

**LES PERSONNES EN EMPLOI ET LES ENTREPRISES  
FACE À L'ALPHABÉTISATION**

Pierre Roberge  
Valérie Saysset

## TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	49
1. La genèse d'un faible niveau d'alphabétisme.....	50
2. La faible participation des personnes aux activités d'alphabétisation.....	52
a) les besoins des personnes.....	54
b) les coûts et les rendements.....	55
c) le monde mal connu des <i>habitus</i> des « analphabètes ».....	55
d) les barrières situationnelles.....	56
e) les barrières dispositionnelles.....	57
f) les barrières institutionnelles.....	57
3. La faible implication des entreprises pour initier des activités de formation en alphabétisation.....	58
a) l'alphabétisation considérée comme un bien public.....	60
b) une flexibilité quantitative des ressources humaines encore privilégiée ..	60
c) la présence d'une main-d'œuvre surqualifiée.....	61
d) une évaluation des besoins en compétences de base difficile à réaliser ...	62
Conclusion.....	64
Références bibliographiques.....	67
Autres éléments bibliographiques.....	71
Annexe.....	73

### Tableau 1 :

Proportion de la population par niveau d'alphabétisme pour les textes de type documents selon le groupe d'âge et le pays.....	75
---	----

### Tableau 2 :

Adéquation entre les niveaux d'alphabétisme requis au travail et ceux des sujets au test de lecture de documents, Canada.....	76
---	----

### Tableau 3 :

Proportion de la population par niveau d'alphabétisme pour les textes de type documents selon le statut dans la main-d'œuvre et le pays.....	77
--	----

**Tableau 4 :**

Auto-évaluation des capacités de lecture pour l'accomplissement du travail principal selon le niveau atteint au test de lecture de texte de type documents et selon le pays ..... 78

**Tableau 5 :**

Impact perçu des capacités de lecture sur les occasions de travail selon les capacités de lecture au test des textes de type documents et selon le pays..... 79

**Tableau 6 :**

Proportion de la population canadienne par niveau d'alphabétisme pour les textes de type documents selon la profession ..... 80

## INTRODUCTION

L'alphabétisme est indiscutablement reconnu comme une condition fondamentale au développement de la société et de l'économie moderne. Il est un indicateur très fort de succès dans la constitution du capital humain et un facteur très important pour prévoir la réussite professionnelle et, au niveau macro-économique, la compétitivité des pays (OCDE, 2001)<sup>1</sup>. Il joue un rôle important dans l'amélioration des perspectives d'emploi, l'accès de la main-d'œuvre à des secteurs basés sur les connaissances, l'adaptation rapide des sociétés au changement et la participation des personnes à la vie sociale et civile. Pour satisfaire les exigences du contexte économique et mondial, s'adapter à l'instauration continue de nouvelles technologies et de modifications organisationnelles du travail et améliorer le bien-être personnel et social, les personnes en emploi doivent disposer de compétences suffisantes en alphabétisme.

La reconnaissance du rôle essentiel de l'alphabétisme n'exclut nullement l'importance d'autres facteurs pouvant intervenir dans l'épanouissement individuel et le développement économique et sociétal. Hull (1991) considère qu'il ne faut pas surestimer ce que le niveau d'alphabétisme peut accomplir à lui seul et nier par là même l'importance des autres compétences que possèdent les gens, particulièrement les travailleurs manuels, dans le développement économique et individuel. Trop d'insistance sur les déficiences en alphabétisme des travailleurs risquerait d'occulter la somme considérable de compétences et de connaissances—dont des habiletés d'organisation, de communication et de résolutions de problèmes—fréquemment requises pour l'accomplissement de tâches officiellement décrites comme « non spécialisées ».

Par ailleurs, le rôle de l'alphabétisme se situe dans un contexte plus global qui joue sur son influence. Plusieurs exemples soutiennent ce propos. À l'échelle historique, on a observé des périodes de développement social et économique qui n'ont pas été précédées d'augmentation importante du niveau d'alphabétisme dans les populations concernées (Graff, 1986). Dans le monde contemporain, certaines populations comme celles de l'Inde ou de Cuba ne connaissent pas le rythme de développement économique que leur degré de scolarisation permettrait d'atteindre. On peut faire des observations parallèles au niveau du poste de travail lui-même : les sources possibles de dysfonctionnement ne tiennent pas qu'au niveau d'alphabétisme des travailleurs. Elles dépendent aussi de l'état de l'équipement, de l'organisation du travail, des rapports entre les travailleurs eux-mêmes et entre ceux-ci et la direction.

Ceci dit et tout en convenant de l'importance de ces éléments, l'attention portée à l'alphabétisme demeure très pertinente au regard des nombreux résultats de recherches scientifiques qui mettent en lumière son lien avec le rendement économique des pays industrialisés et le bien-être économique et social des personnes. Par ailleurs, c'est un

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe. (2001). L'OCDE et l'économie mondiale. oc. 9171 (<http://assembly.coe.int/Documents/WorkingDocs/doc01/FDOC9171.htm>).

phénomène sur lequel il est possible d'exercer une influence pour réduire son incidence notamment grâce à des interventions directes auprès des personnes concernées. Ces interventions peuvent, à titre préventif, tenter d'éviter l'occurrence de l'analphabétisme. Ceci nécessite de bien comprendre les divers processus par lesquels sont passées les personnes adultes dont le niveau d'alphabétisme est faible. Outre les actions préventives, différentes activités d'alphabétisation existent pour réactiver les acquis délaissés ou oubliés et pour réaliser de nouveaux apprentissages. Les diverses formules mises à disposition ne semblent pas nécessairement recevoir l'intérêt des personnes ayant un faible niveau d'alphabétisme. Jugées quelquefois inadaptées aux besoins réels de ces personnes, ces activités tentent dorénavant de répondre conjointement aux besoins des individus et à ceux des entreprises en incluant notamment l'acquisition des différentes compétences de base. Pour mieux réaliser cet arrimage, le lieu d'apprentissage a tendance à se déplacer dans l'entreprise et la nature des procédés de travail alimente le contenu même des programmes de formation. La formation en milieu de travail représente une avenue prometteuse autant pour les personnes en difficulté que pour les employeurs. Cependant, elle doit encore recevoir une plus grande adhésion des protagonistes.

Ce document s'intéresse à trois thèmes relatifs à l'alphabétisme : la genèse d'un faible niveau en alphabétisme, la faible participation aux activités de formation des personnes ayant un niveau d'alphabétisme bas et la position des employeurs face à cette problématique. Par ce biais, il aborde la réalité de ce phénomène en traçant un portrait des expériences qui freinent le développement de compétences en écriture, lecture et calcul, le peu de disposition des personnes pour pallier ces difficultés et la faible implication des employeurs pour mettre en place des activités d'alphabétisation et de formation en compétences de base.

## **1. LA GENÈSE D'UN FAIBLE NIVEAU D'ALPHABÉTISME**

Trois grands processus sont susceptibles de conduire à un faible niveau d'alphabétisme. Le premier est celui d'une scolarisation absente ou très courte dans la langue dans laquelle il s'agit de lire et d'écrire. Ce qui est pertinent ici n'est pas tant le caractère heureux ou malheureux de cette expérience que son absence. Dans la société québécoise, cette situation concerne de nombreux immigrants. Mais elle peut aussi toucher des personnes nées au Québec à une époque, dans des régions ou dans des sous-groupes de population où la fréquentation scolaire était minimale.

Le second processus est celui d'une scolarisation que l'on pourrait qualifier d'inefficace dans la transmission des codes de la lecture et de l'écriture. À cet égard, certaines données provenant de l'EIAA sont instructives. Dans le groupe d'âge des 16-25 ans, les proportions d'individus classés aux niveaux 1 et 2 d'alphabétisme sont de 19,7 % en Suède, de 32,7 % au Canada et de 55,6 % aux États-Unis (Neice et Murray, 1997) (tableau 1, appendice A). Il s'agit de personnes qui ont, en principe, fréquenté l'école jusqu'à 16 ans ou qui la fréquentent encore. L'importance des écarts entre les pays sont notables. Le taux américain est plus de deux fois et demi celui de la Suède. La prise en

compte de certains traits spécifiques à la situation américaine (importance plus grande de l'immigration, situation scolaire particulière des afro-américains) réduirait cet écart mais ne le ferait pas disparaître. L'efficacité des systèmes scolaires nationaux pour transmettre, ancrer et développer les habiletés de lecture et d'écriture semble donc être très variable. Cette efficacité n'est pas non plus totale comme le montrent les observations faites en Suède où un cinquième des 16-25 ans ont, malgré tout, un faible niveau d'alphabétisme.

Un article de Pierre (1999) attire l'attention sur ce qui se passe dans les toutes premières années de la scolarisation des enfants. Selon elle, et à propos de l'école québécoise, on « estime à 30 % la proportion d'enfants qui ne savent toujours pas lire à la fin de la troisième année du primaire, et ce retard s'installe dès la première année. Ces enfants n'ont généralement pas compris les mécanismes de décodage. » (p.70). Cet apprentissage est crucial. Elle ajoute que pour « que la lecture devienne plus fluide et plus rapide, les enfants doivent non seulement comprendre les mécanismes de décodage, mais ils doivent les avoir intégrés au point de les appliquer de manière automatique sans avoir à y réfléchir. En effet, lorsqu'ils butent sur des mots, toute leur attention et leur énergie cognitive sont portées sur le décodage—s'i-m-s'im-pa-ti-si-sien-te-s'impatiente—; ce qu'ils ont lu précédemment s'efface de leur mémoire, parce qu'ils prennent du temps à décoder les mots. Ils ne peuvent donc construire tous les liens qui sont nécessaires pour construire le sens du texte. L'automatisation des mécanismes de décodage est donc une condition essentielle au développement de la compréhension » (p.70). Si tel est bien le cas, la carrière scolaire de ces enfants risque d'être malheureuse et rapidement déviée vers des voies courtes et terminales. Pour Pierre, ce résultat n'est pas inévitable et résulte plutôt du choix de mauvaises méthodes d'enseignement auprès d'enfants pour lesquels les méthodes dites « analytiques » et « idéo-visuelles » ne peuvent avoir les effets attendus.

Krahn et Lowe (1998), pour leur part, explorent un troisième processus, par lequel on peut se retrouver au pied des échelles de l'alphabétisme : la perte d'habiletés déjà acquises à la suite de leur sous-utilisation chronique. Ce processus est celui du « *use it or lose it* ». L'analyse que ces auteurs font des données canadiennes de l'EIAA permet d'estimer que 18% des emplois dans l'économie canadienne requièrent au quotidien l'usage d'habiletés en alphabétisme de niveau 4 ou 5 (Krahn et Lowe, 1998, p.31). De fait, une proportion importante des postes ne requiert qu'un usage minimal de la lecture, de l'écriture et du calcul. Ces postes sont occupés soit par des personnes dont le niveau d'alphabétisme est faible au moment de l'enquête, soit encore par des personnes dont le niveau d'alphabétisme est supérieur à ce qu'exige le poste. Ici encore, la mesure du phénomène demande de la prudence. Toutefois, si l'on retient l'estimation de 26 % des postes requérant le moins l'utilisation de la lecture et de l'écriture (niveau 1), on observe que 28 % des titulaires de ces postes se situent au niveau 1 de l'échelle de l'alphabétisme au test de lecture de documents, que 28 % sont au niveau 2, 31 % sont au niveau 3 et 13 % aux niveaux 4 et 5. (Krahn et Lowe, 1998, tableau 2.8, p. 28) (tableau 2, appendice A). Il est légitime de poser la question de ce qu'il adviendra des habiletés de lecture et d'écriture des personnes dont ces habiletés, pourtant de niveaux 3, 4 et 5, ne sont ni requises ni stimulées par leur travail quotidien. Il est également légitime de se demander si les personnes classées aux niveaux 1 et 2 au moment de l'enquête sont arrivées dans

leurs postes avec ces niveaux d'habiletés ou si elles ont régressé à ces niveaux avec le laminage par le temps d'habiletés supérieures.

La nature transversale de l'EIAA ne permet malheureusement pas de répondre de façon concluante à ces questions. Elles demeurent des questions importantes puisque des phénomènes de régression (ou de progression) analogues à ceux qui sont évoqués par Krahn et Lowe ont été constatés dans d'autres domaines. À ce propos, les auteurs citent les travaux de Kohn, Naoi, Schoenbach, Schooler et Slomczynski (1990) qui ont suivi différents groupes de travailleurs sur plus d'une dizaine d'années. Les individus dont le travail permettait beaucoup d'autonomie devenaient plus confiants en eux-mêmes, moins conformistes, moins fatalistes et plus flexibles dans leur traitement des idées. « *Thus, concluent Krahn et Lowe, rather than self-selecting themselves into jobs that fit their prior work orientations, workers' attitudes, cognitive skills and personalities are directly shaped by their jobs.* » (p.12). (...plutôt que de s'auto-sélectionner dans des emplois correspondant à des orientations au travail déjà présentes chez eux, les attitudes, les habiletés cognitives et les personnalités des travailleurs sont directement façonnées par leur travail<sup>2</sup>).

**La proportion de personnes ayant oublié leurs acquis en alphabétisme au point d'être en difficulté face à l'écriture, à la lecture et au calcul n'est pas précisément connue. Cependant, la seule possibilité qu'un tel processus existe renvoie une responsabilité aux entreprises parties prenantes de ce phénomène. Leur implication pour remédier à la perte de connaissance de la main-d'œuvre est d'autant plus importante que certaines déplorent la faiblesse du niveau de leur main-d'œuvre. Par ailleurs, la volonté et l'engagement des personnes qui éprouvent des difficultés en alphabétisme sont des pré-requis essentiels au rehaussement des compétences. La faible participation des adultes aux activités de formation de base a des conséquences suffisamment sérieuses sur les perspectives d'amélioration du niveau d'alphabétisme de la main-d'œuvre pour vouloir mieux en comprendre les raisons.**

## 2. LA FAIBLE PARTICIPATION DES PERSONNES AUX ACTIVITÉS D'ALPHABÉTISATION

Ce point est central. Il y a un écart considérable entre le nombre de personnes qui pourraient, selon une série d'indicateurs objectifs, bénéficier des formations offertes en alphabétisation et le nombre de celles qui y sont effectivement inscrites. À première vue, le problème n'est pas celui d'une offre insuffisante mais bien plutôt celui d'une demande faible pour l'offre qui existe. Recruter un nombre de participants suffisant pour maintenir les programmes d'alphabétisation en place est un souci récurrent des organismes et établissements dispensateurs de formation. Pourquoi un bien précieux, universellement reconnu comme tel, théoriquement mis à la disposition de tous, trouve dans les faits si peu de preneurs ?

Dans deux articles récents, Quigley et Arrowsmith (1997) et Rubenson et Xu (1997) font un tour assez exhaustif de la question et convergent sur plusieurs observations et

---

<sup>2</sup> Traduction P. Roberge.

conclusions. La première conclusion est que s'il existe une littérature sur les personnes qui participent à diverses formes d'éducation des adultes, il y en a très peu sur celles, sous-scolarisées, qui n'y participent pas. La deuxième est que la plupart de ces rares études se sont attachées presque exclusivement aux dimensions psychologiques du problème sans suffisamment prendre en compte la biographie et les conditions de vie des personnes concernées. La troisième, formulée avec le plus de force par Quigley et Arrowsmith dit que : « *The undereducated are not only distanced by the institutional and situational barriers which have grown up around normative knowledge and the education industry, but they also make a conscious choice to distance themselves from schooling.* » (p. 123). (Les personnes sous-scolarisées sont non seulement éloignées de l'industrie de l'éducation par les barrières situationnelles et institutionnelles qui se sont construites autour d'elle, mais elles ont aussi fait le choix délibéré de s'éloigner de la scolarisation)<sup>3</sup>. Enfin, la quatrième conclusion est qu'il existe une variété de modèles théoriques pour rendre compte du phénomène mais qu'aucun n'a réussi à s'imposer.

Un des tout premiers modèles concernant la participation à l'éducation des adultes (Cross, 1981) peut être interprété comme supposant constant le besoin ou le désir de formation et comme variable une série d'obstacles et de barrières de divers ordres. Ces barrières sont définies comme étant situationnelles, institutionnelles ou « *dispositionnelles* », c'est-à-dire, pour ces dernières, reliées aux expériences, croyances et attitudes des sujets. Des travaux récents (Beder, 1990a, 1990b) menés auprès d'adultes sous-scolarisés et non-engagés dans des processus formels d'apprentissage ont identifié quatre ensembles de facteurs associés à la non-participation : 1) la faiblesse des besoins perçus, 2) la difficulté appréhendée des études, 3) une détestation de l'école et 4) des barrières situationnelles. Des travaux plus récents encore, comme ceux cités par Quigley et Arrowsmith, insistent pour que l'on renoue avec des traditions sociologiques, voire ethnographiques, qui tiennent compte des *habitus* des personnes concernées, soit, pour Rubenson et Xu, du « *system of dispositions that allows and governs how persons act, think, and orient themselves in the social world. This system of dispositions is a result of social experience, collective memories, and ways of thinking that have been engraved in peoples' minds.* » (p. 83) (des manières d'être qui permettent aux gens de penser, d'agir et de s'orienter dans le monde social et gouvernent la façon dont ils le font. Ces manières d'être sont le résultat d'expériences sociales, de mémoires collectives et de façon de penser qui sont gravées dans la tête des gens).<sup>4</sup>

### **a) les besoins des personnes**

Sur le thème des besoins et particulièrement des *besoins en alphabétisme ressentis au travail par les personnes en emploi dont le niveau de compétence en la matière est objectivement bas*, la littérature offre des données nombreuses et concordantes. Dans une enquête auprès des employés des champs pétrolifères de la Colombie-Britannique, Wiens (2000) observe que ces personnes font un usage très limité de l'écrit et savent se

---

<sup>3</sup> Traduction P. Roberge.

<sup>4</sup> Traduction P. Roberge.



débrouiller pour se sortir des rares situations embarrassantes qui se présentent. Duplain et Bisson (1995) ont fait des observations similaires auprès de travailleurs au port de Montréal.

Les données plus systématisées de l'EIAA vont dans le même sens et permettent quelques observations additionnelles. Les analyses de Krahn et Lowe mettant en rapport les niveaux d'alphabétisme objectivement mesurés des travailleurs et la fréquence, objectivement mesurée, avec laquelle le travail de ces personnes requiert la lecture, l'écriture et le calcul indiquent que de faibles proportions de travailleurs des niveaux d'alphabétisme 1 et 2 se retrouvent dans des postes qui semblent exiger d'eux plus que ce qu'ils ne maîtrisent (Krahn et Lowe, 1998, tableau 2.8, p. 28) (tableau 2, appendice A). Le phénomène inverse, soit la présence dans des emplois peu exigeants du point de vue de l'écrit de personnes classées aux niveaux d'alphabétisme 3, 4 et 5 est plus fréquent.

Ces données plus factuelles fournissent un contexte éclairant à d'autres données de l'EIAA. Lorsqu'on demande aux personnes en emploi d'évaluer leurs capacités de lecture pour l'accomplissement de leur travail principal, le doute n'est en pratique présent que chez ceux qui se situent au plus bas niveau d'alphabétisme, le niveau 1, qui ne concerne que 11,9 % de l'ensemble des personnes en emploi au Canada (Neice et Murray, 1997, tableau 7.6, p. 173) (tableau 3, appendice A). Même à ce niveau, il est loin d'être généralisé. En effet, 15,9 % des personnes du niveau 1 déclarent avoir des capacités de lecture pauvres pour accomplir leur travail principal. Aux autres niveaux, cette catégorie de réponse n'atteint pas 1 % (Neice et Murray, 1997, tableau 7.9, p. 177-178) (tableau 4, appendice A). Bien qu'il soit difficile d'avoir une représentation exacte de l'ampleur du malaise éprouvé subjectivement au quotidien pour cause d'insuffisance de la maîtrise de l'écrit, plusieurs sources consultées essayant de quantifier ce phénomène permettent d'estimer qu'une petite fraction de la main-d'œuvre, entre 5 % et 10 %, se sentirait concernée.

On obtient des observations parfaitement convergentes lorsque l'on demande aux personnes d'évaluer l'impact de leur capacité de lecture sur leur chance d'obtenir des emplois. La perception de cette capacité comme « très limitative » ou « un peu limitative » ne concerne pratiquement que les personnes classées au niveau 1 et, chez celles-ci, est le fait de quatre sujets sur dix (Neice et Murray, 1997, tableau 7.11, p. 180) (tableau 5, appendice A).

Il y a entre ces données et celles, plus générales, qui estiment entre 30 et 40 % la proportion de la population adulte et de la main-d'œuvre comme « à risque » ou « analphabètes fonctionnels » des écarts considérables mais pas nécessairement contradictoires. Les dernières estimations procèdent de la projection d'un état de fait—la distribution des capacités en alphabétisme observée dans la population actuelle—sur un marché du travail à venir hypothétiquement plus exigeant à cet égard. Les données citées dans le paragraphe précédent concernent la situation actuelle des personnes et comment elles la vivent et la jugent dans l'immédiat. Pour une très faible proportion de personnes, cet immédiat est source d'inconfort, d'inquiétudes et, peut-être, d'humiliations. Elles peuvent constituer une clientèle mobilisable. Pour la très grande majorité des autres, les

choses se vivent plutôt bien et aucune menace n'est apparente. La question est de savoir si ces dernières sont victimes des leurre de l'immédiat. Le manque d'attention portée à l'anticipation des besoins en alphabétisme, qui semble caractériser ce groupe, risque à plus ou moins long terme de compromettre leur adaptation sur le marché du travail en constante évolution et risque aussi de les gêner dans leur vie quotidienne.

### ***b) les coûts et les rendements***

Deux autres questions se rattachent à ce thème du besoin. Selon Baran, Bérubé, Roy et Salmon (2000), elles sont trop peu étudiées ce qui contribue aux lacunes de nos connaissances sur l'éducation et la formation des adultes au Canada. Il s'agit du coût et du rendement de la formation. Du point de vue du travailleur, l'engagement dans une démarche visant à rehausser ses compétences de base a des coûts. Si dans des conditions idéales, certains coûts monétaires—d'inscription, de transport additionnel, de gardiennage éventuel, etc.—peuvent être entièrement assumés par l'employeur, d'autres seront inévitablement à sa charge. On pense ici aux coûts psychiques—anxiété initiale devant des situations nouvelles, etc.—et à ceux que l'on pourrait qualifier de « temporels ». Pour combien de temps doit-il s'engager dans cette formation avant qu'il puisse espérer en obtenir des résultats ? Où se feront les ponctions dans les horaires—et les engagements—qui étaient jusqu'ici les siens ?

Dans la même suite d'idées, quels rendements—augmentation de salaire, promotion, possibilité de passer chez d'autres employeurs—peut-il s'attendre d'obtenir d'une formation réussie ? Quelles seraient, à l'inverse, les conséquences d'une formation débouchant sur un échec ? On trouve dans la littérature des explorations sommaires de certaines de ces questions, mais sur des populations légèrement différentes. Il en ressort que le manque de temps et les frais élevés d'inscription sont les deux motifs les plus fréquemment cités par les personnes qui n'ont pas donné suite alors qu'elles étaient intéressées par une formation quelconque (Bélanger et Valdivielso, 1997, tableau 1.17, p. 20).

### ***c) le monde mal connu des habitus des « analphabètes »***

Ce thème est difficile et commence à peine à être exploré. Quigley et Arrowsmith (1977) et Gowen (1996) citent plusieurs études à ce sujet. Les personnes à faibles niveaux d'alphabétisme se retrouvent essentiellement chez les travailleurs manuels et chez les travailleurs des services. Mais il est rare qu'ils représentent plus de la moitié des individus dans ces catégories professionnelles lorsque prises dans leur ensemble (Statistique Canada, 1996, tableau 2.1, p. 48) (tableau 6, appendice A).

Si l'on excepte le cas particulier, mais important, de nombreux immigrants, toutes ces personnes ont connu un parcours scolaire dans la langue d'usage. Selon le cas, ce parcours a pu être long ou court, heureux ou malheureux. On a pu, surtout si l'on est un homme, avoir eu un parcours scolaire relativement heureux mais court parce que la norme sociale et la culture ambiante vous poussaient vers les emplois virils—et bien payés—de la mine, de la forêt, de la mer ou de la construction. Pour d'autres, pensons aux enfants mentionnés précédemment par Pierre qui sont déjà perdus dès la troisième

année du primaire, la fréquentation scolaire aura été une expérience longue, malheureuse, humiliante et ne débouchant sur rien de précis.

Les situations socioprofessionnelles dans lesquelles se retrouvent ces personnes sont elles-mêmes variables, trop pour qu'il soit possible de les explorer ici. Il est quand même intéressant de contraster trois de ces situations. Une première combine faible niveau d'alphabétisme, forte communauté, fierté dans une culture vivante mais orale, et relative indépendance par rapport à une hiérarchie organisationnelle. Ces situations existent. Gauthier (1999) a dû s'y confronter avec les travailleurs de la pêche aux Îles-de-la-Madeleine. Cette situation est différente de celle où une organisation très hiérarchisée compte dans son personnel des groupes peu valorisés, peu autonomes, à faible niveau d'alphabétisme, mais très cohésifs. Et elle est différente encore de celle des individus à faible niveau d'alphabétisme isolés et minoritaires dans leurs propres groupes de travail.

C'est sur la base d'expériences et de situations comme celles qui viennent d'être évoquées que peuvent se développer vis-à-vis de l'alphabétisme une variété d'orientations fondamentales allant de la soumission vaincue à la résistance et au rejet.

#### ***d) les barrières situationnelles***

Les barrières dites situationnelles concernent au premier chef l'environnement, le mode de vie et les moyens des participants potentiels. L'EIAA a retenu quatre de ces barrières pour un examen plus particulier à savoir : le manque de temps en général, les obligations professionnelles, les responsabilités familiales et l'absence d'appui de la part de l'employeur. Le manque de temps est la barrière la plus fréquemment mentionnée (Rubenson et Xu, 1997)<sup>5</sup> mais le sens à donner à cette réponse n'est pas absolument univoque. Une enquête toute récente de Long (2002) pour le compte d'ABC CANADA auprès de personnes n'ayant pas complété le secondaire et ne s'étant jamais inscrites à quelque formation que ce soit par la suite place en tête de liste les frais d'inscription, la difficulté de concilier études et travail rémunéré et la distance entre les lieux d'habitation ou de travail et les lieux de formation. Dans l'étude de Kelly (2000) effectuée en Nouvelle-Écosse, le fait que la formation se soit donnée sur les lieux de travail et à des moments couplés aux horaires de travail était considéré comme un point très positif par les travailleurs participants rejoints.

Ces barrières situationnelles sont souvent différentes pour les hommes et pour les femmes, notamment à cause d'une inégale répartition des tâches domestiques, mais aussi à cause de l'opposition plus ou moins ouverte de certains hommes aux initiatives de formation de leur conjointe. Certaines barrières, comme le transport, varient du milieu rural au milieu urbain. Elles ne sont pas triviales. Il ne faut jamais les sous-estimer puisqu'elles concernent des gens dont les revenus sont le plus souvent modestes et les horaires parfois irréguliers.

#### ***e) les barrières dispositionnelles***

---

<sup>5</sup> Voir tableau 4.1, p. 86.

Les barrières dites dispositionnelles sont des barrières internes aux sujets eux-mêmes. Elles couvrent une vaste gamme qui va des attitudes, valeurs et croyances des sujets par rapport à l'éducation jusqu'à leurs sentiments et leurs émotions devant d'éventuelles situations d'apprentissage. Le domaine est très vaste et recoupe en partie ce qui a été dit des habitus.

À propos des barrières dispositionnelles, il existe deux thèmes centraux tant ils sont fréquemment évoqués dans la littérature. D'une part, l'éducation et l'alphabétisme sont des biens presque universellement valorisés, à tout le moins de façon formelle. La contrepartie de cette valorisation peut être une image de soi négative quand l'on se reconnaît comme maîtrisant mal ce qui est par ailleurs reconnu comme un bien. Les données citées plus haut sur l'auto-évaluation que les gens font de leurs capacités donnent une première mesure de la distribution de ce sentiment.

D'autre part, les expériences scolaires antérieures des gens à faible niveau d'alphabétisme occupent une telle place dans le tableau général qu'elles doivent être évoquées. Dans l'étude de Beder (1990a, 1990b), la détestation de l'école constitue l'un des quatre facteurs expliquant la non-participation. Dans les entrevues libres préparatoires au sondage de Long (2002), la plupart des informateurs ont relaté spontanément, avant même qu'on ne le mentionne, des incidents dévalorisants survenus tôt dans leur scolarisation.

#### **f) *les barrières institutionnelles***

Les barrières institutionnelles sont le fait des promoteurs de la formation et des dispensateurs des services. Elles peuvent être nombreuses. La présence de services de formation en alphabétisation n'est souvent pas connue par les intéressés : c'était le cas de 40 % des sujets dans l'enquête de Long (2002). Dans cette même enquête, les informateurs se souciaient de la durée du programme de formation, de son niveau de difficulté, de la possibilité de progresser à leur propre rythme et de la pertinence des contenus eu égard à leurs intérêts et besoins.

Les barrières institutionnelles retenues pour examen par l'EIAA sont les frais d'inscription, l'éventail des cours offerts, l'absence des qualifications requises pour s'inscrire à la formation et l'adéquation des horaires. Les frais d'inscription ont été les plus fréquemment mentionnés parmi les barrières institutionnelles (Rubenson et Xu, 1997)<sup>6</sup>. La présentation que le fournisseur de services fait de lui-même et des services qu'il dispense peut, dans certains cas, être critique. Auprès de certains publics, quoi que ce soit qui rappelle l'école et ses manières de faire suffit à induire des résistances, voire des blocages (Crépeau, 1999).

Dans le contexte plus particulier de formations aux compétences de base offertes en entreprise, des questions comme la confidentialité des évaluations initiales des compétences, la pleine liberté de participation, les conséquences en cas d'échec, les possibilités de reprise, le partage des coûts entre l'entreprise et les participants,

---

<sup>6</sup> Voir tableau 4.1, p. 86.

l'intégration des formations aux horaires de travail, l'accord entre la direction de l'entreprise et le syndicat sur les modalités et les contenus de la formation peuvent toutes, comme le mentionnent Kelly (2000), Lurette (2000) et Crépeau (1999), prendre une importance considérable au gré des situations locales. Ces contraintes à la participation aux formations en milieu de travail sont pertinentes à considérer compte tenu de la tendance de plus en plus marquée à souhaiter l'implication des entreprises pour favoriser l'alphabétisation de la main-d'œuvre. Pour la plupart, l'attitude peu proactive adoptée face à cette problématique ne semble pas faciliter leur engagement.

### **3. LA FAIBLE IMPLICATION DES ENTREPRISES POUR INITIER DES ACTIVITÉS DE FORMATION EN ALPHABÉTISATION**

Au Québec, comme ailleurs dans le monde, des initiatives d'alphabétisation de la main-d'œuvre ont été entreprises par des employeurs, souvent dans le cadre de la modernisation de leurs procédures de production. Pour faire face à une concurrence accrue et s'adapter à un marché mondialisé en constante mutation, certaines entreprises ont investi dans le renforcement de la qualification de leur main-d'œuvre, généralement pour réduire les coûts de production, limiter les pertes et améliorer la qualité de leurs produits.

La publication d'un certain nombre d'histoires à succès a permis de mettre en lumière les bienfaits de telles actions sur la performance de la main-d'œuvre et de l'entreprise ainsi que plusieurs effets secondaires. La participation à des activités d'alphabétisation et de formation en compétences de base favorise indirectement le renforcement de la capacité des employés à bénéficier de formations reliées au travail, la consolidation de la performance d'équipe, l'affermissement d'un sentiment d'appartenance à l'entreprise, l'amélioration des relations entre les employés et les gestionnaires et la diminution de la rotation des employés (Bloom, Burrows, Lafleur et Squires, 1997; Long, 1997).

Ces initiatives restent encore rares. L'impulsion souhaitée par les décideurs publics pour ce type de pratiques n'a pas atteint les niveaux espérés. Les entreprises semblent adopter une attitude plutôt réactive que proactive face à la problématique de l'alphabétisme. L'intérêt pour ces formations est très associé à une urgence de restructuration et représente un élément parmi d'autres des plans de restructuration ou d'adoption d'innovations technologiques.

Dans ce sens, l'étude évaluative de Lapierre (2002) montre que peu d'entreprises québécoises organisent des formations en alphabétisation. Cette étude a été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 3 019 organisations québécoises assujetties à la Loi du 1 %<sup>7</sup> en 1998. Selon les résultats obtenus, la formation structurée sur des compétences de base telles l'alphabétisation, les habiletés de communication écrite et

---

<sup>7</sup> La loi du 1 % ou Loi 90 ou encore Loi favorisant le développement de la formation de main-d'œuvre oblige les employeurs, dont la masse salariale est équivalente ou supérieure à 250 000 \$, à consacrer 1 % de leur masse salariale en dépenses de formation pour leur personnel.

orale est « le type de formation mentionné par la plus faible proportion d'employeurs en 1998 : un peu plus de 10 % seulement ont déclaré avoir parrainé ce type de formation pour le personnel de bureau, de production, de ventes et de services, pour le personnel de direction et les cadres et pour les professionnels. Les écarts entre les différentes catégories professionnelles et entre les hommes et les femmes sont faibles » (p. 71).

Un rapport d'enquête réalisée par Léger Marketing pour le compte d'Option-compétences (2002)<sup>8</sup> et menée auprès de 31 décideurs d'entreprises québécoises rend aussi compte que la formation de base est une priorité bien secondaire. Dans cette enquête qualitative de faible envergure, quatre groupes de discussion et quatre entrevues en profondeur ont été réalisés. Les quatre groupes de discussion ont réuni des cadres de gestion des ressources humaines, des directeurs de production, des directeurs d'usine, des cadres en finance et des directeurs généraux de petites et de moyennes entreprises. Les quatre entrevues individuelles ont été tenues auprès de cadres de gestion des ressources humaines et de directeurs de production de grandes ou de très grandes entreprises, ayant plus de 500 employés. Les secteurs d'appartenance ne sont pas précisés. Ce rapport conclut en se basant sur les propos recueillis auprès de décideurs que « tant la pression du rendement et de la productivité au sein des entreprises que les nombreuses embûches vécues par les dirigeants de PME pour la mise en place de programme de formation font de la formation de base, telle que définie par les organismes qui en font la promotion, une priorité bien secondaire aux yeux des gestionnaires ». La formation à la tâche et la formation spécialisée sont grandement favorisées par rapport à la formation de base. Tout en restant prudent quant à cette conclusion étant donné la non-représentativité de l'échantillon, elle demeure cohérente avec d'autres études disponibles.

Burnaby et Hart (2001), citant principalement des sources canadiennes, notent que par leurs actions, peut-être plus que par leurs mots, les entreprises expriment un réel scepticisme à l'égard du problème et des conséquences d'un faible niveau d'alphabétisme (Canadian Business Task Force on Literacy, 1988 in Burnaby et al., 2001). Ils s'appuient également sur les résultats obtenus à partir de plusieurs enquêtes d'envergure. Les résultats de l'étude pilote de l'Enquête sur le milieu de travail et les employés (Statistique Canada, 1998, in Burnaby et Hart) montrent notamment que les entreprises offrent plusieurs types de formation professionnelle à l'exception de la très faible incidence des formations en alphabétisation. Ce constat repose sur un échantillon de 748 entreprises dont un grand nombre a adopté la mise en place de nouvelles technologies ou de changements organisationnels ayant des implications sur la demande en compétences de base. Ainsi, même lorsque des modifications organisationnelles surviennent, la formation en alphabétisation n'est pas nécessairement un moyen répandu pour faciliter l'adaptation de la main-d'œuvre.

---

<sup>8</sup> Le Centre Option-compétences, qui n'existe plus depuis le début de l'année 2003, était une initiative de la Fondation québécoise pour l'alphabétisation. C'était un centre de référence, d'information et de consultation qui avait pour mission de promouvoir et de sensibiliser les gestionnaires et les décideurs sur le lien fondamental existant entre la formation continue en compétences de base et la performance de l'entreprise. Le Centre était reconnu par *Emploi-Québec* ainsi que par *Développement des ressources humaines Canada (DRHC)*.

Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer la désaffection manifestée par les entreprises à l'égard des activités visant l'amélioration des compétences de base de la main-d'œuvre en emploi.

**a) *l'alphabétisation considérée comme un bien public***

La première hypothèse est d'ordre moral et met en cause la responsabilité dans les activités de lutte contre l'analphabétisme de la main-d'œuvre. Concrètement, les entreprises estiment qu'elles ne doivent pas assumer la responsabilité et les coûts associés au faible niveau d'alphabétisme des personnes employées chez elles. Bien au contraire, beaucoup d'entre elles se déchargeraient d'une telle imputation en considérant qu'il s'agit avant tout d'une responsabilité collective impliquant la société dans son ensemble. Les quelques propos recueillis dans l'enquête de Léger Marketing illustrent bien cette position. La plupart des 31 décideurs d'entreprises québécoises interrogés estiment que la formation de base doit être une responsabilité de l'État et non des employeurs.

Tel que soutenu par Burnaby et Hart, les entreprises adopteraient une position rationnelle en cherchant à plaider le renforcement des programmes publics et des incitatifs visant à intensifier les compétences professionnelles de leurs employés. Les entreprises font coalition pour mieux plaider (advocacy coalition) le caractère public des programmes visant la production de compétences de base. Il est évident que cette revendication ne tient pas compte de la responsabilité de certaines entreprises qui, en employant leur personnel qualifié dans des postes exigeant de moindres qualifications, finissent par altérer et sous-valoriser les investissements publics consentis pour le renforcement du capital humain. Certains décideurs d'entreprises sont sensibles à ce point. Par exemple, quelques décideurs rencontrés dans l'étude de Léger Marketing conviennent de leur responsabilité corporative auprès des travailleurs plus âgés et des immigrants non francophones.

**b) *une flexibilité quantitative des ressources humaines encore privilégiée***

Un rapport de la firme DBSF réalisé pour le compte de la SQDM en 1996, visant à proposer une stratégie de sensibilisation des entreprises à l'alphabétisation de la main-d'œuvre, évoque, sans spécifier ses sources, une problématique de *gestion d'entreprise* en lien avec la pratique de formation. Selon ce rapport, une partie importante des entreprises aurait encore tendance, par tradition, à privilégier une flexibilité quantitative plutôt que qualitative de la main-d'œuvre. La flexibilité quantitative est définie par Vickery et Wurzburg (1996) dans le cadre d'une publication de l'OCDE comme impliquant « le plus souvent une modification du volume de main-d'œuvre qui peut porter sur : le nombre de salariés, la durée du travail, le recours au travail à temps partiel, le recours à du personnel temporaire dont les contrats peuvent être résiliés moyennant des dispositifs souples d'embauche et de renvoi » (p.19). Selon les auteurs, ce modèle de gestion est prédominant en Amérique du Nord comme dans plusieurs pays anglo-saxons. « L'adaptabilité de la main-d'œuvre est obtenue grâce à des marchés de travail externes bien développés. De fait, les entreprises peuvent licencier les travailleurs dont les

qualifications ne correspondent plus à leurs besoins et en recruter d'autres qui, eux possèdent les compétences requises » (*Ibidem*).

*A contrario*, la stratégie qualitative constitue la nouvelle tendance adoptée pour une meilleure organisation du travail surtout par les entreprises florissantes. Cette stratégie est qualifiée par Vickery et Wurzburg de « flexibilité fonctionnelle et de développement interne » (*Ibidem*, p. 20). « Elle implique généralement des compétences de haut niveau et des méthodes de travail qui font appel à la collaboration. Elle exige une main-d'œuvre d'excellente qualité. Ses caractéristiques : élargissement du contenu des postes, mobilité fonctionnelle, diversification et approfondissement des compétences individuelles, effort important de formation et de recyclage » (*Ibidem*, p. 19).

La prédominance d'une flexibilité quantitative, au demeurant peu soucieuse de la formation continue des ressources humaines, semble actuellement remise en question. D'après Vickery et Wurzburg, une évolution apparaît dans les pays anglophones qui empruntent certains éléments à la stratégie de flexibilité qualitative. « Les entreprises qui s'appuyaient largement sur la flexibilité externe misent à présent davantage sur le développement de leurs ressources humaines internes et leur capacité d'organisation. Le recentrage des entreprises sur leurs compétences de base repose désormais en partie sur l'utilisation plus rationnelle des ressources humaines et technologiques internes » (*Ibidem*, p. 20). À cet effet, plusieurs études de cas mentionnent que les entreprises ayant accepté des coûts d'investissement en formation de base, le font fréquemment pour réduire le roulement de personnel, pour consolider le capital humain existant et pour encourager la promotion interne (Burnaby et Hart, 2000).

### ***c) la présence d'une main-d'œuvre surqualifiée***

Allant à l'encontre du discours prédominant, l'analyse des données de l'EIAA de Krahn et Lowe (1998) conclut qu'au Canada, la petite minorité de travailleurs qui ont un déficit en alphabétisme est largement contrebalancée par le nombre de travailleurs ayant un surplus d'habiletés et que la distribution des ouvriers avec des déficits d'instruction est inégale selon les industries, les métiers, et les statuts des ouvriers. Selon cette étude, il y aurait 2,5 millions de travailleurs avec un niveau plus élevé d'alphabétisme que ce qui est requis pour leur travail (literacy surplus) et environ 635 000 dont les compétences ne seraient suffisamment développées pour effectuer leur travail adéquatement (literacy deficit). Pour effectuer la correspondance entre le niveau d'alphabétisme des personnes et l'exigence en alphabétisme de leur emploi, les auteurs ont comparé deux données : les résultats des tests de l'EIAA en alphabétisme pour chaque personne et la fréquence à laquelle certaines tâches représentatives de l'alphabétisme sont exécutées. Cette dernière donnée est inférée d'informations auto-rapportées.

Selon Burnaby et Hart, une telle situation est de nature à justifier le faible engouement des entreprises pour la formation de base, ce qui porte à croire que la problématique de l'analphabétisme en entreprise est à tort exagérée. Ils ajoutent également que le problème ne se pose pas avec la même acuité pour toutes les entreprises, puisque la distribution des travailleurs ayant des déficits en alphabétisme est très hétérogène et change en fonction



de la taille des entreprises, des secteurs d'activité, des occupations et des statuts d'emploi. Certaines entreprises pourraient ne pas être concernées par les impacts de l'analphabétisme alors que d'autres le seraient grandement. Là aussi, les évidences et les résultats de recherche sont très rares. Les auteurs déplorent cette situation et critiquent le peu de fiabilité des évaluations portant sur l'alphabétisme des employés et sur la demande en formation en compétences de base des emplois.

**d) *une évaluation des besoins en compétences de base difficile à réaliser***

Pour expliquer le faible engagement des entreprises dans l'organisation de formations en compétences de base, Burnaby et Hart proposent une autre hypothèse concernant la difficulté des entreprises à évaluer leurs *besoins en formation pour contrer les méfaits d'un faible niveau d'alphabétisme*. Selon ces auteurs, le fait de connaître qu'une grande partie de la population a des problèmes pour gérer les activités quotidiennes impliquant l'alphabétisme en dit peu sur les risques encourus par une multitude d'entreprises qui diffèrent en fonction de leur taille, de leur part de marché, de leur secteur d'activité, de l'intensité technologique adoptée, du type d'organisation et des pressions pour l'innovation.

Ils ajoutent que la situation de la demande en compétences de base est encore peu connue. De ce fait, l'adéquation entre l'offre et la demande constitue un défi majeur non seulement pour les décideurs publics, mais aussi pour les entreprises. Selon eux, ces dernières n'arriveraient pas à évaluer et à calibrer leur demande de formation pour mieux répondre à leur besoin actuel et futur. Les études d'audit requises à cet effet sont onéreuses et pas toujours à la portée de toutes les entreprises. De plus, des difficultés méthodologiques et empiriques peuvent limiter la validité de ces études, quand elles sont menées. Il est onéreux de développer une méthode d'évaluation du niveau d'alphabétisme des employés qui soit efficace et fiable. Il est onéreux d'effectuer l'évaluation et l'interprétation des résultats. De plus, l'investigation elle-même peut créer une anxiété considérable chez les employés et générer des conflits d'intérêt. Il n'est donc pas étonnant que la plupart des entreprises reconnaissent leur vulnérabilité en compétences de base seulement au moment où un problème de performance devient visible.

Pour remédier à cette difficulté, Burnaby et Hart proposent une grille d'analyse permettant aux entreprises d'évaluer et d'anticiper les risques d'émergence de problèmes liés aux compétences de base. Cette grille met en évidence les principales caractéristiques d'entreprises qui, selon eux, présagent de lacunes dans ce domaine. Par exemple, les entreprises à risque de rencontrer des difficultés liées au faible niveau d'alphabétisme de leur main-d'œuvre seraient celles qui offrent des salaires peu attrayants et qui dépendent de travailleurs âgés ayant plus de probabilité d'avoir des déficits en alphabétisme que les jeunes, de travailleurs saisonniers, de décrocheurs précoces du milieu scolaire ou d'immigrants. Celles qui fournissent des produits standardisés seraient aussi plus exposées à ce risque, particulièrement quand leur position compétitive est basée sur la production de produits bon marché et sur une main-d'œuvre peu rémunérée.

Les entreprises susceptibles de vivre des changements technologiques et des transformations dans l'organisation du travail pourraient souffrir des lacunes en compétences de base de la main-d'œuvre. Ainsi, n'importe quelle entreprise qui connaît depuis longtemps une stabilité technologique sur les pratiques professionnelles serait à risque de changements. Ces entreprises peuvent être peu ouvertes sur la formation, avoir un style de management autoritaire, vertical et centralisé ou une gestion des ressources humaines ne favorisant pas l'excellence, la promotion, la sélection et la rétribution des compétences.

Enfin, selon les auteurs, certaines croyances et attitudes de gestionnaires pourraient aussi caractériser les entreprises à risque d'être confrontées à l'émergence des situations de déficits en alphabétisme. Ces croyances seraient, par exemple, une vision étroite de l'évolution du marché, un désintérêt et une méfiance à l'égard des techniques de management novateur, une vision superficielle des dimensions sociales et humaines des innovations technologiques, peu de crédit accordé aux nouvelles méthodes de travail et à la formation comme levier d'augmentation de la productivité, une perception erronée des compétences de la main-d'œuvre actuelle (surestimation de la formation, satisfaction, etc.), une vision étroite au sujet de l'encadrement et de la stimulation des nouvelles recrues.

## CONCLUSION

Plusieurs éléments de connaissance restent à éclaircir pour mieux cerner quels seraient les meilleurs scénarios pour favoriser le rehaussement des compétences de base de la main-d'œuvre, notamment en ce qui concerne la motivation et l'implication des individus, des entreprises et de l'État, les obstacles à la participation et les incitatifs. Les écrits consultés se sont particulièrement intéressés à la problématique de l'alphabétisation en milieu de travail mais peu ont porté sur la formation aux autres compétences de base comme le travail en équipe ou la résolution de problèmes. L'attitude des employés et des employeurs pourrait être différente face à la mise en œuvre d'un programme de formation à des compétences de base autres que l'écriture, la lecture et le calcul. À notre connaissance, aucune comparaison n'a été effectuée. Elle permettrait peut-être de mieux comprendre les spécificités associées à ces deux catégories de formation et de favoriser leur développement.

La présente recension confirme que de multiples facteurs interviennent dans la problématique du rehaussement des qualifications de la main-d'œuvre. L'étape de l'alphabétisation n'est souvent qu'un préalable indispensable à l'accès à des formations spécialisées et qualifiantes. Elle représente un élément parmi d'autres des stratégies d'entreprises désireuses d'augmenter leur productivité.

Selon les écrits consultés, il est impératif de faciliter la prise de conscience des personnes en emploi considérées analphabètes, face à leur lacune en alphabétisation. Entre autres obstacles, deux paraissent majeurs et demandent une réflexion pour développer des mesures novatrices afin de les contrecarrer : la révélation d'un faible niveau d'alphabétisme et de ses conséquences, et le manque d'attraction des programmes. De même, des questions sont soulevées quant à la façon de pallier les coûts monétaires et psychologiques et de répondre aux questionnements quant au rendement d'un engagement en formation. L'attrait et la viabilité d'un programme de formation de base semblent être renforcés et prendre plus de sens lorsqu'ils s'inscrivent dans un projet à la fois personnel et professionnel. Dans ce cas, le dépassement d'obstacles à la participation notamment ceux affiliés aux expériences d'échec antérieures, d'humiliation et d'aversion pour l'école semblent facilités. Un meilleur ajustement entre les exigences de la formation, de la vie familiale et de la vie professionnelle est alors possible.

Pas plus que les individus, de nombreuses entreprises ne semblent pas reconnaître, du moins dans les faits, les besoins de leur main-d'œuvre en alphabétisation. Selon les écrits consultés, elles réagissent souvent à l'urgence d'une restructuration. Elles semblent nombreuses à ne pas se considérer responsables des faibles compétences en alphabétisme de leur main-d'œuvre et à désirer se décharger des coûts associés à cette responsabilité. Le problème de l'analphabétisme ne se pose pas avec la même acuité pour toutes les entreprises, certaines étant plutôt concernées par une main-d'œuvre plus qualifiée que nécessaire. L'évaluation du besoin des entreprises en alphabétisme apparaît un point central pour faciliter des comportements proactifs face à l'instauration de programmes de formation.

Enfin, l'évolution du contexte démographique laisse présager des conséquences du vieillissement de la population sur la disponibilité de la main-d'œuvre dans certains secteurs d'activité économique et dans certaines régions du Québec. La gestion de cette main-d'œuvre devra probablement s'effectuer dans un contexte de rareté qui pourrait être favorable à l'émergence d'une préoccupation plus importante par les différents acteurs vis à vis de la formation de base.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Baran, Joni, Bérubé, Gilles, Roy, Richard, et Salmon, Wendy. (2002). *Éducation et formation des adultes au Canada : les principales lacunes en matière de connaissances*. Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada.

Beder, H. (1990a). Reasons for non-participation in adult basic education. *Adult Education Quarterly*, 40(4), 217-218.

Beder, H. (1990b). Reaching ABE students : lessons from the Iowa Studies. *Adult Literacy and Basic Education*, vol.14(1), 1-18.

Bélanger, Paul, et Valdivielso, Sofia. (1997). The Amplitude and the Diversity of Organized Adult Learning : An Overview of Adult Education Participation in Industrialized Countries. In Paul Bélanger et Sofia Valdivielso (eds.), *The Emergence of Learning Societies : Who Participates in Adult Learning ?* (pp. 1-22). Kindlington, Pergamon.

Bellemare, Denis. (1999). L'importance pour l'entreprise de s'occuper des compétences de base de ses employés. In Ebrahimi, Mehran, (sous la direction de), *Éducation et démocratie : entre individu et société* (pp. 129-135). Montréal : Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

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

Burnaby, Barbara, et Hart Doug. (2001). Workplace Litteracy Problems : Triangulating on Potential Hot Spots. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18(3), 204-220.

Caillé, Christine, Doiron, Lucille, et Hotte, Francine. (1999). Développement des compétences de base : un modèle d'intervention. In Ebrahimi, Mehran, (sous la direction de), *Éducation et démocratie : entre individu et société* (pp. 136-145). Montréal : Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

Crépeau, Louise. (1999). Compétences de base et réorganisation du travail : la stratégie développée chez Alstom. In Ebrahimi, Mehran, (sous la direction de), *Éducation et démocratie : entre individu et société* (pp. 107-117). Montréal : Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

Cross, K. P. (1981). *Adults as Learners*, San Francisco, Jossey Bass.

Duplain, Lise, et Bisson, Johanne. (1995). *Formation de base en milieu de travail; rapport final de la recherche-action : étude du milieu au Port de Montréal*, Montréal, Centre DÉBAT. (Disponible à [www.bottin.alpha.cdeacf.ca/recraf](http://www.bottin.alpha.cdeacf.ca/recraf)).

Gauthier, Raymond. (1999). Comment devenir proactif dans la relance de l'économie et de l'emploi ? Une percée dans la clientèle des travailleurs de la pêche aux Îles-de-la-Madeleine. In Ebrahimi, Mehran, (sous la direction de), *Éducation et démocratie : entre individu et société* (pp. 135-151). Montréal : Isabelle Quentin Éditeur et Fondation québécoise pour l'alphabétisation.

Gérin, Léon. (1897-1898). La loi naturelle du développement de l'instruction populaire. Les causes sociales de la répartition des illettrés au Canada. *La science sociale*, Vol. XXIII, XXIV et XXV.

Gowen, Sheryl Greenwood. (1996). Comment la ré-organisation du travail détruit le savoir-faire ordinaire. In Jean-Paul Hautecoeur (sous la direction de), *ALPHA 96 : Formation de base et travail* (pp. 13-38). Ministère de l'Éducation du Québec et Institut de l'Unesco pour l'Éducation.

Graff, H. J. (1986). The Legacies of Literacy : Continuities and Contradictions in Western Society and Culture. In S. de Castell, A. Luke and K. Egan (eds.), *Literacy, Society and Schooling* (pp. 61-96). Cambridge : Cambridge University Press.

Grégoire, Régine. (2001). *Une formation de base en partenariat avec le monde du travail : expériences américaine et anglaise*, Sainte-Foy, TRÉAQFP.

Hautecoeur, Jean-Paul. (1993). L'analphabétisme : quels sens ? Quelles actions ? Quels résultats ? ». In Jean-Paul Hautecoeur (sous la direction de), *Alpha 92 : Recherches en alphabétisation* (pp.107-125). Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'Éducation, et Québec, Ministère de l'Éducation.

Heath, S. B. (1986). The Functions and Uses of Literacy. In S. de Castell, A. Luke et K. Egan (eds.), *Literacy, Society, and Schooling* (pp. 15-26). Cambridge : Cambridge University Press,

Hull, Glenda. (1991). *Hearing Other Voices : A Critical Assessment of Popular View on Literacy and Work*, Berkeley, University of California, National Center for Research in Vocational Education.

Kelly, Shannon. (2000). *Workplace Education Works : The Results of an Outcome Evaluation Study of the Nova Scotia Workplace Education Initiative*, Halifax, Nova Scotia Department of Education, CIRCA. (Disponible à [www.nald.ca](http://www.nald.ca)).

Kohn, Melvin L., A. Naoi, C. Schoenbach, C. Schooler, et K. M. Slomecynski. (1990). Position in the Class Structure and Psychological Functioning in the United States, Japan and Poland. *American Journal of Sociology*, 95, 4, 964-1008.

Kolstad, A. (1996, April). *The Response Probability Convention Embedded in Reporting Prose Literacy Levels from the 1992 National Adult Literacy Survey*. Washington, DC : National Center for Education Statistics.

Kolstad, A. et al. (1998, May). *The Response Probability Convention Used in Reporting Data From IRT Assessment Scales: Should NCES Adopt a Standard?* Washington, DC : National Center for Education Statistics.

Krahn, Harvey et Lowe, Graham S. (1998). *Literacy Utilization in Canadian Workplaces*, Ottawa, Statistique Canada. (89-552 no 4 au catalogue).

Lapierre, Ghislaine et Tarte, Françoise (2002). *L'évaluation formative de la Loi facilitant le développement de la formation de la main-d'œuvre, Résultats d'enquête auprès des employeurs assujettis à la Loi*. Québec, ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Direction de la recherche, de l'évaluation et de la statistique.

Long, Ellen. (1997). *The Impact of Basic Skills Programs on Canadian Workplace*. ABC Canada.

Long, Ellen. (2002). *Nonparticipation in Literacy and Upgrading Programs : A National Study*, Toronto, ABC Canada.

Lurette, Donald. (2000). *Projet perfectionnement en milieu de travail : rapport de recherche-action : expérience de guichet unique pour la formation en entreprises à Hawkesbury*, Hawkesbury, Centre d'apprentissage et de perfectionnement, (Disponible à [bottin.alpha.cdeacf.ca/recraf](http://bottin.alpha.cdeacf.ca/recraf)).

Ministère de l'Éducation du Québec (2002). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue – Apprendre tout au long de la vie*. Gouvernement du Québec (mai).

Neice, David C., et Murray, T. Scott. (1997). Literacy Proficiency and Adults' Readiness to Learn. In Paul Bélanger, et Albert Tuijman (eds), *New Patterns of Adult Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp. 155-187). Kidlington, Pergamon.

Pierre, Régine. (1999). Prévenir l'illettrisme : la responsabilité de l'école du 21<sup>e</sup> siècle. In Ebrahimi, Mehran, (sous la direction de), *La mondialisation de l'ignorance*, (pp. 69-88). Isabelle Quentin Éditeur et Fédération québécoise pour l'alphabétisation.

Option compétences (2002). *Enquête sur les indices indicateurs à la formation de base en entreprise. Groupes de discussion et entrevues en profondeur. Rapport final*. Léger Marketing (mars).

Quigley, B., Allan, et Arrowsmith, Stephen. (1997). *The Non-Participation of Undereducated Adults*. In Paul Bélanger et Albert Tuijman (eds.), *New Patterns of Adults Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp.101-129). Kidlington, Pergamon.

Rubenson, Kjell, et Xu, Gongli (1997). Barriers to Participation in Adult Education and Training : Towards a New Understanding. In Paul Bélanger et Albert Tuijman (eds), *New Patterns of Adults Learning : A Six-Country Comparative Study* (pp. 77-100). Kidlington, Pergamon.

Société québécoise de développement de la main-d'œuvre de Montréal. (1996). *Stratégie de sensibilisation des entreprises à l'alphabétisation de la main-d'œuvre, Rapport final*, (Disponible à <http://www.nald.ca/FTEXT/dbsf/cover.htm>).

Statistique Canada. (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada*, Ottawa, Statistique Canada, (No. 89-551-XPf au catalogue). (<http://www.nald.ca/nlsf/ialsf/ialsrepf/backf1.htm>).

Statistique Canada. (1998). *The Evolving Workplace : Findings from the Pilot Workplace and Employee Survey*, Ottawa. Statistique Canada, Catalogue No 71-583-XPE, No 4.: Ministry of Supply and Services Canada.

Statistique Canada et Organisation de Coopération et de Développement Économique. (2000). *La littératie à l'ère de l'information : Rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE.

Sticht, Thomas G. (1999). *Beyond 2000 : Future Directions for Adult Education*, Applied Behavioral & Cognitive Sciences Inc. (Disponible à [www.nald.ca](http://www.nald.ca) ).

Wiens, Michele. (2000). *Literacy in Isolation : An Assessment of the Literacy Needs of Oil and Gas Camp Workers in the Fort St. John Area*, Fort St. John, Fort St. John Literacy Society. (Disponible à [www.nald.ca](http://www.nald.ca)).



## AUTRES ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

### *Sur la mesure des compétences de base*

Tuijman, A.C., Kirsch, I. S., et Wagner, D. A. (1997). *Adult Basic Skills : Advances in Measurement and Policy Analysis*, Creskil, Hampton Press.

### *Sur les rapports des travailleurs manuels à l'écrit*

Baba, M. I. (1991). Skill Requirements of Work Activity : An Ethnographic Perspective. *Anthropology of Work Review*, 12, 3, 2-11.

Brandau, D. M., et Collins, J. (1994). Texts, Social Relations and Worked-Based Skepticism about Schooling : An Ethnographic Analysis. *Anthropology and Education Quarterly*, 25, 2, 118-136.

Darrah, C. N. (1992). Workplace Skills in Context. *Human Organization*, 51, 264-273.

Gowen, S. G. (1994). The « Literacy Myth » at Work : the Role of Print Literacy in School to Work Transitions. In R.D. Lakes (dir.), *Critical Education for Work : Multidisciplinary Approaches* (pp. 35-50). Norwood, New Jersey, Ablex.

Hull, G. (1993). Hearing Other Voices : A Critical Assessment of Popular Views on Literacy and Work. *Harvard Educational Review*, 63, 1, 20-49.

Jacob, E. (1986). Literacy Skills and Production Line Work. In K. Borman et J. Reisman (dir.), *Becoming a Worker* (pp. 176-200). Norwood, New Jersey, Ablex.

Kazemek, F. E. (1991). In Ignorance to View a Small Portion and Think That All : The False Promise of Job Literacy. *Journal of Education*, 173, 1, 51-64.

Kusterer, K. C. (1978). *Know-How on the job : The Important Working Knowledge of « Unskilled » Workers*, Boulder, Westview Press.

Mikulecky, L., et Drew, R. (1991). Basic Literacy Skills in the Workplace. In R. Barr. et autres (dir.), *Handbook of Reading Research*, vol. II (pp.669-698). New York, Longman.

Scribner, S. (1985). Knowledge at Work. *Anthropology and Education Quarterly*, 16, 3, 199-206.

Whyte, W. F. (1984). *Learning from the Field*, Sage.

Whyte, W. F. (1992). *Participatory Action Research*, Sage.

## **ANNEXE**

**Tableau 1**  
**Proportion de la population par niveau d'alphabétisme**  
**pour les textes de type documents**  
**selon le groupe d'âge et le pays**

<b>Pays</b>	<b>Âge</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4/5</b>
<b>Canada</b>	16-25	10,4 %	22,3 %	36,4 %	31,0 %
	26-35	13,5 %	25,3 %	33,8 %	27,5 %
	36-45	13,8 %	22,0 %	36,8 %	27,4 %
	46-55	23,0 %	31,0 %	23,6 %	22,4 %
	56-65	43,8 %	23,7 %	23,8 %	8,7 %
<b>Pays-Bas</b>	16-25	6,1 %	16,8 %	51,1 %	26,0 %
	26-35	5,9 %	19,2 %	45,7 %	29,3 %
	36-45	9,2 %	24,2 %	49,5 %	17,1 %
	46-55	12,6 %	35,7 %	38,0 %	13,7 %
	56-65	22,6 %	40,5 %	30,1 %	6,8 %
<b>Pologne</b>	16-25	32,2 %	33,1 %	26,2 %	8,5 %
	26-35	39,2 %	33,8 %	19,7 %	7,4 %
	36-45	42,6 %	33,6 %	18,1 %	5,7 %
	46-55	55,6 %	27,0 %	13,3 %	4,1 %
	56-65	70,1 %	20,9 %	7,6 %	1,4 %
<b>Suède</b>	16-25	3,1 %	16,6 %	39,6 %	40,7 %
	26-35	3,9 %	10,4 %	38,1 %	47,6 %
	36-45	6,6 %	18,2 %	39,8 %	35,4 %
	46-55	6,8 %	19,7 %	43,1 %	30,3 %
	56-65	12,2 %	33,3 %	36,0 %	18,5 %
<b>Suisse (fr.)</b>	16-25	8,7 %	24,9 %	40,4 %	26,0 %
	26-35	11,5 %	22,4 %	44,5 %	21,6 %
	36-45	19,2 %	32,9 %	34,2 %	13,7 %
	46-55	18,0 %	29,8 %	42,4 %	9,7 %
	56-65	27,5 %	38,1 %	29,8 %	4,6 %
<b>Suisse (ger.)</b>	16-25	7,1 %	25,7 %	41,0 %	26,3 %
	26-35	17,4 %	20,7 %	38,8 %	23,1 %
	36-45	21,5 %	30,3 %	36,3 %	12,0 %
	46-55	21,0 %	33,8 %	35,0 %	10,2 %
	56-65	22,8 %	39,9 %	30,6 %	6,7 %
<b>États-Unis</b>	16-25	24,7 %	30,9 %	28,4 %	16,1 %
	26-35	21,6 %	22,9 %	34,5 %	21,0 %
	36-45	23,5 %	19,7 %	31,4 %	25,4 %
	46-55	21,4 %	28,2 %	33,2 %	17,3 %
	56-65	29,3 %	32,9 %	26,0 %	11,7 %

D'après Neice et Murray, 1997, p. 171.

**Tableau 2**  
**Adéquation entre les niveaux d'alphabétisme requis au travail**  
**et ceux des sujets au test de lecture de documents**  
**Canada**

*(estimés des populations en '000)*

Niveaux requis au travail Niveau atteint au test	Niveau 1		Niveau 2		Niveau 3		Niveau 4/5		Total emplois	
<b>Niveau 1</b>	846	28 %	293	8 %	111	4 %	102	5 %	1 352	12 %
	62 %		22 %		8 %		8 %		100 %	
<b>Niveau 2</b>	872	28 %	869	24 %	657	22 %	422	19 %	2 820	24 %
	31 %		31 %		23 %		15 %		100 %	
<b>Niveau 3</b>	959	31 %	1 302	36 %	1 067	36 %	782	36 %	4 110	35 %
	23 %		32 %		26 %		19 %		100 %	
<b>Niveau 4/5</b>	390	13 %	1 115	31 %	1 095	37 %	885	40 %	3 485	30 %
	11 %		32 %		32 %		25 %		100 %	
<b>Total</b>	3 067	100 %	3 579	100 %	2 930	100 %	2 191	100 %	11 767	100 %
	26 %		30 %		25 %		19 %		100 %	

D'après Krahn et Lowe, 1998, p. 31.

**Tableau 3**  
**Proportion de la population par niveau d'alphabétisme**  
**pour les textes de type documents**  
**selon le statut dans la main d'œuvre et le pays**

<b>Pays</b>	<b>Statut</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4/5</b>
<b>Canada</b>	En emploi	11,9 %	24,0 %	34,5 %	29,6 %
	Au chômage	30,4 %	29,4 %	23,1 %	17,1 %
	Étudiant	8,1 %	26,0 %	31,9 %	33,9 %
	Hors main-d'œuvre	38,0 %	24,8 %	27,5 %	9,7 %
<b>Pays-Bas</b>	En emploi	5,7 %	21,7 %	48,5 %	24,0 %
	Au chômage	16,5 %	26,0 %	46,8 %	10,7 %
	Étudiant	4,7 %	14,4 %	47,1 %	33,8 %
	Hors main-d'œuvre	20,9 %	38,3 %	32,8 %	8,0 %
<b>Pologne</b>	En emploi	41,3 %	31,0 %	20,6 %	7,1 %
	Au chômage	46,9 %	33,5 %	16,1 %	3,5 %
	Étudiant	22,7 %	34,7 %	31,5 %	11,1 %
	Hors main-d'œuvre	63,1 %	27,4 %	7,5 %	1,9 %
<b>Suède</b>	En emploi	4,8 %	16,7 %	40,6 %	37,9 %
	Au chômage	11,9 %	23,0 %	35,2 %	29,9 %
	Étudiant	2,6 %	16,7 %	39,7 %	41,1 %
	Hors main-d'œuvre	15,4 %	31,3 %	33,4 %	19,5 %
<b>Suisse (fr.)</b>	En emploi	12,0 %	30,3 %	41,1 %	16,6 %
	Au chômage	15,3 %	27,9 %	36,3 %	20,5 %
	Étudiant	2,0 %	19,7 %	49,7 %	28,5 %
	Hors main-d'œuvre	27,5 %	32,4 %	30,7 %	9,3 %
<b>Suisse (ger.)</b>	En emploi	14,1 %	30,6 %	38,4 %	16,9 %
	Au chômage	24,4 %	23,3 %	35,2 %	17,1 %
	Étudiant	1,9 %	16,2 %	42,4 %	39,5 %
	Hors main-d'œuvre	21,7 %	35,4 %	35,3 %	7,6 %
<b>États-Unis</b>	En emploi	17,8 %	25,5 %	34,0 %	22,7 %
	Au chômage	35,7 %	26,5 %	24,6 %	13,1 %
	Étudiant	23,8 %	25,7 %	33,7 %	16,8 %
	Hors main-d'œuvre	37,8 %	29,8 %	25,2 %	7,6 %

D'après Neice et Murray, 1997, p. 173.

**Tableau 4**  
**Auto-évaluation des capacités de lecture pour l'accomplissement du travail principal**  
**selon le niveau atteint au test de lecture de texte de type documents et selon le pays**

<b>Pays</b>	<b>Auto-évaluation</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4/5</b>
<b>Canada</b>	Excellente	22,4 %	45,4 %	65,1 %	75,9 %
	Bonne	26,4 %	42,5 %	26,6 %	22,3 %
	Modérée	15,3 %	9,4 %	6,4 %	0,8 %
	Pauvre	15,9 %	0,7 %	0,5 %	0,0 %
	Sans opinion	19,9 %	2,1 %	1,5 %	1,0 %
<b>Pays-Bas</b>	Excellente	8,9 %	10,8 %	20,2 %	28,9 %
	Bonne	44,5 %	54,3 %	61,1 %	57,4 %
	Modérée	32,5 %	31,2 %	16,6 %	11,1 %
	Pauvre	6,5 %	0,8 %	0,7 %	0,0 %
	Sans opinion	7,8 %	3,0 %	1,3 %	2,6 %
<b>Pologne</b>	Excellente	11,2 %	20,2 %	29,9 %	39,1 %
	Bonne	68,0 %	68,1 %	65,2 %	57,0 %
	Modérée	18,4 %	11,5 %	4,6 %	11,1 %
	Pauvre	2,5 %	0,2 %	0,3 %	0,0 %
	Sans opinion				
<b>Suisse (fr.)</b>	Excellente	19,0 %	36,6 %	60,8 %	71,0 %
	Bonne	46,9 %	44,7 %	32,2 %	22,5 %
	Modérée	14,9 %	15,2 %	6,6 %	5,5 %
	Pauvre	13,1 %	1,6 %	0,4 %	0,0 %
	Sans opinion	5,1 %	2,5 %	0,0 %	1,1 %
<b>Suisse (ger.)</b>	Excellente	36,3 %	64,4 %	76,1 %	81,4 %
	Bonne	32,4 %	31,3 %	22,3 %	18,2 %
	Modérée	14,1 %	3,4 %	1,7 %	0,3 %
	Pauvre	15,2 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %
	Sans opinion	2,0 %	0,6 %	0,0 %	0,0 %
<b>États-Unis</b>	Excellente	23,1 %	53,9 %	66,2 %	77,2 %
	Bonne	40,2 %	37,7 %	29,1 %	22,1 %
	Modérée	16,0 %	7,0 %	3,6 %	0,3 %
	Pauvre	17,0 %	1,0 %	0,0 %	0,3 %
	Sans opinion	3,7 %	0,4 %	0,0 %	0,1 %

D'après Neice et Murray, 1997, pp. 177-178.

**Tableau 5**  
**Impact perçu des capacités de lecture sur les occasions de travail**  
**selon les capacités de lecture au test des textes de type documents et selon le pays**

<b>Pays</b>	<b>Impact perçu</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4</b>
<b>Canada</b>	Très limitatif	13,3 %	4,1 %	1,2 %	0,1 %
	Un peu limitatif	27,2 %	12,3 %	6,5 %	1,1 %
	Pas du tout limitatif	59,5 %	83,6 %	92,3 %	98,8 %
<b>Pays-Bas</b>	Très limitatif	7,4 %	1,0 %	1,5 %	1,2 %
	Un peu limitatif	11,4 %	9,1 %	7,4 %	4,9 %
	Pas du tout limitatif	81,2 %	89,9 %	91,1 %	94,0 %
<b>Pologne</b>	Très limitatif	2,0 %	1,0 %	0,3 %	0,0 %
	Un peu limitatif	11,4 %	7,5 %	2,1 %	2,8 %
	Pas du tout limitatif	86,6 %	91,5 %	97,6 %	97,2 %
<b>Suisse (fr.)</b>	Très limitatif	8,0 %	0,8 %	1,8 %	2,6 %
	Un peu limitatif	16,2 %	16,5 %	11,3 %	2,6 %
	Pas du tout limitatif	75,7 %	82,7 %	86,9 %	94,8 %
<b>Suisse (ger.)</b>	Très limitatif	8,8 %	0,9 %	1,5 %	0,0 %
	Un peu limitatif	8,9 %	5,5 %	2,2 %	0,0 %
	Pas du tout limitatif	82,2 %	93,6 %	96,3 %	100,0 %
<b>États-Unis</b>	Très limitatif	15,5 %	1,3 %	0,2 %	1,0 %
	Un peu limitatif	18,6 %	9,6 %	4,6 %	2,5 %
	Pas du tout limitatif	65,9 %	89,2 %	95,2 %	96,5 %

D'après Neice et Murray, 1997, p. 180.

**Tableau 6**  
**Proportion de la population canadienne par niveau d'alphabétisme**  
**pour les textes de type documents selon la profession**

<b>Profession</b>	<b>Niveau 1</b>	<b>Niveau 2</b>	<b>Niveau 3</b>	<b>Niveau 4/5</b>
Dirigeants et cadres		25 %	30 %	40 %
Professionnels		10 %	33 %	55 %
Techniciens		13 %	58 %	26 %
Employés de bureau	8 %	27 %	37 %	28 %
Travailleurs de la vente et des services	16 %	30 %	29 %	25 %
Travailleurs agricoles	15 %	36 %	25 %	24 %
Ouvriers qualifiés	25 %	31 %	29 %	16 %
Opérateurs de machines	27 %	31 %	27 %	15 %

D'après Statistique Canada, 89-551-XPF au catalogue, p. 48.