$ par action émise; un remarquable profit de 15,7% sur le capital engagé, comparé à 12,8% pour 1978. La société fait état d'actifs de l'ordre de 17,1 milliards de dollars et de revenus qui atteignent 20,2 milliards. Amoco Fabrics apporte en 1979 sa contribution pour une bonne part du profit de cette dernière. Ses revenus indiquent une hausse de 45% sur l'exercice précédent. Sa participation «a fait monter les bénéfices de la société chimique par rapport à 1978 au taux de 400%, au niveau de 202 millions de dollars, apportant donc une part de 13,4% aux profits totaux de l'Indiana Standard» (Caloren, dans *Andrew et alii*, 1986 : 109).

En 1987, Amoco Corporation, devenue alors la cinquième pétrolière américaine, est impliquée dans l'une des plus importantes transactions jamais effectuées au Canada. Elle l'emporte sur Trans Canada Pipes Lines Limited dans l'acquisition des actifs de Dome Petroleum. Elle devient donc propriétaire d'une pétrolière criblée de dettes, par sa filiale canadienne Amoco Canada Petroleum (*Le Devoir*, 10 septembre 1987 : 18).

Annexe 7 Fib-Pak

Fib-Pak de Hawkesbury est une filiale de Twinpak dont le siège social est situé à Dorval, au Québec. En 1989, la société mère devient la propriété de la Containers Packaging, une filiale de Amcor Limited établie à Melbourne, en Australie. Cette dernière est spécialisée dans les produits forestiers, l'emballage et le commerce. Elle réalise «un chiffre d'affaires de plusieurs milliards de dollars et emploie environ 17 000 personnes dans 11 pays» (Twinpak). Plus particulièrement au Canada, «quelques 1 100 Canadiens oeuvrent au sein de Twinpak, dans ses 17 centres de fabrication et de distribution, et dans ses 15 succursales de vente réparties d'un bout à l'autre du pays» (Twinpak, dépliant).

Par la grande diversité de ses produits et de ses procédés, Twinpak fait figure de précurseur dans son industrie. Ses compétences touchent tout particulièrement :

Le moulage par injection ou par étirage soufflage, l'extrusion, le thermoformage, la transformation du papier et de la pellicule, le contre-collage, le couchage par extrusion et l'impression. Grâce à ces techniques, elle offre ses services à des clients oeuvrant surtout dans le domaine de l'alimentation, de la construction, des produits pharmaceutiques, des boissons et des cosmétiques (Twinpak).

À ses débuts, la société Twinpak était représentante dans la vente de produits en plastique fabriqués à l'étranger. À la fin des années 1950, après que ses propres usines se mettent à produire, elle est vite reconnue grâce à ses innovations et à la qualité de sa production. Même si Twinpak a su montrer des compétences variées dans différents secteurs, elle choisit finalement de garder les emballages en plastique comme principal domaine.

Tout au long des années 1970, sa croissance est soutenue par l'accroissement des ventes, par l'obtention de licences et par des acquisitions stratégiques et des fusions. En 1980, un virage majeur marque son histoire puisqu'un nouveau produit est lancé au Canada, les bouteilles «PET», utilisées pour les boissons gazeuses, l'eau en bouteille, les boissons au vin et la bière. De plus, la société fait l'achat en 1983 de la division des sacs de la Consolidated-Bathurst. Cette dernière acquisition lui permet de profiter d'une expérience technologique considérable en matière de fabrication de sacs de couchage et de contre-collage (Twinpak).